

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento di Scienze della Persona

Ciclo n. XXIII

Il pensiero degli insegnanti
Uno sguardo dal sistema docente

Supervisore

Chiar.mo Prof. Walter FORNASA

Tesi Dottorato di Ricerca

Giuseppe VADALÀ

Matricola 28686

ANNO ACCADEMICO 2009 / 2010

Indice

Ringraziamenti	I
-----------------------	----------

Introduzione	9
---------------------	----------

1. Gli insegnanti nella ricerca: una rassegna su un “oggetto plurisemantico”	13
Premessa	13
1.1. Il contesto di ricerca italiano	15
1.1.1. Gli anni Sessanta e l’attenzione sociologica	16
1.1.1.1. Contesto storico	16
1.1.1.2. L’insegnante tra ideologia e scelte educative	19
1.1.1.3. Considerazioni metodologiche	26
1.1.2. Gli anni Settanta e lo studio degli atteggiamenti	27
1.1.2.1. Contesto storico	27
1.1.2.2. Gli atteggiamenti degli insegnanti come oggetto di studio	30
1.1.2.3. Gli insegnanti come oggetto di ricerca sociologica	40
1.1.2.4. Considerazioni metodologiche	52
1.1.3. Gli anni Ottanta e la “questione insegnante”, tra professionalità e stress	52
1.1.3.1. Contesto storico	52

1.1.3.2. Le motivazioni e il profilo professionale degli insegnanti in una società che cambia	54
1.1.3.3. La “questione insegnante”	63
1.1.3.4. Lo stress e il malessere degli insegnanti	69
1.1.3.5. Considerazioni metodologiche	73
1.1.4. Gli anni Novanta e le rappresentazioni degli insegnanti	73
1.1.4.1. Contesto storico	73
1.1.4.2. Le rappresentazioni degli insegnanti	77
1.1.4.3. Gli insegnanti come oggetto di ricerca sociologica	87
1.1.4.4. Considerazioni metodologiche	92
1.1.5. Il nuovo millennio, l’avvento dei nuovi media e l’ “inflazione” dello stress	93
1.1.5.1. Contesto storico	93
1.1.5.2. Rapporto degli insegnanti con i nuovi media	97
1.1.5.3. Attenzioni psicologiche nella ricerca: tra stress e burnout	98
1.1.5.4. Gli insegnanti come oggetto di ricerca sociologica	106
1.1.5.5. Considerazioni metodologiche	110
1.2. Il contesto di ricerca internazionale: elementi di storia e novità	110
1.2.1. Origini internazionali della ricerca sugli insegnanti	110
1.2.2. Teacher thinking	115
1.2.2.1. Considerazioni metodologiche	122
<hr/>	
2. Aspetti metodologici	123
Premessa	123
2.1. Epistemologia della ricerca	124
2.1.1. Intelligenza della ricerca	126
2.1.2. Etica del ricercatore	130

2.1.3. Processo della ricerca	133
2.2. Obiettivi	135
2.3. Composizione del campione	136
2.4. Strumenti e fasi della ricerca	137
2.4.1. Fase esplorativa: gli insegnanti si interrogano	139
2.4.2. Fase di condivisione sociale: gli insegnanti discutono	142
2.4.3. Fase di verifica: gli insegnanti rispondono	145
2.5. Strumenti di lettura	149
Appendice metodologica	153
Segnatura del campione coinvolto nella fase 1 della ricerca	154
Segnatura del campione coinvolto nella fase 2 della ricerca	155
<hr/>	
3. Aspetti motivazionali della scelta	157
Premessa	157
3.1. Le motivazioni degli insegnanti	159
3.2. Fattori/bisogni nella scelta professionale	161
3.2.1. I bisogni fisiologici	161
3.2.1.1. Demotivazione e malessere	163
3.2.2. Il bisogno di sicurezza	172
3.2.2.1. Sicurezza economica	173
3.2.2.2. Sicurezza morale	175
3.2.2.3. Sicurezza di sé	183
3.2.3. Il bisogno di appartenenza (o bisogno di affiliazione)	187
3.2.3.1. Femminilizzazione e processo di adattamento	188
3.2.3.2. Tra magia e studenti	195
3.2.3.3. Tra concezione e percezione del lavoro	199

3.2.3.4. Colleghi e dimensioni relazionali	204
3.2.3.5. Adattamento ed esperienza scolastica	211
3.2.4. Il bisogno di affetto	217
3.2.4.1. Tra affetto e possesso	218
3.2.4.2. Ruolo affettivo	226
3.2.5. Il bisogno di stima	229
3.2.5.1. Stima e autoefficacia	229
3.2.6. Il bisogno di autorealizzazione	235
3.2.6.1. Consapevolezza e realizzazione	243
3.2.7. Il bisogno cognitivo	246
3.2.8. Il bisogno estetico	258
3.2.9. Lettura dei bisogni	261
<hr/>	
4. Tra motivazione e movente	263
Premessa	263
4.1. Abitare l'insegnamento	265
4.1.1. Insegnare con passione	268
4.1.2. Insegnare per passione	278
4.1.3. Insegnare per inerzia coercitiva-esecutiva	285
4.1.4. Comparazione tra profili	293
4.2. La passione per l'insegnamento tra etica ed estetica	299
<hr/>	
5. Emozioni	303
Premessa	303
5.1. Le emozioni	304
5.2. Emozioni e motivazioni	310

5.3. Le emozioni nel movente dell'insegnare	311
5.3.1. Le emozioni dell'insegnante	312
5.3.1.1. Emozioni assenti	313
5.3.1.2. Emozione dell'insegnare	315
5.3.1.3. Il posto dell'emozione	321
5.3.2. Le emozioni degli studenti	323
5.3.2.1. Emozione "riflessa"	331
5.3.3. In sintesi	331
5.4. Riflessioni sulle emozioni	335
<hr/>	
6. Considerazioni conclusive. Gli insegnanti tra vincoli, possibilità ed emergenze	337
Premessa	337
6.1. Quali coordinate per un pensiero docente?	339
6.1.1. Intersoggettività e formazione	340
6.1.2. Transizioni e traiettorie	343
6.1.3. Empatia, reciprocità e autoreferenzialità	346
6.2. Quali possibilità per il sistema docente?	350
<hr/>	
Bibliografia	353
<hr/>	
Allegati	377
Allegato 1. Intervista	379
Allegato 2. Intervista scritta	381
Allegato 3. Focus Group	387
Allegato 4. Questionario online	389

Ringraziamenti

Davanti ad un foglio bianco che richiede poche parole per racchiudere un'esperienza complessa e importante come quella di un dottorato diventa difficile recuperare nella memoria la lunga fila di ricordi, di visi, di racconti, di insegnamenti che l'esperienza ha portato con sé.

Difficile, ma necessario... intendo ringraziare prima di tutto coloro che hanno condiviso le pene, le gioie, i piaceri e i dispiaceri quotidiani.

Ringrazio quindi la mia famiglia "in progress" che mi ha accompagnato e sostenuto sempre, che tutti i giorni mi offre insegnamenti e attenzioni fondamentali e che, sono certo, saprà regalarmi una traiettoria di vita ricca di piacevoli emozioni e importanti scoperte.

Ringrazio mio padre senza il quale tutto è molto più difficile ma grazie al quale tutto riesce ad assumere significato. Ringrazio mia madre e i miei fratelli che da sempre rappresentano un punto di riferimento e una garanzia di calore.

Ringrazio il prof. Fornasa per il supporto intellettuale e umano oltre per la fiducia che in me ha sempre riposto, e il Laboratorio di Ecologia Evolutiva dell'Università di Bergamo, in particolar modo Francesca, per l'attenzione e la riflessione che hanno sempre saputo garantire.

Ringrazio gli amici, quelli che ancora resistono e quelli che purtroppo se ne sono andati marchiando il cuore di indelebili ricordi, che sempre partecipano all'esperienza nel mondo.

Ringrazio gli insegnanti, senza i quali non sarebbe stato possibile realizzare questo lavoro e con i quali ho scoperto un mondo (purtroppo) sotterraneo e ricco di passione e competenza.

Ringrazio tutti coloro che ho incontrato e incontrerò, che sapranno stupirmi, disorientarmi, insegnarmi molto di quello che ancora resta da scoprire ...

Introduzione

Questo lavoro di ricerca ha inteso indagare i territori propri dell'educazione formale e nella fattispecie il ruolo giocato dagli insegnanti, che costituiscono l'elemento che più di altri evidenzia l'intreccio tra discipline che, a diverso titolo e con differenti metodologie, indagano il ruolo, il senso e i tempi dell'educazione, quali la pedagogia e la psicologia (pur non dimenticando il peso dell'antropologia, dell'economia e delle altre scienze in quelle che è ormai anche comunemente definita come la società della complessità).

L'intreccio interdisciplinare che ne deriva risulta ormai assunto, soprattutto in ambito internazionale dove il dialogo tra i diversi settori disciplinari assume oggi i contorni dello studio e della ricerca pedagogica che prende avvio dal campo delle pratiche e si sviluppa oltre i confini della pedagogia classicamente intesa.

Sollecitata da questo intreccio, la ricerca prende spunto da una inattesa lacuna nella letteratura relativa al mondo degli insegnanti, per quanto concerne agli aspetti psicologici personali e insieme caratteristici propri di chi sceglie la professione di insegnante. Spesso, soprattutto nel contesto culturale indagato in questo studio, la percezione dell' "insostenibile pesantezza dell'educare" – sostenuta dall'incidenza del burnout, e da altri indicatori indiretti come la difficoltà della gestione delle dinamiche di gruppo e relazionali in genere, la dispersione scolastica, la diffusione del bullismo, ma

non solo – rimanda alla domanda su quali possano essere le dimensioni psicologiche della professione, e quale formazione in origine e in itinere, quale “buona manutenzione” debbano essere attuate in futuro come accompagnamento alla professione stessa.

Ciò per contenere il “consumo” di una risorsa fondamentale per il futuro delle generazioni e del progetto civile di un paese qual è quella rappresentata dall’insieme di “buoni insegnanti”.

La ricerca ha quindi cercato di mettere in evidenza alcuni aspetti critici e alcuni elementi di riflessione provenienti dalle narrazioni degli insegnanti, al fine di consentire uno studio dall’interno del campo indagato.

Nel primo capitolo si prende doverosamente in esame la letteratura che ha caratterizzato la ricerca in tema di insegnanti dagli anni Sessanta ad oggi, cercando di mettere in evidenza gli aspetti metodologici e tematici che ne hanno contraddistinto l’impalcatura e che ne hanno determinato i risultati e la discussione. Questa parte del lavoro si conclude con un’attenzione agli sviluppi tematici (rappresentati in ambito internazionale dal *Teacher Thinking*) che hanno caratterizzato il progetto e gli sfondi di ricerca, e soprattutto alle sostanziali “differenze semantiche” che hanno connotato gli insegnanti come oggetto di ricerca in ambito italiano.

Nel secondo capitolo si mettono in luce gli aspetti metodologici che hanno costituito la struttura organizzativa e di senso di questo lavoro di ricerca. La questione metodologica assume una particolare rilevanza, oltre che nelle riflessioni in fase di progetto anche nello scritto, dal momento che le indagini che hanno caratterizzato il panorama e il contesto di ricerca ne hanno mostrato una sottovalutazione. La ricerca si è sviluppata attraverso un percorso complesso e multidimensionale, organizzato in fasi distinte (seppur interconnesse) che hanno permesso di esplorare l’ambiente di indagine in profondità.

Nei successivi capitoli si procede con l’analisi dei dati raccolti. Il terzo capitolo descrive la motivazione degli insegnanti a partire dall’origine della scelta professionale. Si cerca di ricostruire le radici e le ragioni della scelta operata dagli insegnanti, indagando il “perché si è scelto di fare quello che si fa” e il “perché si continua a farlo”. L’analisi

prende spunto dalla struttura della motivazione fornitaci da Maslow e, per comodità espositiva, ci si sofferma sulle diverse dimensioni di bisogno che riguardano l'origine motivazionale della scelta professionale, rileggendole attraverso uno sguardo sistemico.

Il quarto capitolo affronta la motivazione non più come matrice originaria della scelta ma declinandola come struttura dinamica che nel tempo può subire spostamenti di significato e arricchirsi di elementi di ricordo che gli insegnanti ricostruiscono attraverso il coinvolgimento attivo nella ricerca. La dimensione diacronica del processo motivazionale assume quindi ampia rilevanza, sottolineando la trasformazione del iscritta in una temporalità e interconnessa con le trasformazioni dei sistemi (micro e macro) di appartenenza dell'insegnante. Il ruolo della motivazione, quindi, non si riduce alla ragione intenzionale della scelta ma riguarda anche l'energia investita e il contenuto qualitativo del processo e della pratica professionale.

Il quinto capitolo sposta l'attenzione sull'emozione, un aspetto che, nel corso della ricerca, si è mostrato inaspettatamente sottovalutato ma che al contempo riguarda una dimensione molto importante dell'attività docente. L'intreccio della dimensione emotiva con la motivazione connota la pratica e l'esperienza docente e consente la ricostruzione dell'esperienza che differenzia la peculiare partecipazione di ciascun insegnante al processo di insegnamento-apprendimento.

La parte conclusiva cerca di legare le considerazioni precedentemente effettuate attraverso la proposta di alcune coordinate che dovrebbero sostenere il pensiero e la pratica del sistema docente in una prospettiva ecologico-evolutiva.

Capitolo 1

Gli insegnanti nella ricerca: una rassegna su un “oggetto plurisemantico”¹

Premessa

Il dibattito sull'educazione, sull'istruzione e sulla scuola vede necessariamente implicata la questione degli insegnanti, la loro formazione, la definizione a più livelli del loro ruolo, i loro atteggiamenti.

Gli insegnanti costituiscono un oggetto di ricerca che, da molto tempo, la psicologia, la pedagogia, la sociologia, l'economia (e non ultima l'antropologia culturale) si contendono e che analizzano con le lenti tipiche del loro ambito concettuale e metodologico, offrendone ciascuna una rappresentazione dotata di una pluralità di letture e significati possibili.

Questa prima parte del lavoro, coerentemente con gli obiettivi dell'indagine di cui è un nucleo fondamentale, si concluderà con un'attenzione agli sviluppi tematici (di cui, in

¹ Il termine “oggetto” è qui utilizzato per sottolineare il metodo oggettivante utilizzato storicamente dalla ricerca sugli insegnanti, in contrapposizione al tentativo della ricerca presentata nella tesi di offrire uno sguardo interno ed un ruolo attivo e partecipativo agli insegnanti coinvolti.

ambito internazionale, verrà considerato il filone di ricerca del *Teacher thinking*) che hanno caratterizzato il progetto e gli sfondi di ricerca, e soprattutto alle sostanziali “differenze semantiche” rispetto alla ricerca in ambito italiano. Non è obiettivo di questa sezione tracciare un quadro storico dello sviluppo delle indagini dedicate a questo tema. Non interessa, qui, offrire un’esauriente e completa rassegna di ricerche sugli insegnanti. Questa lunga introduzione si prefigge invece l’obiettivo di offrire uno sguardo sulle origini della lunga riflessione di natura empirica relativa all’“oggetto” docenti.

L’attenzione dedicata ai contesti di ricerca non sarà tanto in termini di contrapposizione critica tra punti di vista adottati e risultati emersi, ma tenterà di mettere a fuoco l’attenzione su “forma, sostanza e differenza”² delle ricerche, ovvero di porre in evidenza le differenti strutture metodologiche e concettuali dominanti nei due diversi contesti (italiano e internazionale).

A questo fine verranno proposte ricerche la cui analisi verterà solo in parte sui risultati da esse fornite e sugli spunti di riflessione che possono produrre (o che hanno prodotto). L’obiettivo è piuttosto di commentare gli aspetti chiave delle diverse ricerche quali: il tema d’indagine, il ruolo dell’insegnante nella ricerca, le metodologie adottate, cercando di evidenziare la relazione con il contesto storico-culturale che le ha prodotte, nella consapevolezza che la scelta operata potrebbe risultare parziale, ma con l’intenzione di garantire le proprietà socio-culturali e politiche dei diversi periodi (indagati e indaganti). Il materiale di ricerca selezionato, data la sua eterogeneità originaria, sarà suddiviso focalizzando l’attenzione su quelle ricerche che si sono contraddistinte in letteratura per rilevanza scientifica e per particolare rappresentatività rispetto alle tematiche affrontate e alle metodologie utilizzate.

In tal senso si rispetterà una successione temporale e cronologica che vuole contestualizzare le ricerche, i ricercatori e gli insegnanti nelle relazioni socio-culturali e politiche che costituiscono il loro ambiente di vita.

Dopo questa panoramica storica del contesto italiano, verrà costruita una breve presentazione del contesto di ricerca internazionale, sia nelle sue radici storiche sia,

² G. BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York 1972; trad. it. *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

soprattutto, nei suoi recenti sviluppi verso nuove dimensioni di ricerca riguardanti, in particolare, il pensiero degli insegnanti, dimensioni che risultano importanti e “ospitali” per le intenzioni che caratterizzano i contesti storico culturali e la metodologia della ricerca di seguito presentata.

Va tenuto in considerazione, infine, che i lavori di provenienza anglofona non saranno approfonditi e sintetizzati con la medesima modalità dei lavori italiani (che rappresentano il panorama storico-culturale e politico in cui questa ricerca si situa), ma si cercherà di metterne in evidenza le differenze più palesi rispetto alla realtà italiana e, soprattutto, alcune questioni e spunti che potrebbero garantire uno sguardo “in profondità” verso la figura dell’insegnante.

1.1. Il contesto di ricerca italiano

La ricerca italiana relativa al macro-tema degli insegnanti prolifera soprattutto a partire dagli anni sessanta e viene affrontata e sviluppata in campi di ricerca eterogenei, con metodologie e “lenti” specifiche, che vanno dalla sociologia alla psicologia, dalla pedagogia all’economia.

In questi campi la scelta degli insegnanti come oggetto di studio, come si vedrà, non è sempre dettata da interessi precisi per i processi educativi, quali, per esempio, la dimensione psico-pedagogica e i cambiamenti didattici incidenti sulla professione: emerge inizialmente, infatti, un’attenzione sostanzialmente sociologica tipica e propria degli anni sessanta. Si manifesterà in seguito, nei successivi decenni, una ricerca caratterizzata da una maggiore profondità psico-pedagogica che sfocia, in questi ultimi anni, nello studio del malessere e del disagio legato alla pratica professionale in rapporto alle condizioni socio-culturali e organizzative del lavoro.

Nel tentativo di tracciare uno sviluppo che tenga conto della cronologia delle ricerche è forse possibile distinguere diverse fasi della ricerca sugli insegnanti, che si differenziano per tematica, obiettivi e strumenti. Tale differenziazione e tematizzazione sarà necessaria ai fini dello sviluppo dello studio e della ricerca della condizione psicologica degli insegnanti, della loro evoluzione e del cambiamento degli strumenti e delle

metodologie che hanno tracciato l'immagine degli insegnanti dagli anni Sessanta fino ai nostri giorni.

1.1.1. Gli anni Sessanta e l'attenzione sociologica

1.1.1.1. Contesto storico

Il censimento del 1961 accerta l'esistenza in Italia di circa 4 milioni di analfabeti, che rappresentano l'8,3% della popolazione. Circa un milione ha età compresa tra i 14 e i 15 anni, ad essi il Governo (con il piano Gui, l'allora ministro della Pubblica Istruzione) decide di prestare particolare attenzione con un rafforzamento delle iniziative di formazione popolare, rappresentato dall'apertura di corsi di istruzione popolare, scuole carcerarie, reggimentali, estive, festive e dal potenziamento dei Corsi Cracis (corsi di richiamo scolastico e per l'aggiornamento culturale di istruzione secondaria, istituiti nel 1947). Questi corsi, se non riusciranno a produrre un reale rafforzamento dell'istruzione della popolazione, anche per via dello scollamento di queste iniziative con la situazione socio-economica del territorio in cui sono allestiti, concederanno un'occupazione a tempo determinato a diverse migliaia di maestri, per lo più giovani.

Nel 1961-1962 poco meno dell'80% dei ragazzi che proseguono gli studi dopo aver conseguito la licenza elementare³ si viene a trovare di fronte al cosiddetto "doppio binario": da una parte la scuola di avviamento professionale, dall'altra l'esame di ammissione alla scuola media triennale, che apre a tutte le successive scuole secondarie. In questa architettura formativa, "il destino scolastico di ricchi e poveri, di ragazzi di città e di campagna veniva deciso *al termine della scuola elementare*, a un'età precoce (10-11 anni) e, quel che appare evidente, non in base ai meriti di ciascuno, ma di fatto per la sua collocazione sociale"⁴.

L'inizio degli anni Sessanta è caratterizzato dalla riforma della scuola media (con la Legge n. 1859 del 31-12-1962), da molti studiosi considerata la riforma scolastica più importante del dopoguerra e una delle più rilevanti in tutta la storia della scuola italiana,

³ L. BENADUSI, A. GANDIGLIO, *La scuola in Italia. Valutazioni e statistiche*, La Nuova Italia, Firenze 1978, p. 50.

⁴ S. SANTAMAITA, *Storia della scuola*, Mondadori, Milano-Torino 2010, p. 141.

che rappresenta una svolta decisiva in senso democratico del sistema scolastico italiano con l'avvio di un processo di scolarizzazione di massa che diventa l'effetto e insieme la causa di un profondo cambiamento della società italiana.

Con tale riforma si indebolisce il principio di discriminazione sociale degli allievi, tipico di una scuola fondata, fino a quel momento, su un criterio di matrice selettiva, per dare spazio ad un criterio di matrice orientativa.

La nuova scuola media diventa unica e ha carattere *secondario*, assumendo come finalità “la formazione dell'uomo e del cittadino”⁵ e l'orientamento dell'alunno nella continuazione degli studi. Il provvedimento legislativo, inoltre, detta norme per favorire la diffusione della nuova scuola e per agevolarne la frequenza, stabilisce un tetto massimo di 25 alunni per classe e istituisce classi di aggiornamento per alunni in difficoltà e classi differenziali per “disadattati scolastici”. Si riconoscono maggiori poteri ai consigli di classe “per una maggiore collegialità nell'insegnamento e nella valutazione della personalità dell'alunno, nella prospettiva del suo orientamento”⁶.

Tuttavia l'attuazione della riforma si scontra con diverse resistenze sia sul piano politico (con i programmi ministeriali del 1963) sia sul piano professionale a causa della diffusa impreparazione professionale, metodologica e culturale degli insegnanti “che nella maggioranza si rivelarono incapaci di cogliere i motivi più significativamente innovatori della legge”⁷.

Selezionare e bocciare erano stati, fino allora, parte importante dell'attività dell'insegnante e dell'insegnare, per difendere la scuola “dall'invasione di quanti non avevano la *vocazione* per lo studio”⁸. Il passaggio da una scuola selettiva ad una promotrice di una comune formazione di base e il riposizionamento che la riforma comporta, devono fare i conti con l'inadeguatezza al cambiamento di una parte degli insegnanti e obbliga la scuola a riflettere su sé stessa.

⁵ Legge n. 1859/62.

⁶ *Ivi*, p. 145.

⁷ G. GENOVESI, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, ed. Laterza, Roma-Bari 2004, p. 191.

⁸ *Ibidem*.

Gli insegnanti di scuola media, in particolare, di fronte ai rinnovamenti in corso reagiscono con modalità differenti: alcuni preferiscono il pensionamento piuttosto che proseguire con un impegno ormai considerato “estraneo” al ruolo in sé e di cui non condividono le finalità; molti scelgono di aderire all’innovazione e, anche con sacrifici personali, si fanno carico dell’aggiornamento della propria professionalità; altri ancora resistono al cambiamento e continuano ad insegnare e a bocciare come se nessun mutamento fosse in atto e richiesto⁹.

Nel 1966 si avvia una riflessione sulla cosiddetta “scuola integrata”, antesignana del tempo pieno, che pur non riuscendo a trovare immediata accoglienza nei vertici della Pubblica Istruzione, e pur restando circoscritta all’interno di alcune organizzazioni sindacali (SNASE¹⁰) obbliga gli insegnanti a cominciare a fare i conti con la modifica del loro ruolo poiché vengono individuati come “attori” partecipi del contesto sociale più generale e non più come “agenti” monocratici chiusi nella propria classe. Infatti, “la scuola integrata non consisteva solo in un ampliamento dell’orario quotidiano, ma prima di tutto in un’estensione del ruolo magistrale, in una sua tipizzazione culturale e pedagogica più ricca e più impegnativa”¹¹ e in un superamento dell’antica gerarchia tra discipline curriculari importanti ed extra-curriculari complementari o marginali. In realtà, come detto, questo dibattito fatica a tradursi in legge statale, e si dovrà aspettare la legge n. 820 del 24 settembre 1971.

Relativamente alla formazione degli insegnanti, così scrive la Bertoni Jovine nel 1965: “quasi nessun candidato si presenta ai concorsi con la sola preparazione e col solo diploma magistrale. Tutti cercano di aumentare le possibilità di vittoria frequentando corsi del più vario carattere che concedono 1 punto e anche solo 1/2 valutabile in graduatoria, o frequentano lezioni private di persone spesso incompetenti, che si

⁹ quelli che don Milani definisce “custodi del lucignolo spento” (vd. SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, ed. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 30).

¹⁰ il Sindacato Nazionale Autonomo Scuola Elementare, composto da socialisti, comunisti e laici indipendenti, che, nel 1966, indisse due convegni che rilanciarono il progetto di una scuola “integrata”, riprendendo l’idea proposta da Lombardo Radice oltre 40 anni prima.

¹¹ A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, ed. Carocci, Roma 2006, p. 143.

risolvono in scopiazzature di temi prefabbricati o di appunti, col risultato di aumentare disordine culturale e incapacità critica”¹².

Va inoltre considerato che dal 1968 l’accesso al grado universitario del Magistero non è più regolato dal numero chiuso e ciò determina un forte aumento nell’afflusso delle matricole¹³. Questa apertura dell’accesso a tutti i diplomati della scuola secondaria avrebbe dovuto permettere il superamento della genericità dell’Istituto magistrale e avviare una formazione specifica di livello universitario.

1.1.1.2. *L’insegnante tra ideologia e scelte educative*

- “*Le vestali della classe media*”

È nel quinquennio 1968-72, come ricorda Marcello Dei¹⁴, che si collocano le più consistenti ricerche empiriche sulla popolazione dei docenti italiani. Quest’attenzione trova terreno fertile nella appena citata riforma e nell’insofferenza dilagante in più livelli sociali nei confronti delle istituzioni e della scuola in particolare (si pensi alle critiche rivolte da don Milani e dal movimento studentesco del ’68).

In questo articolato contesto, tra le ricerche più significative, e sempre di ambito sociologico, vanno ricordate, per esempio, quella di Barbagli e Dei¹⁵ e quella di Cesareo¹⁶.

Se la ricerca di Barbagli e Dei, pubblicata nel 1969 con il significativo titolo *Le vestali della classe media*, nasce dal desiderio di analizzare e documentare la situazione socio-culturale che viene a caratterizzare la scuola media all’indomani della riforma, la ricerca di Cesareo, pubblicata nel 1969 con il titolo *Insegnanti scuola e società*, cerca di valutare gli effetti della riforma sul ruolo dell’insegnante, sulle sue percezioni e concezioni, sulla sua provenienza sociale e sulla funzione riconosciuta alla scuola.

¹² D. BERTONI JOVINE, “Cultura generale e professionale del maestro”, *Scuola e Città*, nn. 6-7, 1965, pp. 412-414 (p. 414).

¹³ A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri*. cit.

¹⁴ in A. COBALTI, *La professione d’insegnante: il caso della scuola media superiore*, Del Bianco Editore, Udine 1976.

¹⁵ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969.

¹⁶ V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Vita & Pensiero, Milano 1969.

Questa ricerca si inserisce nel dibattito successivo alla riforma della scuola media e, in particolare, assume come punto di avvio il radicale mutamento della funzione dell'insegnante in una scuola che non mira più (o per lo meno non solo) a riprodurre le differenze sociali ereditate dal contesto di vita e di provenienza degli studenti ma, proprio per questo, richiede e promuove una crisi della "vecchia figura dell'insegnante, la sua formazione da «letterato mancato», il suo ruolo rivolto solo allo sviluppo intellettuale e non a quello emotivo ed affettivo degli allievi"¹⁷.

La ricerca, iniziata nel dicembre del 1965, nasce "dall'interno" (anche emotivo, in qualche modo), ovvero dalla sensibilità dei due autori (all'epoca insegnanti di scuola media) nei confronti dei problemi professionali degli insegnanti e in particolar modo dall'irritazione che deriva loro dalla silenziosa (agli occhi e orecchi dell'esterno) opposizione dei colleghi alle innovazioni introdotte dalla legge di riforma.

Uno dei punti nodali e problematici discussi nella ricerca è la perseveranza di quella cosiddetta funzione conservatrice svolta dalla scuola e dagli insegnanti (frutto del conservatorismo politico, dell'autoritarismo pedagogico, dalla rigidità culturale), a mostrare un certo grado di resistenza al cambiamento. Questa funzione si traduce in esclusione degli allievi delle classi sociali inferiori dal sistema scolastico e in "socializzazione alla subordinazione", vale a dire nella trasmissione ai giovani dei valori congruenti con il loro ruolo futuro di subordinati, ovvero "l'addestramento dei giovani all'accettazione passiva del sistema sociale esistente"¹⁸.

Questa socializzazione alla subordinazione si evidenzia, in modo inatteso, in dimensioni apparentemente lontane, almeno per l'epoca, dal compito educativo percepito come proprio della scuola ma significative sul piano dei mutamenti sociali in atto, vale a dire nel comportamento sessuale e in quello politico. Nel primo caso, sul piano della trasmissione delle informazioni ci si trova davanti ad un mutamento rapido e radicale dei modelli con il passaggio da una "pedagogia del silenzio" ad una delega pedagogica da parte dei genitori alle istituzioni scolastiche attraverso una richiesta di informazione

¹⁷ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit., p. 140.

¹⁸ *Ivi*, p. 323.

sessuale a carattere difensivo e de-erotizzante¹⁹. Questa delega incontra la decisa resistenza degli insegnanti che si rifugiano nella difesa del proprio compito istruttivo disciplinare proprio del modello cui erano (in modo esplicito o per lo più implicito ed empirico) stati formati.

L'analisi della socializzazione politica, a sua volta, rileva una debole trasmissione delle informazioni che, come evidenziano gli autori, genera un doppio pericolo:

- il semplice addestramento ai valori dominanti, alla docilità e all'autorità, che equivale ad un inadempimento del compito della scuola di trasmettere le norme democratico-parlamentari al fine di un consolidamento del sistema politico nato dalla caduta del fascismo;
- la messa al bando del "discorso politico" nelle sue molteplici dimensioni dagli ambienti scolastici, scelta che costruisce progressivamente il cittadino apatico, incapace di partecipare attivamente al processo politico del proprio paese, come base, si direbbe oggi, per la convivenza civile.

Successivamente, all'analisi dei valori, degli atteggiamenti e delle ideologie che accompagnano gli insegnanti, gli autori uniscono l'indagine sul ruolo imposto loro dalla società, in un periodo che, va ancora ricordato, si caratterizza per una forte contestazione delle istituzioni. Ne emerge che lo svolgimento di tale "forma" di ruolo è garantito da alcuni elementi che ne determinano la stabile continuità: il sistema di reclutamento previsto dai dispositivi ministeriali e i meccanismi di controllo garantiti dai dirigenti di vario grado. Si evince, di conseguenza, una modifica del ruolo dell'insegnante "non perché le sue funzioni fondamentali non siano più la selezione e la socializzazione, ma perché il sistema scolastico e quello sociale gli chiedono oggi di esercitare queste funzioni in modo diverso e, tutto sommato, più efficiente"²⁰.

Dalla ricerca emerge inoltre come gli insegnanti, in perfetta continuità con la scuola media pre-riforma, tendano a discriminare gli allievi delle classi sociali più basse, non limitandosi a registrare e legittimare le differenze sociali e culturali degli allievi, ma intervenendo con queste discriminazioni direttamente nel processo di insegnamento-

¹⁹ *Ivi*, p. 325.

²⁰ *Ivi*, p. 328.

apprendimento (esclusioni, rimandi, ecc.), in sede di valutazione (bocciature, dispersioni, ecc.) e, ancor più, in sede di orientamento (esplicito ed implicito).

Tratti metodologici

Dal punto di vista metodologico la ricerca di Barbagli e Dei è stata costruita sulla base di tre campioni: insegnanti (374), genitori (200) coinvolti attraverso interviste, e presidi (328) attraverso un questionario postale. I campioni individuati non rispondono a nessun criterio di significatività, ma ad un criterio di auto-selezione. Per misurare l'intensità degli atteggiamenti dei diversi soggetti i ricercatori si sono serviti della tecnica dello scalogramma di Guttman²¹, che ha permesso di individuare le domande o le proposizioni costituenti una scala unidimensionale.

L'analisi dei dati è stata svolta attraverso i modelli causali lineari che ha permesso il commento e la "spiegazione" delle relazioni esistenti tra le variabili significative considerate nella ricerca (andando peraltro ben oltre le tre variabili solitamente interpretate nella ricerca sociologica).

La metodologia della ricerca, che occupa uno spazio marginale nella presentazione dei risultati della stessa, evidenzia un atteggiamento oggettivista nei confronti dell' "oggetto" insegnante, scomposto e analizzato nello sforzo di metterne in evidenza aspetti rilevanti e la sua piena conoscibilità.

La scelta metodologica della scala di Guttman, inoltre, sottolinea e punta a una visione categorizzante e dicotomica essendo essa costruita su items appunto dicotomici e basati su un continuum gerarchico. La scala unidimensionale, infatti, evidenzia con maggiore definizione i tratti delle diverse categorie coinvolte nella ricerca, ma rende difficoltosa l'emergenza di differenze, eccedenze o incongruità rispetto al profilo tratteggiato.

- Insegnanti scuola e società

Altro esempio di ricerca relativa alle conseguenze introdotte da una modifica culturale e metodologica radicale come quella avviata dalla riforma della scuola media, su un piano simile e pressoché contemporanea, è la ricerca condotta da Vincenzo Cesareo.

²¹ Louis Guttman presentò questo tipo di scala nel 1944, con l'intento di superare i problemi di unidimensionalità posti dalle scale Likert. Vd. L. E. GUTTMAN, "A basis for Scaling Qualitative Data", *American Sociological Review*, n. 9 (1944), pp. 139-150.

La ricerca di Cesareo intende mettere in risalto la relazione tra il background socioculturale di riferimento dei docenti e la loro attività educativa. Secondo il team di ricercatori che hanno condotto la ricerca, infatti, l'insegnante "costituisce una variabile interveniente di cruciale importanza che viene a incunarsi tra la cultura della società da una parte (variabile indipendente) e lo sviluppo della personalità delle giovani generazioni dall'altra (variabile dipendente)"²².

A partire dai seguenti otto fattori considerati quali condizionamenti più rilevanti per lo svolgimento della professione, i ricercatori indagano le modalità di influenza degli stessi sull'attività educativa:

- ambiente geografico in cui si svolge la professione, valutando in che misura la località di insegnamento sia più rilevante del condizionamento professionale (preparazione, interessi, modalità di lavoro, ecc.);
- motivazioni alla base della scelta, a partire dalla letteratura che definisce la scelta dell'insegnamento come una scelta di ripiego, una seconda scelta e una scelta derivata dalla tradizione familiare;
- estrazione e status sociale;
- sistema valoriale di riferimento;
- attività extrascolastiche;
- organizzazione scolastica;
- auto ed etero definizione del ruolo di docente;
- mutamenti legislativi (che all'epoca della ricerca equivale alla riforma della scuola media).

In merito alle motivazioni della scelta (che occupano uno spazio significativo nella ricerca) l'autore, recuperando alcune ipotesi classiche nella letteratura sociologica di matrice americana, ricostruisce la scelta professionale di insegnamento come scelta di ripiego, come professione di seconda scelta, come professione ereditaria.

Nel primo caso si va da scelte di tipo espressivo (legate alla scelta dell'attività dell'insegnamento per i suoi specifici contenuti occupazionali) a scelte di tipo strumentale (quando l'attività di insegnamento non è stata scelta per sé stessa ma per

²² V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, cit., p. 157.

motivi estranei agli specifici contenuti occupazionali, tra cui, per esempio, le esigenze culturali).

La natura della scelta professionale non trova correlazione significativa con le variabili di genere ed età ma piuttosto sembra dipendere dalla località di insegnamento: le scelte di tipo strumentale sono più numerose nelle zone con minori possibilità occupazionali rispetto alle zone dove le possibilità di scelta sono maggiori.

L'idea dell'insegnamento come seconda scelta professionale – confermata dallo svolgimento di altre attività lavorative – e il passaggio all'insegnamento sono motivati dalla ricerca di una maggiore sicurezza economica, di una maggiore qualificazione lavorativa, di un minor impegno lavorativo e di un miglioramento sociale.

Si rileva, inoltre, all'interno della categoria professionale degli insegnanti, una generale tendenza a “trasmettere” la professione attraverso la tradizione familiare.

Rispetto all'estrazione sociale (indagata attraverso il lavoro dei genitori e dei nonni) si mette in luce una provenienza degli insegnanti da classi sociali medie, seppur con una significativa differenza relativa alla variabile di genere: le femmine presentano un'estrazione sociale più elevata rispetto ai maschi, che sottolinea una scelta che non equivale ad un mezzo di ascesa sociale.

La ricerca, inoltre, sottolinea l'influenza della posizione professionale (e quindi del prestigio ad essa relativo) sullo svolgimento dell'attività lavorativa, perché “se la caduta di prestigio viene condivisa e soprattutto vissuta dagli insegnanti, anche indipendentemente dalla sua obiettiva esistenza, questa convinzione si può ripercuotere negativamente sulla personalità dell'insegnante e quindi probabilmente anche sulla sua azione educativa”²³. In effetti, gli intervistati colgono la diminuzione del prestigio della professione e ne individuano le ragioni nella retribuzione e nella diminuzione del portato di autorità (che conferma il permanere di una concezione autoritaria dell'attività docente).

Oltre alla caduta di prestigio, un altro elemento ritenuto indicativo della considerazione di cui gode l'attività docente nel sistema di pensiero degli insegnanti è rappresentato dall'attività extrascolastica. In larga misura gli insegnanti (soprattutto maschi) svolgono

²³ *Ivi*, p. 215.

un secondo lavoro a carattere continuativo per ragioni legate a necessità di evasione e di natura economica; queste attività sono il più delle volte distanti o in alternativa rispetto all'insegnamento e quindi ad esso non funzionali (non si tratta infatti di mezzi di aggiornamento o approfondimento). L'associazionismo è a livelli bassi di partecipazione, soprattutto quello professionale, a sottolineare, secondo il Cesareo, la scarsa rilevanza attribuita dagli insegnanti alla professionalità della propria categoria a livello collettivo.

In termini di aggiornamento gli insegnanti intervistati denunciano una certa diffidenza e contrarietà, soprattutto per via della scarsità di tempo da dedicarvi, per responsabilità del preside (in grado di promuovere o impedirne la partecipazione) e per la convinzione della loro inutilità.

Un'altra questione considerata dalla ricerca è il peso attribuito all'organizzazione scolastica e alla socializzazione professionale rispetto alle difficoltà dell'insegnante nella struttura scolastica. Le difficoltà legate all'avvio della professione sono attribuite alla scarsa preparazione didattico-pedagogica costruita durante il percorso universitario. La comunicazione con gli altri agenti della situazione educativa (presidi, colleghi, genitori) è solo in minima parte dedicata all'approfondimento dei problemi educativi. Cesareo individua nel dilemma impiegato-professionista, che trova gli insegnanti profondamente divisi, un elemento a sostegno della scarsa professionalizzazione del corpo docente.

Quello che all'interno della ricerca viene ad assumere uno spazio rilevante è l'interazione tra insegnanti e alunni, ricostruita a partire dall'immagine che i soggetti coinvolti hanno gli uni degli altri. Gli insegnanti hanno un'immagine ambivalente degli alunni e una rappresentazione del professore come persona competente nella sua disciplina di insegnamento, "dotato di notevoli qualità espressive, che però solo in misura ridotta si estendono anche al suo modo di comportarsi in classe con gli allievi"²⁴. Gli insegnanti riconoscono il proprio decisivo ruolo di selezione, in grado di condizionare il successo degli allievi, senza però considerarsi agenti primari di socializzazione delle nuove generazioni. Essi, cioè, distinguono il processo di istruzione

²⁴ Ivi, p. 354.

(dipendente in gran parte da loro) da quello di socializzazione (maggiormente condizionato da mass-media e amici). Gli insegnanti mettono inoltre in risalto il ruolo determinante della componente affettiva nell'interazione con gli allievi e il carattere di diffusività²⁵ della professione.

Aspetti metodologici

Dal punto di vista metodologico la ricerca ha riguardato 720 insegnanti delle scuole medie statali di Milano e Bari. A ciascuno di essi è stato somministrato, secondo criteri non-direttivi, un questionario semistrutturato. Per la costruzione del campione sono state considerate 16 variabili (provenienza territoriale, sesso, località di insegnamento, stato giuridico, ecc.). Le interviste sono state portate a termine entro l'anno scolastico 1967-1968. Per quanto concerne l'analisi dei dati si è fatto ricorso ad indici statistici (calcolo del χ^2 per le variabili a livello nominale e τ di Kendall per le scale ordinali).

La metodologia, che nell'esposizione della ricerca è sostanzialmente limitata alla descrizione del campione, evidenzia, come del resto la ricerca di Barbagli e Dei²⁶, una matrice oggettivistica. Diversamente dalla ricerca precedentemente citata, però, offre una lettura più ricca di sfumature attraverso la considerazione delle molteplici variabili che riescono a sotto-categorizzare una categoria altrimenti vasta e definita secondo un minor numero di variabili.

La scelta delle scale anche in questo caso espone i risultati al rischio di *response set*, seppur tale rischio risulti maggiormente limitato in questo caso per via delle numerose variabili considerate nella formulazione degli items e nell'analisi delle risposte.

1.1.1.3. Considerazioni metodologiche

Le indagini di fine anni Sessanta (e poi degli anni Settanta) sono volte soprattutto ad evidenziare le funzioni di legittimazione sociale e riproduzione delle diseguaglianze che si ipotizza siano attuate dagli insegnanti e dall'organizzazione scolastica dei diversi

²⁵ T. PARSONS, "The Professions and Social Structure", in *Social Forces*, vol. 17, 1939, pp. 457-467 [ristampato in *Essays in Sociological Theory*, The Free Press, Glencoe (IL.), 1964, pp. 34-49]; trad. it. *Le professioni e la struttura sociale* in T. PARSONS, *Società e dittatura*, Il Mulino, Bologna, 1956, pp. 14-34.

²⁶ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

gradi. L'attenzione verte sull'ideologia (pedagogica e/o politica) dei docenti più che sulla pratica lavorativa, differenziando gli insegnanti secondo i macroindicatori di conservazione o innovazione²⁷. La ricerca sugli insegnanti risente del boom dei tassi di scolarizzazione che ha caratterizzato gli anni post-riforma e i risultati sono "influenzati" dal fatto che il corpo insegnante italiano sia tra i più vecchi d'Europa²⁸.

Tracciando un ritratto della ricerca di quegli anni è inoltre possibile notare come la tematica di ricerca, in perfetto accordo con il periodo (in cui le ideologie vivevano nel conflitto quotidiano), risulta molto legata alle questioni ideologiche (del contesto e degli insegnanti): sono indagate le ideologie degli insegnanti, così come si mette in evidenza l'ideologia riprodotta dall'organizzazione scolastica.

Il ruolo degli insegnanti è quindi in questi casi legato ad una rappresentazione nei loro confronti di agenti riproduttori di un pensiero organizzato e organizzativo sovrastrutturato, proprio di una "metateoria" o "metanarrazione"²⁹ esterna alla relazione.

1.1.2. Gli anni Settanta e lo studio degli atteggiamenti

1.1.2.1. Contesto storico

Gli anni Settanta corrispondono ad un periodo normativo e legislativo che produce svolte epocali per la scuola italiana e in cui si viene configurando il nuovo sistema scolastico di massa.

Nel settembre del 1971, innanzitutto, il tempo pieno diventa legge. Da molti considerata come l'esperienza pedagogica più forte degli ultimi 40 anni, il tempo pieno modifica radicalmente l'idea di scuola e di apprendimento. La scuola, infatti, non si riduce più a semplice momento di istruzione e insegnamento ma si trasforma in un contesto di vita per i ragazzi che in quell'esperienza di vita (e non più solo esperienza di apprendimento

²⁷ *Ivi.*

²⁸ cfr. OCSE, *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti. Attività dell'OCSE - Rapporto Nazionale dell'Italia*, Roma 2003.

²⁹ D. HARVEY, *La crisi della modernità*, Il saggiatore, Milano 1993,

scolastico) hanno finalmente la possibilità di “con-vivere” con i propri pari e ridurre le distanze in termini di opportunità tra i Pierini e i Gianni³⁰.

La scuola integrata viene da una richiesta che famiglie, studiosi, associazioni professionali di insegnanti e alcuni settori del movimento studentesco avanzano da tempo. Si tratta di superare l’esperienza del doposcuola e di produrre un’offerta educativa in grado di affiancare agli insegnamenti curricolari ulteriori attività di crescita culturale e di socializzazione in un tempo affidato al personale docente.

Il tempo pieno apre all’idea di progetto educativo che diventa l’elemento centrale dell’offerta scolastica e implica per gli insegnanti l’innalzamento della qualità pedagogica e la costruzione di nuove forme di co-gestione della scuola e delle classi. La scuola del tempo pieno, inoltre, permette di rispettare i tempi di apprendimento, lascia spazi di interventi sulla struttura cognitiva dei bambini, senza trascurare quella emotiva, motoria e affettiva.

Con i *decreti delegati* del 1974 (ossia i decreti emanati, con i nn. 416, 417, 418, 419, 420, dal governo il 31 maggio 1974 in forza della legge delega n. 477 del 30 luglio 1973) l’organizzazione educativa e didattica della scuola vede l’allargamento della collegialità attraverso la presenza di genitori, forze sociali e, limitatamente alla scuola superiore, anche degli studenti, al fine di smantellare il centralismo scolastico e articolare il sistema formativo su base territoriale, aperto alla partecipazione delle componenti scolastiche e delle realtà extrascolastiche.

Nella prima metà degli anni Settanta “nelle scuole si cominciava a respirare un’aria nuova”³¹. L’istituzione degli organi collegiali, infatti, modifica radicalmente il ruolo degli insegnanti e avvia un processo di cooperazione con le realtà sociali e culturali presenti nella scuola e nel territorio, tentando di superare il tradizionale individualismo dell’insegnante chiuso nella propria classe³².

³⁰ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit.

³¹ A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri*, cit., p. 158.

³² va ricordato il contributo a tali innovazioni da parte del MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) che, pur non raggiungendo un gran numero di insegnanti, diffuse la necessità di una partecipazione cooperativa allargata a operatori scolastici e forze sociali per l’adozione e la modifica di norme relative alla scuola.

Gli organi collegiali, però, come sottolineato da Santamaita, “ebbero un successo tanto grande quanto effimero: non appena le famiglie, gli insegnanti, gli studenti si accorsero della loro sostanziale inutilità, li disertarono in massa”³³, non riuscendo a modificare il ruolo dell’amministrazione scolastica centrale e periferica, ancorata alla gestione unilaterale della scuola.

Il nuovo stato giuridico (con il D.P.R. n. 417) comprende il personale insegnante, direttivo e ispettivo della scuola elementare allo stesso titolo dei colleghi della secondaria inferiore e superiore, il che offre finalmente al maestro elementare pari dignità e libertà di insegnamento³⁴. Allo stesso modo al docente di qualunque livello scolastico è richiesta una formazione universitaria, norma che in realtà verrà disattesa per molti anni fino all’istituzione del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (nel 1998).

Il nuovo stato giuridico, inoltre, all’art.7, specifica che “l’aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento della conoscenza allo sviluppo della scienza per le singole discipline e nella connessione interdisciplinare, come approfondimento della preparazione didattica, come partecipazione alla ricerca e all’innovazione didattico-pedagogica”. Questo punto rappresenta una novità importante che contribuisce ad un potenziale accrescimento del ruolo produttivo e culturale dell’insegnante nel contesto scientifico.

La legge 517 del 1977 sopprime gli esami di riparazione nella scuola elementare e nella scuola media, modifica il sistema di valutazione (con l’introduzione della “scheda personale dell’alunno” contenente informazioni personali e sulla partecipazione alla vita scolastica, oltre all’osservazione del suo processo di apprendimento), abolisce le classi differenziali riservate ai “portatori di handicaps” avviando il processo d’integrazione in tutti i livelli della scuola dell’obbligo, introduce la pratica della programmazione educativa e didattica.

Gli anni Settanta vedono, sul versante della “questione insegnanti”, l’acutizzarsi di temi tradizionali quali la formazione, il reclutamento, la retribuzione, lo stato giuridico e

³³ S. SANTAMAITA, *Storia della scuola*, cit., p. 169.

³⁴ A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri*, cit.

l'affacciarsi di temi nuovi come le finalità della professione docente, la percezione del proprio ruolo, lo status sociale della categoria.

Tra le cause di questo allargamento della ricerca riguardante gli insegnanti vanno considerate le modifiche radicali che caratterizzano il periodo storico e scolastico di quegli anni. Innanzitutto va ricordata l'importante crescita (pari al 12,4%) degli alunni elementari e una crescita ancor più marcata nei livelli di scuola secondaria (un aumento del 50,2% nella scuola media e un incremento del 96,8% nella scuola superiore). Ad un fenomeno di tipo quantitativo si aggiunge un fenomeno di natura qualitativa: muta la composizione sociale della popolazione studentesca e dei docenti, come evidenziato da Barbagli e Dei³⁵ in seguito all'ingresso di ragazzi provenienti da gruppi sociali fino ad allora esclusi dall'istruzione. Oltre che su un piano sociologico, i mutamenti impongono alla scuola una riconversione dei processi di insegnamento e apprendimento, con cambiamenti importanti sia sul piano pedagogico sia su quello didattico³⁶. Entrano in gioco, infatti, i valori e il ruolo della scuola (e degli insegnanti): difendere l'istruzione come privilegio per pochi o orientarsi verso una scuola per tutti e finalizzata alla promozione sociale ed educativa?

L'insegnante, soprattutto di scuola media, viene ad essere "nel complesso *vittima* dei cambiamenti in atto: sulla sua formazione pesava ancora l'ipoteca gentiliana, elitaria e selettiva; fino ad allora egli aveva condiviso con studenti e famiglie la stessa estrazione sociale e gli stessi valori [...]; questa circostanza, già in via di attenuazione, fu definitivamente travolta dall'avvio della scolarizzazione di massa"³⁷.

1.1.2.2. *Gli atteggiamenti degli insegnanti come oggetto di studio*

Attorno agli anni settanta comincia a prendere piede una consistente attenzione agli "atteggiamenti" dell'insegnante, aspetto che permette una maggiore consapevolezza della propria pratica e offre maggiori possibilità per la propria percezione. Questo

³⁵ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

³⁶ a maggior ragione dopo le denunce di don Milani in *Lettera a una professoressa* che evidenziavano la forte selezione di carattere sociale e geografico che caratterizzava la scuola italiana e che colpiva soprattutto gli studenti provenienti dai settori più deboli della società italiana.

³⁷ S. SANTAMAITA, *Storia della scuola*, cit., p. 159.

spostamento di attenzione e il parallelo cambio di punto di osservazione, finalizzato più alla lettura intensiva degli elementi che caratterizzano la professione docente così come è posta nella ricerca piuttosto che non all'estensione del campione, trova appoggio (e ne è forse favorito) nel coinvolgimento e nel tentativo di fare interagire “sapere pedagogico” e ricerca psicologica.

Un lavoro di notevole importanza per la ricerca in ambito pedagogico viene da Zavalloni che già ne *I problemi della pedagogia* tra il 1971 e il 1973 pubblica diverse ricerche relative agli atteggiamenti degli insegnanti rispetto a temi differenti (religiosi e relazionali), utilizzando anche l'intervista come strumento d'indagine (fino a quel momento poco utilizzata tra le ricerche empiriche relative agli insegnanti).

Fino ad allora, secondo lo Zavalloni, la ricerca sulla figura dell'insegnante si era limitata alla formulazione di un quadro tipologico dell'insegnante³⁸ (tipo moderno, tipo tradizionale comprensivo, tipo tradizionale scialbo, tipo tradizionale rigido) e ricondotto al disadattamento dell'alunno.

Zavalloni ha il merito di avviare un tipo di indagine che in Italia aveva avuto scarsa applicazione, fissando come obiettivo primario di ricerca gli atteggiamenti, “considerati come tendenze relativamente costanti a rispondere in modo coerente a classi particolari di oggetti o di avvenimenti”³⁹, vale a dire tentando una ricerca in profondità della “mentalità”⁴⁰ dell'insegnante.

Alcuni contributi allo studio degli atteggiamenti dell'insegnante erano stati offerti prima di allora da Canestrari et al.⁴¹ e Gozzi e Vanzelli⁴²: nel primo caso il tentativo di indagine era quello di accertare l'atteggiamento degli insegnanti di scuola media di

³⁸ P. BERTOLINI, G. CAVALLINI, *La scuola elementare e il disadattamento sociale minorile: presentazione di una ricerca socio-pedagogica*, Ist. Editoriale Cisalpino, Milano 1965.

³⁹ R. ZAVALLONI, M. PARENTE, *Gli atteggiamenti dell'insegnante di fronte all'alunno disadattato I*, in *I problemi della pedagogia*, 1 (1973), pp. 166-186, p. 169.

⁴⁰ *Ivi*, p. 183.

⁴¹ R. CANESTRARI, F. A. ANDREOLI, G. GIOVANELLI, “L'atteggiamento degli insegnanti e dei genitori ed il comportamento dei fanciulli disadattati in un triennio di osservazione nelle classi differenziali della scuole media”, *Infanzia anormale*, 68, 1966, pp. 265-303.

⁴² M. T. GOZZI, U. VANZELLI, “Contributo allo studio dell'atteggiamento dell'insegnante nei confronti di alcuni problemi scolastici”, in *Rivista italiana Med. Ig. Scuola*, 1966, n.1, pp.7-21; n.2, pp. 161-174; n. 3, pp. 263-277; n.4, pp. 375-392.

fronte alla differenziazione dell'insegnamento in classi normali attraverso un questionario e l'osservazione diretta e sistematica del consiglio di classe; nel secondo caso, invece, si era cercato di esplorare, sempre attraverso un questionario, l'atteggiamento emotivo di giovani insegnanti di scuola media nei confronti di alcuni problemi scolastici (il profitto, la disciplina, il gruppo, i rapporti scuola-famiglia, la situazione individuale dell'alunno, la sua biografia, la valutazione, la formazione e l'aggiornamento dei docenti).

La ricerca di Zavalloni, invece, prende a modello (riadattandoli) alcuni studi più specifici sugli atteggiamenti, orientati al campo delle relazioni interpersonali nell'ambito familiare, al cui interno vanno considerati tra i riferimenti più significativi Cacciaguerra⁴³ e Gropelli⁴⁴.

L'indagine di Zavalloni mira a individuare atteggiamenti di accettazione-rifiuto dell'insegnante nei confronti dell'alunno disadattato che fa parte della classe. Attraverso l'intervista e il questionario si procede all'analisi del linguaggio degli insegnanti nella descrizione di soggetti difficili. La ricerca intreccia un'analisi qualitativa con un'analisi quantitativa delle risposte degli insegnanti ed è condotta in due fasi:

- la prima con un numero ridotto di insegnanti, più approfondita, attraverso colloqui in classe (durante il normale orario scolastico), al fine di cogliere gli atteggiamenti psicologici nei confronti del problema;
- la seconda fase, invece, caratterizzata da un'indagine quantitativa attraverso un questionario mirato a quantificare il fenomeno.

Dall'analisi dei colloqui è stato possibile ricostruire un quadro delle tendenze degli insegnanti nel modo di rispondere al quesito: "Ci sono nella sua classe alunni che pongono particolari problemi?"⁴⁵. Le risposte possono essere raccolte in quattro atteggiamenti emergenti: la tendenza a chiedere aiuto, quella a drammatizzare, quella a trovare giustificazioni e, per finire, quella a minimizzare. La maggior parte delle risposte ha evidenziato un tentativo, da parte degli insegnanti, di offrire una propria

⁴³ F. CACCIAGUERRA, *I sentimenti del fanciullo nell'ambito familiare*, ed. Vita & Pensiero, Milano 1968.

⁴⁴ A. GROPELLI, "Ruoli ed atteggiamenti nelle dinamiche familiari", *Sessuologia*, 2, 1971, pp. 45-51.

⁴⁵ *Ivi*, p. 178.

opinione sul disadattamento scolastico più che riflettere il proprio stato d'animo e la loro implicazione affettiva.

I dati confermano l'esistenza di una mentalità legata più al rispetto della "realtà-classe" che non al rispetto della "realtà-alunno", con un rifiuto degli elementi che possono rallentare o compromettere il normale avanzamento e apprendimento della classe.

Tali risultati vengono di fatto ribaditi dallo stesso Zavalloni (e Baglioni⁴⁶) in una successiva ricerca, non più legata al disadattamento scolastico ma all'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della relazione con l'allievo in generale. Da tale ricerca emerge una certa insensibilità del docente di fronte alle esigenze psicologiche dello studente, a sottolineare una percezione di sé come "semplice" trasmettitore di conoscenze e non come figura educativa.

La ricerca di Zavalloni evidenzia un'organizzazione per livelli di approfondimento che, partendo da una dimensione maggiormente interna e osservativa (il ricercatore entra nella classe e intervista l'insegnante, seppur assumendo una certa direzionalità e rigidità nella costruzione dell'intervista, metodologia tipica delle ricerche socio-educative di questo periodo) allarga il contesto di ricerca costruendo un questionario che prende spunto dagli atteggiamenti emersi dal livello precedente. L'indubbia innovazione rappresentata da questo aspetto della ricerca, non nasconde e anzi sottolinea una sorta di "vertigine qualitativa" che sembra contagiare la ricerca e i ricercatori, tentati dall'esplicitazione di un sempre maggior grado di quantificazione oggettivante capace di rendere "scientifica" la ricerca stessa sulla sola base dell'estensione del campione.

Una ricerca che si focalizza su una tematica simile è quella di Cobalti⁴⁷ che, alla luce dei fenomeni strutturali che stanno "sconvolgendo" la scuola dei primi anni Settanta (contestazioni e modifica del ruolo, oltre che perdita di credibilità della scuola in seguito alla perdita della funzione fino a quel momento strategica di collocare gli

⁴⁶ R. ZAVALLONI, A. BAGLIONI, "Indagine sul rapporto affettivo insegnante-alunno", *Antoniano*, 48, 1973, pp. 64-79.

⁴⁷ A. COBALTI, *La professione d'insegnante ...*, cit.

individui nella gerarchia delle posizioni occupazionali, come già ricordato in precedenza), ricostruisce gli atteggiamenti degli insegnanti di scuola media superiore⁴⁸. Oltre ad una discreta attenzione a variabili definitorie della posizione dell'insegnante nella struttura sociale (sesso, età, estrazione sociale, residenza, condizione socio-professionale dell'eventuale coniuge, attività extra-lavorative), la ricerca si sofferma sulla motivazione della scelta degli insegnanti mettendo in discussione l'idea di ingresso nell'insegnamento per "vocazione". A tal fine si considerano due livelli nel "conseguimento della professione"⁴⁹: il livello di atteggiamento e il livello di comportamento dell'insegnante nei confronti della professione. Il primo livello, che si esplicita nella richiesta agli intervistati di ricostruire i desideri professionali a 14-16 anni e all'epoca dell'iscrizione universitaria, si caratterizza per una precoce interiorizzazione, soprattutto da parte delle donne, del modello culturale che vede le donne "naturalmente portate" all'insegnamento, che in gran numero aspiravano alla professione già dai 14-16 anni. Allo stesso tempo, a livello di comportamento, che equivale ai motivi della scelta di dedicarsi all'insegnamento, emergono risposte che smentiscono la teoria dell'ingresso nella professione per vocazione. I dati relativi a tale questione, infatti, denotano un condizionamento o una strumentalità nella scelta che varia in rapporto al contesto di vita, all'estrazione sociale e nel corso del tempo. La traiettoria di coloro che scelgono l'insegnamento, inoltre, non è sempre data e impostata sulla vocazione, se si considera che per molti di loro l'insegnamento rappresenta una scelta di ripiego (esso è solitamente una seconda scelta e l'ingresso nel mercato del lavoro non sempre equivale ad un lavoro educativo all'interno della scuola).

La motivazione all'insegnamento, secondo l'autore, risulta essere una variabile importante per prevedere il grado di soddisfazione che il soggetto ricava dal suo lavoro: "il grado di attaccamento psicologico al lavoro di insegnante presente al momento dell'ingresso nella professione, che si può pensare si ripercuota profondamente sulla sua

⁴⁸ l'attuale scuola secondaria di secondo grado.

⁴⁹ A. COBALTI, *La professione d'insegnante ...*, cit., p. 19. L'autore si rifà alle idee di W. P. Kuvlesky e R. C. Bealer in W. P. KUVLESKY, R. C. BEALER, *A clarification of the concept 'Occupational choice'*, in *Rural Sociology*, 31 (1966), pp. 265-276.

attività, condiziona il grado di soddisfazione che egli può realizzare dall'esercizio della professione⁵⁰.

Sul piano della soddisfazione professionale i dati della ricerca denotano una forte identificazione degli intervistati con la professione, seppur parallelamente si evidenzia un livello di soddisfazione non molto elevato. Esiste quindi una certa incoerenza tra soddisfazione dichiarata e atteggiamenti ed aspirazioni: ad un'alta concezione dell'insegnamento, data dalla convinzione di fare un lavoro importante per la società (convinzione che tiene alto il morale e che incide sulla soddisfazione professionale), si contrappone una realtà che inficia le alte aspettative di gratificazione professionale esponendo l'individuo al rischio di delusioni e disagio. Altro motivo del disagio latente degli insegnanti è la gestione tendenzialmente autoritaria del potere a scuola, motivo che peraltro conferma quanto già sostenuto da Barbagli e Dei⁵¹ rispetto all'autoritarismo pedagogico: coloro che hanno un atteggiamento autoritario, e quindi faticano a instaurare rapporti soddisfacenti con gli studenti, risultano meno soddisfatti del ruolo professionale.

La ricerca si è svolta nel 1971 nell'ambito dell'IREF (Istituto di Ricerche Educative e Formative) e ha coinvolto un campione nazionale di 1528 insegnanti delle vari tipologie di scuola secondaria superiore mediante interviste per questionario.

Altra ricerca che si occupa degli atteggiamenti degli insegnanti è quella coordinata da Mario Badaloni⁵² per l'Associazione Italiana Maestri Cattolici a partire dal 1974. Tale ricerca, diversamente dalle altre, focalizza la sua attenzione sulla questione formativa e sull'atteggiamento degli insegnanti nei riguardi della formazione (e delle carenze in proposito).

Va ricordato che i mutamenti normativi e sociali degli anni Sessanta e Settanta non avevano trovato sviluppi sul piano della formazione degli insegnanti: gli aspiranti

⁵⁰ *Ivi*, p. 33.

⁵¹ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

⁵² M. BADALONI, *Maestri in discussione. Una ricerca campione sui maestri della scuola elementare italiana: esigenze e proposte per i nuovi curricula di preparazione del docente*, Tipografia Oderisi, Gubbio 1975.

maestri e professori, infatti, continuavano a ricevere una formazione legata alla scuola precedente, a modalità professionali e didattiche sorpassate.

La ricerca prende spunto dalla inadeguatezza, peraltro acclarata dagli esperti, delle strutture formative del corpo insegnante, nei due aspetti del suo processo: la formazione iniziale e l'aggiornamento. A partire dalla consapevolezza della frequente impreparazione culturale e professionale degli insegnanti, i ricercatori indagano, attraverso l'opinione degli insegnanti stessi, le carenze che contraddistinguono il loro percorso formativo.

La netta maggioranza degli intervistati (il 73%) considera inadeguato, ai fini della preparazione professionale, l'insegnamento ricevuto dall'Istituto Magistrale. Tale inadeguatezza riguarda soprattutto la scarsità dei contenuti e l'incoerenza (rispetto alla necessità) dei metodi di insegnamento, con differenze complementari in rapporto al sesso degli intervistati. In generale, infatti, le maestre individuano maggiori carenze nei metodi di insegnamento (dato spiegato dai ricercatori facendo ricorso ad un'ipotetica maggiore sensibilità femminile agli aspetti umani dell'insegnamento) mentre i maestri individuano nei contenuti e nell'aggiornamento delle materie le lacune maggiori.

Gli insegnanti intervistati, inoltre, sottolineano un'inadeguata formazione professionale che mostra le sue lacune soprattutto all'inizio della loro carriera (mancanza di un tirocinio e della preparazione tecnico-professionale). Al fine di un superamento delle carenze messe in luce, gli insegnanti ritengono opportuna la possibilità di uno scambio e di un impegno collettivo (incontri con i colleghi per lo scambio di esperienze), la costruzione di rapporti di collaborazione tra i diversi attori della realtà scolastica, la presenza di organismi di consulenza e coordinamento delle decisioni in materia pedagogica e didattica.

Rispetto alle carenze della preparazione culturale, gli intervistati si sono espressi soprattutto sul settore della metodologia e della didattica e in seconda battuta quello della psicologia, seguito a sua volta dalle tecnologie educative.

Anche nel corso dell'esperienza di insegnamento gli insegnanti continuano ad avvertire la necessità di colmare le lacune della loro preparazione culturale e professionale e cercano di far fronte attraverso lo studio, soprattutto di aspetti legati alla metodologia e

alla didattica, alla psicologia, alla conoscenza dell'ambiente, alle tecnologie educative e alle conoscenze dei problemi sociali. Va a tal proposito rimarcato come il bisogno di completamento nel settore della pedagogia all'inizio della attività di insegnamento venga avvertito dal 25% dei maestri, che scende al 14% nel corso della carriera: "con molta probabilità gli insegnanti tendono a ritenere che l'esperienza acquisita soddisfi alle loro necessità in questo campo"⁵³. Una tendenza decisamente diversa riguarda il settore della metodologia e della didattica dove l'esigenza di un approfondimento viene dichiarata dal 33% degli intervistati che non avevano avvertito un iniziale bisogno di completamento culturale.

La seconda parte della ricerca è dedicata all'analisi delle reazioni degli insegnanti di fronte alla prospettiva (aperta dalla legge 30 luglio 1973, n.477, relativa allo stato giuridico degli insegnanti) di una preparazione universitaria, che risulta essere percepita come una risposta alla legittima esigenza di maggiore preparazione per lo svolgimento della propria funzione. Gli insegnanti si mostrano d'accordo con l'istituzione di un corso di studi universitari per la formazione dei maestri elementari, seppur con sensibili differenze in relazione all'età: "se i maestri più anziani esprimono un minore grado di accordo sul requisito della preparazione universitaria dei maestri, l'accordo aumenta tra i maestri meno anziani e giovani, ma tende nuovamente a diminuire tra i più giovani"⁵⁴. Rispetto agli obiettivi e alle attività dell'insegnamento universitario, gli intervistati sembrano rifiutare l'idea di una preparazione specifica in una disciplina di insegnamento o di gruppi di discipline e privilegiano invece una formazione in chiave di approfondimento di tutte le discipline che si insegnano nella scuola elementare e soprattutto dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto alla struttura della disciplina insegnata. In termini di attività, la maggioranza degli insegnanti intervistati sottolinea l'importanza delle lezioni aggiornate sui problemi psico-pedagogici, del lavoro di gruppo e degli incontri di discussione attorno ai problemi della scuola.

Il corso universitario dovrebbe formare gli insegnanti e costruire qualità professionali e personali che permettano di realizzare il loro ruolo educativo. In particolare, gli

⁵³ *Ivi*, p. 78.

⁵⁴ *Ivi*, p. 88.

intervistati sottolineano l'importanza degli aspetti che individuano atteggiamenti di disponibilità generale e accettazione e gli aspetti connessi con le conoscenze di tipo tecnico-professionale: la capacità di individuare situazioni di disadattamento dei bambini e di intervenire adeguatamente per il loro superamento, l'essere ugualmente disponibili verso i bambini difficili e i bambini normali, la disponibilità ad adattare l'insegnamento lasciando spazio alle esigenze dei singoli alunni. Gli intervistati nel loro complesso "ritengono che, nel finalizzare un corso di studi che qualifichi gli insegnanti elementari alla loro delicata funzione, sia necessario privilegiare molto le conoscenze tecnico-professionali, con particolare riguardo alle tecniche psico-pedagogiche, rispetto a quelle culturali generali; curare una formazione in cui le conoscenze nelle discipline di insegnamento delle scuole elementari siano acquisite sotto l'aspetto della trasmissione di quelle conoscenze agli alunni; curare una veste professionale che dia ai docenti sicurezza e li renda aperti e disponibili alla collaborazione con gli altri operatori scolastici e al lavoro di gruppo"⁵⁵.

La ricerca, inoltre, dedica spazio alla valutazione della professione, studiata attraverso un'analisi delle tre dimensioni possibili nella valutazione di un'attività lavorativa: la dimensione utilitaristica (concezione della professione come mezzo per ricavare benefici o vantaggi), la dimensione professionale (concezione della professione come mezzo per crescere e sviluppare le proprie conoscenze) e la dimensione altruistica (concezione del lavoro come possibilità di convivere e rapportarsi con gli altri in maniera utile). La dimensione utilitaristica risulta particolarmente presente nella valutazione della professione da parte degli intervistati, evidenziando gli aspetti materiali che garantiscono stabilità economica e riconoscimento sociale, con differenze significative riguardanti l'età (con il crescere della quale aumenta il grado di importanza attribuito alla garanzia d'impiego) e lo stato civile degli intervistati (i vedovi attribuiscono maggiore importanza alla garanzia d'impiego e al reddito costante).

Tra i fattori propri della dimensione professionale riscuotono notevole importanza quelli che caratterizzano l'attività d'insegnamento come un'attività interessante e di soddisfazione, che comporta iniziativa e autonomia, che richiede particolare intelligenza

⁵⁵ *Ivi*, p. 120.

e abilità. Tra quelli relativi alla dimensione altruistica l'aspetto maggiormente considerato è l'utilità sociale dell'attività. Anche in questo caso emergono differenze legate all'età degli intervistati: "da un lato, si rileva un certo «scetticismo» presente nei giovani che, più direttamente vivono le conseguenze di una situazione economica nazionale da anni ormai in crisi e che si riverbera negativamente sulla possibilità di trovare un'occupazione e di migliorare la propria professionalità [...]. Di qui il fatto che essi, pur valutando molto gli aspetti professionali ed altruistici di una professione, non giungono a darne una valutazione pari a quella dei più anziani"⁵⁶ che, invece, esprimono in merito valori elevati, a sottolineare il ruolo giocato dall'esperienza nella costruzione della convinzione di utilità sociale della professione.

La considerazione di tali aspetti incide sulla valutazione che gli insegnanti danno della loro professione, in base ai vantaggi economici e sociali, alle possibilità di sviluppo professionale e all'utilità sociale riconosciuti. Nel complesso le valutazioni più positive riguardano gli elementi altruistici della professione, soprattutto la funzione di servizio sociale e il contatto continuo con i bambini. In secondo luogo sono considerati gli aspetti professionali, in particolare il tipo di lavoro e l'autonomia caratteristica del lavoro. In ultima battuta sono considerati gli aspetti utilitaristici, quali la sicurezza economica, il tempo libero a disposizione, il prestigio sociale.

Le valutazioni negative riguardano invece gli aspetti che impediscono la realizzazione degli aspetti positivi appena considerati. Per quanto riguarda gli aspetti professionali si considerano negativamente le condizioni di lavoro (attrezzature ed organizzazione); per gli aspetti utilitaristici va considerata in prima battuta la remunerazione inadeguata; per gli aspetti altruistici, infine, si considerano negativamente la mancanza di riconoscimento e di apprezzamento e l'incomprensione da parte delle famiglie degli studenti.

Gli insegnanti mostrano una certa soddisfazione nei confronti della loro professione. L'età e l'anzianità di servizio giocano un peso rilevante: sono soprattutto i più anziani a dichiararsi maggiormente soddisfatti e il livello di soddisfazione decresce col diminuire dell'anzianità di insegnamento.

⁵⁶ *Ivi*, p. 156.

Aspetti metodologici

Dal punto di vista metodologico, vale la pena rilevare come l'analisi dei dati della ricerca, trattandosi di ricerca esplorativa, non ricorra a nessuno strumento statistico o a scale di atteggiamenti e si limita ad alcune considerazioni delle risposte in relazione alle variabili di genere, residenza, età ed anzianità di servizio. Questo sembra evidenziare una maggiore difficoltà da parte delle ricerche in ambito pedagogico⁵⁷ a interagire con strumenti maggiormente approfonditi e utilizzati in altri ambiti (tra cui quello della psicologia, storicamente più attento alle dimensioni qualitative), e quando succede è in chiave confermativa o certificativa (come per la ricerca di Zavalloni precedentemente proposta).

1.1.2.3. Gli insegnanti come oggetto di ricerca sociologica

Lo studio degli atteggiamenti, pur ricoprendo uno spazio di rilevante importanza, non rappresenta l'unico tema di approfondimento e non cancella l'importanza e il peso della ricerca di matrice sociologica perché, come detto, ai mutamenti della popolazione studentesca corrispondono cambiamenti della realtà docente, in termini culturali, professionali e sociali.

Nel 1970 l'IREF⁵⁸ svolge una ricerca, poi pubblicata nel 1976, sugli insegnanti elementari, nel tentativo di farne un ritratto quanto più realista possibile analizzandone condizioni e atteggiamenti di fronte alla professione e nello svolgimento della propria funzione, e riprendendo una tematica di ricerca già indagata da Barbagli e Dei⁵⁹, vale a dire la socializzazione sessuale.

La ricerca, come affermano gli stessi ricercatori, "non è stata condotta su un campione statisticamente rappresentativo dell'universo dei maestri elementari"⁶⁰ anche se la metodologia utilizzata ha permesso di proporre alcune generalizzazioni.

⁵⁷ cosa che verrà del resto confermata dalle ricerche successivamente analizzate.

⁵⁸ Istituto di Ricerche Educative e Formative, diretto da Giovanni Gozzer, figura a quel tempo di forte rilievo per essere stato stretto collaboratore del ministro Gonella, dirigente dei Centri Didattici Nazionali, direttore del Centro studi e programmazione del ministero della Pubblica Istruzione.

⁵⁹ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

⁶⁰ IREF, *Maestri in Italia. Chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines Edizioni, Roma 1976, p. 175.

Quello che emerge è “una figura professionale asfittica, povera, deperita, quasi inconsistente. Arriva alla sua posizione di lavoro, si direbbe, per disperazione, se si tratta di insegnanti uomini; per una specie di «naturale clinamen» se si tratta di insegnanti dell’altro sesso”⁶¹.

Le motivazioni della scelta professionale sono legate alla provenienza sociale (solitamente sono donne di disagiate o modeste condizioni sociali) e all’impossibilità di operare il passaggio all’università. L’insegnamento elementare rappresenta un veicolo di mobilità sociale ascendente in misura maggiore rispetto all’insegnamento nella scuola media. Sia l’insegnamento elementare sia quello medio rappresentano, soprattutto per gli uomini, un mezzo di avanzamento del proprio status sociale.

Tra gli altri fattori motivazionali occupa un ruolo di rilievo la pressione familiare, soprattutto per le femmine.

Anche in questa ricerca emerge una questione “professionale” perché le dichiarazioni degli insegnanti “delineano un’immagine piuttosto deprofessionalizzata dell’insegnamento per il prevalere, specie fra i maschi, di posizioni «umanitaristiche», fra le femmine di una concezione improntata a una sorta di «materialismo» in forza del quale fra il ruolo di madre e quello di insegnante non esiste soluzione di continuità”⁶².

Tra i motivi della scelta vale la pena differenziare gli aspetti positivi (aspirazione personale o spinta motivazionale positiva) dalla scelta di ripiego. Nel primo caso ci si trova di fronte ad una sostanziale predominanza dei maschi (in particolare delle scuole medie) che entrano nell’insegnamento per necessità economiche, solitamente dopo alcuni anni dal conseguimento del diploma, mentre le femmine privilegiano una scelta dettata dalla passione, dalla vocazione e dall’attitudine, e sembrano interiorizzare precocemente il futuro ruolo professionale.

In termini di soddisfazione professionale, gli intervistati si mostrano complessivamente soddisfatti. Il grado di soddisfazione (che appare più elevato per la popolazione femminile) è in relazione con i motivi che hanno determinato l’ingresso nella professione: laddove essi si rifanno ad una scelta motivata (passione, attitudine,

⁶¹ G. GOZZER, *Prefazione*, in IREF, *Maestri in Italia*, cit., p. 6.

⁶² IREF, *Maestri in Italia*, cit., p. 21.

vocazione, ecc.) si verifica un livello di gratificazione e di realizzazione di sé maggiore che non nei casi in cui la scelta è stata di ripiego da cui, di conseguenza, può derivare uno sforzo di adattamento professionale.

Viene inoltre misurato dai ricercatori il prestigio professionale sia in termini di percezione (la considerazione che gli insegnanti pensano che l'opinione pubblica attribuisca loro) che in termini di concezione (la considerazione che essi pensano dovrebbero meritare). Si evidenzia un distacco tra concezione e percezione del prestigio che indica "un elemento centrale della frustrazione dei maestri"⁶³: la percezione occupa un livello decisamente inferiore rispetto alla concezione. La convinzione è che nel tempo la professione stia subendo un processo di disconoscimento e svalutazione agli occhi dell'opinione pubblica che genera preoccupazione ed ansia negli insegnanti, oltre che "un atteggiamento di smarrimento e di pessimismo - non di rado catastrofico - che li sospinge verso posizioni culturali maggiormente conservatrici"⁶⁴.

Rispetto all'attività didattica e alla pratica educativa, il corpo docente mostra ancora un atteggiamento piuttosto selettivo e lo difende con motivazioni educative (la bocciatura è un dovere verso la società e un'opportunità di recupero per gli alunni difficili) e organizzative (non intralcia il lavoro degli insegnanti). "È sorprendente – affermano i ricercatori dell'IREF – come l'ideologia della scuola come elemento propulsore dell'uguaglianza delle opportunità trovi scarsa diffusione tra gli insegnanti (e, si noti, *tra gli insegnanti del livello primario dell'istruzione*) del nostro paese"⁶⁵.

Emerge, inoltre, una coerenza tra l'atteggiamento e il comportamento degli insegnanti nei confronti della selezione, seppur il primo dipenda in gran parte dall'autoritarismo pedagogico, il conservatorismo politico e l'età dell'intervistato, mentre il secondo non sembra aver relazione con l'età del docente (pur confermando le altre due variabili).

Le stesse variabili incidono fortemente su un aspetto molto interessante studiato dalla ricerca, vale a dire il grado di competitività didattica fra insegnanti: "l'agonismo e l'antagonismo presenti nelle tecniche didattiche come nelle relazioni fra i maestri sono

⁶³ *Ivi*, p. 42.

⁶⁴ *Ivi*, p. 44.

⁶⁵ *Ivi*, p. 75.

[...] l'espressione di un atteggiamento di fondo le cui radici vanno ricercate nelle particolari condizioni professionali e nella collocazione sociale degli insegnanti. La posizione di isolamento nel lavoro e di soggezione di fronte al direttore tende a promuovere la competitività fra subalterni; la cultura piccolo-borghese di chi ha conseguito un avanzamento di status rispetto alle origini sociali tende a fare di lui un convinto assertore della dottrina concorrenziale⁶⁶. La mentalità competitiva, oltre a prodursi in contenuto didattico, evidenzia un valore sociale che rafforza la selezione e produce l'eliminazione dei più svantaggiati dal processo educativo.

Un'altra questione importante all'interno della ricerca è relativa alla socializzazione sessuale, studiata per analizzare le reazioni degli agenti istituzionali ai cambiamenti culturali in atto, a partire dall'ipotesi che la scuola elementare continui a perseguire l'obiettivo del controllo sulle nuove generazioni attraverso la repressione delle tensioni sessuali. Distinguendo l'atteggiamento verso l'informazione sessuale (la trasmissione di conoscenze relative all'anatomia e fisiologia sessuale) e l'educazione sessuale, si riconfermano i risultati già messi in luce da Barbagli e Dei⁶⁷. A livello informativo gli insegnanti sembrano rifarsi alla cosiddetta pedagogia del silenzio o dell'inganno, nella convinzione che il bambino non abbia interesse e non sia attrezzato per gestire l'informazione corretta rispetto alla riproduzione sessuale. Gli insegnanti della scuola elementare, infatti, tendono a scaricare sui colleghi delle medie la responsabilità dell'informazione in ambito sessuale, mostrando un certo imbarazzo probabilmente frutto di una formazione sessuale repressiva, oltre che della convinzione del pericolo di offrire informazioni "turbanti" a bambini. Rispetto alla ricerca sugli insegnanti della scuola media⁶⁸, i maestri si mostrano più avari d'informazioni dei professori e una "resistenza a considerare la scuola come un possibile strumento educativo in grado di esercitare un efficace controllo sui giovani"⁶⁹ posticipando la formazione a quando lo sviluppo e la formazione dei giovani sia tale da renderla superflua.

⁶⁶ *Ivi*, p. 129.

⁶⁷ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

⁶⁸ *Ivi*.

⁶⁹ IREF, *Maestri in Italia*, cit., p. 151.

Dall'incrocio tra informazione ed educazione sessuale i ricercatori costruiscono quattro categorie in cui collocare le diverse risposte degli intervistati e corrispondenti ai diversi profili emergenti. La tipologia di insegnanti più numerosa, che copre quasi i due terzi dei casi, è quella costituita dagli *anti-informativo-repressivi*, contrari all'introduzione di un programma d'informazione sessuale alle elementari, favorevoli ad un'informazione familiare mistificante, generalmente contrari al dire la verità ai bambini. Dal punto di vista educativo la loro posizione è nettamente contraria a qualsiasi manifestazione della sessualità infantile.

Un altro profilo è quello dell'*informativo-repressivo*, favorevole alla risposta alle domande degli alunni e al programma di informazione sessuale a scuola. L'informazione è funzionale alla prevenzione delle attività sessuali dei bambini e al controllo del comportamento sessuale dei giovani.

Altra posizione è quella degli *anti-informativo-permissivi* che, seguaci della pedagogia del silenzio, mostrano una certa tolleranza verso le manifestazioni della sessualità infantile, non riconoscendo però nessun bisogno e interesse sessuale ai bambini.

Resta poi la minoranza costituita dagli *informativi-permissivi*, favorevoli all'informazione scolastica e sostenitori dell'informazione familiare veritiera, e tolleranti nei confronti della sessualità dei bambini (pur senza riconoscere esplicitamente un vero diritto del bambino di soddisfare i suoi bisogni sessuali).

La metodologia della ricerca appena considerata è in linea e in perfetta coerenza con le ricerche di matrice sociologica precedentemente trattate⁷⁰. Il ruolo degli insegnanti nella ricerca è passivo rispetto ai ritratti che ne emergono e il coinvolgimento limitato all'intervista, già definita, oggettiva il loro contributo e il loro status di categoria.

Tra le ricerche più importanti di quel periodo va annoverata quella di Livolsi et al.⁷¹ che, dedicandosi alla scuola elementare, fa una scelta che si discosta da altri studi di sociologia dell'educazione in Italia, e riesce a mettere in evidenza contemporaneamente

⁷⁰ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.; V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, cit.

⁷¹ M. LIVOLSI, A. SCHIZZEROTTO, R. PORRO, G. CHIARI, *La macchina del vuoto*, Il Mulino, Bologna 1974.

l'atteggiamento generale degli insegnanti italiani verso la realtà politico-sociale del paese e verso la didattica, l'identità sociale e politica degli insegnanti e l'impatto sulla didattica, i processi selettivi operati in classe attraverso l'interazione con gli studenti, e, infine, la presenza di una cultura "implicita" di selezione degli alunni.

La ricerca di Livolsi parte da considerazioni che leggono la scuola come riproduttore di disuguaglianze, fondata sulla formalità del rapporto didattico (e quindi dell'aspetto burocratico) e come ambiente che disconosce la realtà esterna, il contesto sociale e politico della realtà contemporanea "restando attaccata a contenuti culturali messi a punto all'epoca felice dell'Italietta giolittiana"⁷².

L'oggetto della ricerca è il rapporto tra maestro e alunni nella scuola elementare, ritenuto il momento formativo più importante nel percorso scolastico di un alunno perché comune a tutta la popolazione e potenzialmente in grado di diminuire e depotenziare i condizionamenti di classe sociale, sesso, ecc.

Interrogativi necessari per studiare la realtà scolastica si riferiscono, secondo Livolsi, all'identità dei maestri elementari: chi sono?, cosa e come insegnano? cosa pensano della scuola e dei suoi problemi?, ecc.

La quasi totalità degli insegnanti intervistati si caratterizza per un tipo di partecipazione politica piccolo-borghese. Questo dato spiegherebbe "molti degli atteggiamenti più strettamente legati al loro modo di agire nella scuola, almeno per un fatto preciso: ritenere che la scuola debba vivere chiusa in sé, isolata rispetto a quanto sta avvenendo nella realtà politico-economica attuale"⁷³.

Dalla ricerca emerge un gruppo (quello degli insegnanti) "culturalmente e professionalmente omogeneo"⁷⁴.

Gli insegnanti mostrano, allo stesso tempo, una contraddizione tra convinzioni e pratica quotidiana, perseverando in forme di selezione che allo stesso tempo essi criticano e ritengono superabili: l'utilizzo della bocciatura e la considerazione positiva delle classi differenziali. Da sottolineare inoltre una concezione individualistica e dotazionale delle

⁷² *Ivi*, p. 6.

⁷³ *Ivi*, p. 74.

⁷⁴ *Ivi*, p. 79.

capacità/difficoltà dei bambini, senza la minima considerazione dell'influenza del contesto e dell'ambiente di vita, oltre che del rapporto educativo.

Dal punto di vista della motivazione alla scelta professionale, gli insegnanti trovano nell'utilità sociale, nel tempo libero a disposizione, nel rapporto con i ragazzi e nella autonomia, i motivi per cui hanno investito nella loro scelta lavorativa. Caratteri salienti della professione sono, secondo gli autori, l'individualismo e l'accettazione della subordinazione.

Manca, aggiunge Livolsi, un "senso del cambiamento": "si continua ad insegnare come sempre, come fanno gli altri colleghi, si ha un'istintiva sfiducia o non partecipazione di fronte ai tentativi di innovazione didattica. Si ritiene che i cambiamenti debbano essere gradualmente, debbano tener conto della situazione esistente modificandola con cautela ..."⁷⁵.

La concezione metodologica e gli obiettivi della ricerca traspaiono già nell'introduzione dell'opera, quando gli autori si dichiarano "convinti, ancor più che nel passato, che la ricerca non dovesse essere prodotto interno d'accademia, sfoggio di abilità manipolatorie (statistiche, logico-storiche, ecc.), ma servizio per gli addetti ai lavori"⁷⁶.

La ricerca si è svolta tra aprile e dicembre del 1972 attraverso un questionario (80 items) distribuito in zone diverse del territorio nazionale a 1350 insegnanti. Per la messa a punto del questionario si sono prima effettuate 48 interviste di tipo non-direttivo, da cui sono emerse alcune delle categorie indagate.

La metodologia, nel testo di presentazione della ricerca, occupa uno spazio davvero esiguo: poche righe in una nota a piè di pagina.

Un'altra parte della ricerca cerca di evidenziare gli atteggiamenti complessivi dei maestri verso la scuola e la società, chiedendosi se e fino a qual punto il modello ideale d'insegnamento a cui ogni insegnante si ispira possa determinare il prodotto dell'attività d'insegnamento.

La scelta metodologica risponde all'esigenza di rifarsi a un tipo d'indagine in profondità per raccogliere maggiori informazioni possibili circa le modalità d'insegnamento. Si è

⁷⁵ *Ivi*, p. 107.

⁷⁶ *Ivi*, p. 7.

fatto ricorso ad una metodologia di tipo qualitativo, intervistando maestri che insegnavano alla fine del primo e secondo ciclo della scuola elementare, per un totale di 72 interviste (ogni maestro veniva intervistato almeno 2-3 volte per un totale di 3-4 ore di colloquio individuale). Il materiale raccolto è stato poi ordinato in base alle due variabili apparse più evidenti: atteggiamento verso la realtà socio-politica del paese e verso la didattica⁷⁷. Dalla combinazione dei casi sono stati definiti nove tipi di insegnanti che vanno dal conservatore al progressista (seppur, nell'economia della ricerca e per la scarsa significatività di quattro di questi tipi, l'analisi si sia concentrata su cinque tipi che ricoprivano la gamma delle variabili più significative).

L'insegnante conservatore appare chiuso alle innovazioni didattiche, politicamente moderato o reazionario. Ha una concezione aristocratica della scuola e le attribuisce una funzione di formazione morale. A tale concezione della scuola sono legate l'intenzionale ignoranza delle condizioni sociali e personali degli allievi e la costruzione simbolica di un alunno ideale nello svolgimento della propria attività professionale. Gli scolari, secondo la prospettiva di questa tipologia di insegnanti, sono subordinati al maestro e devono adattarsi alla scuola (e non viceversa) e raggiungere buone capacità intellettuali, dimostrare rispetto nei confronti degli insegnanti ed essere disciplinati. Secondo il maestro conservatore il centro delle attività scolastiche è l'insegnante, che determina gli obiettivi, le modalità e i tempi dell'apprendimento, attraverso una relazione con l'allievo di tipo burocratico e impersonale.

L'insegnante di buona volontà adotta una concezione della scuola simile al maestro conservatore, seppur meno rigidamente legato alla disciplina. Non essendo provvisto di sufficiente preparazione culturale, alta motivazione professionale e precisi orientamenti sociali e politici, il maestro di buona volontà non è in grado di rinnovare la sua attività pedagogica e si conforma a tradizionali modelli, riducendone la rigidità. "Il maestro di buona volontà si presenta in tutto e per tutto simile all'individuo atomizzato ed eterodiretto che popola le moderne democrazie di massa"⁷⁸, mostrando un'accettazione passiva della realtà sociale e un'estraneità ai problemi culturali e sociali del proprio

⁷⁷ risulta chiara la somiglianza con le categorie di autoritarismo pedagogico e conservatorismo politico già utilizzate da Barbagli e Dei (1969).

⁷⁸ Ivi, p. 156.

ambiente. I suoi obiettivi di insegnamento si limitano alla buona educazione (il rispetto formale degli altri), all'altruismo, all'amore per la famiglia, all'onestà e all'istruzione. La scuola, nella visione di questa tipologia di insegnanti, deve trasmettere modelli di comportamento "di scarsa consistenza morale ed etica, tipici del piccolo-borghese che accetta senza discutere il ruolo in cui è stato posto da altri"⁷⁹. Gli scolari sono trattati con una sorta di affettuosa benevolenza (con atteggiamenti materni) e ignorando le dinamiche interpersonali che influenzano il loro rendimento e personalità (nel pieno rispetto di una prospettiva orientata in senso individualistico).

L'*insegnante permissivo* si caratterizza per una formazione politica di stampo democratico e dimostra interesse per i problemi sociali e politici contemporanei. La visione democratica della società produce una consapevolezza, cui si lega la considerazione sul piano valutativo e didattico, dell'esistenza di condizionamenti sociali e culturali sull'apprendimento dei bambini. Il maestro permissivo si mostra molto tollerante e liberale con gli alunni, sia sul piano disciplinare sia sul piano didattico, lasciando a ciascun allievo la possibilità di gestire il tempo della scuola con le attività (strumentali o espressive) che preferisce.

L'*insegnante tecnocratico* concentra l'attenzione e gli sforzi per il miglioramento del sistema formativo nella riqualificazione professionale, in termini di tecnica e strumenti che possano rendere l'insegnante maggiormente idoneo alla società industrialmente evoluta di quegli anni. Diversamente dall'insegnante di buona volontà evidenzia una maggiore accentuazione della dimensione strumentale, in termini di informazioni di carattere scientifico e culturale. Come l'insegnante di buona volontà dimostra uno scarso interesse per i condizionamenti socio economici nel rendimento scolastico degli allievi, provocando fenomeni di emarginazione e leadership all'interno delle classi, "in quanto anch'egli, come tutti i suoi colleghi, apprezza e addita a modello quegli alunni che più si avvicinano alla sua concezione della scuola, ed emargina coloro che ne sono più lontani"⁸⁰.

⁷⁹ *Ivi*, p. 157.

⁸⁰ *Ivi*, p. 167.

L'*insegnante innovatore* rifiuta radicalmente l'ordinamento sociale contemporaneo e si sforza per ridefinire i compiti istituzionali della scuola. "Il maestro innovatore sottolinea, innanzitutto, la necessità che le istituzioni educative si pongano in stretto collegamento con la realtà sociale nel senso che i bambini devono rendersi conto delle contraddizioni e delle ingiustizie, economiche e sociali, da cui essa è attualmente caratterizzata, e imparare a denunciarle e a combatterle"⁸¹. Ai suoi alunni richiede un atteggiamento di ricerca, creativo e critico, promuovendo forme di apprendimento attive e partecipative, abbandonando l'idea dominante di trasmissione del sapere. Vede la scuola come un servizio per gli studenti e quindi si sforza per adattare ogni percorso alle esigenze, alle caratteristiche e alle potenzialità degli allievi, a partire dalla loro esperienza di vita, cercando di costruire un rapporto "simmetrico" e di scoperta con loro. "Tutto ciò rappresenta, però, più una generosa speranza che una realtà. Non solo, infatti, il maestro innovatore, come tutti i suoi colleghi, finisce, bene o male, con l'imporre ai bambini la sua particolare visione del mondo, ma, per di più, egli non riesce ad avere l'identico rapporto di tolleranza, di affetto, di interesse, ecc., con tutti i suoi alunni"⁸².

In generale Livolsi coglie una scarsa e inadeguata preparazione di tutti i tipi di insegnanti descritti e una sostanziale accettazione (fatto salvo per l'insegnante innovatore) dell'attuale organizzazione delle istituzioni educative.

In particolar modo il maestro di buona volontà, quello permissivo e quello tecnocratico, sono "estremamente incerti da un punto di vista professionale, [...], non sono capaci di trasmettere a [gli alunni] un preciso sistema di valori e di norme di comportamento; in breve, non sono in grado di fornire loro né una chiave interpretativa della realtà in cui vivono e saranno, in seguito, destinati ad operare, né rilevanti informazioni su di essa"⁸³.

⁸¹ *Ivi*, p. 170.

⁸² *Ivi*, p. 174.

⁸³ *Ivi*, p. 182.

All'interno dello stesso testo una ricerca di Chiari⁸⁴ evidenzia l'esistenza di processi selettivi formali e istituzionali, informali, a causa dei quali alcuni alunni riescono ad emergere (a danno dei compagni) e altri vengono trascurati. Metodologicamente si ricorre agli studi sociometrici⁸⁵ e all'analisi interazionale, avvalendosi della teoria dei gruppi e dell'interazione sociale e della teoria dei condizionamenti di classe sull'apprendimento.

I dati raccolti sono stati interpretati secondo un modello di analisi a tre livelli: analisi per classi, per sottogruppi, per individui. Nel primo caso, attraverso la somministrazione di un test sociometrico si è individuata la struttura informale della classe, da cui è possibile dedurre l'incapacità degli insegnanti di conoscere la realtà interazionale della classe. Nelle classi regna una gerarchia di status tra gli alunni dovuta all'azione degli insegnanti, al tipo di rapporti che costruiscono con gli alunni, alle discriminazioni che essi compiono: le scelte degli scolari riflettono le scelte degli insegnanti, a prescindere dal tipo di maestro che guida le diverse classi.

All'interno delle classi, poi, si costituiscono gruppi più coesi di altri in base ad alcuni evidenti criteri discriminanti: il sesso, la valutazione dell'insegnante, lo strato sociale di appartenenza. Non solo, quindi, la selezione occulta "opera con particolare intensità nei confronti dei singoli, ma riproduce, all'interno della scuola, un tipo di «stratificazione per sottogruppi» che si rivela analogo a quello che esiste nel più vasto contesto sociale"⁸⁶.

La non-consapevolezza degli insegnanti della situazione interazionale all'interno della classe è sottolineata dalla reazione di rifiuto e incredulità mostrata dagli insegnanti di fronte all'evidenza dei risultati. Agli occhi dell'insegnante la questione dei rapporti interpersonali non appare necessariamente da affrontare e, nell'eventualità, facilmente gestibile e risolvibile attraverso il normale svolgimento della propria azione educativa.

⁸⁴ G. CHIARI, *Alcune tecniche di analisi dei processi di interazione in classe*, cap. 3, in M. LIVOLSI, A. SCHIZZEROTTO, R. PORRO, G. CHIARI, *La macchina del vuoto*, cit., pp. 185-232.

⁸⁵ J. L. MORENO, *Who shall survive?*, Beacon House Inc., New York 1953; trad. it. *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas Compass, Milano 1964; M. L. NORTHWAY, *A Primer of Sociometry*, University of Toronto Press, Toronto 1967; trad. it. *Sociometria scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

⁸⁶ M. LIVOLSI, A. SCHIZZEROTTO, R. PORRO, G. CHIARI, *La macchina del vuoto*, cit., p. 213.

Gli insegnanti percepiscono con maggiore evidenza il leader che rappresenta la realizzazione dei loro ideali educativi, “in questi termini non stupisce che vi sia una quasi perfetta identità tra i leaders e gli alunni definiti dal maestro stesso come i più «bravi», e degli emarginati con i più «cattivi»”⁸⁷. In tal modo la posizione di leadership deriva dalla vicinanza dello scolaro all’immagine dello scolaro ideale e la posizione di inferiorità ed esclusione dai rimproveri e dalle punizioni che sanzionano il modello negativo all’interno della classe. Ciò che, agli occhi dell’autore, risulta grave è il fatto che “l’ideale educativo degli insegnanti e i conseguenti comportamenti obbliganti imposti agli alunni non rappresentano la traduzione di norme e valori mutuati dal contesto sociale in cui la scuola agisce, bensì, quasi esclusivamente, l’attuazione delle convinzioni personali dei singoli maestri”⁸⁸.

Aspetti metodologici

L’importanza e l’impatto del volume curato da Livolsi permettono alcune considerazioni metodologiche che peraltro, fino a questo punto, sono comuni a tutte le ricerche inerenti gli insegnanti.

Innanzitutto va evidenziato il ruolo passivo che si continua ad attribuire ai docenti, mantenuti in veste di semplici oggetti di ricerca e oggetti focali di una riflessione esterna, spesso moraleggiante, in cui la dimensione visibile delle qualità dell’insegnante diventano i comportamenti, le attitudini e la personalità.

In secondo luogo va rilevata una certa omogeneità nei confronti dei destinatari della ricerca che risultano essere sostanzialmente soggetti esterni alla relazione educativa (organismi politici, società civile) e la ricerca appare quindi funzionale ad una valutazione esterna al mondo della scuola oltre che alle idee e alle condizioni degli insegnanti. La ricerca, a tal proposito, appare indirizzata all’insegnamento come contenitore delle dinamiche e delle caratteristiche dell’insegnante, finalizzata alla legittimazione delle decisioni da assumere.

⁸⁷ *Ivi*, p. 232.

⁸⁸ *Ivi*, p. 238.

In terzo luogo è possibile osservare (alla luce delle attuali consapevolezze sul ruolo attivo del “lettore-osservatore”⁸⁹) che il lettore risulta marginalizzato rispetto alla ricerca nel momento in cui vengono a mancare, nell’esposizione dei risultati, i riferimenti necessari per la comprensione metodologica della ricerca stessa, quasi a sottovalutare il ruolo della metodologia (e la sua ideale oggettività) nella produzione dei risultati e il ruolo attivo del lettore nella costruzione della riflessione.

1.1.2.4. Considerazioni metodologiche

Gli anni Ottanta, a fronte di un deciso incremento numerico dei docenti – determinato soprattutto dal progressivo aumento della scolarizzazione nel Paese – vedono la realizzazione di numerose ricerche sugli insegnanti in termini di motivazione, impegno sul lavoro, condizioni di stress e soddisfazione professionale. Si comincia ad indagare a fondo l’esperienza degli insegnanti per scoprire le conoscenze “implicite” nel loro lavoro, le credenze, i modi di essere e di fare. Nelle ricerche si tende a rispettare la tradizione di costruire una tipologia costituita dall’incrocio tra il tipo di motivazione all’insegnamento e l’identificazione alla professione, in grado di individuare quattro tipi di docenti: *motivati persistenti*, *motivati delusi*, *non motivati adattati* e *non motivati non adattati*.

Lo scarso riconoscimento sociale del valore della professione in termini di ricompense sia materiali sia simboliche produce un dichiarato pessimismo tra i docenti. Tale “pessimismo professionale” si proietta nel mondo circostante, in cui gli insegnanti percepiscono il predominio di valori che essi non apprezzano e cui faticano a riconoscersi.

1.1.3. Gli anni Ottanta e la “questione insegnante”, tra professionalità e stress.

1.1.3.1. Contesto storico

Gli anni Ottanta sono segnati dall’abbandono dei grandi progetti di riforma, “in favore di provvedimenti più limitati, disposti in una *prospettiva di cambiamento*”

⁸⁹ H. VON FOERSTER, *Observing Systems: Selected Papers of Heinz von Foerster*, Intersystems Publications, Seaside, CA 1981; U. TELFENER, L. CASADIO (a cura di), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

*processuale*⁹⁰. Ci sono provvedimenti importanti e incisivi, soprattutto per la scuola dell'infanzia (gli orientamenti del 1990), la scuola elementare (i programmi del 1985) e l'università.

In particolar modo, e per coerenza con questa ricerca, varrà la pena approfondire il rilievo delle modifiche dei programmi e degli ordinamenti della scuola elementare.

I programmi, fermi al 1955, sono oggetto di discussione dentro e fuori il mondo della scuola a cominciare dalla relazione della commissione Fassino (1981), formata da psicologi, pedagogisti, dirigenti scolastici, studiosi. Tale commissione viene poi ampliata e affidata al coordinamento di Mauro Laeng che arriva alla redazione definitiva delle linee programmatiche poi tradotte (con pesanti modifiche) nel Decreto presidenziale del 12 maggio 1985, il cosiddetto “decreto Falcucci” (dal nome dell'allora ministro Franca Falcucci). I programmi del 1985 raccolgono “quanto di meglio era stato elaborato negli ultimi decenni nel campo delle discipline psicopedagogiche e della ricerca didattica, realizzando un buon equilibrio tra istanze cognitive, tese all'acquisizione di una «alfabetizzazione culturale», cioè di una prima conoscenza critica della realtà da parte del «bambino della ragione», e istanze relazionali, attente alla dimensione personale e affettiva del suo sviluppo”⁹¹. Il decreto, oltre a introdurre nuove materie e allargare lo spazio delle educazioni, mira a un potenziamento della programmazione educativa e didattica.

La Premessa del decreto contiene una dichiarazione di principio “concentrata sul richiamo a un “dover essere” e ad un “dover operare” astratti dell'insegnante, più appropriato in un manuale di psicopedagogia infantile che non in un'istruzione didattica con il fine di guidare gli insegnanti a mettere in atto gli stessi programmi didattici”⁹². Quello che costituisce una vera novità è la programmazione didattica di cui gli insegnanti sono i diretti responsabili “collegialmente e individualmente attraverso la valorizzazione degli insegnamenti curricolari e delle nuove opportunità formative”.

⁹⁰ S. SANTAMAITA, *Storia della scuola*, cit., p. 174.

⁹¹ *Ivi*, p. 175.

⁹² A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri*, cit., p. 180.

Il ruolo del maestro, come anticipato, cambia a tal punto che Montuschi raccomanda la cura di una nuova autonomia culturale, della capacità di porsi in discussione, di vivere il gruppo⁹³. Il nuovo maestro diventa un esperto di educazione prima ancora che di matematica o italiano, oltre che di programmazione.

Nonostante l'indubbio apporto ad una visione psico-pedagogica moderna e una costruzione della scuola in chiave prospettica, i programmi del 1985 potranno camminare solo con le gambe degli insegnanti perché all'innovazione di contenuti e all'innovazione metodologico-didattica non corrispose nessuna riqualificazione del corpo magistrale.

Infatti, “una volta approvato, il nuovo programma (che comunque documentava, anche per i suoi squilibri la convivenza di due anime) trovò una scuola impreparata ad accoglierlo, o meglio, preparata più ad interiorizzare quanto del programma corrispondeva alla logica della conservazione che a discutere ed accogliere quanto si muoveva verso nuove direzioni. Né poteva essere altrimenti, visto che l'ordinamento della scuola era ancora pensato e voluto dentro l'ambito della prima filosofia [...] quella che trae origini dalla scelta, tipicamente ottocentesca [...] di distinguere nettamente la sfera della formazione primaria da quella della formazione secondaria, attribuendo al primo polo un compito di formazione popolare e al secondo il compito di selezionare e consolidare la classe degli individui ‘colti’ ”⁹⁴.

1.1.3.2. Le motivazioni e il profilo professionale degli insegnanti in una società che cambia

Il dibattito di questi anni produce una riflessione e un movimento di pensiero anche nel mondo della ricerca che si trova ad essere alimentato da lavori eterogenei e innovativi, sia dal punto di vista metodologico che tematico.

⁹³ F. MONTUSCHI, *La professionalità dei docenti: nuovi doveri e nuove competenze*, in AA.VV., *Il nuovo ordinamento della scuola elementare. Annali della Pubblica Istruzione n. 53*, Le Monnier, Firenze 1990, pp. 7-24.

⁹⁴ R. MARAGLIANO, *Due filosofie in gioco*, in AA.VV., *Il nuovo ordinamento della scuola elementare. Annali della Pubblica Istruzione n. 53*, Le Monnier, Firenze 1990, pp. 90-102 (pp. 98-99).

Agli inizi degli anni Ottanta (seppur la pubblicazione verrà editata solo nel 1994⁹⁵) Dei, Barbagli e Cobalti, attraverso questionari inviati a maestri in pensione, conducono una ricerca finalizzata alla ricostruzione in senso retrospettivo dell'identità degli insegnanti italiani operanti tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra.

La ricerca, avviata nel 1979 e poi ripresa e pubblicata dal solo Dei dopo 15 anni, mira a descrivere le origini sociali, la carriera, le convinzioni personali, i comportamenti, la vita quotidiana degli insegnanti della scuola elementare nel periodo a cavallo tra le due guerre.

Rispetto alla provenienza sociale la netta maggioranza degli insegnanti (circa il 75%) risulta proveniente dai ceti medi.

La condizione sociale si differenzia in base al genere, laddove quella delle donne è superiore a quella degli uomini, anche grazie ad una mobilità verso l'alto acquisita attraverso un matrimonio con soggetti della borghesia (possibilità più frequente della mobilità verso il basso).

Un aspetto interessante della ricerca è la motivazione della scelta professionale. La motivazione vocazionale è una caratteristica soprattutto femminile (circa il 60% delle donne). Sembra dominare la necessità nella decisione di diventare maestri, così come peraltro già evidenziato dalla ricerca dell'IREF⁹⁶, e le ragioni espressive nella scelta delle maestre. Il progetto di vita delle maestre risulta precocemente segnato con gli anni della formazione magistrale, mentre per i maschi l'approdo all'insegnamento avviene in seguito a situazioni di carenza (soprattutto economica ed ereditata dalla famiglia).

La carriera degli insegnanti è segnata da un'iniziazione rappresentata da una supplenza soprattutto in villaggi piccoli, poveri e arretrati (solitamente scenari rurali o montani), difficili da raggiungere, che porta con sé anche aspetti drammatici. Il gruppo occupazionale degli insegnanti è diviso tra insegnanti provvisori (gli attuali precari) e titolari. Il passaggio dall'una all'altra condizione è garantito da un meccanismo concorsuale che viene spesso utilizzato per guadagnare una sede più comoda. L'esordio della carriera d'insegnante si differenzia per i maschi la cui iniziazione sembra essersi

⁹⁵ M. DEI, *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Il mulino, Bologna 1994.

⁹⁶ IREF, *Maestri in Italia*, cit.

svolta “pur tra molti sacrifici, alla chetichella, senza assumere le tinte forti che si riscontrano in quella delle maestre. Meno montagna, meno pluriclasse, qualche anno di età in più, la condizione di genere”⁹⁷. I maestri, inoltre, evidenziano un tentativo di ascesa professionale, molto maggiore rispetto alle maestre.

La ricerca, inoltre, mette in discussione e in risalto i cosiddetti “ferri del mestiere” degli insegnanti e rivela una qualità dell’addestramento non eccelsa che genera timori, incertezze e sgomento negli esordi di molti insegnanti. Tra i ferri del mestiere necessari per far fronte all’impreparazione iniziale e per organizzare l’attività educativa spiccano le riviste magistrali⁹⁸, utilizzate sistematicamente dall’88% dei maestri e il 95% delle maestre, e apprezzate in quanto strumenti di lavoro, di orientamento e di aggiornamento didattico. L’attenzione maggiore è rivolta alla sezione didattica, all’aspetto pratico-didattico, tant’è che “delle accese campagne condotte da «I diritti della scuola» per affermare la laicità della scuola, così come delle crociate contro il laicismo lanciate da «Scuola italiana moderna» non è rimasta traccia nelle pur ricche autobiografie dei nostri insegnanti. Neppure i tentativi delle due riviste di far crescere tra i lettori un duraturo *esprit de corps* magistrale hanno lasciato il segno nei ricordi delle maestre”⁹⁹.

Un altro aspetto indagato dalla ricerca riguarda la vita privata degli insegnanti all’età di 30 anni. A quell’età solo la metà degli insegnanti (maschi e femmine) risultavano sposati, con una famiglia meno numerosa di quella di origine. Le maestre non sposate restano nella famiglia di origine, perché “la base economica garantita dall’insegnamento non bastava [...] per costruirsi un’immagine di sé tanto solida da permettersi di costruire un’esistenza separata e autonoma rispetto alla famiglia di origine”¹⁰⁰. Assume una certa rilevanza il fenomeno dell’“endogamia magistrale” caratterizzato da un 40% di maestri che sposa una maestra e dall’11,6% di maestre che sposa un maestro. Tale fenomeno viene spiegato da Dei come “una forma di controllo sociale e un mezzo per mantenere gli insegnanti elementari al posto giusto nella piccola comunità, che vuol dire

⁹⁷ *Ivi*, p. 136.

⁹⁸ tra i numerosi titoli quelle che risultano maggiormente utilizzate sono *I diritti della scuola* e *Scuola italiana moderna*, con l’80% delle citazioni.

⁹⁹ *Ivi*, p. 160.

¹⁰⁰ *Ivi*, pp. 320-321.

in una posizione culturale né troppo bassa né troppo alta”¹⁰¹. Sul versante delle amicizie emerge una preoccupante assenza di uno stretto rapporto di amicizia, frutto di una scelta individuale, che sottolinea una certa tendenza all’autoisolamento da parte degli insegnanti. Rispetto al tempo libero, invece, un aspetto da tenere in considerazione è il poco spazio dedicato all’informazione e alla lettura di romanzi con un certo peso letterario, che denota un profilo culturale non molto elevato.

Metodologicamente la ricerca prende spunto dall’esperienza di Jacques Ozouf che negli anni Sessanta, attraverso l’invio di un questionario postale a 20.000 insegnanti a riposo, condusse un’inchiesta su coloro che insegnavano nelle elementari prima del 1914¹⁰².

La ricerca di Dei, come detto, ha come oggetto gli ex insegnanti (10.000) con più di 70 anni di età, a cui viene inviato un questionario (pre-testato) e la richiesta di allegare qualche pagina di autobiografia. A fine 1980 rientrano 1563 questionari compilati, che non rappresentano un campione rappresentativo ma considerata l’accuratezza delle risposte e i riscontri qualitativi ottenuti da 200 colloqui-intervista è stato possibile estrarre un’idea precisa e un ritratto dettagliato degli insegnanti elementari in servizio tra i primi anni del secolo e il secondo dopoguerra.

Va sottolineata, quindi, la scelta da parte degli autori della ricerca di avvalersi, oltre che del solito questionario, anche dello strumento narrativo e autobiografico come esplicitamente indicato nelle lettere di presentazione al questionario agli insegnanti partecipanti alla ricerca.

Con un metodo di analisi storico-concreto e gli strumenti della sociologia empirica i ricercatori mirano a seguire un percorso di ricerca diverso dai precedenti e finalizzato alla comprensione e alla ricostruzione di una storia della scuola a partire dagli attori interni ad essa, piuttosto che la più comune storia delle idee sulla scuola¹⁰³.

Accanto a quest’attenzione storica e di ricostruzione di una memoria relativa agli insegnanti, si producono una ricerca attenta alla costruzione di un profilo professionale

¹⁰¹ *Ivi*, p. 323.

¹⁰² Il materiale fu poi pubblicato in J. OZOUF, *Nous les maîtres d’école, Autobiographies d’instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, Julliard-Gallimard, 1967.

¹⁰³ M. DEI, *Colletto bianco, grembiule nero ...*, cit., p. 11.

in grado di far fronte agli “anni dell’incertezza”¹⁰⁴, al rinnovamento e alle riforme che da quel periodo segneranno le diverse stagioni della scuola¹⁰⁵, e una ricerca-riflessione relativa alle difficoltà dell’insegnante.

L’incertezza a cui si fa riferimento è legata allo sviluppo socio-economico e alle modifiche che esso vive attorno alla fine degli anni Settanta, andando a minare la sicurezza individuale e collettiva per il venir meno dei riferimenti valoriali e normativi fino allora condivisi e ritenuti certi. A scuola, da par suo, “mentre l’applicabilità del modello di scuola come servizio sociale incontra sempre maggiori ostacoli in relazione alle accresciute difficoltà economiche complessive, alla persistente disoccupazione giovanile e, comunque, alla incapacità di garantire una adeguata soglia di consenso all’interno della popolazione giovanile, si fa strada una situazione di incertezza che ha ripercussione sia sugli obiettivi e contenuti del processo educativo, sia sugli atteggiamenti e comportamenti dei soggetti in esso coinvolti”¹⁰⁶.

La ricerca di Giovannini nasce proprio in relazione a questa incertezza, per evidenziare la disponibilità al mutamento degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado (all’epoca scuola media superiore). La ricerca è stata condotta nel biennio 1978-1980 in due fasi: una prima fase per la somministrazione di un questionario strutturato a 891 insegnanti e la seconda fase con interviste semistrutturate a 80 insegnanti per un approfondimento qualitativo dei risultati del questionario.

La ricerca sottolinea il cambio di percezione della professione docente e la sua funzione sociale. Se a cavallo del ’68 l’insegnante fa dell’educazione un mezzo di trasformazione radicale della società, l’insegnante di fine anni ’70 mostra un minor coinvolgimento e una minor identificazione nei confronti di una scuola che non lo soddisfa.

L’immagine della professione che risulta dalla ricerca si definisce per alcuni punti chiave:

¹⁰⁴ G. GIOVANNINI, “Insegnanti negli anni dell’incertezza”, in *Studi di Sociologia*, 1981, I, pp. 23-56.

¹⁰⁵ nel corso della ricerca appare e scompare l’ennesimo progetto di riforma riguardante la scuola secondaria superiore, elaborato dalla Camera dei Deputati nel settembre 1978 e abbandonato con la caduta anticipata della legislatura nel giugno 1979.

¹⁰⁶ *Ivi*, p. 23.

- la formazione all'insegnamento: gli insegnanti faticano a valutare la formazione ricevuta prima di cominciare la carriera, mostrandosi alquanto indifferenti alla questione della sua appropriatezza. Generalmente gradirebbero un'integrazione attraverso attività di tirocinio collegata direttamente all'insegnamento e un aggiornamento a carico della responsabilità personale del docente.
- l'insegnamento: la professione è descritta e percepita in maniera ottimistica; prevalgono gli aspetti espressivi del lavoro; i punti più problematici sono la scarsa retribuzione, la fatica e il livello di professionalità. Per quanto concerne il "dover essere" degli insegnanti, sono predominanti gli aspetti espressivo-attivi, tra cui spicca il rapporto positivo con i ragazzi e il compito educativo. Nel primo caso si fa riferimento ad aspetti relazionali (coinvolgimento nel rapporto, familiarità, parlare di problemi), nel secondo caso gli insegnanti sottolineano gli aspetti cognitivi e morali, soprattutto in relazione alla formazione generale della personalità (più che alla formazione al lavoro). Per quanto concerne i contenuti della professionalità gli insegnanti si riferiscono a competenza nella disciplina, competenza metodologico-didattica e competenza generale. L'insegnante bravo si caratterizza per componenti non apprendibili ma "dotazionali", innati.
- orientamento nei confronti del lavoro: prevale un orientamento espressivo, seppur bilanciato dall'aspetto strumentale con un totale rifiuto nei confronti della considerazione della professione come strumento per elevarsi socialmente.
- prestigio: gli insegnanti mostrano una generale sottovalutazione del prestigio goduto dalla propria professione, per via della scarsa professionalità, per l'alto numero di insegnanti, per la bassa retribuzione, per la burocratizzazione della selezione, per il tempo di lavoro, per la dequalificazione generale della scuola.

La maggior parte gli insegnanti (il 64,8% del campione intervistato, soprattutto donne) si mostra soddisfatta della propria professione. Per migliorare il livello di soddisfazione è auspicata la crescita del livello di professionalità e l'impegno nell'attività didattica quotidiana.

Gli insegnanti danno un'immagine della professione caratterizzata da un buon livello di gratificazione e mostrano la necessità di costruire una competenza specifica, "fondata su

una ricca cultura di base che garantisca abilità di comunicazione, capacità di organizzazione e conoscenza di scienze dell'uomo"¹⁰⁷ oltre che l'acquisizione di una nuova competenza professionale: "la capacità di gestire l'incertezza"¹⁰⁸.

La ricerca di Giovannini, commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione e condotta con l'équipe di Cesareo, risponde alla necessità di rivedere la figura dell'insegnante in un clima socio-culturale di rinnovamento, una figura tendente ad un minor coinvolgimento e una minore identificazione in una scuola ritenuta insoddisfacente. La metodologia adottata è funzionale agli obiettivi della ricerca e risponde alle regole dell'analisi statistica della sociologia (ricorrendo soprattutto a correlazioni significative misurate sul χ^2).

La trasformazione profonda e continua della società moderna è considerata anche nella ricerca di Zavalloni che, nel 1982, pubblica un lavoro¹⁰⁹ frutto e sintesi di diverse indagini svolte tra il 1959 e il 1982, in cui si offre una valutazione critica delle ricerche relative alla problematica formativa dei docenti.

Viene in prima battuta posta la questione della relazione tra personalità degli insegnanti ed efficienza nella loro azione didattica ed educativa. Tale questione è, peraltro, oggetto di ricerca internazionale già dall'inizio del ventesimo secolo e poi sviluppatasi con maggior intensità a partire dalla metà del secolo¹¹⁰.

Prendendo spunto, sia da un punto di vista concettuale che metodologico, dalle ricerche condotte soprattutto in ambito statunitense, Zavalloni costruisce alcune ricerche che meritano di essere considerate (anche per l'innovazione metodologica che rappresentano e apportano al contesto italiano).

Attraverso la tecnica del "rating scale", chiedendo agli insegnanti di indicare le qualità essenziali per insegnare, si evidenzia la predominanza delle qualità personali (amore per

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 55.

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 56.

¹⁰⁹ R. ZAVALLONI, M. PARENTE, "Professionalità e formazione degli insegnanti", *Quaderni dell'Istituto di Pedagogia*, 9, Università di Roma, 1982.

¹¹⁰ S. J. DOMAS, D. V. TIEDEMAN, "Teacher competence: An annotated bibliography", *Journal of Experimental Education*, 19 (1950), pp. 99-218.

l'alunno, sensibilità, senso di responsabilità, comprensione, equilibrio psichico, qualità morali, ecc.) rispetto alle qualità attitudinali (formazione specifica, capacità comunicativa, spirito d'iniziativa, qualità intellettive, ecc.).

L'utilizzo dei "questionari-guida" somministrati a religiose (nella loro funzione di educatrici) per indagare la loro vocazione, permette di mettere in luce le qualità di maggiore importanza delle educatrici e i motivi di un particolare ricordo nei confronti di alcune educatrici incontrate nel percorso educativo. Anche in questo caso l'aspetto personalistico delle qualità professionali appare decisamente più importante e decisivo rispetto all'aspetto attitudinale.

Attraverso la tecnica degli "incidenti critici" si cerca di descrivere direttamente il comportamento degli insegnanti, nel tentativo di delineare con maggior sicurezza i tratti della personalità. L'incidente critico, infatti, consente l'osservazione di un comportamento dell'insegnante "che potrebbe essere la ragione della diffidenza tra successo e insuccesso in qualche specifica situazione d'insegnamento"¹¹¹.

Gli studi di Zavalloni cercano di colmare la distanza esistente tra ricerca pedagogica e insegnamento, tra pedagogia e scuola, perché "la pedagogia tradizionale ha quasi sempre cercato di astrarre la figura dell'insegnante dalla dinamica del rapporto educativo; ha dato largo spazio all'esaltazione retorica della personalità del maestro, più che all'indagine e alla verifica del livello di maturità, di equilibrio e di buon adattamento delle medesima"¹¹².

In termini di formazione degli insegnanti, Zavalloni, comparando il sistema scolastico italiano a quello di altri paesi, sottolinea come in Italia gli insegnanti della scuola superiore ricevano una formazione generale e specifica molto buona mentre la loro preparazione professionale risulti inesistente.

¹¹¹ R. ZAVALLONI, M. PARENTE, "Professionalità e formazione degli insegnanti", cit., p. 23.

¹¹² *Ivi*, p. 29.

Sempre a proposito degli insegnanti della scuola superiore Ribolzi¹¹³ propone delle riflessioni circa il loro ruolo prendendo spunto da due ricerche svolte tra il 1977 e il 1980¹¹⁴.

Dall'intreccio delle due ricerche Ribolzi identifica tre tendenze di cambiamento: una crescente domanda di professionalizzazione, l'affacciarsi del problema dell'efficienza (o della redditività sociale della scuola superiore), l'accresciuta concezione della scuola come organizzazione.

Tra gli elementi di maggior rilievo va considerata la percezione del potere: gli insegnanti mostrano ostilità rispetto al potere burocratico e ne auspicano un netto ridimensionamento; allo stesso modo sembra emergere un riaffermarsi del corporativismo degli insegnanti e la delusione nei confronti delle forze sociali. Il potere risulta una variabile legata all'esercizio del ruolo professionale e il riconoscimento dell'autorità del preside secondo una concezione weberiana del potere¹¹⁵ basato sul possesso della conoscenza. La figura del preside è percepita come garante della partecipazione e della valorizzazione dei docenti e come il capo che libera l'insegnante dal peso di una decisionalità cui non è abituato.

Gli insegnanti percepiscono il loro potere come ridotto e allo stesso tempo assumono atteggiamenti autoritari nei confronti dei loro studenti, mostrando una tendenziale riscoperta del valore positivo della funzione selettiva della scuola, attraverso la valutazione.

Questi aspetti sottolineerebbero l'importanza della scuola come organizzazione, che ripresenta al suo interno la struttura delle relazioni sociali: "se le relazioni tra studenti sono gerarchiche e competitive, se le relazioni tra studenti, insegnanti e ambiente sono

¹¹³ L. RIBOLZI, "Per una ridefinizione del ruolo degli insegnanti della scuola secondaria superiore", *Studi di sociologia*, 1, 1981, pp. 57-75

¹¹⁴ la prima ricerca *Partecipazione e innovazione nella scuola secondaria superiore della città di Milano dopo l'applicazione dei decreti delegati*, svolta in quattro scuole superiori della città di Milano; la seconda *Gli insegnanti della scuola secondaria superiore come agenti di mutamento*, di respiro nazionale e di cui si è già parlato grazie alla pubblicazione degli esiti della ricerca in G. GIOVANNINI, "Insegnanti negli anni dell'incertezza", in *Studi di Sociologia*, 1981, 1, pp. 23-56.

¹¹⁵ M. WEBER, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tubinga 1922; trad. it. *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1961.

democratiche o autoritarie, questi sono indicatori di ciò che i ragazzi imparano a scuola, migliori che non i libri di testo o i curricoli formali”¹¹⁶.

Aspetti metodologici

Sia il lavoro di Zavalloni che quello di Ribolzi evidenziano una struttura metodologica propria della sociologia, lasciando gli insegnanti in uno spazio liminale rispetto alla ricerca e alla riflessione che ne deriva, incapaci di produrre pensiero interno al soggetto principale coinvolto nella ricerca.

Va altresì tenuto in considerazione l’elemento narrativo introdotto dalla ricerca di Dei che, recuperando la memoria di insegnanti in pensione, approfondisce aspetti solitamente studiati con questionari o con interviste strutturate. Nonostante lo strumento però la ricerca resta “vincolata” ad un oggetto e ad una struttura “statici”.

1.1.3.3. La “questione insegnante”

La questione insegnante assume un carattere formale con l’inchiesta CENSIS del 1982: “la “questione insegnante” appare come uno dei grandi temi irrisolti dell’intervento pubblico in Italia. [...] È una questione che taglia trasversalmente tutti i tentativi di riforma e di innovazione educativa che sono stati fatti e si faranno nel nostro paese. Ogni innovazione, difatti, presuppone una modifica della professionalità docente. Emerge dunque la centralità della questione insegnante, e l’importanza di una accorta gestione del fattore umano non solo per massimizzare l’impiego delle risorse ma anche per migliorare qualitativamente la scuola”¹¹⁷.

L’evoluzione del personale insegnante dal 1971 al 1981 mette in luce un aumento sostanziale del numero di insegnanti e un conseguente abbassamento del rapporto alunni-insegnante. Tra le questioni poste dall’inchiesta CENSIS assumono risalto quella relativa al sovrannumero (e alla produzione di precarietà) e alla femminilizzazione tipica del personale insegnante (legata a condizioni motivazionali, normative, di prestigio professionale).

¹¹⁶ S. BOWLES, cit. in L. RIBOLZI, “Per una ridefinizione del ruolo degli insegnanti della scuola secondaria superiore”, *Studi di sociologia*, 1981, 1, pp. 57-75, p. 75.

¹¹⁷ CENSIS, *La questione insegnante. Analisi e proposte sulla gestione del personale docente italiano*, CENSIS, Roma 1982, p. 124.

Un aspetto molto interessante dell'inchiesta è quello relativo alla crescita del fenomeno dell'assenteismo nelle scuole italiane che, secondo i ricercatori, sarebbe da addurre in prima battuta dal processo di crescente demotivazione verso la professione da parte degli insegnanti, e un sempre più diffuso atteggiamento di strumentalizzazione del lavoro, per cui "la soddisfazione, la qualificazione, l'identificazione personale, il prestigio, il guadagno, lo si cerca sempre più spesso altrove, nel secondo lavoro, nella famiglia, nelle amicizie, in attività imprenditoriali collaterali"¹¹⁸. A supporto di questa tesi viene proposto, quale possibile provvedimento in direzione di una riduzione di tale fenomeno a livelli accettabili, il miglioramento delle condizioni di fondo, introducendo modifiche capaci di valorizzare la professionalità e quindi diversificazioni a livello retributivo, di qualità di prestazioni e di figure professionali.

La parte più consistente della ricerca è occupata dall'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'aggiornamento. L'innalzamento dei fondi stanziati dal Ministero e la maggiore capillarità dei corsi ha permesso un mutamento positivo rispetto al 1971, con una crescita notevole che evidenzia come l'aggiornamento sia divenuto una pratica costante e diffusa (anche in forma individuale). Le attività di aggiornamento ottengono però un giudizio solo parzialmente positivo da parte degli insegnanti che vi partecipano, che lamentano l'astrattezza dei corsi, l'insufficienza qualitativa e la brevità del corso. La proposta del CENSIS è quella di modificare i corsi sposando una dimensione maggiormente interattiva e attinente ai bisogni reali del corpo insegnanti, fornendo materiali didattici utilizzabili in classe e verificando che gli insegnanti abbiano realmente appreso contenuti e metodologie attuabili nel lavoro quotidiano, ed eventualmente legando l'aggiornamento alla carriera.

Oltre ad un'analisi economico-politica della questione insegnanti (spese, prospettive, evoluzione della scolarità e del corpo docenti) e un confronto con la situazione internazionale, il rapporto del CENSIS si chiude con una serie di proposte e considerazioni relative alla professione. In primo luogo si sottolinea come le modifiche della professionalità docente (che si muove tra sfiducia esigenze di riqualificazione) vadano in direzione di una maggiore complessità del lavoro (dettata dall'estrema

¹¹⁸ Ivi, p. 54.

diversificazione fin dai piani di studio) e della categoria insegnanti (costituita da un'estrema varianza di valori e aspettative). La risposta politica si è limitata a tal proposito più ad un'opera di garanzia (del posto di lavoro, dei presupposti professionali fondamentali, di una retribuzione che aumenta al di là del merito) che di impulso e diversificazione: “è evidente che lo stato di malessere in cui versano oggi gli insegnanti non è imputabile solamente a fattori organizzativi e retributivi; ma d'altra parte non occorre essere esperti di organizzazione aziendale per comprendere gli effetti non certo stimolanti dell'appiattimento e della unificazione laddove esistono atteggiamenti, impegni e professionalità assai diverse”¹¹⁹.

La risposta politica, secondo gli analisti del CENSIS, dovrebbe caratterizzarsi per una maggiore valorizzazione delle diverse professionalità e uno stimolo al continuo aggiornamento: flessibilizzazione della prestazione degli insegnanti e dell'orario di lavoro, maggiori opportunità di aggiornamento (considerata la disponibilità di personale), possibilità di avanzamenti di carriera, crescita professionale e retributiva, introduzione di nuove figure professionali, introduzione di meccanismi di controllo.

L'inchiesta si svolge attraverso un sondaggio realizzato dal CENSIS nel maggio 1982 su un campione nazionale di insegnanti delle scuole elementari, medie e secondarie superiori. Il campione (777 insegnanti) è coinvolto attraverso questionario e risulta ponderato alle proporzioni della situazione nazionale per quanto riguarda la distribuzione tra sesso, circoscrizione geografica, tipo di scuola.

Il lavoro del CENSIS è funzionale ad una riflessione degli organi governativi che si occupano direttamente e indirettamente della scuola e i risultati offerti diventano potenzialmente supporto per la progettazione politica e organizzativa del mondo della scuola, soprattutto da un punto di vista strutturale, di formazione dei docenti e gestione delle risorse.

Una lettura differente rispetto alla questione docenti è offerta dalla ricerca di Pistoì¹²⁰ che si propone, come esplicitato dall'autore stesso già dalle prime battute del testo, “di

¹¹⁹ *Ivi*, p. 127.

¹²⁰ P. PISTOI, *Insegnanti. Atteggiamenti verso il lavoro tra professione e ideologia*, Rosenberg & Sellier, Torino 1985.

analizzare l'influenza che il mutamento dell'interpretazione del proprio ruolo professionale da parte degli insegnanti italiani negli ultimi quindici anni ha avuto sulla coscienza sociale e politica della categoria"¹²¹.

Dopo aver illustrato la composizione del corpo insegnante, evidenziato le modifiche nelle situazioni del mercato del lavoro degli insegnanti ed i contemporanei mutamenti nei loro orientamenti sociali e politici attraverso i risultati di ricerche precedenti, Pistoï propone un'interpretazione di come questo secondo tipo di mutamenti possa essere letto quale effetto del primo.

La riflessione di Pistoï prende spunto a partire da due presupposti teorici: "si ritiene innanzitutto che la struttura della conoscenza e dell'esperienza non siano indipendenti dalla struttura dei rapporti sociali che determinano l'interpretazione dei ruoli professionali; in secondo luogo, si postula che lo strutturarsi di questi rapporti diventi, almeno in alcuni casi e momenti, oggetto di conoscenza consapevole"¹²².

Tale riflessione si traduce metodologicamente in uno strumento di ordine qualitativo che consente di centrare l'attenzione sulla comprensione interna dei significati con cui gli intervistati esplicano i loro comportamenti: "le domande cui si è cercata risposta [...] non richiedono quindi risposte quantitative, ma qualitative: non interessava, a questo livello, quanti insegnanti pensassero ed agissero in un dato modo, ma *quali* insegnanti, e soprattutto *perché*"¹²³. Il campione analizzato, a tal proposito, non risponde ad esigenze di rappresentatività ma contiene un'adeguata quantità di individui in grado di testare le ipotesi formulate. Il ricercatore fa uso dell'intervista in profondità (sulla linea delle "storie di vita") e si avvale della cooperazione di informatori (insegnanti interni alle tre scuole interessate nella ricerca).

L'obiettivo della ricerca è quindi quello di "indagare lo sviluppo di modelli di coscienza sociale attraverso la comprensione di significati che gli attori assegnano alle proprie esperienze [il che] implica [...] incoraggiare i soggetti dello studio *a spiegare essi stessi* quali sono i problemi importanti, nei limiti, naturalmente, della possibilità di stabilire

¹²¹ *Ivi*, p. 7.

¹²² *Ivi*, p. 49.

¹²³ *Ivi*, p. 21.

una qualche relazione con le ipotesi di partenza del ricercatore”¹²⁴. Per coscienza sociale si intende l’insieme di immagini della società ed elementi ideologici che l’individuo utilizza per interpretare la propria esperienza.

Gli informatori hanno prodotto cinque “profili di carriera”¹²⁵:

- l’insegnante bravo, felice, solitamente donna, maestra elementare. Si identifica con il suo lavoro e ha buone relazioni emotive con gli alunni;
- l’insegnante tradizionale, reazionario, sostanzialmente tra le fasce più anziane della categoria. È insoddisfatto della professione e della pratica quotidiana, sente minacciata la sua autorità dal permissivismo dilagante, è sospettoso delle innovazioni pedagogiche e delle interferenze nella scuola;
- l’insegnante “frustrato di sinistra”. Le sue speranze sono state disilluse e sembra prendere le distanze dalla professione;
- l’insegnante indifferente, strumentale. Solitamente è maschio, spesso un professionista che insegna per arrotondare lo stipendio;
- il giovane alienato, che disprezza il proprio lavoro ma è convinto di meritarsi un certo livello di reddito.

Come già dimostrato da altre ricerche esiste una correlazione tra la motivazione in ingresso e la successiva identificazione nel ruolo professionale. L’insegnante realizzato rimanda spesso ad un insegnamento inteso come vocazione, evidente sin dall’infanzia. Nei racconti di questa tipologia di insegnanti (i cosiddetti “realizzati”) emergono il tema della continuità (un’affezione alla scuola già da studenti), il tema dell’interazione interpersonale (il rapporto quotidiano con gli alunni è l’aspetto più gratificante) e quello del servizio (l’insegnamento come servizio di particolare valore morale). Questa tipologia di insegnanti è per lo più insegnante elementare, per via del rapporto tra maestro e bambino (fonte di minor attrito per il conseguimento di risultati di apprendimento). L’insegnante assume il ruolo di leadership di gruppo, sia da un punto di vista strumentale che espressivo. La coscienza sociale dell’insegnante “realizzato” si mostra a bassa valenza ideologica seppur la sua attenzione per i problemi degli alunni

¹²⁴ *Ivi*, p. 51.

¹²⁵ secondo l’accezione di E. GOFFMAN, *Asylums*, Anchor, New York 1961, p. 119.

abbia prodotto una certa consapevolezza dei problemi sociali che condizionano il processo di apprendimento.

L'ingresso in un gruppo occupazionale implica il transito attraverso riti di iniziazione e immissione (che per gli insegnanti italiani coincide ad un lungo periodo di precariato).

In questi passaggi l'insegnante impara e si adatta alla professione, dandole forma.

La disaffezione degli insegnanti nei confronti del loro lavoro è stato fenomeno già indagato in Cobalti e Dei¹²⁶ (1979) ed è confermata anche dalla ricerca di Pistoï, in cui si evidenzia come la scelta obbligata che impone l'ingresso nel mondo della scuola sia fonte della frustrazione e della stanchezza di molti insegnanti. Questi insegnanti faticano ad identificarsi nel ruolo e spesso hanno una doppia attività lavorativa: “i nuovi insegnanti rifiutano l'identificazione con il ruolo per mantenere la possibilità di scegliere, ma al tempo stesso soffrono per l'incertezza che deriva dal loro desiderio di libertà”¹²⁷.

Tale incertezza si alimenta anche nell'assenza di strumenti valutativi e misurativi che permettano il controllo della propria attività; un'incertezza che, anziché stimolare la ricerca di nuove soluzioni didattiche, disorienta gli insegnanti inducendoli a ritornare su posizioni e soluzioni tradizionali (ricadendo così su metodi conservatori).

In conclusione “analizzare le forme della coscienza sociale attraverso le storie di vita [...] ha permesso di mettere a fuoco un processo di riconciliazione, del quale ognuno degli intervistati è in qualche misura protagonista, tra le condizioni della scelta occupazionale nel mercato del lavoro e la concreta realtà dell'insegnamento”¹²⁸.

Aspetti metodologici

Le ricerche di Pistoï e del CENSIS recuperano la metodologia tipica della ricerca di stampo sociologico, così come categorie di analisi già evidenziate con la ricerca di Barbagli & Dei¹²⁹. Il ruolo dell'insegnante è ancora una volta situato su un piano di

¹²⁶ A. COBALTI, M. DEI, *Insegnanti: innovazione e adattamento*, cit.

¹²⁷ P. PISTOI, *Insegnanti...*, cit., p. 127.

¹²⁸ *Ivi*, p. 142.

¹²⁹ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

riflessione che lo vede come “semplice” focus di analisi, inquadrato in schemi mutuati da una ricerca “esterna” al mondo educativo.

1.1.3.4. Lo stress e il malessere degli insegnanti

Oltre a questioni ed analisi di tipo sociologico, come quelle considerate in precedenza, nel 1982 compare sulla scena nazionale il primo interrogativo circa la possibilità che l’insegnamento porti con sé questioni di malessere psicologico. La crescita del numero di studenti nella scuola di base, infatti, coincide con una crescita (spesso mal organizzata) della popolazione docente, senza che questo equivalga a nuovi standard formativi o richieda l’acquisizione di nuove competenze (come peraltro considerato in precedenza).

La questione della salute psicofisica della categoria docente irrompe nel dibattito scientifico con la realizzazione, da parte di SINASCEL-CISL di Milano in collaborazione con l’Università di Pavia, di uno studio intitolato *Insegnare logora?*, avviato nel 1979. La ricerca è condotta su un campione statistico di 2.000 educatori, per i quali si evidenzia una crescente perdita di prestigio sociale causato dagli stereotipi delle lunghe vacanze e dal privilegio del mestiere part time.

Uno degli aspetti interessanti della ricerca, oltre alla questione inaspettata e fino ad allora sconosciuta (nei contesti educativi e nell’esperienza lavorativa degli insegnanti) del burnout, è relativa alla metodologia adottata. L’indagine, infatti, ha visto il pieno coinvolgimento degli insegnanti in tutte le fasi della ricerca, dalla fase di programmazione tecnica e di condivisione delle finalità della ricerca stessa, a quella di raccolta di dati utili alla conduzione della ricerca, fino alla creazione di un atteggiamento attivo nei colleghi nei confronti del rapporto lavoro-salute.

L’indagine ha accertato l’esistenza di correlazioni fra incidenza dello stato patologico e le condizioni di lavoro nella scuola, evidenziando alcuni elementi caratterizzanti la condizione insegnante.

Quasi il 30% degli intervistati dichiara di fare abitualmente uso di psicofarmaci (allora prescritti unicamente da medici specialisti). Di questa cospicua parte solo il 17% però risulta affetto da esaurimento nervoso e le restanti vengono dichiarate “situazioni di

disagio” espressive di stati di sofferenza che si ripercuotono sia a livello somatico che psichico¹³⁰.

Questa ricerca rappresenta per certi aspetti uno spartiacque nella concezione degli insegnanti e nella ricerca ad essi relativa. Seguiranno molte altre ricerche più dettagliate e attente ai livelli e fattori di stress potenzialmente degenerativi in burnout, cui si darà maggiore spazio nel corso dello scritto rispettandone la successione cronologica.

La riflessione sullo stato psicologico dei docenti non si riferisce solamente allo studio del malessere ma anche di quelle caratteristiche che, finalmente, vengono riconosciute anche all’insegnante, nel tentativo di offrire una maggiore professionalizzazione della sua figura, vista, fino agli Settanta, come semplice “figura materna”, dotata di sensibilità e amore per gli studenti ma difficilmente riconosciuta per le sue competenze e rischi professionali.

Una delle ricerche relative alla condizione psicologica, da tenere in considerazione per i suoi aspetti metodologici e per l’oggetto di studio, è quella condotta da Favretto e Rappagliosi¹³¹.

La novità è rappresentata dal tentativo di dare sostegno empirico alla (scontata) considerazione che vedeva l’insegnamento come attività potenzialmente stressante. Tale studio si inserisce, infatti, nel filone di ricerca¹³² che, da un punto di vista sociologico, sanitario e psico-sociologico, mira a studiare i gradi e le fonti di soddisfazione ed insoddisfazione, i fattori di minaccia per la salute psicofisica degli insegnanti.

¹³⁰ SINASCEL-CISL e UNIVERSITÀ DI PAVIA, *Insegnare logora?*, Ecogeses, Roma 1982.

¹³¹ G. FAVRETTO, C. M. RAPPAGLIOSI, *Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento*, in G. FAVRETTO, A. COMUCCI TAJOLI, *Insegnare oggi: soddisfazione o stress*, ed. FrancoAngeli, Milano 1988, pp. 19-154.

¹³² COBALTI A., DEI M., *Insegnanti: innovazione e adattamento*, La Nuova Italia, Firenze 1979; CENSIS, *La questione insegnante. Analisi e proposte sulla gestione del personale docente italiano*, CENSIS, Roma 1982; MAERAN R., GAMBARO A., “Lavoro e soddisfazione: una ricerca sperimentale”, *A.P.*, 3, 1979, pp. 569-594; COMUCCI TAJOLI A., DE BERNARDI B., “Insegnamento e soddisfazione: una ricerca esplorativa”, *Report 63*, Istituto di Psicologia, Facoltà di Magistero, Padova 1982; FAVRETTO G., MAERAN R., “What Is the Relationship between Stress and Satisfaction in the Primary School Teacher’s Work?”, *Report 9*, Università di Verona, Istituto di Psicologia, 1983.

La ricerca di Favretto e Rappagliosi intende studiare il problema dello stress degli insegnanti adottando un modello simile a quello proposto da Van Harrison¹³³ in cui lo stress è valutato come l'effetto dell'interazione dei diversi fattori (personali e ambientali). L'obiettivo della ricerca è quello di analizzare lo stress come funzione “del continuo interscambio tra il «lavoratore intellettuale» e/o «colletto bianco», nella fattispecie insegnante, con la sua dotazione professionale e le istanze istituzionali che gli provengono dal contesto organizzativo (quest'ultimo nella sua componente tecnica ed umana)”¹³⁴.

Lo studio si avvale di un questionario costruito nel rispetto della metodologia della ricerca psicosociale, con scale di misura tipo Likert¹³⁵, per lo studio degli atteggiamenti psicosociali. Il questionario è sviluppato in diverse sezioni orientate allo studio dei quattro parametri costitutivi il modello di Van Harrison: le richieste oggettive (fornite dalla realtà normativa, quali titolo di studio, orario, materia di insegnamento, ecc.), la percezione soggettiva dell'ambiente (come tali richieste interagiscono con l'individualità dell'insegnante), le caratteristiche oggettive dell'insegnante (competenze, professionalità, ecc.), la percezione soggettiva delle competenze (valutazione personale delle proprie caratteristiche).

Il questionario è stato compilato da 384 insegnanti della scuola elementare pubblica italiana. Per l'analisi dei dati sono state generate variabili per ciascuno dei parametri del modello di Van Harrison, sulla base di strumenti psicometrici e psicosociali. L'analisi quantitativa delle relazioni tra le variabili indipendenti generate è stata condotta attraverso un primo livello di analisi consistente nella correlazione semplice tra le variabili in gioco. Ad un successivo livello si è ricorso all'utilizzazione dell'analisi di regressione multipla (metodo Step wise), che ha permesso di considerare contemporaneamente diverse variabili indipendenti in relazione alla loro influenza o predizione di una variabile dipendente. Tale strumento ha permesso di mettere in

¹³³ R. VAN HARRISON, *Person-Environment Fit and Job Stress*, in C. L. COOPER, R. PAYNE (eds.), *Stress at Work?*, Harvard University Press, New York 1978.

¹³⁴ *Ivi*, p. 68.

¹³⁵ R. LIKERT, “A technique for Measurement of Attitudes”, *Archives of Psychology*, 140, 1932, pp. 5-53.

evidenza il ruolo fondamentale nella predittività dello stress lavorativo e dei suoi effetti giocato da due variabili (la correttezza dell'autopercezione e l'adattamento oggettivo). Questo risultato consente di sottolineare la necessaria corrispondenza tra la professionalità del docente e le richieste e le caratteristiche oggettive del lavoro e di “affermare che il problema della dotazione professionale e personale, in senso tecnico, del docente sia il punto centrale intorno al quale ruota non solamente la comprensione ma anche la potenzialità di interventi in «tempo reale» sullo stress dell'insegnante”¹³⁶. La formazione professionale necessaria, quindi, deve sintonizzarsi con le richieste specifiche del contesto lavorativo e non tanto ad un'immagine astratta dell'insegnante. In merito alla seconda variabile (riguardante l'autopercezione professionale) è possibile sottolineare l'importanza del riconoscimento sociale (da parte del gruppo di insegnanti al quale l'insegnante appartiene), della professionalità e della capacità dell'individuo nel determinare successo e ridurre il distress. “L'intervento di formazione-aggiornamento dell'insegnante deve quindi calarsi non in un fatto tecnicistico di iniezione di competenza, ma in una operazione ad un tempo «socializzata» e tecnica di induzione di una microcultura della professionalità e del riconoscimento della professionalità medesima”¹³⁷.

In una seconda fase i ricercatori hanno comparato i livelli di stress degli insegnanti con quello degli impiegati (differenza in termini quantitativi e qualitativi, incidenza dell'attività extra-lavorativa e dimensione soggettiva sullo stress lavorativo). Attraverso l'utilizzo di strumenti quantitativi (questionario costituito da Social readjustment Rating Scale di Holmes e Rahe¹³⁸, test di Albrecht, check list di stressor, indici di soddisfazione/insoddisfazione lavorativa), dopo una prima fase qualitativa (interviste semistrutturate, gruppi di discussione), si è constatato “quanto siano più numerosi i ruoli che un insegnante è chiamato a ricoprire e questo fatto se da un lato può costituire motivo di ansia e di preoccupazione, d'altro lato può contribuire a rendere più

¹³⁶ Ivi, p. 93.

¹³⁷ Ivi, p. 94.

¹³⁸ T. H. HOLMES, R. H. RAHE, “The social readjustment rating scale”, *Journal of Psychosomatic research*, 11(2) (1967), pp. 213-21.

stimolante la professione e più creativa la persona che la svolge”¹³⁹. L’attività docente sarebbe caratterizzata da maggiori opportunità “eustressogene” e una maggiore opportunità di “attivismo” nel lavoro, in grado di costruire capacità di resistenza allo stress all’insegnante.

1.1.3.5. Considerazioni metodologiche

Durante gli anni Ottanta, quindi, si evidenzia un mutamento nella prospettiva di analisi della “questione docente”, una prospettiva maggiormente specifica, peculiare e, per certi aspetti, rispettosa della personalità dei docenti, visti non più freddamente come categoria omogenea e chiusa ma come complesso di persone soggette a problematiche di tipo psicologico e consapevolezza politica. Nonostante questo la metodologia resta vincolata a criteri e confini statistici (considerata la lealtà all’ambito sociologico) e, di conseguenza, il soggetto della ricerca non riesce ad assumere un ruolo attivo ed “emancipato”¹⁴⁰. Tuttavia è possibile riscontrare importanti novità anche in questo senso: l’intreccio di dimensioni individuali e dimensioni sociali e culturali, evidente nella ricerca di Favretto e Rappagliosi e accennato nello studio SINASCEL-CISL.

1.1.4. Gli anni Novanta e le rappresentazioni degli insegnanti

1.1.4.1. Contesto storico

La legge n.148 del 5 giugno 1990 capovolge l’intero ordinamento scolastico elementare, quello in vigore dal 1928 con la piena attuazione della riforma Gentile, modificando innanzitutto la responsabilità degli insegnanti con l’introduzione dell’insegnamento di gruppo. Il maggior impatto dei nuovi ordinamenti coincide con la richiesta di una nuova forma di pensiero e di organizzazione del corpo docente, date dalla scomparsa del maestro unico e dalla nuova organizzazione per moduli. Questo nuovo impianto organizzativo trova le resistenze degli insegnanti per almeno due ragioni: per le modalità decisionali (a maggioranza nei Collegi dei docenti o *brevi manu* dal dirigente

¹³⁹ G. FAVRETTO, C. M. RAPPAGLIOSI, *Una ricerca estensiva ...*, cit., p. 124.

¹⁴⁰ si vedrà nella parte dedicata alla metodologia della ricerca il significato attribuito al concetto di ricerca emancipatoria e soggetto emancipato.

scolastico) che obbligano una parte degli insegnanti a subire decisioni che non condividono e per il conflitto con un nuovo corso di laurea per insegnanti che pare estraneo alla logica dei moduli, formando una professionalità generica tipica del vecchio maestro unico. La complessità del problema si ripercuote sugli insegnanti che “a causa di molti problemi accumulatisi in tempi recenti, vivevano più che mai una crisi di identità”¹⁴¹. Molti docenti preferiscono il prepensionamento piuttosto che stravolgere il proprio modo di fare scuola e dividere la titolarità di una classe con i colleghi.

Nel 1994 il ministero della Pubblica Istruzione pubblica un rapporto sull’attuazione delle innovazioni derivanti dai programmi del 1985, curato da un gruppo di ispettori ministeriali. Quello che colpisce è la totale esclusione dei docenti da questa relazione se non in termini di accelerazione degli apprendimenti che erano riusciti ad imprimere e per la carenza di competenze didattiche e conoscenze legate alla disciplina di insegnamento. Questa relazione “attesta ancora una volta la sottovalutazione della centralità del ruolo del maestro (tanto più stridente in una fase di forte trasfigurazione del suo compito) al quale si richiedevano disponibilità, creatività e flessibilità nelle esecuzioni delle disposizioni ufficiali, nella libera progettazione didattica ed educativa, sempre però in funzione di una più piena e produttiva esecuzione dei programmi ministeriali, mediati dall’intervento di ispettori e direttori”¹⁴².

Nello stesso anno, un provvedimento del ministro D’Onofrio abolisce gli esami di riparazione per la scuola secondaria, sostituendoli con i debiti formativi. Tale scelta priva gli insegnanti di quello che aveva rappresentato, fin ad allora, un potente deterrente per molte generazioni di studenti, e mina la credibilità stessa dei docenti o, perlomeno, richiede loro di modificare la propria impostazione e rivedere il concetto di autorevolezza.

Una norma che richiede un cambiamento importante alla scuola italiana è rappresentata dalla Legge 15 marzo 1997, n.59 (Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti locali e per la riforma della pubblica amministrazione e

¹⁴¹ A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri*, cit., p. 185.

¹⁴² *Ivi*, p. 187.

la semplificazione amministrativa). In particolare, l'articolo 21 contiene i presupposti per la concessione alle istituzioni scolastiche statali di quell'autonomia didattica e generale attesa da tanto tempo, che acquisirà una dignità costituzionale con l'articolo 117 della Costituzione (2001).

Per l'anno scolastico 1999-2000 il Coordinamento nazionale dell'autonomia (costituito per vigilare sul passaggio all'autonomia) stimola le scuole affinché spingano la sperimentazione fino alla stesura dei Piani dell'Offerta Formativa (POF), concetto sviluppato nell'articolo 3 del *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (D.P.R. 275/99): "il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali [...] definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti".

Le linee guida previste nel "Regolamento dell'autonomia" sono così definite:

- autonomia didattica, che si esprime nella libertà di scelta delle metodologie (ritenute più adatte per raggiungere gli obiettivi formativi), dell'organizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro, degli insegnamenti opzionali;
- ampliamento dell'offerta formativa, inteso come la facoltà di estendere l'attività formativa agli adulti, di adottare iniziative volte a ridurre l'abbandono scolastico, di organizzare percorsi integrati con attività extrascolastiche, di stipulare convenzioni con altre istituzioni educative e sociali;
- funzioni dello Stato restano legate al reclutamento del personale, ai trasferimenti, ai collocamenti fuori ruolo, al riconoscimento di titoli di studio esteri;
- compito del Ministero della Pubblica Istruzione coincide con la definizione degli obiettivi generali del processo formativo, degli obiettivi specifici di apprendimento, delle discipline costituenti la quota nazionale dei curricula (con relativo monte ore annuale) e dell'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula;
- autonomia organizzativa, che può esplicitarsi nella diversa strutturazione dell'unità della lezione, nell'articolazione del gruppo classe, nell'impiego flessibile dell'attività

docente, negli accordi di rete, nello scambio temporaneo di docenti fra le istituzioni della stessa rete.

Restano determinanti, negli anni Novanta, “l’ambiguità della dimensione professionalizzante all’interno della scuola, la non valorizzazione del ruolo dell’insegnante, il costante emergere di slogan e di parole d’ordine, talvolta fatte proprie e alimentate anche dallo stesso ministero pur nelle certezze della loro inutilità, per dare l’illusione di spazi di rinnovamento e di miglioramento della scuola”¹⁴³.

Va altresì sottolineata l’insistenza mediatica e dei politici che si susseguono nei posti decisionali sul tasto dell’eccedenza numerica degli insegnanti, finalizzata a giustificare il blocco delle assunzioni di nuovi docenti e il taglio delle classi.

Lo status sociale dell’insegnante, già in declino da tempo, decade ulteriormente negli anni Novanta e la voce dei docenti comincia ad affievolirsi (la categoria degli insegnanti infatti si chiude in difesa di sé stessa faticando a partecipare e contribuire alle scelte di politica scolastica). Le riflessioni critiche nei confronti del sistema scolastico riguardano:

- le risorse dedicate all’istruzione: esigue per chi lamenta lo stato deplorabile degli edifici scolastici e i bassi stipendi dei docenti, mal utilizzate per chi addita gli sprechi e il numero eccessivo di insegnanti;
- gli aspetti quantitativi dell’istruzione, soprattutto in termini di dispersione scolastica;
- la qualità dell’istruzione, nata dalla comparazione con contesti internazionali: da un lato c’è chi considera causa del problema l’assetto organizzativo e gli aspetti ordinamentali della scuola, dall’altro chi lo individua nell’incompetenza e impreparazione degli insegnanti;
- la distanza tra sistema formativo e mondo produttivo, con le posizioni di chi valuta troppo professionalizzante il sistema formativo e chi invece lo ritiene troppo distante dalle esigenze del mondo produttivo;
- alcuni nodi fondamentali vengono ripresi con crescente insistenza: l’importanza della formazione di capitale umano nella società della conoscenza, la necessità di riportare

¹⁴³ G. GENOVESI, *Storia della scuola in Italia ...*, cit., p. 201.

serietà e merito nell'educazione e nella scuola, la necessità di valutare l'intera organizzazione scolastica e le sue componenti.

1.1.4.2. *Le rappresentazioni degli insegnanti*

L'attenzione alle rappresentazioni, e quindi ad un concetto e tema di indagine solitamente proprio della psicologia sociale, marca un passaggio della ricerca italiana su un livello di approfondimento e una metodologia di stampo psico-pedagogico probabilmente dovuto alla discrasia sempre più evidente tra insegnanti (nella loro solitudine) e società (che continua a modificare le sue richieste nei confronti della scuola). Questo passaggio implica una richiesta di conoscenza più profonda degli insegnanti, visti e studiati nei molteplici aspetti del loro mondo (ideale e reale, sociale e individuale, didattico e relazionale).

In particolar modo si producono diverse ricerche relative alle rappresentazioni degli insegnanti (sia da un punto di vista mediatico sia da un punto di vista socio-culturale).

Con una serie di articoli all'interno della rivista *Scuola e Città*, Giovannini¹⁴⁴ avvia una riflessione a partire dalle rappresentazioni degli insegnanti. La ricerca si pone l'obiettivo di "contribuire a far luce sulle radici dell'aspro conflitto emerso e sul dibattito relativo alla professione insegnante, mediante la *presentazione delle interpretazioni e dei vissuti di un campione di insegnanti nei confronti di aspetti rilevanti della condizione lavorativa*, così come sono emersi dalle risposte fornite tramite un questionario postale"¹⁴⁵.

La fonte di disagio più diffusa è relativa alle mancate riforme, alla dequalificazione dell'istituzione scolastica, alla mancanza di risorse e attrezzature. Rispetto alla struttura organizzativa e alla sua rigidità (capace di generare routine), vanno rilevate significative differenze in rapporto al livello scolastico: gli insegnanti della scuola media subiscono maggiormente le imposizioni organizzative.

Un elemento ritenuto fondamentale rispetto alla dequalificazione della scuola è la scarsa preparazione degli insegnanti, valutata inadeguata dall'83% degli intervistati (con una

¹⁴⁴ M. L. GIOVANNINI, "Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni", *Scuola e Città*, 5-6, 1990, pp. 203-221.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 204.

convinzione maggiore per i maestri elementari). L'importanza attribuita alla preparazione e il disagio derivante dall'insoddisfazione per la propria formazione professionale, vengono letti dai ricercatori come indicatori di una autorappresentazione della categoria dei docenti come una categoria di professionisti (andando in controtendenza rispetto alle ricerche precedenti che avevano sempre sottolineato la percezione semi-professionale¹⁴⁶ della categoria).

Nei confronti dei colleghi, i docenti intervistati hanno emesso un giudizio piuttosto severo, denunciandone la scarsa flessibilità e capacità di modificare i propri atteggiamenti per affrontare i cambiamenti sociali e generazionali, una certa indisponibilità alla collaborazione sul piano didattico e la tendenza a fare politica nella scuola piuttosto che educare e insegnare.

Lo stesso trattamento e lo stesso giudizio sono riservati al dirigente scolastico, il cui comportamento è ritenuto ancora burocratico e autoritario e le cui capacità organizzative si mostrano scarse.

I genitori, ritenuti privi delle competenze adeguate, mostrano una negativa ingerenza nei temi legati ai problemi dell'insegnamento e un intervento nelle dinamiche educative a scuola limitato alla richiesta di informazioni per il rendimento scolastico del proprio figlio.

Un'altra rappresentazione emersa nella ricerca è riguarda il cambiamento degli studenti, vale a dire la differenza tra gli studenti con i quali gli insegnanti si confrontano durante la loro attività e quelli conosciuti sui banchi di scuola. Questa rappresentazione ha evidenziato una visione problematica e ricca di sfumature: la netta maggioranza degli insegnanti condivide l'idea dell'aumento dell'indisciplina e della minore preparazione di base degli studenti (che però non equivale a considerare gli studenti "di oggi" come meno interessati allo studio).

Le condizioni materiali della professione sono caratterizzate dalla bassa retribuzione, la scarsa possibilità di fare carriera e la lunga trafila necessaria per uscire dalla precarietà tipica dei primi anni di insegnamento.

¹⁴⁶ per il concetto di semi-professione si veda A. ETZIONI (a cura di), *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses and Social Workers*, Free Press, New York 1969.

Gli insegnanti inoltre, come peraltro già anticipato, confermano bisogni di tipo formativo e di cambiamento della struttura organizzativa della scuola, che incidono sulla soddisfazione professionale e personale. Il malessere e il disagio degli insegnanti trovano nel clima istituzionale-organizzativo e nel rimpianto per il passato le loro radici costitutive e sfociano in un'insoddisfazione piuttosto diffusa. Va altresì considerato che il rimpianto maggiore riguarda gli insegnanti della scuola media inferiore, così come il rimpianto minore è relativo agli insegnanti della scuola elementare, "cioè del livello scolastico che non ha risentito degli effetti dell'allargamento della scolarizzazione a fasce sociali precedentemente escluse"¹⁴⁷.

Per quanto concerne la scelta lavorativa, l'interesse per le caratteristiche intrinseche della professione, vale a dire le sue caratteristiche espressivo-relazionali rappresenta l'interesse primario soprattutto per la popolazione femminile. Coloro per i quali, invece, l'insegnamento è stata una scelta di ripiego sono per la maggior parte maschi, seppur tale dato non risulti nel suo insieme particolarmente importante e abbia un valore piuttosto basso. Rispetto alla valutazione della motivazione "attuale", vale a dire quella reale di svolgimento della professione, gli intervistati hanno mostrato una minore attenzione alle motivazioni espressivo-relazionali: "lo stare coi bambini o coi giovani, il comunicare con gli altri si sono dunque profilati, al momento dell'indagine, come caratteristiche dell'insegnamento in grado di offrire gratificazioni [...] ma non più sufficienti per basare su di esse la disponibilità a «rifare l'insegnante»"¹⁴⁸.

Il dato emergente è che la scelta motivazionale iniziale (legata alla convinzione o alla necessità) incide in maniera inferiore rispetto alle modalità di funzionamento della scuola e le condizioni di lavoro, che spingono il 23% degli intervistati a dichiarare la propria indisponibilità a rifare l'insegnante. Tra gli insegnanti intervistati albergano contemporaneamente un desiderio di fuga verso la pensione e tensioni professionalizzanti come l'aumento dell'orario.

Le considerazioni finali di Giovannini, in merito al quadro emerso dalla ricerca, mettono in risalto una sorta di contraddizione tra l'insoddisfazione e la volontà di

¹⁴⁷ M. L. GIOVANNINI, "Vivere da insegnanti...", cit., p. 215.

¹⁴⁸ *Ivi*, p. 217.

“professionalizzarsi”. Tale quadro evidenzia la necessità di una modifica profonda della struttura e dell’organizzazione scolastica, perché “nell’attuale struttura, che ha puntato più sulla buona volontà dei singoli insegnanti piuttosto che sul rinnovamento al passo coi tempi, in nome di un inesistente egualitarismo e di un’efficacia mai controllata, tutti i docenti vengono considerati sullo stesso piano, impegnati e lassisti, motivati e indifferenti, preparati e non preparati, indipendentemente dalle competenze effettive e dalle funzioni svolte oltre l’orario di cattedra e al di fuori dell’aula. In tale situazione, la frustrazione finisce per annientare l’entusiasmo, inducendo ad attingere gratificazioni nella “nicchia-classe” o ad abbandonare l’insegnamento”¹⁴⁹.

La ricerca di Giovannini, in piena coerenza con la rivista che la ospita, si conclude con un invito alla costruzione di un serio progetto politico che punti sulla formazione sia degli studenti sia degli insegnanti. In questo senso si cerca, attraverso le parole e il coinvolgimento degli attori principali del processo educativo, di dare forza e un ruolo agli insegnanti, inserendo le loro voci in un dibattito che, fino ad allora, era stato condotto senza di loro o attribuendo loro un ruolo del tutto marginale.

Lo studio di Giovannini rappresenta un elemento di discontinuità rispetto alle ricerche precedenti ma non si pone come punto di frattura o inizio di una riflessione differente e maggiormente coinvolgente del pensiero degli insegnanti. Restano, infatti, dominanti alcune questioni legate più all’insegnamento che non all’insegnante, più agli oggetti di apprendimento che non alle dimensioni personali e identitarie della categoria docente. Tuttavia, anche nell’analisi delle novità culturali e didattiche che invadono la scuola e la società, l’atteggiamento dei docenti comincia ad avere uno spazio maggiore e a diventare un punto di interesse implicito ed esplicito per diverse ricerche.

L’aspetto relativo al sapere e alla necessità di formazione degli insegnanti, che ha sempre rappresentato un nodo cruciale per molte ricerche e che assume maggiore importanza anche in relazione alla sempre più massiccia invasione dell’informatica nella vita del paese (forse più nell’immaginario ereditato dai film fantascientifici e dal boom economico che non nella realtà dei fatti, considerato che ancora agli inizi degli anni Novanta la grandissima maggioranza del paese non possiede un computer), è

¹⁴⁹ *Ivi*, p. 221.

studiato attraverso gli atteggiamenti degli insegnanti stessi nei confronti, per esempio, dell'informatica e del suo utilizzo nell'insegnamento.

Tra le ricerche di quel periodo va ricordata quella di Comucci Tajoli, De Silvestri & Pontara¹⁵⁰ (1992). Il lavoro s'inserisce in un progetto di informatizzazione sperimentale promosso nel 1990 dal Provveditorato agli Studi di Verona e relativo all'intero arco della scuola dell'obbligo. La finalità della ricerca consiste nel far emergere il pensiero degli insegnanti nei confronti dell'informatica e del suo utilizzo in classe, partendo dall'ipotesi che gli atteggiamenti degli insegnanti coinvolti nella sperimentazione siano più favorevoli nei confronti dell'utilizzo informatico di quanto possano esserlo gli insegnanti del gruppo di controllo.

Per quanto riguarda l'informatica, in generale prevale un giudizio positivo sia del gruppo coinvolto nella sperimentazione sia per il gruppo di controllo. Giudizi differenti, invece, vengono espressi rispetto all'ingresso dell'informatica nella scuola: in questo caso sono i gruppi sperimentali ad esprimere giudizi significativamente più favorevoli rispetto ai gruppi di controllo (come peraltro ipotizzato dai ricercatori).

Non si rilevano significative differenze se si considera la variabile di genere degli intervistati se non nel gruppo di sperimentazione, in cui le insegnanti manifestano un accordo più elevato rispetto alla reversibilità delle strategie cognitive apprese al computer in diversi settori di apprendimento e si mostrano più favorevoli all'uso dell'informatica a fini didattici. «Nel gruppo elementare una maggiore attenzione delle insegnanti ai processi educativi nell'interazione scuola-computer, nel gruppo medie inferiori una visione dell'informatica, da parte delle insegnanti, più ottimistica e aperta al «nuovo» di quanto facciano i colleghi»¹⁵¹.

La ricerca ha coinvolto complessivamente 291 insegnanti (205 di scuola media inferiore e 86 di scuola elementare) che hanno rappresentato per circa il 75% il gruppo di controllo e il restante 25% il gruppo di sperimentazione. L'appartenenza a uno o all'altro gruppo dipendeva dall'adesione o non-adesione dell'insegnante al progetto sperimentale.

¹⁵⁰ A. COMUCCI TAJOLI, D. DE SILVESTRI, G. PONTARA, "Il computer nella scuola. Che cosa pensano gli insegnanti", *Psicologia e scuola*, 62, 1992-1993, pp. 3-14.

¹⁵¹ *Ivi*, p. 10.

I ricercatori hanno predisposto un questionario avvalendosi della modalità “Likert” (per una scala di valori 5 che andava dal “molto d’accordo” al “molto contrario” rispetto a quanto espresso nell’item) e per l’analisi delle risposte si è fatto ricorso ad un’analisi quantitativa attraverso il confronto dei gruppi su ogni singolo item (utilizzando i valori medi e gli indici di dispersione dell’item con test di inferenza statistica sulla differenza delle medie).

Uno studio simile realizzato e promosso dalla Fondazione IBM e pubblicato nel 1992¹⁵² mette in evidenza gli atteggiamenti degli insegnanti coinvolti nelle sperimentazioni informatiche e di utilizzo del computer per l’attività didattica.

La ricerca ha visto il coinvolgimento di 12 scuole (9 statali e 3 non statali) ottenendo un totale di 312 questionari compilati. Il questionario, distribuito a fine 1990, mira ad indagare eventuali contatti con l’informatica precedenti alla sperimentazione, valutazioni sull’introduzione dell’informatica nella scuola media, i desideri rispetto ai programmi informatici didattici, la disponibilità verso l’introduzione dell’informatica nell’attività didattica.

Per quanto riguarda le precedenti esperienze informatiche, solo una minoranza dichiara di aver preso parte a corsi di formazione specifici. Coloro che non hanno partecipato giustificano la loro assenza con la mancanza di tempo e l’assenza di informazioni.

L’utilizzo degli strumenti informatici al di fuori e nell’ambito dell’attività didattica risulta in entrambi i casi saltuario, per l’assenza di adeguate informazioni e, nel secondo caso, per problemi organizzativi (pochi computer, mancanza di tempo per prepararsi, scarsità di programmi adeguati).

Il ricorso agli strumenti informatici è ritenuto utile soprattutto per le discipline tecnico-scientifiche e le attività di sostegno, attraverso un utilizzo preferenziale legato all’attività di apprendimento, le esercitazioni e le attività di recupero. Le difficoltà di introduzione dell’informatica sono legate alla dimensione economico-organizzativa, alla dimensione professionale (la preparazione dei docenti) e a quella psicologica (una sorta di resistenza al cambiamento).

¹⁵² S. SARTI, “Insegnanti e informatica. Opinioni di insegnanti sull’introduzione dell’informatica nella scuola media”, in *Orientamenti Pedagogici*, 39, 1992, n. 5, pp. 1073-1109.

Quasi tutti gli insegnanti si mostrano consapevoli del destino informatizzato della scuola media e più dei due terzi disponibile a partecipare a iniziative di aggiornamento legate all'utilizzo dei programmi didattici.

L'impatto dell'informatizzazione sui docenti è analizzato in termini di prestigio professionale (che per la maggioranza resterebbe invariato e rivalutato) e impegno (con posizioni che si dividono tra quelli che lo prevedono invariato, appesantito o, una minima parte, attenuato).

Pur valutando positivamente l'influsso dell'informatica sul rendimento degli studenti, resistono alcuni timori che sono legati soprattutto al rischio che essi vengano soggiogati dalla macchina (dipendenza, apprendimento meccanico, perdita delle capacità espressive). Il gruppo dei docenti preoccupati si caratterizza per una mancata partecipazione a corsi di informatica e la minore disponibilità a partecipare ad iniziative di aggiornamento.

In generale sono i giovani ad aver partecipato a corsi di introduzione all'informatica e a mostrare maggiore ottimismo, oltre a valutare probabili le difficoltà di tipo psicologico, il che sottolinea l'importanza e il ruolo dell'attività formativa e di aggiornamento.

Alla novità informatica si affianca una novità legata ai processi migratori che fino agli anni Ottanta avevano riguardato il territorio italiano solo in termini di emigrazione.

Nel corso degli anni Settanta e Ottanta, infatti, i flussi in ingresso nel Paese erano ancora di entità modesta. Si trattava in prevalenza di donne che dall'America Latina, dalle Filippine e dai paesi del Corno d'Africa venivano in Italia per lavorare come domestiche, e di braccianti, per la maggior parte provenienti dalla Tunisia, che lavorano stagionalmente in Sicilia. Solo all'inizio degli anni novanta i flussi divengono più intensi e si trasformano in vere e proprie ondate migratorie. Inizialmente è l'Albania il principale paese di origine del flusso migratorio, che si riversa sulle coste pugliesi attraverso il canale di Otranto. Ad esso si affiancherà presto l'esodo dei profughi dall'ex Jugoslavia, che giungono in Italia attraverso i confini di terra a loro più vicini. Successivamente, altri flussi più intensi provenienti dall'Africa mediterranea e sub-sahariana, diretti verso le coste siciliane, sostituiranno le migrazioni dalla regione

balcanica. Ma queste non cesseranno mai del tutto e riprenderanno con forte intensità nel 1997, in coincidenza con il dissesto economico e finanziario dell'Albania, e nel 1999 in occasione della guerra in Kosovo.

Anche la ricerca viene ovviamente coinvolta e toccata dai mutamenti sociali in corso e dedica uno spazio di riflessione attorno al fenomeno migratorio che comporta per gli insegnanti una nuova organizzazione pedagogica e culturale.

Una ricerca del 1996 condotta da Giovannini prende in esame il mutamento in corso nella scuola italiana in seguito alla crescita del fenomeno immigratorio. Le riflessioni e le motivazioni della ricerca curata da Giovannini, trovano una sintesi precisa nelle parole introduttive al testo *Allievi in classe, stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione* per mano della curatrice: “quando gli “altri” irrompono nella nostra vita quotidiana, come sta succedendo ora, sia attraverso concreti fenomeni migratori che rendono visibile lo straniero all'angolo della strada e nella cronaca giornalistica, sia attraverso le inevitabili migrazioni videotelematiche o nel mercato dei beni di consumo che tutti noi giornalmente compiamo, la tematizzazione della diversità e del rapporto con le diversità non può non tornare al centro dei problemi relativi alla costruzione dell'identità e delle immagini del mondo e, quindi, coinvolgere processi e istituzioni educative”¹⁵³.

Al centro della ricerca stanno gli atteggiamenti degli insegnanti elementari nei confronti dell'inserimento di bambini stranieri in classe, le loro rappresentazioni del fenomeno migratorio in Italia e le conseguenti esigenze professionali e formative.

Nell'indagine, di tipo sociologico, sono coinvolte 12 città (toccate dalla questione dell'immigrazione: Trento, Milano, Genova, Padova, Bologna, Firenze, Roma, Perugia, Napoli, Palermo, Bari e Sassari) per un totale di 1894 insegnanti elementari. Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è rappresentato da un questionario composto da 27 affermazioni, costruite sul modello delle scale Likert, di tipo unidimensionale (al fine di misurare un'unica dimensione in cui da una parte risulta un atteggiamento di massima distanza e dall'altra uno di massima vicinanza sociale nei confronti degli immigrati). L'elaborazione dei dati, considerando le numerose informazioni a

¹⁵³ G. GIOVANNINI (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano 1996, p. 11.

disposizione, è stata realizzata con la tecnica della cluster analysis¹⁵⁴ che ha permesso l'individuazione di categorie e classificazioni degli intervistati ricavate dalle relazioni tra le variabili.

Diversi sono gli aspetti messi in risalto dalla ricerca. In primo luogo, gli insegnanti intervistati rintracciano l'origine del pregiudizio soprattutto nella paura della diversità, nella non conoscenza reciproca e nella distanza. Per la maggioranza di loro il pregiudizio risulta un fenomeno multidimensionale in cui trovano spazio anche la competizione sul lavoro e l'educazione familiare. Individuando il pregiudizio quale frutto di opinioni e stereotipi produttori di paure e timori, gli intervistati sottolineano inoltre la superabilità del pregiudizio.

Per approfondire la diffusione del pregiudizio nella realtà scolastica è stato chiesto agli insegnanti un'opinione rispetto alle diverse componenti (colleghi, compagni di classe, altri studenti, genitori). Il pregiudizio è tendenzialmente un fenomeno esterno alla scuola, dove riguarda soprattutto i genitori e, in seconda battuta, gli studenti della scuola. “Si evidenzia in queste risposte il desiderio di una buona presentazione del corpo docente e la tendenza a collocare il pregiudizio al di fuori, fra i genitori e quindi fra i compagni di classe che vengono influenzati dalle loro famiglie. Questa può essere definita una “strategia” di difesa della propria immagine”¹⁵⁵ e di promozione di un'immagine disponibile, oltre che un'autopresentazione positiva. Tuttavia gli insegnanti intervistati mostrano meno certezza e un'immagine diversa se si vanno ad indagare problemi relativi alle scelte e al coinvolgimento personale (per esempio la possibilità che la propria figlia sposi una persona di colore o la devianza collegata all'immigrazione), alle decisioni relative al piano economico e delle politiche sociali (per esempio la necessità di dare la priorità all'occupazione degli italiani o il rimpatrio degli irregolari). L'elaborazione multivariata dei dati ha consentito l'individuazione di alcune tipologie di maestri:

¹⁵⁴ J. P. BENZÉCRI, *L'analyse des données*, Dunod, Paris 1976; L. LEBART, A. MORINEAU, K. M. WARWICK, *Multivariate Descriptive Statistical Analysis*, John Wiley & Sons, New York 1984.

¹⁵⁵ E. BESOZZI, *Insegnare in una società multi-etnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto* in G. GIOVANNINI, *Allievi in classe, stranieri in città ...*, cit., pp. 26-60, p. 39.

- gli *indifferenti* (il 20% degli intervistati), che negano con decisione l'esistenza di stereotipi e pregiudizi, presentano un basso indice di soddisfazione strumentale, ritengono non necessaria una preparazione specifica in tema di inserimento di alunni stranieri a scuola;
- gli *xenofobi* (il 15,7% degli intervistati), che rifiutano lo straniero, considerando la sua presenza a scuola come un fattore negativo e un problema per la scuola e gli insegnanti, e presentano un basso livello di soddisfazione espressiva;
- i *tolleranti* (il 40,4% degli intervistati) che presentano un'immagine di "accoglienza generica"¹⁵⁶ e mostrano un atteggiamento prudente;
- gli *entusiasti* (il 12,1% degli intervistati) che si caratterizzano per un'evidente apertura nei confronti dello straniero e della società multiculturale, mostrano bassi livelli di pregiudizio, si dichiarano favorevoli alla presenza di bambini stranieri in classe e che auspicano una migliore formazione culturale per gli insegnanti funzionale alla costruzione di una società multiculturale.

L'impatto quotidiano degli insegnanti che hanno in classe bambini stranieri non sembra produrre cambiamenti culturali in grado di costruire uno stereotipo razzista o non razzista. Quello che emerge è una sostanziale "omogeneità culturale" degli insegnanti, tale da ipotizzare che "i modelli culturali siano costruiti rispetto ad un ambiente che, sul tema stranieri, non presenta diversità così radicali da produrre uno stereotipo differenziato"¹⁵⁷. Le differenze tra i due gruppi (insegnanti con stranieri in classe e insegnanti senza la presenza di stranieri in classe) non sono evidenti seppur ne esistano per un aspetto in particolare: il primo gruppo è d'accordo con il ritenere positiva la presenza di stranieri in classe ai fini dell'insegnamento e in disaccordo con la relazione tra presenza di stranieri e peggioramento della qualità della scuola.

L'80% degli intervistati rivela la problematicità dell'inserimento di stranieri in classe, legandola soprattutto alla questione linguistica e agli aspetti relazionali e comportamentali (in funzione della buona gestione della classe).

¹⁵⁶ Ivi, p. 54.

¹⁵⁷ S. SCANAGATTA, *Contiguità e distanza negli atteggiamenti verso lo straniero*, in G. GIOVANNINI, *Allievi in classe, stranieri in città ...*, cit., pp. 61-86, p. 67.

Gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli stranieri si basano su un'immagine di alunno immigrato sostanzialmente positiva, che facilita la costruzione di un profilo rispettoso dell'identità culturale e personale dell'alunno. Tra gli aspetti più interessanti emergenti dalle risposte è da considerare il tentativo degli insegnanti di salvaguardare la propria immagine, dimostrandosi aperti e privi di atteggiamenti negativi, e collocando all'esterno della scuola (soprattutto nei genitori) il pregiudizio.

Per favorire l'integrazione degli alunni stranieri, gli insegnanti manifestano la necessità e il desiderio di ricevere una preparazione specifica e gli strumenti adeguati.

Aspetti metodologici

Emerge, nelle ricerche relative agli strumenti informatici e in quelle di Giovannini, una diversa concezione dell'insegnante nella ricerca che ne modifica anche la metodologia (con l'utilizzo, per esempio, di gruppi di controllo e lo sviluppo di ricerche attente al contesto di studio), attribuendo al nuovo ambiente di pensiero un ruolo formativo e determinante nel modo di fare scuola degli insegnanti stessi, non più soggetti passivi ed esecutivi ma capaci di riadattare il proprio pensiero attraverso la relazione con le novità e le informazioni del contesto di cui fanno parte.

1.1.4.3. Gli insegnanti come oggetto di ricerca sociologica

Uno sguardo d'insieme sulla condizione dei docenti della scuola pubblica italiana, sui loro atteggiamenti, motivazioni e soddisfazione resta tuttavia un oggetto di indagine sempre attuale e, nel 1992, viene pubblicata una delle ricerche più complete e ampie della letteratura relativa agli insegnanti. Si tratta della prima indagine dell'Istituto di ricerca IARD¹⁵⁸, che realizza un'indagine di ampio respiro assumendo il punto di vista degli insegnanti.

La ricerca parte dalla necessità di verificare la condizione sociale degli insegnanti, alla luce dei risultati delle ricerche precedenti che individuavano nella categoria docente "le vestali della classe media"¹⁵⁹ e una sua crescente femminilizzazione. Rispetto a

¹⁵⁸ A. CAVALLI (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 1992.

¹⁵⁹ M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

quest'ultima, la ricerca evidenzia linee di tendenza differenti all'interno dei tre ordini di scuola: la femminilizzazione del corpo docente sembra un fenomeno ormai completato nelle scuole elementari, mentre nelle medie inferiori tale processo sembra essersi sviluppato con un passo più modesto, così come nelle medie superiori. Tale fenomeno risulta inoltre tutt'altro che omogeneo ed anzi prevalente soprattutto dove ci sono condizioni di minore innovatività.

La provenienza sociale degli insegnanti è piuttosto eterogenea: il 32% proviene dalla classe media, il 17% da una famiglia della borghesia, il 26% ha genitori commercianti, il 10% dalla borghesia agricola e il 15% ha origini operaie.

L'insegnamento rappresenta un canale di promozione sociale soprattutto per gli uomini, maestri elementari. Viceversa, il fenomeno della mobilità sociale ascendente interessa maggiormente le donne.

Rispetto alla condizione professionale e lavorativa, quasi l'80% dei docenti trova nell'insegnamento il primo contatto con il mondo del lavoro e spesso l'unica esperienza lavorativa. La carriera si caratterizza per lunghi tempi di attesa (una media di cinque anni e mezzo) precedenti l'ingresso in ruolo che diventa un fattore di malcontento e disagio, da sommarsi a quello della sede scolastica distante dalla residenza e al fatto di dover insegnare contemporaneamente in scuole diverse.

La ricerca cerca inoltre di offrire un contributo in merito alla cornice motivazionale, evidenziandone elementi di gratificazione o insoddisfazione relativi alla condizione professionale di insegnanti.

Da un punto di vista motivazionale sono stati individuati quattro gruppi omogenei che si caratterizzano per differenti approcci alla professione:

- il gruppo dell'impegno sociale (28% degli intervistati), che considera la propria attività come una forma di impegno civile e politico;
- il gruppo della professionalità (il 24%), che vive l'insegnamento come una vocazione e trovano nell'attività stessa la fonte di realizzazione personale;
- il gruppo della strumentalità (il 21%), che hanno scelto l'attività d'insegnamento per i vantaggi strumentali che essa concede (orari, autonomia, tempo libero, ecc.);

- il gruppo della professionalità-strumentalità (il 27%), la cui spinta motivazionale di tipo professionale si combina con elementi strumentali.

Gli insegnanti si dichiarano molto soddisfatti dei rapporti interpersonali nel proprio lavoro, seppur tale soddisfazione tenda a diminuire con l'elevarsi del grado scolastico. In generale il rapporto più soddisfacente è quello con gli allievi sul piano personale; "anche sul piano disciplinare e dell'apprendimento il rapporto è generalmente vissuto in modo positivo, ma gradi di soddisfazione particolarmente elevati sono espressi dagli insegnanti delle medie superiori (per la disciplina degli allievi) e da quelli delle elementari (per la loro capacità di apprendimento)"¹⁶⁰.

La motivazione viene analizzata anche alla luce della volontà e del desiderio dei docenti di reiterare la scelta di insegnare. Le posizioni si differenziano in rapporto alla tipologia di scelta effettuata (così come esposto in precedenza). Gli insegnanti del gruppo professionale rifarebbero la scelta e non intendono abbandonare il lavoro, così come il gruppo professionale-strumentale, seppur con una propensione ad abbandonare il lavoro leggermente superiore. La tendenza all'insoddisfazione è frequente per il gruppo legato a motivazioni esclusivamente strumentali, mentre una posizione intermedia è assunta da coloro che legano la propria scelta all'impegno sociale.

L'indagine IARD indaga inoltre la percezione del calo di prestigio della professione da parte degli insegnanti e il loro grado di accordo con le critiche diffuse nell'opinione pubblica. La variabile che sembra incidere maggiormente su una percezione peggiorativa dell'immagine è quella relativa all'anzianità di ruolo: gli insegnanti più giovani mostrano "un atteggiamento più emotivo o meno «rassegnato» al riguardo e una certa tendenza a «mitizzare» l'epoca precedente"¹⁶¹. Relativamente alle previsioni dell'evoluzione del prestigio professionale, i più pessimisti risultano essere gli insegnanti della scuola media inferiore.

Tra i risultati più significativi va inoltre segnalato l'ampio divario tra valori (il ruolo desiderato) e realtà (il ruolo effettivo), che incide sulla motivazione, l'impegno e la qualità degli insegnanti.

¹⁶⁰ A. CAVALLI (a cura di), *Insegnare oggi ...*, cit., p. 59.

¹⁶¹ *Ivi*, p. 81.

I motivi di insoddisfazione più diffusi sono la retribuzione ritenuta troppo bassa, la mancanza di dirigenti scolastici con capacità organizzative, l'insufficienza di attrezzature essenziali (soprattutto per la scuola elementare) e la miopia dei genitori che si occupano solamente del rendimento del proprio figlio (soprattutto tra gli insegnanti delle superiori).

Rispetto alla questione formativa gli insegnanti evidenziano chiaramente un atteggiamento critico verso la formazione ricevuta e ritengono opportuno un cambiamento nei contenuti e nell'organizzazione. D'altra parte la formazione in servizio denota un livello di partecipazione molto alto (soprattutto) per la scuola elementare, seppur risulti un valore piuttosto limitato di ore dedicato a tale attività: differenze significative a tal proposito dipendono dal grado scolastico e dalle diverse zone del paese (per la scarsità dell'offerta formativa, dovuta alla scarsità di finanziamenti, e della domanda di formazione, riconducibile alla scarsa motivazione o alla diffidenza nei confronti dell'offerta). Se le attività di aggiornamento sono ritenute opportune, le valutazioni in merito all'offerta ricevuta sono negative, soprattutto per quanto riguarda l'astrattezza dell'oggetto di aggiornamento rispetto alla vita scolastica reale, il poco tempo disponibile e la difficoltà di fare uso a scuola di ciò che è stato appreso. In generale le valutazioni sull'esperienza dell'aggiornamento risultano coerenti con i giudizi sulla formazione iniziale.

La ricerca, di tipo chiaramente sociologico, si è rivolta ad un campione rappresentativo, attraverso il metodo del campione stratificato, proporzionale alle caratteristiche dell'universo analizzato. Sono stati coinvolti nella compilazione di un questionario, 5.000 insegnanti (1.000 per le elementari, 1.500 per le scuole medie inferiori, 2.500 per le scuole medie superiori).

La suddetta indagine rappresenta un momento chiave della riflessione e della ricerca relativa agli insegnanti e sarà spesso ripresa (anche da un punto di vista metodologico) dalle indagini successive.

Tra queste vale la pena ricordare quella di Fischer¹⁶². Il ruolo degli insegnanti viene qui analizzato attraverso i risultati di un questionario somministrato a 250 professori del biennio della scuola superiore della città di Torino, rappresentativi rispetto a sesso, età, tipo di scuola.

In termini comparativi Fischer mette in evidenza alcune differenze significative tra i risultati della sua ricerca e l'indagine IARD. Innanzitutto, se in quest'ultima si rilevava una diminuzione di estrazione sociale borghese e un aumento di provenienza dalla classe operaia, nell'indagine di Fischer (che, va ricordato, si limita a un campione "locale" e non nazionale) ci si trova davanti ad un aumento della provenienza dalla borghesia e una diminuzione di soggetti della classe operaia.

La peculiarità del contesto di riferimento incide anche sulle diverse motivazioni che stanno alla base della scelta professionale: prevalgono infatti motivazioni per ragioni intrinseche all'insegnamento rispetto a quelle legate a motivi strumentali o mancanza di altre scelte. Se, inoltre, il panorama nazionale sembra caratterizzarsi per una progressiva disaffezione dei più giovani verso la professione docente, i dati della ricerca di Fischer mostrano una prevalenza di giovani tra i motivati. Riprendendo la tipologia tradizionale nelle ricerche italiane sugli insegnanti che, incrociando tipo di motivazione e identificazione con la professione, individua quattro tipi di docenti¹⁶³, emerge una crescita (in linea con la ricerca IARD) degli insegnanti motivati persistenti.

A livello rappresentativo si evidenzia un divario profondo tra percezione soggettiva, condizione oggettiva e aspettativa di ruolo: "mentre solo il 2,5% dei docenti si sente vicino alla figura dell'impiegato e nessuno, almeno a Torino, sembra considerarla un'accettabile prospettiva, abbondantemente più della metà degli intervistati afferma che proprio questa è l'immagine attuale della professione"¹⁶⁴.

Dalla ricerca emerge inoltre una concezione del lavoro docente basato su caratteristiche innate, confermando i risultati della ricerca IARD.

¹⁶² realizzata nel 1991 e pubblicata in L. FISCHER, *La questione docente. Una ricerca sociologica sugli insegnanti del biennio della scuola secondaria superiore a Torino*, CIRDA, Torino 1994.

¹⁶³ motivati persistenti, motivati delusi, non motivati adattati, non motivati non adattati.

¹⁶⁴ *Ivi*, p. 149.

Per quanto concerne la soddisfazione professionale, la ricerca di Fischer sottolinea un'insoddisfazione relativa all'attività didattica (soprattutto per i maschi) e un'insoddisfazione relazionale (per le femmine), correlate ad un'insoddisfazione legata a problemi burocratici (dovuti ai dirigenti scolastici).

Gli insegnanti si manifestano consapevoli della mancanza di formazione iniziale, soprattutto in chiave didattica e formazione complessiva riguardo ai problemi educativi. La frequenza di corsi di aggiornamento è maggiore a Torino e diffusa soprattutto per le insegnanti.

Aspetti metodologici

Le due ricerche appena considerate rispondono ad esigenze di matrice sociologica ma, rispetto a quelle similari degli anni precedenti, dichiarano di analizzare la questione insegnanti a partire dal loro punto di vista, nel tentativo di produrre il rinnovamento di cui la scuola necessita attraverso gli insegnanti stessi. Le riflessioni sono desunte da un lavoro statistico metodico a partire dal campionamento fino ad arrivare alle distribuzioni di frequenza e alla costruzione di indicatori sintetici. Hanno indagato sulle medesime variabili, utilizzato le stesse procedure di rilevazione e analizzato i dati con metodologie statistiche simili. La ricerca siffatta appartiene, come accennato, ai territori della sociologia e, come alcune ricerche precedenti, sancisce il distacco oggettivo tra ricercatore e oggetto analizzato, affidandosi a spiegazioni ricavate da aggregazioni di variabili, formazione di indici, utilizzazione di tipologie e ricerca di rapporti causali, senza incorrere in rischiose descrizioni (frutto di frequenze e percentuali riportate e rilette alla luce dello sguardo dell'osservatore).

1.1.4.4. Considerazioni metodologiche

Dai lavori analizzati e dai risultati proposti è possibile constatare l'esistenza di due posizioni della ricerca nei confronti della questione insegnanti:

- una fedele alla statistica e alla compagine quantitativa, che nasconde il ricercatore dietro un'ipotizzata oggettività frutto del gioco di strumenti statistici,

- l'altra, condizionata da una maggiore ricerca di qualità e di provenienza psicopedagogica, propone un ricercatore che legge la situazione attraverso un proprio coinvolgimento ideologico e culturale.

In comune resta l'esclusione del soggetto della ricerca (in questo caso gli insegnanti) dal progetto e dalla lettura del contesto che lo riguarda e, quando la ricerca di qualità sembra caratterizzare l'indagine, emerge una sorta di fatica o di vertigine¹⁶⁵ che blocca il ricercatore su tentativi oggettivi. Il ruolo dell'osservatore è, quindi, per quanto finora considerato, concepito come un ruolo marginale e pericoloso per la ricerca stessa, che deve spiegarsi da sola e offrire una verità oggettiva. La lettura dei risultati da parte del ricercatore, infatti, è più simile ad un report di risultati statistici piuttosto che una proposta di riflessione e di idee supportata dall'utilizzo della statistica. Ne deriva una duplice estromissione dal contesto di ricerca: dell'insegnante e del lettore stesso (sia esso l'autore della ricerca o il semplice studioso che scopre la ricerca).

1.1.5. Il nuovo millennio, l'avvento dei nuovi media e l' "inflazione" dello stress.

1.1.5.1. Contesto storico

Sul piano dell'organizzazione scolastica, come già anticipato, la "legge Bassanini" del 1997¹⁶⁶, con il Regolamento del 1999¹⁶⁷ in vigore dal 1 settembre 2000, decreta l'avvio della "autonomia" del sistema scolastico: presidi e direttori didattici diventano dirigenti scolastici, il segretario diventa il dirigente amministrativo, le scuole si trasformano in "Istituti Comprensivi" con personalità giuridica e autonomia funzionale, organizzativa e didattica. Si rafforza la programmazione territoriale dell'offerta formativa (sia in termini organizzativi sia in termini di contenuti), con la possibilità, per i singoli istituti, di gestire la didattica, progettare il piano dell'offerta formativa, curare la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, fare sperimentazione didattica, utilizzare le nuove tecnologie per la didattica.

¹⁶⁵ come è stata definita in precedenza.

¹⁶⁶ Legge n.59 del 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

¹⁶⁷ DPR n.275/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997, n.59.*

Nel 1998 viene finalmente attivato il corso di laurea (Scienza della formazione primaria) per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia ed elementare, mentre nel 1999 la scuola di specializzazione per gli insegnanti secondari (SSIS). Questi cambiamenti hanno ovviamente ripercussioni solo dopo molti anni, con l'ingresso in ruolo dei "nuovi" insegnanti, ma l'incuria nei confronti della formazione dei docenti ha già generato una mancata valorizzazione economica e sociale dell'insegnante. Abbandonato a sé stesso dall'amministrazione pubblica e dall'opinione pubblica, il docente vive tra la costante ricerca di una dimensione e di un'identità professionale e la negazione del prestigio sociale ed economico. La situazione docente va, per certi aspetti, aggravandosi, anche in conseguenza delle numerose richieste di aggravio di lavoro che sfociano in una sorta di burocratizzazione della propria funzione.

Le riforme si susseguono a cadenza ritmica e spesso si caratterizzano per l'abrogazione di alcuni provvedimenti sanciti dal riformatore (e quindi dal governo) precedente. In poco più di sette anni si vede l'alternarsi della "riforma Berlinguer"¹⁶⁸, della "riforma Moratti"¹⁶⁹, del tentativo di "riforma Fioroni"¹⁷⁰ e della "riforma Gelmini"¹⁷¹.

La Legge 10 febbraio 2000, n. 30 enuncia la nascita di un unico "Sistema educativo di istruzione e formazione" e sottolinea, già all'art.1, la necessità di cooperazione tra scuola e genitori, oltre che di assicurare la pari opportunità a tutti di raggiungere elevati livelli culturali e sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze. Il riordino dei cicli di Berlinguer porta a una durata di 10 anni l'obbligo scolastico, con conseguente uscita dalla scuola di base all'età di 15 anni, in modo da ridurre ad un solo anno la differenza di durata tra il primo biennio superiore e la formazione professionale. L'idea-quadro di Berlinguer sul riordino dei cicli è "da lui stesso rappresentata come un autobus che porta «a destinazione tutti i passeggeri che ci salgono»» senza rifiutarne o

¹⁶⁸ Legge n.30, 10 febbraio 2000, *Legge Quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*.

¹⁶⁹ Legge n.53 del 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

¹⁷⁰ anche se in realtà non si può parlare di riforma strutturale e che il tentativo si esaurisce con alcune direttive, decreti e soprattutto con le *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (D.M. n.68 del 31 luglio 2007).

¹⁷¹ essendo tale progetto di riforma in corso di definizione non è possibile offrirne approfondimenti e considerazioni critiche. Va però tenuto in considerazione il presente periodo storico per l'analisi delle riflessioni degli insegnanti che verranno proposte nella ricerca.

lasciarne per strada nessuno. «Gli esiti di tutte le esperienze didattiche e para-didattiche sarebbero poi confluiti in un “portfolio di competenze”, quasi un documento di identità del sapere e del saper-fare conseguito dallo studente a conclusione delle varie tappe della sua formazione»¹⁷².

In termini di qualificazione dei docenti Berlinguer prevede un progetto (che non ha il tempo di precisare) di valorizzazione delle specifiche professionalità di ogni docente. Resta però da risolvere la questione legata ai professori in servizio. Per questi si pensa a una valutazione collettiva per mezzo di un concorso per selezione che consenta la scelta di un 20% circa di docenti eccellenti. Questo proposito suscita le dure reazioni del corpo docente e della stampa, che vedono in questa misurazione (il cosiddetto “concorstone”) uno strumento di spaccatura della categoria docente (la cui unità era stata sancita dallo stato giuridico del 1974). Tale reazione, oltre a costringere il ministro alle dimissioni nell’aprile 2000, getta nel limbo le intenzioni del “concorstone”.

La riforma Moratti prende forma sui seguenti principi: superamento del monopolio statale sull’istruzione, trasformazione dell’obbligo scolastico in diritto/dovere all’istruzione, collocazione del discente al centro del processo di insegnamento-apprendimento (attraverso la personalizzazione del processo), promozione della crescita e valorizzazione della persona umana nel rispetto dei ritmi di apprendimento, focalizzazione sul bambino e sull’adolescente e sulla libertà nei confronti della società, incremento del ruolo della famiglia e delle possibilità di scelta.

La riforma viene accolta con allarme ancor prima della sua emanazione e ufficializzazione, a seguito dello slogan scelto dal governo “la scuola come impresa” e della notizia del ritorno del “maestro unico”. Inoltre, la figura del tutor, che, secondo quanto previsto dalla riforma avrebbe l’incarico di seguire gli studi dello studente e intrattenere rapporti con la famiglia, è recepita come una sorta di “maestro-capo” che declasserebbe i colleghi. Altri elementi di scontro sono rappresentati dalla gestione del tempo pieno che sarebbe subordinato agli interessi delle famiglie e dall’introduzione di un sistema di valutazione dell’efficienza delle istituzioni (con il coinvolgimento dell’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell’Istruzione).

¹⁷² A. SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri*, cit., p.201.

La breve parentesi rappresentata dal ministro Fioroni (che ha una durata inferiore ai due anni) si caratterizza per una serie di interventi volti a “smontare” la riforma Moratti (attraverso le leggi finanziarie 2007 e 2008). Viene cancellata la figura del tutor, sospeso il nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore previsto dalla legge 53/2003, bloccato il lavoro dell’INVALSI, bloccato l’ingresso anticipato alla scuola dell’infanzia (con la costituzione delle cosiddette “classi primavera”), modificate le norme sullo svolgimento degli esami di Stato di maturità (ripristino delle commissioni esterne). Con il D.M. n.68 del 31 luglio 2007 vengono emanate le *Nuove indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, avviando una sperimentazione che sarebbe dovuta terminare dopo 2 anni (ma che, in seguito alla caduta del governo, durerà poco meno di un anno).

Le prime mosse del ministro Gelmini, in carica dal maggio 2008, segnano una continuità con il ministro precedente per quanto concerne l’attenzione primaria alle dinamiche emergenti da comportamenti degli studenti e degli insegnanti ritenuti inaccettabili e causati da una scuola lassista (bullismo, assenteismo, esami facili).

I provvedimenti del ministro Gelmini prendono le mosse da tagli che dovrebbero fronteggiare i conti della scuola e della macchina organizzativa ritenuti fuori controllo da troppo tempo. Il tentativo del ministro trova l’opposizione di sindacati, precari, studenti. Le scelte del nuovo ministro si traducono in: contenimento di 10 mila cattedre (legge Finanziaria del 2008), mancata assunzione dei giovani precari, ritorno al maestro unico con orario scolastico di 24 ore settimanali, ritorno al voto in decimi (e al voto in condotta che concorre alla media), maggiore rigore didattico e necessario recupero dei debiti per la promozione all’anno successivo, ritorno dell’educazione civica.

La ricerca di questo decennio tenta di offrire uno sguardo a volte funzionale alle riforme stesse e i risultati confermano il malessere degli insegnanti dovuto all’incertezza sociale, professionale e culturale che li distingue.

1.1.5.2. Rapporto degli insegnanti con i nuovi media

Negli ultimi anni si sta assistendo ad un'esplosione di studi relativi alle nuove forme di pensiero e di apprendimento che interessano anche gli insegnanti, seppur con una loro parziale esclusione dalle ricerche stesse.

Il terzo millennio rappresenta l'ingresso nell'era digitale e l'evoluzione della cosiddetta società dell'informazione o società della conoscenza. Non poteva risulterne incolume la ricerca sugli insegnanti, seppur, in Italia, essa assuma uno spazio del tutto marginale, perlomeno fino alla seconda metà del corrente decennio con l'arrivo di studi relativi alle modifiche culturali apportate dall'informatizzazione e digitalizzazione dei linguaggi e delle menti dei nuovi studenti (soprattutto grazie alle analisi di Marc Prensky¹⁷³ che godono di rilevante attenzione in contesto internazionale).

In ambito italiano, come accennato, la ricerca si limita alle tecnologie didattiche, al rapporto che gli insegnanti riescono a stabilire con esse e alla relazione di apprendimento/insegnamento che lega insegnanti e studenti¹⁷⁴.

Una ricerca del 2003, condotta da Corsi e Ottaviano¹⁷⁵, indaga sul rapporto tra docenti e nuove tecnologie e approfondisce alcune tematiche legate alla formazione (e al suo mutamento per far fronte alla rapida innovazione che caratterizza l'ingresso della tecnologia nella scuola).

La diffusione delle nuove tecnologie informatiche risulta elevata tra gli insegnanti del campione: il 94% dichiara di essere in possesso di un personal computer a casa. Per quanto riguarda la correlazione tra disciplina di insegnamento e utilizzo di un PC, i risultati evidenziano un maggior orientamento alla tecnologia e una migliore competenza informatica da parte dei docenti di discipline tecnico-scientifiche.

¹⁷³ M. PRENSKY, "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001; M. PRENSKY, "Do They Really Think Differently? Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001.

¹⁷⁴ A. CALVANI, M. ROTTA, *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, Trento 1999; E. CORSI, C. OTTAVIANO, *Le nuove tecnologie didattiche: dotazione strutturale e fabbisogni formativi degli insegnanti: un'indagine nelle scuole medie di Milano*, ed. Franco Angeli, Milano 2003.

¹⁷⁵ E. CORSI, C. OTTAVIANO, *Le nuove tecnologie didattiche ...*, cit.

L'utilizzo del computer in ambito domestico è legato soprattutto ad attività connesse all'insegnamento, soprattutto per chi vive con coniuge o figli e insegnanti di discipline letterarie e artistiche (che faticano ad utilizzarlo come passatempo).

L'uso della tecnologia didattica in classe è abbastanza abituale (per il 66,5% degli intervistati), soprattutto in laboratori e, anche in questo caso, si rimarca la distanza tra docenti di discipline scientifiche da un lato e docenti di discipline umanistiche dall'altro. L'introduzione delle tecnologie non sembra però produrre nessun cambiamento nella didattica con il rischio che le due cose viaggino parallelamente, senza incrociarsi mai. La consapevolezza di tale rischio porta gli insegnanti a considerare loro stessi, la loro formazione e la didattica come primo ambito da modificare per integrare tecnologie e attività educativa. Questa consapevolezza è alimentata anche dalla convinzione che l'uso sistematico delle nuove tecnologie didattiche può rappresentare un beneficio per l'apprendimento degli studenti.

Il restante 33,5% dei docenti afferma di non fare uso delle tecnologie didattiche per l'attività in classe e si caratterizza per la scelta di mantenere l'impostazione tradizionale della didattica.

Una larga maggioranza del campione (l'80,5%) dichiara di aver frequentato corsi di formazione relativi alle nuove tecnologie didattiche (alfabetizzazione di base e avanzata), proposti soprattutto all'interno dell'istituto dove i docenti prestano servizio.

Il 75,2% del campione ritiene inoltre che la formazione informatica dei docenti debba essere obbligatoria per tutti. Si evidenzia in tal senso una forte esigenza di formazione specifica, legata alla professionalità educativa, alla cui mancanza i docenti sopperiscono spesso chiedendo aiuto a familiari e amici.

La ricerca ha coinvolto 260 scuole della provincia di Milano (per un campione complessivo di 8.721 docenti) attraverso un questionario e 12 insegnanti attraverso la realizzazione di focus group.

1.1.5.3. Attenzioni psicologiche nella ricerca: tra stress e burnout

Il nuovo millennio sembra caratterizzarsi per una radicalizzazione della "psicologizzazione" degli insegnanti (già in parte avviata nel decennio precedente),

soggetti a ricerche “invasive” che, attraverso test, matrici e indicatori, misurano la capacità e l’efficacia relazionale, psicologica e mentale degli insegnanti.

Sono molte infatti le ricerche che indagano clinicamente il rischio e la presenza di burnout nella categoria degli insegnanti.

Una delle prime ricerche in tal senso era stata, prima di allora, l’indagine realizzata da Cozzolino e presentata nel 1998 al Convegno Psichiatria di Consultazione e Collegamento, in merito alle condizioni lavorative degli insegnanti della Costiera Amalfitana.

Quest’esperienza è stata di spunto per un’indagine conoscitiva più ampia condotta da Acanfora e Concilio¹⁷⁶ presso alcuni istituti scolastici della provincia di Napoli, attraverso la somministrazione di un questionario finalizzato a rilevare lo stress lavorativo in ambito socio-sanitario).

Il campione interessato equivale a 345 insegnanti delle scuole elementari e medie inferiori e superiori. L’indagine si pone gli obiettivi di rilevare la diffusione dello stress lavorativo tra gli insegnanti, valutare le problematiche lavorative e predisporre programmi di intervento per la prevenzione dello stress lavorativo.

I dati indicano una buona motivazione verso la scelta professionale, una discreta gratificazione lavorativa che gli insegnanti traducono in entusiasmo e fiducia nella loro professione e un alto livello di soddisfazione professionale.

L’insoddisfazione professionale sembra crescere con l’età e con gli anni di esperienza lavorativa: “è ipotizzabile che con il passare del tempo cali la motivazione e l’entusiasmo perché l’impiego lavorativo causa un accumulo di stress negativo, non sufficientemente elaborato”¹⁷⁷.

Nonostante la buona predisposizione alla professione, gli insegnanti si mostrano consapevoli della fonte di stress rappresentata dall’attività didattica e molti ne vivono gli effetti negativi con ripercussioni anche in ambito familiare e privato. Soltanto il 14,2%, infatti, rivela di non avere nessun disturbo, mentre “dei restanti il 54,8% lamenta

¹⁷⁶ L. ACANFORA, L. CONCILIO, *Il burn-out degli insegnanti: risultati di una ricerca*, in ACANFORA L. (a cura di), *Come logora insegnare. Il burn-out degli insegnanti*, Edizioni Magi, Roma 2002, pp. 33-48.

¹⁷⁷ *Ivi*, p. 36.

«ansia e tensione emotiva», il 32,4% «stanchezza continua», il 21,1% «irritabilità», il 15,7% «disturbi fisici», l'11,9% «scoraggiamento e indifferenza» e il 9,6% «conflittualità familiare e relazionale»¹⁷⁸, disturbi che sono anche i sintomi più importanti del burnout. La causa principale è rintracciata nel rapporto tra eccesso di lavoro e mancanza di un'adeguata gratificazione (economica e professionale).

La maggior parte degli insegnanti (soprattutto sotto i 45 anni di età) manifesta consapevolezza rispetto all'importanza delle caratteristiche della propria personalità per far fronte a situazioni di stress e chiede l'aiuto di esperti che possano fornire gli strumenti utili a risolvere problemi derivanti dallo svolgimento della professione. Il cambiamento della didattica, infatti, con l'alunno messo al centro delle attenzioni e lo sviluppo da parte degli insegnanti di una capacità empatica, non è coinciso con la costruzione di strumenti che permettessero di gestire la relazione con lo studente senza che il coinvolgimento diventasse troppo pesante e la situazione confusa per insegnanti e alunni.

Le difficoltà aumentano con gli studenti più difficili da seguire e di cui risulta più problematica la condizione sociale e psicologica anche a causa della mancanza di competenza propria e di collaborazione con altre figure professionali (psicologo, assistente sociale, ecc.), peraltro accettata solo se non minaccia la titolarità e l'autorevolezza della figura dell'insegnante. La richiesta più pressante da parte degli insegnanti è quella di un maggior coinvolgimento e interesse dei genitori, che sembrano delegare troppo agli insegnanti “sovraccaricandoli di funzioni che li inducono alla confusione e a stati di disagio”¹⁷⁹.

Lo strumento utilizzato da Acanfora e Concilio è il questionario sul *burn-out* di Celani e Pellegrino¹⁸⁰ adattato allo scopo della ricerca e diviso in quattro parti relative a informazioni anagrafiche e professionali, livello di soddisfazione lavorativa e individuazione di fonti di stress, caratteristiche della personalità, relazione con gli alunni ed eventuali richieste formative.

¹⁷⁸ *Ivi*, p. 38.

¹⁷⁹ *Ivi*, p. 47.

¹⁸⁰ T. CELANI, F. PELLEGRINO, *Proposta di un questionario per il burn-out*, Abstract, V Convegno Nazionale di Psicometria, Bologna 1993

L'utilizzo di uno strumento psicometrico evidenzia un'esigenza di tipo misurativo che risponde più a logiche psicologiche (e cliniche) che non ad analisi di tipo educativo ed organizzativo dei contesti scolastici.

Lavorare nella scuola delle riforme, dei cambiamenti culturali e sociali (a volte rapidi), delle incertezze normative e organizzative, dei nuovi bisogni educativi, ha ricadute sulla tenuta psicofisica di coloro che sono attori principali dell'attività di insegnamento.

Lo stress è uno dei rischi professionali più comuni nel corpo docente e diventa oggetto di studio e analisi da diverse prospettive e con numerosi contributi.

La voce più significativa, in ambito italiano, è probabilmente quella di Vittorio Lodolo D'Oria, che dedica un lavoro costante e numerosi studi e pubblicazioni al *burnout* e al suo effetto sulla condizione professionale degli insegnanti. Tra i più importanti studi vanno ricordati Getsemani¹⁸¹ e Gologota¹⁸² che hanno avuto il merito di dichiarare, per la prima volta in Italia, la sofferenza psicologica degli insegnanti, una sofferenza pari a quella dei sanitari (considerati fino ad allora i professionisti più vicini al *burnout*).

Lo studio Getsemani¹⁸³ è stato reso possibile grazie alla raccolta dei dati da parte del medico INPDAP che partecipava alle visite medico-collegiali presso l'Azienda Sanitaria Locale della Città di Milano.

Le domande di inabilità degli insegnanti si caratterizzano per una maggiore frequenza di patologie psichiatriche, e significativamente superiore rispetto agli impiegati statali. La prevalenza di patologia psichiatrica è risultata sostanzialmente uguale tra candidati all'inabilità ai diversi livelli di insegnamento (59,6% alle elementari, 62,8% alle medie e 56,6% alle superiori).

Lo studio Gologota, partendo dall'analisi degli accertamenti sanitari per l'inabilità al lavoro effettuati dal Collegio Medico della ASL Città di Milano nel periodo 1/92 –

¹⁸¹ Studio epidemiologico retrospettivo su 3.043 accertamenti per inabilità al lavoro per causa di salute realizzato nel gennaio 1992 dall'ASL Città di Milano, in *Rivista Scientifica Difesa Sociale*.

¹⁸² Studio epidemiologico retrospettivo su 3.447 accertamenti, dal 1992 al 2003, nella ASL Città di Milano, in *Rivista La Medicina del Lavoro*, n. 5 - 2004.

¹⁸³ V. LODOLO D'ORIA, F. PECORI GIRALDI, A. VITELLO, C. VANOLI, P. ZEPPEGNO, P. FRIGOLI, *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*, in <http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.pdf> (ultimo accesso 21 dicembre 2010)

12/03 per un totale di 3.447 casi clinici, ha operato un confronto tra quattro macrocategorie professionali di dipendenti dell'Amministrazione Pubblica (insegnanti, impiegati, personale sanitario, operatori manuali).

I risultati mostrano che la categoria degli insegnanti è soggetta a una frequenza di patologie psichiatriche doppia rispetto a quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori manuali.

Lo studio Golgota dichiara che la sindrome del burnout dà luogo a patologie psicologiche di tipo fisiologico, tra le quali le neoplasie: nello specifico, la categoria professionale degli insegnanti presenta il rischio di sviluppare una neoplasia superiore di 1,5-2 volte rispetto ad operatori manuali ed impiegati. Risulta inoltre una predominanza di insegnanti (con il 49,8%) nel campo della patologie psichiatriche, seguiti dagli impiegati con il 37,6%, il personale sanitario con il 28,3% e gli operatori manuali con il 16,9%, soprattutto con disturbi dell'umore e disturbi d'ansia.

Le domande di inabilità per motivazione psichiatriche sottolineano il fenomeno e la sua gravità: l'80,7% degli insegnanti è stato riconosciuto non idoneo all'insegnamento (53,1% permanentemente e 27,6% temporaneamente), mentre il 9,9% è stato riconosciuto assolutamente e permanentemente inabile a qualsiasi proficuo lavoro.

Le esperienze di tredici anni di Collegio Medico vengono raccolte da Lodolo d'Oria nel testo *Scuola di follia*¹⁸⁴, che raccoglie anche le testimonianze dirette di docenti cogliendo gli spunti caratteristici del disagio mentale, la tendenza a ripetersi nel tempo e possibili segnali di disadattamento.

Una lettura sinottica delle esperienze evidenzia alcune caratteristiche comuni per gli insegnanti "disadattati": un'anzianità di servizio superiore ai 20 anni e un periodo di 7 anni tra l'esordio dei primi sintomi di malattia e il suo completo manifestarsi. I sintomi più frequenti equivalgono ad aggressività, mania di persecuzione, assenze, accanimento nei confronti di studenti disabili, ecc. Le relazioni interpersonali degli insegnanti con gli altri attori della scuola rivelano un'inadeguatezza dei dirigenti scolastici (che s'improvvisano psichiatri o gendarmi, non sanno come comportarsi davanti ad

¹⁸⁴ V. LODOLO D'ORIA (a cura di), *Scuola di follia*, ed. Armando, Roma 2005.

insegnanti in difficoltà), le paure e la rabbia degli studenti, la conflittualità dei genitori e dei colleghi.

La ricerca di Lodolo d’Oria è la ricostruzione di diversi anni di lavoro e trova quindi spazio e cittadinanza nella ricerca che utilizza lo strumento narrativo come fonte di analisi e considerazioni. Le narrazioni degli utenti vengono poi incrociate con i dati medici, generando un quadro della situazione docente allarmante.

Gli aspetti psicologici in senso più ampio sono oggetto di studio all’interno di una complessa ricerca che investiga i molteplici aspetti del mestiere di insegnante.

L’analisi di Iannaccone¹⁸⁵, assumendo una prospettiva socioculturale e una lettura integrata delle variabili, mette in relazione contesti sociali e istituzionali con il sistema di credenze degli insegnanti e il loro benessere o disagio psicologico.

Attraverso un’analisi individuale e una di tipo relazionale (che interagiscono con le variabili di contesto), la ricerca intende mettere in evidenza i legami tra le dimensioni individuali e gli aspetti specifici del contesto educativo (tipo di scuola, genere, anzianità di servizio, ecc.).

Un primo risultato è costituito dalla rappresentazione della mappa emozionale degli insegnanti: un mondo emozionale orientato in modo positivo. Le emozioni collocate ai primi posti di un’ipotetica classifica delle emozioni provate dagli insegnanti a scuola connotano la loro attività professionale tracciandone un profilo indipendente dal disagio socio-professionale.

Esiste un legame significativo tra la percezione di benessere emotivo e il contesto nel quale l’insegnante si trova a svolgere la propria attività professionale. Infatti, le sensazioni di entusiasmo, dinamismo e soddisfazione decrescono con il salire del grado scolastico, mentre rabbia e rassegnazione crescono parallelamente al crescere del livello scolastico. “Questi dati confermano la presenza, nella scuola media e superiore, di più

¹⁸⁵ A. IANNACCONE, *Le dimensioni psicologiche della professione docente*, in N. AMMATURO (a cura di), *Una sofferenza senza fallimento: indagine sugli insegnanti in Campania*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 196-225.

consistenti sacche di disagio socio-professionale rispetto alla scuola primaria e alla scuola dell'infanzia"¹⁸⁶.

Anche il genere incide in maniera significativa sui profili emotivi dei docenti: le donne si percepiscono come più dinamiche ed entusiaste, mentre gli uomini denunciano sensazioni di agitazione e ansia.

Gli anni di lavoro interagiscono con la rappresentazione socio-emotiva, in particolar modo per le sensazioni di dinamismo e soddisfazione. Nel primo caso ci si trova di fronte ad una riduzione con l'aumentare degli anni di servizio, mentre nel secondo caso si evidenzia un aumento del grado di soddisfazione parallelo al crescere degli anni di servizio.

Per quanto riguarda i sintomi psico-fisiologici del disagio (indicatori di disturbi psicofisici), i docenti manifestano punte di disagio oltre il 20% per quanto concerne l'alterazione dell'umore e la fatica del risveglio.

Diversamente dalle sensazioni, appare meno evidente una relazione fra disturbi psicofisiologici e grado d'istruzione nel quale si insegna. Inoltre si conferma una tendenza differenziata tra donna e uomo, per cui i disturbi del sonno, la modifica delle abitudini, la fatica nel risveglio e l'esaurimento fisico caratterizzano con percentuali significativamente maggiori le donne.

Gli anni di servizio evidenziano una maggiore criticità nella vita professionale dei docenti per la fascia che va dagli 11 ai 15 anni di servizio, con un maggior esaurimento fisico.

Oltre alla dimensione psicologica di cui si è parlato, la ricerca in questione affronta il grado e gli aspetti di soddisfazione e insoddisfazione degli insegnanti, la rappresentazione che danno della loro professione, le motivazioni e le aspettative iniziali.

Quest'analisi, a cura di Maria Antonietta Selvaggio¹⁸⁷, evidenzia un corpo docente complessivamente soddisfatto del proprio lavoro, soprattutto per il suo carattere sociale

¹⁸⁶ *Ivi*, p. 215.

¹⁸⁷ M. A. SELVAGGIO, *Docenti tra vissuti di delusione, aperture al cambiamento e difficoltà di adattamento*, in N. AMMATURO (a cura di), *Una sofferenza senza fallimento ...*, cit., pp. 92-140.

e relazionale, per l'utilità, per il rapporto con le nuove generazioni e l'appagamento affettivo ed emotivo dato dalla relazione con gli allievi.

Per quanto concerne la motivazione della scelta, è individuata dalla maggioranza del campione nel desiderio di curare la formazione culturale e umana delle nuove generazioni, evidenziando una corrispondenza tra motivazioni iniziali e modo di concepire il lavoro docente ancora oggi.

I motivi di insoddisfazione e frustrazione sono rintracciabili sotto l'aspetto economico-sociale: il mutamento di ruolo della scuola nella società, l'indefinitezza dei contorni delle competenze professionali.

Gli insegnanti considerano il proprio lavoro piuttosto pesante e faticoso dal punto di vista mentale ed emotivo: "sarà bene ricordare che la fatica di cui si parla è di un ordine particolare: è innanzitutto fatica della parola, della presa di parola pubblica, autorevole, della quotidiana messa in scena di sé, dell'interiorità costretta a farsi esteriorità, della ineludibile frontalità del rapporto con i giovani"¹⁸⁸.

Nei confronti dell'esterno, della rappresentazione e dell'immagine della professione che la società rinvia, emerge uno scenario segnato soprattutto da incomprendimento e mancanza di riconoscimento che segnala un rapporto difficile, povero di dialogo e confronto. L'immagine pubblica della scuola diventa fonte di disagio, causa di un "logorio di immagine"¹⁸⁹ propria solo della figura docente, che costringe gli insegnanti a dover fronteggiare un giudizio svalorizzante (che colpisce soprattutto coloro che ritengono di avere una professionalità di buon livello).

Nonostante questo la maggior parte ritiene di dover garantire responsabilità, impegno e investire energia e creatività nel tentativo di migliorare la qualità della scuola italiana. Tra i fattori migliorativi della professione e delle competenze professionali spicca un 39,8% che approva l'idea di prevedere nei corsi di formazione una preparazione sugli aspetti psicologici della professione, il che sottolinea la consapevolezza del carico psicologico di cui sono gravati nella loro pratica quotidiana: il carico psicologico ha la massima priorità, seguito dal carico fisico del lavoro e dal carico intellettuale.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 106.

¹⁸⁹ *Ivi*, p. 126.

In conclusione, afferma Selvaggio, “l’insieme dei dati osservati rileva da diversi punti di vista l’esistenza di un *disagio contenuto e riflessivo*. Un malessere che per le modalità, le articolazioni e le sfumature attraverso le quali si esprime, e gli ambiti da cui sembra prevalentemente derivare appare più una risorsa che un ostacolo al lavoro che attende la scuola in questi anni”¹⁹⁰.

L’intera ricerca si è avvalsa di interviste semistrutturate sotto forma di questionario con domande chiuse o a scala. Il questionario è organizzato in sei sezioni, dedicate a: informazioni socio-anagrafiche, motivazioni (motivazioni iniziali), azioni (informazioni sul vissuto professionale, metodologie, aggiornamento, incarichi), comunicazioni (opinioni, atteggiamenti relativi alla comunicazione con gli altri attori della comunità scolastica), valutazioni (considerazioni sul vissuto scolastico, bilancio delle attività, percezione di sé e del ruolo), considerazioni (atteggiamenti e proposte in relazione ai bisogni professionali dei docenti).

La popolazione oggetto di indagine è costituita da docenti con almeno 5 anni di servizio in ruolo, operanti nelle scuole statali (di tutti i gradi) della regione Campania. Hanno partecipato 2.086 docenti (il 2,6% della popolazione docente campana), individuati attraverso un metodo di campionamento misto ottenuto combinando l’estrazione con stratificazione (in base alle modalità della variabile grado di istruzione e territori) e il campionamento a due stadi (un primo stadio rappresentato da un campione di scuole variamente distribuite sul territorio e un secondo stadio di campionatura dei docenti in modo da rappresentare le varie aree o ambiti disciplinari relativi alla tipologia di istituto di appartenenza).

1.1.5.4. *Gli insegnanti come oggetto di ricerca sociologica*

La consapevolezza della dispersione scolastica degli insegnanti è uno stimolo anche per una ricerca promossa dall’UCIIM e coordinata da Corradini, che nasce dal tentativo di “ricostruire un percorso culturale intorno alla professione”¹⁹¹, cercando di scoprire come gli insegnanti pensano sé stessi in rapporto a motivazioni, status, ruolo, funzione.

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 140.

¹⁹¹ L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché?: orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, ed. Armando, Roma 2004, p. 10.

La ricerca ha visto la partecipazione di 1.265 insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, distribuiti su tutto il territorio nazionale, e consta di diverse fasi e livelli di indagine: una fase esplorativa che ricorre a strumenti qualitativi (focus group); una fase esplorativa che si avvale di metodi quantitativi (un questionario finalizzato a rilevare atteggiamenti e giudizi di insegnanti in servizio e giovani avviati all'insegnamento); una fase di sperimentazione delle proposte e delle riflessioni in tema di formazione.

L'analisi dei focus ha permesso la tematizzazione di alcuni aspetti essenziali della professione di insegnante:

- l'orientamento iniziale e le motivazioni della scelta
- la formazione e la rappresentazione della formazione ideale
- la rappresentazione della professionalità.

Rispetto al primo punto emergono due livelli di orientamento alla professione: uno "mitico/fantastico", con una forte influenza familiare soprattutto durante l'infanzia e l'identificazione con soggetti adulti o discipline di insegnamento, e l'altro "realistico", tardivo, legato alle esperienze in ambito lavorativo (che consentono un avvicinamento a volte causale con il mondo della scuola).

La formazione gioca un ruolo importante soprattutto in termini di formazione sul campo, grazie al rapporto con gli studenti, un processo maturativo personale, incontri professionali decisivi (con i dirigenti e i colleghi più anziani).

Emergono due profili motivazionali connessi all'orientamento professionale: il primo si accompagna ad una passione per la disciplina da insegnare, il secondo invece si riferisce al senso etico attribuito alla funzione docente.

Dai focus emerge, inoltre, il tema della "solitudine del docente": "la rappresentazione che emerge è quella di una professione che, pur caratterizzata dalla relazione vitale con gruppi di allievi, comporta una dimensione strutturale di sostanziale isolamento, un "individualismo congenito", non superato da aspirazioni e indicazioni alla collaborazione fra colleghi, e neppure dalla consapevolezza di una collegialità (egualmente strutturale) nella responsabilità professionale"¹⁹², come se l'individualismo potesse essere una delle componenti fondamentali della scelta di insegnare.

¹⁹² M. T. MOSCATO, *La scelta professionale e la formazione nella parole degli insegnanti*, in L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché?...*, cit., pp. 87-99, p. 98.

Un'altra fase della ricerca è l'analisi dei questionari somministrati agli insegnanti. Risulta innanzitutto confermata la predominanza femminile e un tendenziale invecchiamento del corpo docente, facilitato anche da un ingresso in ruolo che si sposta in avanti. La maggioranza degli intervistati afferma di aver individuato l'insegnamento come futura attività professionale già ai tempi della formazione universitaria, mentre solo una piccola parte rivela di essersi "riciclata" insegnante (dei quali, la maggioranza risulta essere di sesso maschile).

L'analisi dei dati permette inoltre di cogliere una certa soddisfazione rispetto alla qualità della professione docente (in particolare per gli aspetti che investono la relazione umana con alunni e colleghi).

Nel tentativo di tracciare un profilo del buon insegnante, gli intervistati sembrano privilegiare gli aspetti psicopedagogici, rispetto a quelli deontologici e professionali, evidenziando come caratteristiche necessarie: il coinvolgimento, la responsabilità, la competenza. Dai dati raccolti, inoltre, emerge un'idea di insegnamento come "missione", "l'insegno perché mi è stato attribuito questo compito, prevale sull'insegno perché credo in questo lavoro. Spicca la pedagogia del mandato sulla pedagogia della convinzione"¹⁹³.

Sempre in ambito sociologico va segnalata una nuova indagine IARD¹⁹⁴ che, riprendendo la prima indagine IARD, mette a confronto i dati delle vecchia indagine con quelli emergenti a 10 anni di distanza. I campioni delle due ricerche registrano i cambiamenti avvenuti nel corpo insegnante nel decennio che le ha comprese. Il campione della seconda indagine equivale a 7.042 docenti che rappresentano statisticamente l'universo di riferimento.

I temi esplorati restano gli stessi: la condizione sociale e la carriera lavorativa dei docenti, la formazione iniziale e l'aggiornamento, la rappresentazione degli insegnanti della loro immagine professionale.

¹⁹³ S. CHISTOLINI, *Coscienza di sé e rappresentazione sociale del docente*, in L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché?...*, cit., pp. 117-137, p. 124.

¹⁹⁴ A. CAVALLI (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, ed. Il Mulino, Bologna 2000.

I dati sulla composizione sociale della categoria ribadiscono la crescita del tasso di femminilizzazione e dell'età dei docenti e una tendenza all'abbassamento del livello sociale delle famiglie di origine degli insegnanti.

La percezione del prestigio sociale è complessivamente negativa e sottolinea un crescente pessimismo (maggiore di quello dell'indagine precedente), soprattutto tra i professori della scuola secondaria di secondo grado (che nella precedente ricerca erano i meno pessimisti sia per il passato sia per il futuro).

La concezione della condizione oggettiva degli insegnanti diverge notevolmente dalla percezione soggettiva (e il dover essere degli insegnanti): gli intervistati ritengono che la condizione effettiva attuale sia quella impiegatizia, mentre quasi nessuno fornisce questa come definizione ideale della professione. Inoltre, mentre nella ricerca precedente la figura dell'insegnante come professionista era considerata dalla minoranza di intervistati, nella nuova ricerca prevale la figura del professionista, soprattutto nelle elementari e nella secondaria superiore: "è un processo di cambiamento importante, significativamente legato all'età degli intervistati, in quanto la visione professionalizzante è maggiormente diffusa tra i più giovani"¹⁹⁵.

Mantenendo la tradizionale tipologia che, incrociando il tipo di motivazione con l'identificazione nella professione, individuava quattro tipi di docenti (motivati persistenti, motivati delusi, non motivati adattati, non motivati non adattati¹⁹⁶), la ricerca propone un confronto con l'indagine precedente. Rispetto alla prima ricerca IARD aumentano i motivati persistenti e i motivati delusi, i non motivati adattati restano stabili mentre diminuiscono sensibilmente i non motivati non adattati.

Nel decennio che comprende le due ricerche, l'insoddisfazione sembra diminuire (seppur leggermente) anche se persiste un malcontento elevato nei docenti della scuola secondaria superiore, nei confronti della dirigenza e dell'organizzazione scolastica.

La formazione iniziale è considerata ancora complessivamente insufficiente dalla maggior parte degli intervistati, soprattutto per quanto riguarda la didattica e i problemi

¹⁹⁵ *Ivi*, p. 126.

¹⁹⁶ cfr. M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit.

educativi. La formazione in servizio si caratterizza per un aumento degli insegnanti che effettuano attività di aggiornamento e per un gradimento complessivo.

1.1.5.5. Considerazioni metodologiche

Le categorie studiate confermano i risultati delle ricerche precedenti, soprattutto dal punto di vista del ruolo sociale, della percezione, ecc. Il nuovo millennio trova nel disagio degli insegnanti un tema di approfondimento anche in chiave psichiatrica. Quello che entra in gioco è la situazione psicologica legata all'invecchiamento e all'anzianità dell'insegnante e dell'organizzazione che lo "ospita" (che si rivela incapace di riadattarsi alle modifiche richieste dal contesto relazionale, sociale e culturale di cui fa parte). Gli insegnanti coinvolti nelle ricerche manifestano la necessità di un accompagnamento psicologico che consenta un benessere professionale e personale produttore di nuove modalità relazionali.

Dal punto di vista metodologico resta rara la presenza di strumenti di ricerca e approfondimento maggiormente relazionali, capaci di far emergere la cultura socializzata e la costruzione di idee attraverso la relazione (come possono essere i focus group).

La ricerca che verrà proposta in questo scritto cercherà, dal punto di vista metodologico, di farsi carico della "consapevolezza epistemica" degli insegnanti, vale a dire il ruolo attivo che essi giocano nella conoscenza che li riguarda, anche grazie al contributo offerto da un filone di ricerca già presente da anni nel contesto internazionale.

1.2. Il contesto internazionale: elementi di storia e novità.

1.2.1. Origini internazionali della ricerca sugli insegnanti

L'ambito internazionale può fornire alcune nuove indicazioni alla ricerca italiana soprattutto per quanto concerne gli aspetti indagati e gli ultimi sviluppi.

L'ampiezza della diffusione delle ricerche condotte sugli insegnanti nel contesto anglofono trova conferma nella pubblicazione di numerosi *handbook* sin dagli anni

Sessanta¹⁹⁷, seppur sia possibile rintracciare i suoi sviluppi (soprattutto in contesto nord-americano) a partire dagli anni Trenta¹⁹⁸.

Questi primi studi hanno un taglio prettamente sociologico e sottolineano il ruolo dell'insegnante nella società di riferimento: la scelta professionale, la collocazione nel sistema sociale, il ruolo e la personalità professionale, gli stereotipi¹⁹⁹.

La scelta professionale rappresenta un elemento di indagine particolarmente importante: viene letta in relazione a molteplici fattori quali, per esempio, l'introversione²⁰⁰, oppure ritenuta il risultato di un processo irrazionale²⁰¹, o la reazione negativa ad esperienze precedenti²⁰² o, ancora, può rappresentare una seconda scelta²⁰³.

¹⁹⁷ N. L. GAGE (Ed.), *The handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago 1963; R. M. W. TRAVERS, *Second handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago, IL 1973; M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), MacMillan, New York 1986; M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, Routledge/Taylor Francis Group and Association of Teacher Educators, New York 1990; J. SIKULA, T. BUTTERY, E. GUYTON (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, New York 1996; V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Ed.), American Educational Research Association, Washington, DC 2001.

¹⁹⁸ V. CESAREO, "Studi sociologici sulla figura dell'insegnante", in *Studi di Sociologia*, 1965, 1, pp. 57-77.

¹⁹⁹ *Ivi*, p. 59.

²⁰⁰ Pechstein (in L. A. PECHSTEIN, "Introversion as a Factor in the Vocational Selection of Teachers", *Psychological Bulletin*, vol. 25, 1928, cit. in V. CESAREO, *Studi sociologici ...*, cit., p. 59) individua nell'introversione il fattore determinante la scelta professionale, avendo rilevato un'introversione che cresce parallelamente all'esperienza degli insegnanti (le insegnanti principianti erano più introversive delle studentesse, le esperte più introversive delle principianti)

²⁰¹ W. WALLER, *Sociology of Teaching*, G. Wiley & Sons, New York 1934.

²⁰² Thurman (in R. S. THURMAN, "Men Teachers in Public Elementary Schools", *Journal Educational Research*, vol. 94, n. 2, ottobre 1960, cit. in V. CESAREO, *Studi sociologici ...*, cit., p. 60) evidenzia come molti maestri siano entrati nell'insegnamento per ragioni negative, non essendo riusciti in altri campi e mostrandosi insoddisfatti della professione.

²⁰³ Kob (in J. KOB, *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule*, Werkbund Verlag, Würzburg 1958, cit. in V. CESAREO, *Studi sociologici ...*, cit., p. 60) individua una categoria di insegnanti coincidente con coloro che hanno scelto l'insegnamento come seconda scelta, avendo precedentemente svolto altre attività lavorative o avendo ricevuto una formazione diversa. Il gruppo che identifica l'insegnamento come una seconda scelta mostra un attaccamento primario ad altri interessi professionali e i docenti di questo gruppo basano la loro scelta professionale su considerazioni utilitaristiche.

Altri studi si sono limitati al tentativo di determinare l'estrazione e la posizione sociale degli insegnanti, rilevando una sostanziale appartenenza degli insegnanti alla classe media (seppur con significative differenze di genere²⁰⁴).

Esaminando la collocazione degli insegnanti nel sistema di stratificazione sociale è possibile sostenere che nelle ricerche gli autori, normalmente, “hanno scelto la dimensione del prestigio generale o di quello che deriva dal fatto di occupare una determinata posizione professionale e, di conseguenza, nella maggior parte dei casi, l'ordinamento in scale è costituito secondo tale variabile; notevoli differenze si riscontrano invece nella composizione dei campioni dei soggetti intervistati”²⁰⁵. Richey²⁰⁶ intervista 1676 studenti universitari chiedendo loro di classificare 18 tipologie di professione secondo il prestigio. Gli intervistati collocano gli insegnanti delle scuole secondarie (che anticipano i maestri elementari) dopo i medici, gli avvocati, i professori universitari e i ministri del culto. Sims²⁰⁷, invece, interroga direttamente l'opinione degli insegnanti (726 insegnanti elementari) al fine di determinare il loro rango sociale. Essi dichiarano per il 57% di far parte della classe media, per il 28% allo stato superiore della classe media, per il 13% a quella inferiore.

In merito ai diversi “risultati” è possibile tracciare un profilo dell'insegnante che si caratterizza per un certo grado di mobilità, una collocazione nella classe media e un prestigio in “declino”.

Per quanto riguarda l'interazione con gli studenti, la ricerca di Brookover²⁰⁸ sottolineano come il ruolo di predominio degli insegnanti sugli studenti sia agevolato dalla cultura della comunità di riferimento, la cui componente adulta si aspetta e

²⁰⁴ Havighurst e Neugarten (in R. J. HAVIGHURST, B. L. NEUGARTEN, *Society and Education*, Allyn & Bacon, Boston 1957, cit. in V. CESAREO, *Studi sociologici ...*, cit., p. 57) evidenziano come i maschi appartengono a famiglie socialmente meno elevate rispetto a quelle delle femmine e sottolineano altresì l'eterogeneità propria della provenienza sociale degli insegnanti, avendo essi genitori commercianti, professionisti, operai.

²⁰⁵ V. CESAREO, “Studi sociologici ...”, cit., p. 62.

²⁰⁶ R. W. RICHEY, W. H. FOX, “Prestige Ranks of Teaching”, *Occupations*, vol. XXX, ottobre 1951, pp. 33-36.

²⁰⁷ V. M. SIMS, “The Social-class Applications of Public School Teachers”, *School Review*, vol. LIX, settembre 1951, pp. 331-338, cit. in V. CESAREO, *Studi sociologici sulla figura dell'insegnante*, Studi di Sociologia, 1, 1965, p. 62.

²⁰⁸ W. BROOKOVER, *A Sociology of Education*, The American Book Company Co., New York 1955.

pretende che l'insegnante mantenga l'autorità sui ragazzi. Brookover sottolinea, inoltre, l'esistenza di un'aspettativa di ruolo per la quale l'insegnante deve mantenere le distanze sociali, aspettativa appresa dai principianti attraverso i consigli degli insegnanti più esperti. Stiles²⁰⁹, esaminando le aspettative di controllo che hanno gli studenti, mostra come per un soggetto esterno alla scuola la capacità di mantenere la disciplina risulti essere considerato il primo requisito necessario al successo della professione.

Per quanto riguarda, invece, l'interazione con la comunità, lo stesso Brookover²¹⁰ individua cinque aspettative nei confronti degli insegnanti: il dover vivere nella comunità pur rimanendone estranei, l'estraniamento rispetto ad alcune attività della comunità, l'assunzione del ruolo senza resistenza, la conduzione di una vita secondo un codice di comportamento speciale, la pretesa che soddisfino tutti i gruppi presenti nella comunità (famiglia, associazioni, Chiese, gruppi economici).

Un aspetto rilevante della ricerca relativa agli insegnanti riguarda la loro personalità professionale, che, secondo Cesareo²¹¹, è stato approfondito in prospettiva pedagogica e psicologica piuttosto che sociologica. Nelle ricerche relative a tali aspetti sono state individuate numerose tipologie di insegnanti: alcune si basano sulla dicotomia che oppone l'insegnante-educatore (romantico, dotato di forte vocazione, entusiasmo e comunicativa) all'insegnante-istruttore (classico, prevalgono ragione e intelletto)²¹²; altre hanno individuato quattro tipologie di docente: l'educatore, l'istruttore, il socievole (comprensivo, paterno, pronto a cooperare e sviluppare socialità), il camerata (rinuncia all'autorità e scende al livello degli alunni)²¹³; altre propongono la distinzione tra comportamento autoritario (colui che si impone sugli studenti con metodi autocratici) e comportamento imperativo (colui che lavora collaborando con gli alunni)²¹⁴; altre

²⁰⁹ L. STILES (Ed.), *The Teacher's Role in American Society*, John Wiley, New York 1958.

²¹⁰ W. BROOKOVER, *A Sociology of Education*, cit.

²¹¹ V. CESAREO, "Studi sociologici sulla figura dell'insegnante", *Studi di Sociologia*, 1, 1965, pp. 57-77.

²¹² L. TORREPASSA, "Tipologia dell'insegnante", in *Nuova rivista pedagogica*, marzo 1960, pp. 44-51.

²¹³ G. PINTO, "Note psicologiche sul rapporto insegnante-allievo", in *Vie assistenziali*, gennaio-febbraio 1962, pp. 18-22.

²¹⁴ A. K. C. OTTAWAY, *Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education*, Grove Press, New York 1954; trad. it. *Educazione e Società: Introduzione alla sociologia dell'educazione*, Armando, Roma 1963.

ancora tracciano un “autoritratto professionale”²¹⁵, distinguendo l’insegnante-educatore dall’insegnante-disciplinarista.

La relazione tra personalità e attività professionale (già evidenziata da Waller²¹⁶ in alcune caratteristiche quali l’inflessibilità, la riservatezza, la tendenza all’isolamento, la dignità, l’autoritarismo e il conservatorismo) è sottolineata dalla psicologia sociale e, in particolare, dal lavoro di Newcomb²¹⁷, il quale afferma che un “certo grado di corrispondenza tra prescrizione di ruolo e personalità è effettivamente la regola più che l’eccezione”²¹⁸.

In prospettiva educativa, inoltre, l’interesse è stato rivolto all’efficienza²¹⁹ dei processi di insegnamento-apprendimento. Nel 1948 Barr e collaboratori pubblicano *The measurement and prediction of teaching efficiency: a summary of investigations*, in cui sono esplicitati quattro tipi di qualità dell’insegnante efficiente. In primo luogo si tratta di qualità che sono condizioni morali che tipiche dell’insegnante (esemplarità, interesse per gli alunni, senso di responsabilità professionale) o comuni ad ogni persona (benevolenza, pazienza, simpatia, lealtà, autocontrollo, sincerità, integrità). Queste qualità diventano oggetto della formazione dell’insegnante.

Un secondo tipo di qualità sono quelle specifiche dell’insegnamento, che costituiscono le qualità di governo, vale a dire la capacità organizzativa all’interno della classe.

Un terzo tipo coincide con il comportamento extrascolastico dell’insegnante, manifestantesi nelle relazioni sociali (il ruolo all’interno della comunità, il grado di cooperazione, l’interesse per la vita sociale, il confronto con gli altri). Queste qualità riguardano la personalità degli insegnanti, frutto dell’adattamento sociale.

Un quarto gruppo è costituito dallo spirito professionale (tra cui l’ottimismo), la cui formazione viene dall’educazione morale e dalla formazione specifica, rendendo l’insegnante consapevole del significato e del valore dell’azione educativa.

²¹⁵ J. KOB, *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der hiiheren Schule*, cit.

²¹⁶ W. WALLER, *Sociology of Teaching*, cit.

²¹⁷ T. NEWCOMB, *Social Psychology*, Deyden Press, New York 1950.

²¹⁸ cit. in V. CESAREO, “Studi sociologici ...”, cit., p. 75.

²¹⁹ divenuta preminente, secondo Zavalloni (1982), già a partire dal 1910.

L'efficienza degli insegnanti è stata oggetto anche dello studio di Witty²²⁰ che individua tratti negativi e tratti positivi. Nel primo caso si fa riferimento a caratteristiche quali il cattivo umore, l'intolleranza, l'inclinazione ai favoritismi, l'indisponibilità ad aiutare gli alunni, l'irragionevolezza, i modi sarcastici e ridicolizzanti. I tratti positivi, invece, si traducono in atteggiamento cooperativo, cortesia, considerazione, pazienza, dolcezza, lealtà e imparzialità.

Esaurito questo breve accenno alle radici della ricerca in ambito anglofono (perché il più cospicuo) e tralasciando gli esempi di ricerca che focalizzano l'attenzione sull'efficacia degli insegnanti e sugli strumenti da loro adottati nelle situazioni di insegnamento-apprendimento²²¹, vale la pena dedicare le prossime pagine ad un tema inerente con questa ricerca e che ha offerto notevoli spunti per la costruzione del piano della ricerca stessa e la lettura dei dati.

1.2.2. Teacher thinking

Di più recente sviluppo è il filone psico-pedagogico che studia gli insegnanti da un punto di vista più vicino alla didattica, alla personalità e alla percezione del proprio ruolo, e studia l'insegnamento attraverso la conoscenza pratica che di esso costruiscono gli insegnanti²²². Il programma di ricerca relativo al *teacher thinking*, avviato agli inizi degli anni Ottanta, ha visto una rapida crescita nel panorama della ricerca sull'insegnamento e gli insegnanti. Dopo la proposizione iniziale di Clark e Peterson²²³, questo campo di ricerca si sviluppa attraverso una differenziazione in diversi sottocampi, ciascuno caratterizzato da un punto di vista e un approccio peculiare. Gran parte

²²⁰ P. A. WITTY, "An analysis of the personality traits of the effective teacher", *Journal of Educational Research*, 40, 1947, pp. 662-671.

²²¹ tali ricerche hanno maggiore sviluppo e successo in ambito nord-americano dove l'attività degli insegnanti è costantemente giudicata in merito ai risultati ottenuti dagli studenti. Cfr. H. E. MITZEL, *Teacher effectiveness*, in C. V. HARRIS (a cura di), *Encyclopedia of educational research*, vol. III, Macmillan, New York 1960, pp. 1481-1486; M. TSCHANNEN-MORAN, A. WOOLFOLK HOY, W. HOY, "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research*, 68 (1998), pp. 202-248.

²²² F. TOCHON, "La pensée des enseignants, un paradigme en développement", *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n.17, 1989, pp. 75-98.

²²³ C. M. CLARK, P. L. PETERSON, *Teachers' thought processes*, in M. C. WITTRUCK (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., Macmillan, New York 1986, pp. 255-296.

della ricerca americana, spostandosi sul campo del *teacher thinking*, offre una nuova prospettiva rispetto ai problemi dell'insegnamento e della formazione dell'insegnante.

L'attenzione al pensiero dell'insegnante gode di un riconoscimento internazionale che, in realtà, va oltre i confini del nord America e dell'Europa, come è possibile dedurre dalle parole di Cecilia Borges in merito alla riforma degli insegnanti in Brasile: "la ricerca sul sapere degli insegnanti costituisce uno dei principali vettori nello sviluppo della ricerca internazionale in educazione dall'inizio degli anni Ottanta"²²⁴.

Secondo Tochon²²⁵ il paradigma del pensiero docente deriva dalla reazione dei ricercatori che pensavano che a forza di centrare l'attenzione sull'azione indipendentemente dai processi mentali, si sfioravano solamente i significati delle azioni. Grazie allo studio integrato del pensiero docente un certo numero di ricercatori ha evidenziato un nuovo modo di pensare gli insegnanti e l'insegnamento. "Grâce à l'étude intégrée de la pensée enseignante, un certain nombre de chercheurs ont reconnu qu'ils pensaient l'enseignement différemment. Ce nouveau courant méthodologique et épistémologique a rompu avec les usages antérieurs. La prise en compte de l'intériorité des enseignants est allée jusqu'à donner à ceux-ci le pouvoir sur la production de leurs savoirs professionnels, en leur reconnaissant la compétence de mener leurs propres recherches sur leur métier"²²⁶.

Sotto l'espressione *teacher thinking* sono raccolti gli studi che si interessano della modalità con cui gli insegnanti pensano, conoscono, percepiscono, rappresentano la loro professione, la loro disciplina di insegnamento, la loro attività, della modalità con cui essi riflettono rispetto ai problemi quotidiani legati all'insegnamento, della loro storia personale e della ricerca di senso che attribuiscono al loro lavoro.

²²⁴ C. BORGES, *Les savoirs enseignants et les réformes de la formation des maîtres au Brésil*, Biennale de l'éducation et de la formation, Université de Paris I Sorbonne, Paris avril 2000, p.80.

²²⁵ F. TOCHON, "Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité", *Revue Française de Pédagogie*, n. 133, octobre-novembre-décembre 2000, pp. 129-157.

²²⁶ "Grazie allo studio integrato del pensiero insegnante, un certo numero di ricercatori ha riconosciuto un pensiero differente rispetto all'insegnamento. Questa nuova corrente metodologica ed epistemologica rappresenta una rottura con i metodi precedenti. La presa in carico dell'interiorità degli insegnanti è arrivata fino a dare ad essi il potere sulla produzione dei loro saperi professionali, riconoscendo loro la competenza di condurre ricerche proprie sul loro lavoro."
Ivi, p. 130.

L'intenzione prioritaria della ricerca su queste tematiche è centrata sulla modalità con cui “gli insegnanti essi stessi concepiscono l'educazione e il loro ruolo nei processi educativi”²²⁷.

Uno dei contributi maggiori al movimento di ricerca sui temi del *teacher thinking* deriva dalla nascita di organizzazioni come l'ISATT, la cui storia può aiutare a ricostruire la traccia e l'evoluzione di questo importante filone di ricerca. L'associazione è stata fondata nell'ottobre 1983 all'Università Tilburg (Olanda) con il nome di International Study Association on Teacher Thinking, poi modificato in International Study Association in Teachers and Teaching, denotando un allargamento dei temi di ricerca all'intero ambito della formazione degli insegnanti.

Come esplicitato sul sito internet di presentazione, l'associazione si propone di promuovere, presentare, discutere e diffondere la ricerca sugli insegnanti, l'insegnamento e la formazione degli insegnanti “per accrescere la comprensione di questi aspetti dell'istruzione, accrescere le conoscenze e migliorare la qualità dell'istruzione attraverso un miglioramento della formazione iniziale e la professionalità degli insegnanti”²²⁸.

La ricerca include diverse prospettive e non si limita a studiare ciò che fanno gli insegnanti, ma cerca anche di capire come pensano e sentono rispetto a ciò che stanno facendo e i contesti culturali in cui si situa il loro lavoro. La ricerca è allo stesso tempo su un piano individuale e sociale, psicologico e culturale. Le diverse inchieste adottano particolari prospettive: dall'ascolto delle storie degli insegnanti ai processi cognitivi e personali messi in atto, dalle emozioni come aspetto dell'azione professionale all'influenza dei fattori contestuali nella pratica educativa e nel pensiero degli insegnanti.

Una delle caratteristiche della ricerca sul pensiero degli insegnanti consiste nella sua dimensione descrittiva e mai prescrittiva²²⁹. Più specificatamente il contributo di questo

²²⁷ come indicato sul sito internet dell'ISATT, associazione internazionale di studi sul pensiero degli insegnanti, <http://www.isatt.org/> (ultimo accesso 5 agosto 2010).

²²⁸ <http://www.isatt.org/> (ultimo accesso 5 agosto 2010).

²²⁹ C. M. CLARK, “Asking the right questions about teacher preparation: contribution of research on teacher thinking”, *Educational Researcher*, 17 (2), 1988, pp. 5-12.

filone di ricerca si fonda sul principio del dialogo (e quindi del coinvolgimento orizzontale) con gli insegnanti, che obbliga i ricercatori a “un rapport conversationnel avec les praticiens, afin d’établir des relations non hiérarchiques entre partenaires représentant des milieux professionnels différents mais complémentaires. Tout en restant descriptive, la recherche-formation réfléchie, en formation-recherche réflexive, et elle instituera un nouveau rapport entre la construction du savoir et la pensée praticienne. Elle deviendra *opératoire* sans devenir prescriptive, grâce notamment à la «recherche enseignante»²³⁰.

La relazione tra pratica e ricerca costituisce il nucleo fondante di questa corrente di ricerca che produce, di conseguenza, grandi riflessioni sul tema della formazione degli insegnanti, sottolineando l’importanza della competenza di ricerca per i formatori degli insegnanti.

La ricerca sul *teacher thinking* ha documentato il fatto che gli insegnanti sviluppano e posseggono, nella loro pratica, teorie implicite rispetto agli studenti²³¹, rispetto alla disciplina di insegnamento²³² e rispetto al loro ruolo e la loro responsabilità²³³. Questo sistema di pensiero non è chiaramente codificato da chi lo detiene ma può essere ricostruito dai ricercatori attraverso l’utilizzo di diversi strumenti di indagine: l’intervista, l’analisi dei testi (scritti e orali) prodotti dal docente, l’analisi delle risposte a materiale di stimolo come le vignette che descrivono ipotetiche situazioni di classe, e

²³⁰ “un rapporto conversazionale con gli esperti, al fine di stabilire relazioni non gerarchiche tra partner rappresentanti ambienti professionali differenti ma complementari. Pur restando descrittiva, la ricerca-formazione riflette, in formazione-ricerca riflessiva, e istituirà un nuovo rapporto tra la costruzione del sapere e il pensiero pratico. Essa diverrà *operatoria* senza divenire prescrittiva, grazie in particolare alla «ricerca insegnante»”.

F. TOCHON, “Recherche sur la pensée des enseignants ...”, cit., p. 134.

²³¹ A. M. BUSSIS, F. CHITTENDEN, M. AMAREL, *Beyond surface curriculum*, Westview Press, Boulder Co. 1976.

²³² D. L. BALL, *Unlearning to Teach Mathematics, For the Learning of Mathematics*, 8 (1), february 1988, pp. 40-48; G. DUFFY, *A Study of Teaching Conceptions of Reading*, Paper presented at the 27th Annual Meeting of the National Reading Conference, New Orleans, December 1-3 1977; F. ELBAZ, “The teacher’s ‘practical knowledge’: Report of a case study”, *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 1981, pp. 43-71; T. KUHS, *Teachers’ conceptions of mathematics*, Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing (MI) 1980.

²³³ F. R. IGNATOVICH, P. A. CUSICK, J. E. RAY, *Value/Belief Patterns of Teachers and Those Administrators Engaged in Attempts to Influence Teaching. Research Series No. 43*, East Lansing, Michigan State University (Institute for Research on Teaching) 1979; J. OLSON, “Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation”, *Instructional Science*, 10, 1981, pp. 259-275.

la produzione di mappe attraverso la Repertory Grid²³⁴; altre ricerche ricorrono allo studio di caso tipico della ricerca etnografica²³⁵.

Altro ambito di ricerca particolarmente importante si riferisce alla progettazione educativa e al ruolo intenzionale giocato dall'insegnante in questa precisa fase del lavoro educativo. La progettazione è studiata per comprendere le modalità con cui gli insegnanti trasformano e interpretano le conoscenze che hanno a disposizione (acquisite soprattutto durante la formazione), formulano gli obiettivi e le finalità, e agiscono a partire da questi presupposti. La ricerca, considerando la pratica educativa degli insegnanti come oggetto di studio, permette di accrescere l'accrescimento dell'apprezzamento nei confronti della professionalità docente²³⁶. Questo aspetto del pensiero degli insegnanti è stato approfondito ricorrendo a tecniche e procedure in grado di promuovere la riflessione e l'analisi degli insegnanti circa i loro stessi pensieri e comportamenti: la stesura di un diario, interviste cliniche, videoregistrazioni di situazioni scolastiche, mappe concettuali. In tal modo si chiede agli insegnanti di pensare ad alta voce e ricostruire a posteriori il senso delle loro azioni. Gli insegnanti diventano così partners effettivi della ricerca.

Un altro aspetto analizzato all'interno di quest'area della ricerca internazionale si riferisce all'identità professionale. Come evidenziato da Beijaard, Meijer e Verloop²³⁷, l'identità professionale degli insegnanti costituisce, negli ultimi anni, un'area di ricerca specifica. La ricerca sulla formazione dell'identità professionale degli insegnanti contribuisce a comprendere il significato della professione e a capire cosa vuol dire essere insegnanti nella scuola contemporanea e come gli insegnanti interagiscono con le rapide mutazioni che contraddistinguono la scuola e gli studenti. Le diverse ricerche su questo tema evidenziano alcuni aspetti in comune come l'attenzione sulla descrizione

²³⁴ G. A. KELLY, *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, New York 1955.

²³⁵ F. ELBAZ, *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Croom Helm, London 1983.

²³⁶ C. M. CLARK, *Asking the Right Questions about Teacher Preparation. contribution of research on teacher thinking*, in P. M. DENICOLA, M. KOMPF, *Teacher Thinking and Professional Action*, Routledge, Oxon 2005, pp. 175-188.

²³⁷ D. BEIJAARD, N. VERLOOP, J. D. VERMUNT, "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, pp. 749-764.

del processo di formazione dell'identità di insegnanti in formazione²³⁸, di insegnanti "speciali"²³⁹ o di insegnanti senza nessuna formazione specifica²⁴⁰, e la descrizione del conflitto tra la persona e il contesto nel processo di formazione dell'identità professionale²⁴¹. L'identità professionale è descritta come l'interazione tra lato personale e lato professionale del soggetto²⁴², un'entità non stabile e unitaria²⁴³, frutto di un equilibrio complesso e dinamico²⁴⁴, un'identità sfaccettata²⁴⁵, un "coro di voci"²⁴⁶, il prodotto della relazione tra le diverse identità che la compongono²⁴⁷. Nelle ricerche sembra dominare una sottolineatura dell'aspetto individuale e una scarsa considerazione del ruolo del contesto (sottolineato invece dagli studi di Reynolds²⁴⁸ e Sugrue²⁴⁹).

²³⁸ J. L. ANTONEK, D. E. MC CORMICK, R. DONATO, "The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity", *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997, pp. 15-27; M. J. VOLKMANN, M. A. ANDERSON, "Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher", *Science Education*, 82 (3), 1998, pp. 293-310.

²³⁹ H. MAWHINNEY, F. XU, "Restructuring the identity of foreign-trained teachers in Ontario schools", *TESOL Quarterly*, 31 (3), 1997, pp. 632-639.

²⁴⁰ I. F. GOODSON, A. L. COLE, "Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community", *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 1994, pp. 85-105.

²⁴¹ J. COLDRON, R. SMITH, "Active location in teachers' construction of their professional identities", *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 1999, pp. 711-726; D. STEPHENS, M. SAMUEL, "Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles – a case study of South Africa", *International Journal of Educational Research*, 33 (5), 2000, pp. 475-491.

²⁴² I. F. GOODSON, A. L. COLE, "Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community", *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 1994, pp. 85-105.

²⁴³ J. COLDRON, R. SMITH, "Active location in teachers' construction of their professional identities", *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 1999, pp. 711-726.

²⁴⁴ M. J. VOLKMANN, M. A. ANDERSON, "Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher", *Science Education*, 82 (3), 1998, pp. 293-310.

²⁴⁵ K. COOPER, M. R. OLSON, *The multiple 'Ts' of teacher identity*, in M. KOMPFF, W. R. BOND, D. DWORET, R. T. BOAK (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, The Falmer Press, London/Washington (DC) 1996, pp. 78-89.

²⁴⁶ E. G. MISHLER, *Storylines: Craft artists' narratives of identity*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1999.

²⁴⁷ J. P. GEE, V. CRAWFORD, *Two kinds of teenagers: Language, identity, and social class*, in D. ALVERMAN, K. HINCHMAN, D. MOORE, S. PHELPS, D. WAFF (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1998, pp. 225-245.

²⁴⁸ C. REYNOLDS, *Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes*, in M. KOMPFF, W. R. BOND, D. DWORET, R. T. BOAK (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, The Falmer Press, London-Washington (DC) 1996, pp. 69-77.

²⁴⁹ C. SUGRUE., "Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development", *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 1997, pp. 213-225.

Le caratteristiche dell'identità professionale rappresentano il focus di ricerca di studiosi con l'obiettivo di dipingere i tratti relativi alle percezioni degli insegnanti circa la propria identità professionale, come l'insegnamento di discipline scolastiche che hanno uno status basso²⁵⁰, la correlazione tra identità professionale e prevenzione del burnout²⁵¹ e le ragioni degli uomini che scelgono di entrare nell'insegnamento elementare²⁵². Altri studi rivelano l'influenza di alcuni fattori sulla percezione della propria identità professionale quali la disciplina insegnata, le relazioni con gli studenti, l'interazione con i colleghi. Dalla riflessione su questi fattori emerge la percezione della loro influenza sull'identità professionale e sulla modalità con cui gli insegnanti fanno fronte ai mutamenti in ambito educativo²⁵³, oltre alla sottolineatura della possibilità che essi rappresentino la base per le innovazioni educative e istituzionali²⁵⁴ o per la cooperazione con i colleghi²⁵⁵.

Un'altra categoria di studi relativi all'identità professionale è quella caratterizzata da ricerche che fanno uso di strumenti narrativi come la biografia e la storia di vita al fine di sottolineare l'incidenza del contesto professionale sull'identità e sulle biografie degli insegnanti²⁵⁶.

²⁵⁰ C. PAECHTER, J. HEAD, "Gender, identity, status and the body: Life in a marginal subject", *Gender and Education*, 8 (1), 1996, pp. 21-29.

²⁵¹ H. H. GAZIEL, "Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers", *International Journal of Lifelong Education*, 14 (4), 1995, pp. 331-338; M. MOORE, J. E. HOFMAN, "Professional identity in institutions of higher learning in Israel", *Higher Education*, 17 (1), 1988, pp. 69-79.

²⁵² C. J. B. DE CORSE, S. P. VOGTLE, "In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity", *Journal of Teacher Education*, 48(1), 1997, pp. 37-46.

²⁵³ D. BEIJAARD, N. VERLOOP, J. D. VERMUNT, "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, pp. 749-764.

²⁵⁴ J. NIXON, "Professional identity and the restructuring of higher education", *Studies in Higher Education*, 21 (1), 1996, pp. 5-16.

²⁵⁵ A. MITCHELL, "Teacher identity: A key to increased collaboration", *Action in Teacher Education*, 19 (3), 1997, pp. 1-14.

²⁵⁶ G. E. BROOKE, "My personal journey toward professionalism", *Young Children*, 49 (6), 1994, pp. 69-71; F. M. CONNELLY, D. J. CLANDININ, *Shaping a professional identity: Stories of education practice*, Althouse Press, London 1999; F. ELBAZ-LUWISCH, "Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops", *Curriculum Inquiry*, 32 (4), 2002, pp. 403-428.

1.2.2.1. Considerazioni metodologiche

Dal punto di vista metodologico va sottolineata la prevalenza di lavori che adottano metodologie qualitative tanto da obbligare un ricercatore specializzato in metodi statistici ad esprimersi in questo modo: “Ho scoperto recentemente che ero divenuto un intoccabile, un escluso dell’Università. Infatti, forse la cosa peggiore, è la mia specializzazione in “misura e valutazione” che mi rende tanto ripugnante. [...] È sempre più necessario affidarsi al qualitativo per accedere alle riviste più importanti del mio ambito”²⁵⁷.

Gli aspetti metodologici e concettuali della ricerca, appena considerati, sottolineano una interessante distanza tra questo filone di ricerca e le ricerche presenti nel panorama italiano: i ricercatori lavorano non tanto *su* ma *con* gli insegnanti. I metodi di studio propri delle pratiche di apprendimento si integrano con lo studio dell’insegnamento e viceversa, “la cognition étant alors étudiée en situation, en collaboration, en réciprocité, par des moyens qualitatifs”²⁵⁸. In particolar modo subisce una radicale modifica il ruolo degli insegnanti nella ricerca: da soggetto sperimentale a “collega” e collaboratore nella ricerca, il che denota una condivisione di potere tra la comunità di ricerca e la comunità di pratica²⁵⁹.

²⁵⁷ G. J. CIZEK, “Crunchy granola and the egemony of the narrative”, *Educational Researcher*, 24 (2), 1995, pp. 26-30, p. 26.

²⁵⁸ F. TOCHON, “Recherche sur la pensée des enseignants ...”, cit., p. 138.

²⁵⁹ C. M. CLARK, *Asking the Right Questions about Teacher Preparation. contribution of research on teacher thinking*, in P. M. DENICOLA, M. KOMPFF, *Teacher Thinking and Professional Action*, Routledge, Oxon 2005, pp. 175-188.

Capitolo 2

Aspetti metodologici

La metodologia si focalizza sui significati ritenuti come migliori per acquisire conoscenza circa il mondo.

Lincoln e Guba.

Se vuoi sapere come le persone comprendono il loro mondo e la loro vita, perché non parli con loro?

Kelly

Premessa

L'interazione tra contesto di ricerca, sistemi interessati e sfondo teorico del ricercatore implica un'attenta considerazione degli aspetti metodologici e, più nel profondo, dell'epistemologia della ricerca stessa, intesa come strumento di conoscenza costruttivo e "invasivo", quindi parte stessa dei risultati della ricerca.

In tal senso si assume la consapevolezza che la metodologia della ricerca costruisca il risultato stesso, non essendo possibile, in contesti abitati da sistemi viventi più ampi del loro confine epidermico¹, la neutra analisi offerta da strumenti di laboratorio.

Si è considerata, nel capitolo precedente, la storia recente della ricerca relativa alla dimensione insegnante, studiata da diversi punti di vista (e in diversi ambiti scientifici), ognuno attento a un particolare aspetto (coerente con la metodologia adottata).

La ricerca che qui viene presentata è una ricerca esplorativa, che, come verrà esplicitato nel corso di questo capitolo, cerca di offrire uno sguardo al sistema insegnante, a partire

¹ G. BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York 1972; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977

da esso, consentendo uno spazio di emancipazione agli insegnanti stessi, alle loro voci e narrazioni, al fine di allargare la prospettiva di ricerca rispetto a questo tema.

2.1. Epistemologia della ricerca

Come accennato in precedenza, la complessità del contesto socio-culturale della ricerca, fatto di interazioni tra sistemi docenti, mette davanti ad un nodo metodologico e contenutistico “indistricabile”: scegliere un approccio quantitativo e misurare il corpo docente o optare per uno sguardo qualitativo e cercare la profondità del complesso docente?

La complessità del reale e, in particolare, dello spazio simbolico del mondo docente non consente, in realtà, l’obbedienza ad una contrapposizione storica tra quantità e qualità della ricerca, perché l’indulgere nella rappresentazione dicotomica della realtà porta “a trascurare le sfumature e tutte quelle forme di ibridazione e di positiva integrazione tra il quantitativo e il qualitativo che le tendenze più recenti e significative della ricerca hanno dimostrato essere possibili”².

La metodologia adottata si situa in una zona di contatto tra le due, intendendo con il concetto di qualità non tanto uno strumento specifico quanto piuttosto la *prossimità* tra ricercatore e campo di ricerca, la *coerenza* tra sistemi in interazione nel contesto di ricerca.

La prossimità equivale alla convivenza in un campo di ricerca in cui le due funzioni tradizionalmente definite e distinte in ricercatore e fenomeno da ricercare (o oggetto della ricerca) partecipano alla costruzione della ricerca. Si tratta quindi di una prossimità di duplice natura: simbolica (data dalla condivisione del sistema culturale e di pensiero) e relazionale (in cui i diversi attori della ricerca, soprattutto nelle prime fasi, interagiscono su un medesimo livello e con la medesima posizione, riducendo il consueto scarto gerarchico).

² L. CECCONI (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, ed. FrancoAngeli, Milano 2002, p. 20.

La coerenza riguarda il “metalivello inviolato”³ che consente un’analisi su uno sfondo, un’invariante simbolica condivisa su cui si distaccano livelli ed oggetti “violati”, cioè emergenti nelle interazioni e nei mutamenti che si costruiscono.

Per capire il senso attribuito al concetto di coerenza possono risultare utili le parole di Bateson: “il problema della coerenza è il problema di come le cose si incastrino fra loro, e non ne siano identiche. Le idee che abbiamo sulla medicina e sul paziente devono andare d’accordo con l’esperienza del paziente. Una certa coerenza è necessaria all’integrazione, ma l’uniformità è senz’altro una di quelle cose che sopra un certo livello divengono tossiche”⁴. La coerenza, quindi, è intesa nell’accezione di “coerenza autoregolativa”, in grado di permettere al sistema simbolico indagato e al sistema teorico prodotto un’interazione costruttiva ed equilibrante.

La scelta qualitativa risponde a necessità di condividere i significati e le variabili ad essi connessi che emergono nella relazione con gli attori sociali. La ricerca qualitativa, infatti, “is a situated activity that locates the observer in the world”⁵.

Diversamente, nella ricerca tradizionalmente etichettata come ricerca quantitativa le variabili (stabilite dall’ “esterno” e spesso ex ante) possono non trovare radici nel contesto sociale di riferimento della ricerca, a causa di rappresentazioni differenti tra ricercatore e soggetti coinvolti nella ricerca⁶. Resta peraltro scoperto, quando equivale ad una semplice applicazione di una logica puramente statistica, il mondo del quotidiano, vale a dire le relazioni e le pratiche che esulano l’impianto e l’oggetto della ricerca.

La ricerca di stampo qualitativo (secondo le coordinate evidenziate di prossimità e coerenza) si è sviluppata secondo un approccio multi-metodo, interpretativo e

³ D. R. HOFSTADTER, *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*, Basic Books, 1979; trad. it. a cura di G. Trautteur, *Gödel, Escher, Bach: un’ Eterna Ghirlanda Brillante*, ed. gli Adelphi, Milano 1990.

⁴ G. BATESON, M. C. BATESON, *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*, Macmillan Publishing Company, New York, 1988; trad. it. di G. Longo, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano, 1989, 2002⁴, p. 110.

⁵ “è un’attività situata che posiziona l’osservatore nel mondo”.
N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., Sage, Thousand Oaks-London-New Delhi 2005, p. 3.

⁶ cfr. il concetto di *validità ecologica* proposto da U. BRONFENBRENNER, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1979; trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

naturalistico, rispettando le indicazioni di Denzin & Lincoln⁷ secondo i quali chi fa ricerca qualitativa mira a studiare “le cose nel loro contesto naturale, cercando di dare un senso a, o di interpretare, i fenomeni, in termini del significato che le persone danno loro. La ricerca qualitativa comprende la raccolta e l’uso di una varietà di materiali empirici che descrivono momenti e significati abituali e problematici nelle vite individuali”.

L’analisi qualitativa si è caratterizzata:

- per l’adattabilità al contesto di ricerca;
- per un’etica della ricerca che è equivaletta al rispetto dei campi di esperienza dei sistemi coinvolti;
- per un’ecologia delle relazioni, vale a dire la capacità di considerare imprevisti, variabili (nel significato letterale della parola), devianze, invarianti e invariabili (le ridondanze dell’ “oggetto” di ricerca).

Non si è trattato, quindi, in questa cornice di significati qualitativi, di stabilire correlazioni (spesso lineari, causali) tra variabili, ma di indagare relazioni (non lineari) tra i fenomeni (sociali), le differenze costitutive, le assenze impreviste (dal ricercatore).

“Un vero elemento di forza della ricerca qualitativa – infatti – è il fatto che utilizza dati spontanei (*naturally occurring*) per ricostruire le sequenze (il “come”) in cui i significati degli attori sociali (“il cosa”) si sviluppano, e in tal modo stabilisce le caratteristiche del fenomeno”⁸.

2.1.1. Intelligenza della ricerca

Si fa riferimento al concetto di intelligenza intendendolo secondo il significato attribuitogli da Piaget⁹, vale a dire come la capacità di adattamento ad un ambiente da parte di un sistema (evolutivo nel caso piagetiano, organizzativo nel caso di questa ricerca).

⁷ N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN, *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London 1994.

⁸ D. SILVERMAN, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2008, p. 60.

⁹ J. PIAGET, *L’épistémologie génétique*, Presses Universitaires de France, Paris 1970.

La prima coordinata della qualità di una ricerca è segnatamente il grado di adattabilità al contesto di ricerca. Questa adattabilità è pensata e costruita su due indicatori relativi alla scelta del punto di osservazione: posizione e condivisione.

Rispetto alla posizione e alla prospettiva che ne deriva va sottolineato come la scelta sia ricaduta sulla promozione di un progetto che fosse interno al sistema simbolico in cui si è prodotta la ricerca.

L'incidenza della posizione del ricercatore sul suo sguardo richiama quella delle esperienze spaziali e temporali nel veicolare la codificazione e la riproduzione sociale, laddove un'alterazione di queste esperienze implica necessariamente un'alterazione del sistema culturale e antropologico delle società "complesse". Allo stesso modo la scelta della posizione del punto di vista del ricercatore determina il contesto che sarà frutto della ricerca, come sottolineato dalla celebre affermazione di Korzybski "la mappa non è il territorio"¹⁰.

Basti pensare, per esempio, alle rappresentazioni cartografiche e alla loro modifica nel corso della storia. I concetti di spazio e tempo subiscono una prima rivoluzione rintracciabile in epoca rinascimentale, a partire dalla rappresentazione "prospettica" dello spazio, dalla produzione di mappe e cartografie, dal potenziamento di uno sguardo etnocentrico che produce un eccezionale flusso di conoscenze su un mondo più ampio di quello conosciuto fino a quel momento.

La rappresentazione prospettica elaborata da Brunelleschi e Alberti nel XV secolo determina le modalità del vedere per almeno quattro secoli. Il "punto di vista" genera uno spazio "freddamente geometrico e sistematico che tuttavia assicura un senso di armonia con le leggi naturali, sottolineando così la responsabilità morale dell'uomo nell'universo divino geometricamente ordinato"¹¹.

La rivoluzione rinascimentale nei concetti di spazio e tempo getta le basi del pensiero illuministico. La caratterizzazione più evidente è il controllo della natura da parte dell'uomo, condizione necessaria per la sua emancipazione: essendo lo spazio un dato

¹⁰ A. KORZYBSKI, *Science and Sanity*, Science Press, New York 1941.

¹¹ S. EDGERTON, *The renaissance re-discovery of linear perspective*, New York 1976, p. 114, cit. in D. HARVEY, *La crisi della modernità*, cit., p. 300.

naturale, la sua conquista e razionalizzazione sono parte determinante del progetto di modernizzazione.

La trasformazione dei sistemi cartografici in mappe “astratte”, sempre più descrizioni matematicamente rigorose, diviene funzionale all’ordinamento concreto dei fenomeni spaziali: “la griglia che il sistema tolemaico aveva messo a punto per assorbire l’afflusso di nuove informazioni era stata ormai corretta e riempita, e una lunga linea di pensatori, da Montesquieu a Rousseau, poteva cominciare a riflettere sui principi suscettibili di ordinare la distribuzione delle popolazioni, i modi di vita e i sistemi politici sulla superficie della Terra. Era entro i confini di questa visione totalizzante del globo che venivano accettati, e potevano persino fiorire, il determinismo ambientale e una certa concezione della «diversità».”¹²

Allo stesso modo il ricercatore determina la mappa e la ricerca, entrando in una pratica di mappatura del contesto analizzato, dell’oggetto studiato e del fenomeno individuato.

Riprendendo il pensiero di Bateson, “sappiamo che il territorio non si trasferisce sulla mappa. [...] Se il territorio fosse uniforme, nulla verrebbe riportato sulla mappa se non i suoi confini, che sono i punti ove la sua uniformità cessa di contro a una più vasta matrice. Ciò che si trasferisce sulla mappa, di fatto, è la *differenza*”¹³.

Il punto di osservazione della realtà descritta è quindi determinante, come già sottolineato dagli scritti di Maturana e Varela¹⁴, che segnalano come “tutto ciò che è detto, è detto da un osservatore”. In tal senso l’operazione cognitiva fondamentale che un osservatore esegue è l’operazione di distinzione, con cui l’osservatore specifica una unità come distinta da uno sfondo ed uno sfondo come il dominio nel quale un’entità è differenziata”.

Nel merito della ricerca, la scelta del punto di osservazione del contesto di ricerca è frutto di un’interazione interno-esterno, attraverso il coinvolgimento attivo dell’elemento oggetto di ricerca sin dalla fase progettuale della ricerca. Nello specifico, il ruolo di testimone privilegiato di un’insegnante ha garantito alla ricerca un grado di

¹² *Ivi*, p. 306.

¹³ G. BATESON, *Verso un’ecologia della mente*, cit., p. 492.

¹⁴ H. MATURANA, F. VARELA, *Autopoiesis and Cognition. The Realisation of the Living*, Reidel, Dordrecht 1980; trad. it. *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Padova 1985.

coerenza e viabilità¹⁵, certificato dal primo passaggio metodologico rappresentato dalle interviste in profondità.

La ricerca si svolge in una zona interfacciale che avvicina ricercatore e “ricercato”. Quest’interfaccia consente alla ricerca di svilupparsi nel suo procedere, di organizzarsi nella sua evoluzione. Ogni fase, infatti, dipende strettamente dalle emergenze delle concatenazioni pregresse.

Quest’interfaccia si risolve sia su un piano concettuale (condivisione simbolica) sia su un piano gerarchico-professionale (i soggetti partecipanti attivi alla ricerca sono essi stessi insegnanti). Il punto d’osservazione risulta quindi, allo stesso tempo, interno e condiviso.

Quest’aspetto risponde ad una visione costruttivista e partecipativa del mondo dei sistemi viventi, che agiscono come co-costruttori della realtà.

In un’ottica costruttivista l’obiettivo diventa quindi quello di condurre una ricerca *con* gli insegnanti e non tanto *sugli* insegnanti.

“La deroga alle regole del campionamento probabilistico è giustificata con l’intento di prestare più attenzione alle persone e alla qualità dei fenomeni [...] e di rispettare il flusso continuo delle realtà sociali”¹⁶.

Il coinvolgimento dell’insegnante in una ricerca che tratta dei temi propri del sistema docente risponde all’esigenza di una necessaria partecipazione nella selezione dei costrutti che gli insegnanti stessi sono soliti utilizzare per dare senso alle loro esperienze¹⁷. Diversamente, nella “ricerca ortodossa c’è l’esclusione totale dei soggetti sperimentali dalla costruzione di idee e di decisioni che generano, modellano, conducono e mettono fine alla ricerca. Tale esclusione tratta i soggetti come persone incapaci di autodeterminazione, li estranea dal processo di ricerca e dalla conoscenza

¹⁵ H. Maturana, F. Varela, *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, OEA, Santiago (Chile) 1984; trad. it. *L’albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987; E. Von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 17-36 (ed. orig. *Die Erfundene Wirklichkeit*, Piper & Co. Verlag, München 1981)

¹⁶ M. Armezzani (a cura di), *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*, Il Saggiatore, Milano 2004, p. 54.

¹⁷ J. Heron, *Co-operative Inquiry*, Sage, London 1996.

che ne deriva e invalida, con ciò, ogni pretesa del metodo di realizzare una scienza sulle persone¹⁸.

La funzione del ricercatore, in questa cornice, è quella di facilitare lo scambio di prospettive paritetiche¹⁹.

2.1.2. Etica del ricercatore

La ricerca non mira a confermare un'ipotesi di partenza, utilizzando strumentalmente l'oggetto della ricerca, ma a scoprire ed esplorare un sistema dandogli voce e vuole rappresentare un approccio allo studio del mondo sociale che cerca di descrivere la cultura e il comportamento degli esseri umani e dei gruppi dal punto di vista di coloro che vengono studiati²⁰.

Gli insegnanti coinvolti nella ricerca non rappresentano quindi l'*oggetto della ricerca* così come classicamente inteso, bensì diventano parte attiva e nodo fondamentale della rete evolutiva della stessa, con le loro rappresentazioni, perturbazioni e ri-organizzazioni al progetto di ricerca. Attraverso questa partecipazione è garantita agli insegnanti la possibilità di situarsi nelle dinamiche progressive e costruttive della ricerca, producendo un senso emancipatorio di sistema critico e sociale.

La conseguenza della ricerca che ha caratterizzato in maniera significativa il mondo degli insegnanti, così come presentato in maniera cospicua nella letteratura scientifica di riferimento, è stato l'alienazione dei docenti dal processo della ricerca sociale. In questo senso la situazione è simile a quanto accade per altri gruppi minoritari, estromessi dal dibattito scientifico e relegati a oggetto di discussione (disabili, minoranze etniche, mondo femminile, ecc.).

Partendo dal presupposto che la conduzione di una ricerca è di per sé un'attività sociale che coinvolge diversi protagonisti, la ricerca oggetto di questa tesi mira a offrire uno spazio di riflessione agli insegnanti sia nella fase di ricerca effettiva sia nella successiva lettura e costruzione della dimensione teoretica.

¹⁸ P. REASON, "Collaborative Inquiry", in *Holistic Research Network Newsletter*, 7, 1992, p. 10.

¹⁹ M. ARMEZZANI (a cura di), *In prima persona...*, cit.

²⁰ N. ABERCROMBIE et al., *The Penguin Dictionary of Sociology*, 2nd edn. Penguin, London 1988.

Nella ricerca in oggetto gli insegnanti hanno aderito con motivazione e partecipazione non solo in termini di “soggetti intervistati” ma, in maniera differente e diversa nelle fasi della ricerca, anche alla lettura e alla costruzione di una dimensione simbolica e culturale coerente con la peculiarità della cornice in cui si muovono le loro pratiche e i loro pensieri. Così facendo la comprensione delle tematiche relative alla professione, alla scelta e alla motivazione ha garantito una maggiore profondità all’indagine e un impatto sul contesto potenzialmente maggiore.

L’obiettivo di una ricerca costruita su una dinamica partecipativa riguarda il tentativo di produrre un cambiamento nella realtà sociale in cui l’indagine si sviluppa e si costruisce. Tale cambiamento non è da considerarsi come quello proprio della ricerca-azione ma come la costruzione e la produzione di un elemento evolutivo (l’insegnante *in* ricerca) al fine di una maggiore consapevolezza della propria traiettoria professionale. Non va quindi considerato, per quanto riguarda questo progetto di ricerca, il cambiamento come impatto sul contesto in essere ma come perturbazione al processo in divenire. La ricerca, quindi, non va a comparare una situazione sperimentale con una di controllo ma mira a costruire una serie di riferimenti interni al capitale simbolico degli insegnanti per consentire una riflessione all’interno di una costellazione di possibili tracce orientative. Non verrà presentato quindi il profilo dell’insegnante ma le viabilità possibili che ne contraddistinguono la scelta e la pratica professionale.

Tale intento implica una serie di considerazioni sul ruolo del ricercatore e sul suo rapporto con i soggetti della ricerca. In primo luogo è chiaro che in nessun modo la neutralità del ricercatore, posta come condizione di scientificità da altre filosofie di ricerca, è un valore da perseguire, o indice di rigore scientifico. Allo stesso tempo è necessario un grado di condivisione e di negoziazione che non riconosce la necessità di un obiettivo o definizione data a priori e idealmente sostenibile. Il ricercatore, attraverso l’accompagnamento di testimoni interni all’esperienza da approfondire (in questo caso l’insegnamento), entra nel campo consapevole dei limiti della propria esperienza e si misura con il coinvolgimento degli insegnanti in un ruolo attivo, in cui si sentano veramente partecipi e responsabilizzati rispetto alla ricerca stessa.

Nella ricerca si costruisce uno spazio di *reciprocità*²¹ (Mantovani, 1998), garantito dalla trasformazione della semplice divisione e differenziazione dei ruoli in una co-costruzione di significati e conoscenza.

Il ruolo etico del ricercatore consiste, quindi, nel produrre una conoscenza che si integri con l'esistente e che possa determinare un'evoluzione del soggetto che partecipa, sia nel corso della ricerca sia in una fase post-ricerca (nel più ampio ambito professionale quotidianamente agito).

La traiettoria del ricercatore nel contesto della ricerca si caratterizza per consapevolezza epistemologica e senso di responsabilità, adattamento delle strategie al sistema dinamico della ricerca e degli attori coinvolti, senso critico rispetto alle proprie premesse epistemologiche e metodologie della ricerca, aprendo la strada alla co-costruzione dei significati e dei cambiamenti, avvalendosi a criteri di validità ecologica²². Il ricercatore, infatti, "che intende usare i metodi qualitativi non potrà affrontare in modo consapevole e coerente le questioni metodologiche che incontrerà sulla sua strada se non avrà riflettuto sulle questioni epistemologiche connesse alle sue scelte di ricerca"²³.

La validità della ricerca è costruita sui criteri indicati da Guba e Lincoln²⁴, quali i tratti distintivi del rigore, dell'affidabilità e dell'autenticità della ricerca costruttivista: equità, autenticità ontologica, autenticità educativa, autenticità catalizzatrice, autenticità tattica. L'equità consiste nel rispetto di tutte le posizioni presenti nel campione indagato e coinvolto nella ricerca, al fine di evitare l'omissione o la marginalizzazione di alcune idee funzionali al sostegno di un'idea pre-esistente la ricerca.

L'autenticità ontologica e educativa offrono un livello di consapevolezza maggiore sia per i partecipanti alla ricerca sia, in seconda battuta, per coloro che risultano coinvolti nella stessa organizzazione sociale.

²¹ S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, ed. Mondadori, Milano 1998.

²² U. BRONFENBRENNER, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1979; trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

²³ M. ARMEZZANI (a cura di), *In prima persona ...*, cit., p. 86.

²⁴ E. G. GUBA, Y. S. LINCOLN, *Fourth generation evaluation*, Sage, Newburt Park (CA) 1989.

L'autenticità catalizzatrice e tattica fanno riferimento alla capacità della ricerca di provocare, innanzitutto, l'azione dei partecipanti alla ricerca e, in secondo luogo, il coinvolgimento del ricercatore nella formazione dei partecipanti e nella costruzione di uno spazio di ricerca e partecipazione.

2.1.3. Processo della ricerca

Trattandosi di una ricerca esplorativa, ci si è misurati con l'indefinibilità di un fenomeno/oggetto di ricerca, antecedente alla conoscenza attraverso la ricerca stessa. L'obiettivo, infatti, consiste nel cercare di procedere in un campo finora studiato in senso analitico e "oggettivo" ma mai sistemico e complesso. Il tema della ricerca, quindi, prende forma dai concetti sensibili propri del gruppo esplorato, in questo caso gli insegnanti.

Questo approccio si avvicina alla metodologia della Grounded Theory così come declinata da Charmaz²⁵, vale a dire in chiave costruttivista.

Il concetto "Grounded Theory" si riferisce sia al metodo di indagine sia al prodotto della ricerca. Consiste in una raccolta dati simultanea all'analisi, con la quale si costruisce il processo di ricerca e il contesto di significati emergenti.

Il fenomeno indagato quindi non è definito a priori ma emerge, nel caso specifico, all'interno della rete relazionale del sistema professionale dei docenti.

Il fondamento teorico-metodologico che regge le procedure della Grounded Theory risiede, da un lato, nell'impostazione metodologica dell'interazionismo simbolico che considera l'accesso al mondo-della-vita degli individui come condizione imprescindibile della ricerca sociologica²⁶; dall'altro lato, nell'ottica scientifica weberiana che prevede non solo un'accurata descrizione dell'agire sociale ma anche la sua spiegazione causale attraverso teorie astratte²⁷. La metodologia della Grounded

²⁵ K. CHARMAZ, *Constructivist and objectivist grounded theory*, in N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research (II ed.)*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2000, pp. 509-535.

²⁶ H. SCHWARTZ, J. JACOBS, *Qualitative Sociology. A Method to the Madness*, The Free Press, New York 1979.

²⁷ M. CIACCI (a cura di), *L'interazionismo simbolico*, Il Mulino, Bologna 1983; L. RICOLFI (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.

Theory²⁸ è inoltre fondata su un processo di ricerca di carattere prevalentemente (ma non esclusivamente) induttivo in cui viene privilegiato il ruolo del ricercatore e la sua interazione con il contesto di ricerca.

Glaser e Strauss (i due studiosi americani che, nella seconda metà degli anni sessanta, formularono per la prima volta la teoria che sta alla base della metodologia della Grounded Theory) affermano in proposito che “generare una teoria partendo dai dati significa che molte ipotesi e concetti non solo provengono dai dati, ma sono sistematicamente estrapolati in relazione ai dati durante il corso della ricerca. Generare una teoria implica un processo di ricerca”²⁹.

Il processo di ricerca si costituisce attorno ai diversi livelli che la caratterizzano: ad un primo livello alberga la comparazione tra dati raccolti, concetti e categorie concettuali con proprietà peculiari; ad un secondo livello si situano le ipotesi e le relazioni generalizzate tra le categorie e le loro proprietà. Le unità concettuali (concetti) emergono al primo impatto con la realtà di studio e sono etichette di evidenze empiriche (rappresentano avvenimenti, situazioni ripetute, differenze, ecc.). Una categoria è di per sé un elemento concettuale della teoria, e una proprietà, a sua volta, è un aspetto o un elemento della categoria.

In particolare, la versione costruttivista della Grounded Theory³⁰, che in questa ricerca ha rappresentato uno dei riferimenti metodologici più importanti, adotta i riferimenti della Grounded Theory come strumenti ma non ne condivide la matrice oggettivista e

²⁸ B. G. GLASER, *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*, Sociology Press, Mill Valley Ca. 1998.

²⁹ B. G. GLASER, A. L. STRAUSS, *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine de Gruyter, Chicago-New York 1967, p. 6.

³⁰ K. CHARMAZ, “Discovering chronic illness: Using grounded theory”, *Social Science and Medicine*, 30, 1990, pp. 1161-1172; K. CHARMAZ, *Constructivist and objectivist grounded theory*, in N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research (II ed.)*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2000, pp. 509-535; K. CHARMAZ, *Grounded Theory*, in J. A. SMITH (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, Sage, London 2003, pp. 81-110; K. CHARMAZ, R. G. MITCHELL, *Grounded Theory in ethnography*, in P. ATKINSON, A. COFFEY, S. DELAMONT, J. LOFLAND, & L. H. LOFLAND (Eds.), *Handbook of ethnography*, Sage, London 2001, pp. 169-174.

positivista³¹. L'approccio costruttivista sottolinea un punto di vista riflessivo sui modi di conoscenza e di rappresentazione del fenomeno analizzato, attraverso una partecipazione nella costruzione dell'oggetto di studi. In tal senso l'attenzione non ricade su un oggetto di conoscenza esterno allo sguardo dell'osservatore (ricercatore) e nemmeno si prevede l'esistenza di dati che attendono di essere scoperti ma si considera il soggetto indagato frutto del processo e del contesto di ricerca, prodotto dagli incroci di relazioni biografiche tra ricercatore e partecipanti alla ricerca. Questo implica che quelli che solitamente si definiscono *dati*, non sono altro che frutto della condivisione costruttiva tra i partecipanti alla ricerca. Allo stesso modo, le nostre categorie concettuali derivano dalle nostre interpretazioni dei dati piuttosto che provenire da essi o dalle pratiche metodologiche. Le analisi teoretiche sono interpretazioni della realtà, non una riproduzione oggettiva della stessa³².

La produzione di teoria attraverso la partecipazione ad un contesto di ricerca riguarda, nel caso specifico, la pratica del ricercatore e dei soggetti coinvolti, attraverso una ridefinizione costante delle idee, dei significati, delle categorie.

Il processo della ricerca ha prodotto un circolo interattivo tra metodologie, strumenti e oggetti d'indagine, andando a minare la linearità propria della ricerca classica e rendendo maggiormente flessibile la ricerca stessa (frutto anche della collaborazione dei diversi partecipanti).

2.2. Obiettivi

Nelle ricerche relative agli insegnanti (siano essi oggetto o soggetto di ricerca) sembra essere del tutto assente un'attenzione al profilo psicologico che potrebbe aiutarli a inserire la loro professione in una dimensione relazionale, co-evolutiva ed ecologica.

³¹ A. STRAUSS, J. CORBIN, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park (CA) 1990; A. STRAUSS, J. CORBIN, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks (CA) 1998; J. M. CORBIN, A. STRAUSS, *Unending care and work*, Jossey-Brass, San Francisco 1988; A. STRAUSS, *Continual permutations of action*, Aldine de Gruyter, New York 1993.

³² K. CHARMAZ, *Advancing Social Justice Research*, in N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research (III ed.)*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2005, pp. 507-535.

La ricerca mira a evidenziare l'emergere (consapevole e implicito) di fattori psicologici che possano permettere di costruire spazi di riflessione e possibilità di formazione per gli insegnanti al fine di prevenire situazioni a rischio di burnout, attraverso una dimensione socio-ecologica³³.

L'indagine, prendendo spunto da ricerche in ambito internazionale che hanno messo in luce alcune dinamiche psicologiche caratterizzanti l'identità degli insegnanti³⁴, mira a esplorare le coordinate psicologiche "reali" degli insegnanti attraverso il loro coinvolgimento attivo nella ricerca espressi dagli insegnanti intervistati.

Le qualità psicologiche degli insegnanti, tra il reale e l'ideale "percepito", tra la pratica e le conoscenze, tra la volontà e la necessità, costituiscono il terreno su cui costruire identità psicologiche "condivise" e l'individuazione di indicatori utili alla costruzione di un profilo psicologico che possa caratterizzarne la professione. In altri termini "lo stile delle relazioni fra educatori, il grado della cooperazione fra loro, la omogeneità o meno delle loro ideologie [...] determinerà un ambiente, un'atmosfera, un clima psicologico, un genere di struttura di base sulla quale saranno intessute tutte le relazioni fra insegnanti ed allievi, educatori e genitori, gruppo amministrativo e gruppo docente"³⁵.

La ricerca studia le dinamiche psicologiche che gli insegnanti sviluppano all'interno della rete professionale, focalizzando l'attenzione sugli elementi motivazionali della scelta, le implicazioni sulla pratica e il vissuto emotivo (proprio e riflesso).

2.3. Composizione del campione

La composizione del campione non risponde a tentativi di generalizzazione e rappresentatività statistica, nella consapevolezza suggerita da Fielding e Fielding³⁶, che generalizzare da un'indagine campionaria a una popolazione più ampia vuol dire

³³ BATESON G., *Steps to an Ecology of Mind*, cit.; W. FORNASEA, *Epistemologia della sostenibilità*, in W. Fornasea, M. Salomone (a cura di), *Formazione e sostenibilità*, ed. FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 15-36.

³⁴ A. ABRAHAM, *Le monde intérieur des enseignants*, Editions EPI, Paris 1982; S. BAILLAUQUÈS, *La formazione psicologica degli insegnanti*, ed. Centro Scientifico, Torino 2002.

³⁵ G. MIALARET (ed.) (1993), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Bari 1993, pp. 89-90.

³⁶ N. G. FIELDING, J. L. FIELDING, *Linking data*, Sage, London 1986.

ignorare “la possibile differenza tra il discorso degli attori su alcune questioni circostanziate e il modo in cui essi rispondono alle domande in un contesto formale”³⁷.

Gli insegnanti coinvolti (nei focus, nelle interviste, nei questionari) hanno scelto di partecipare alla ricerca dopo averne condiviso gli obiettivi.

Le diverse fasi hanno richiesto un differente coinvolgimento, coerente con la relativa profondità di analisi.

Tabella 2.1. Sintesi del Campione coinvolto nelle diverse fasi della ricerca.

	Obiettivo	Strumenti	Campione			
<i>Fase 1</i>	Esplorazione	Intervista	10 insegnanti			
			5 Scuola primaria		5 Scuola Secondaria 1°grado	
			3 Statale	2 Paritaria	3 Statale	2 Paritaria
<i>Fase 2</i>	Consultazione/ Condivisione	Focus group Intervista scritta	28 insegnanti			
			16 Scuola primaria		12 Scuola Secondaria 1°grado	
			13 Statale	3 Paritaria	12 Statale	/ Paritaria
<i>Fase 3</i>	Verifica	Questionario	204 insegnanti			
			62% Scuola primaria		38% Scuola Secondaria 1°grado	
			92% Statale	8% Paritaria	98% Statale	2% Paritaria

2.4. Strumenti e fasi della ricerca

La ricerca si sviluppa, come detto, attraverso un percorso complesso e multidimensionale, caratterizzato dall’organizzazione in diverse fasi, ciascuna interconnessa con le altre e con peculiarità metodologiche e obiettivi particolari, seppur sempre collegati e funzionali alla questione della ricerca.

³⁷ N. G. FIELDING, J. L. FIELDING, *Linking data*, Sage, London 1986, p. 21.

Quest'approccio multimodale e plurale, consente di guardare l'ambiente esplorato da diversi punti di vista e con diverse lenti che, se interagenti, offrono la dimensione di profondità assente secondo un approccio lineare e "piano".

La differenza tra i diversi strumenti riguarda la qualità del risultato: nel caso dei focus groups, per esempio, siamo di fronte ad un risultato "costruito" attraverso il confronto e in cui l'appartenenza alla categoria degli insegnanti gioca un ruolo chiave (condivisione del lessico), mentre il questionario offre risultati più specifici (analizzabili secondo matrici e variabili ad hoc), più facilmente individuabili. L'utilizzo di uno strumento senza l'interazione con altri rischia di garantire solo un aspetto analitico e quantitativo, a scapito di quello costruttivo e complesso.

Il ruolo del ricercatore varia notevolmente nell'uno o nell'altro caso, nell'utilizzo di uno strumento piuttosto che di un altro, così come nel caso specifico di intreccio dei diversi strumenti:

- la scelta del questionario, per esempio, pone il ricercatore in una posizione esterna alle "relazioni delle risposte" (le domande poste e il lessico utilizzato possono trovare condivisione nella lettura dei soggetti intervistati ma questo non implica possibilità di compartecipazione ad una nuova cornice esplicativa-riflessiva del movente indagato);
- la scelta dei focus groups consente l'attivazione di dinamiche imprevedibili e di traiettorie produttive di significati e spazi di revisione nuovi, rigenerativi e motivanti;
- la scelta di intrecciare diversi strumenti (con livelli differenti di lettura e ricerca) sposta il piano della ricerca dalla padronanza dello strumento (sull'oggetto della ricerca) all'emancipazione dei soggetti nella ricerca, oltre a garantire una maggiore profondità d'indagine.

La combinazione di pratiche metodologiche multiple, materiali e prospettive interagenti, contribuisce ad un maggiore rigore e complessità della ricerca e ad una maggiore profondità conoscitiva del fenomeno studiato³⁸.

³⁸ U. FLICK, *An introduction to qualitative research* (2nd ed.), Sage, London 2002.

Attraverso una strategia triangolatoria³⁹ si sovrappongono e combinano più tecniche e livelli di ricerca e di raccolta dati al fine di costruire una rappresentazione del fenomeno indagato più profonda e complessa. Questa strategia permette la verifica dell'esattezza e della stabilità dei risultati prodotti, non rappresentando uno strumento di verifica ma un'alternativa alla validazione⁴⁰.

La scelta della triangolazione come strategia di ricerca deriva dalla natura del soggetto indagato e dalla scelta della posizione del ricercatore. Nel primo caso, infatti, poiché si studia un fenomeno umano dinamico (quali sono gli insegnanti e la loro ricostruzione identitaria), nessuna modalità o tecnica di raccolta dati potrebbe consentire di coglierne tutta la ricchezza e complessità. Nel secondo caso, il ricercatore è messo in condizione di agire attraverso un pensiero attivo, distaccato e riflessivo che costruisce significati a partire dalle situazioni che emergono nella ricerca.

Una particolare forma di triangolazione è quella proposta da Becker⁴¹ sotto l'espressione *triangolazione indefinita*, che sottolinea il modificarsi della ricerca attraverso l'inter-retroazione sulle fasi precedenti grazie al contributo dei partecipanti all'indagine, che permette al ricercatore di correggere e ri-organizzare l'orientamento delle sue interpretazioni.

La triangolazione si è costituita attraverso il susseguirsi di tre fasi cronologicamente distinte e caratterizzate per l'utilizzo di strumenti metodologici differenti:

- fase esplorativa
- fase di consultazione e condivisione sociale
- fase di verifica

2.4.1. Fase esplorativa: gli insegnanti si interrogano

La prima fase ha visto il coinvolgimento di un testimone interno (un'insegnante della scuola primaria) al contesto di ricerca, che, partecipando attivamente alla ricerca, ha

³⁹ N. K. DENZIN, *Triangulation*, in J. P. KEEVES (ed.), *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, Toronto 1988, pp. 511-513.

⁴⁰ U. FLICK, *An introduction to qualitative research* (2nd ed.), Sage, London 2002, p. 227.

⁴¹ H. S. BECKER, *Sociological Work: Method and Substance*, Transaction Books, New Brunswick (NJ) 1970, pp. 56-59.

permesso un primo piano di analisi della cornice simbolica, oggetto di indagine. La presenza di un osservatore interno al contesto della ricerca ha consentito un avvicinamento graduale e coerente con la dimensione culturale quotidiana vissuta dagli insegnanti ed una più prossima lettura dei dati.

L'insegnante coinvolto ha svolto la funzione di ricercatore interno al contesto ed elaborato una prima analisi delle interviste ottenute. Questa prima fase si è quindi caratterizzata per un doppio livello di analisi: un'analisi delle interviste e un'analisi della funzione di ricerca dell'insegnante.

In tal modo è emerso un orizzonte di significati che ha rappresentato un primo contatto con la cultura docente.

Attraverso un'analisi dei testi delle interviste si sono così individuate le categorie principali della dimensione docente, a partire dalle motivazioni alla scelta, fino a considerare gli aspetti piacevoli dell'insegnamento, le rappresentazioni degli studenti, la concezione e l'organizzazione del proprio lavoro.

- *Campione di indagine*⁴²

Questa prima fase, probabilmente la più delicata ai fini dell'accoglienza nel sistema simbolico degli insegnanti, ha visto la partecipazione di un rappresentante degli insegnanti che ha garantito adeguata coerenza con il contesto d'indagine. Dopo un primo momento di condivisione della problematica da indagare si è proceduto con la costruzione di una mappa del pensiero dei docenti, costruito attraverso l'esperienza e l'informalità del quotidiano.

La traiettoria dell'insegnante ricercatrice ha visto il coinvolgimento di 10 insegnanti della scuola dell'obbligo così distinti:

- 5 insegnanti della scuola primaria (tre di scuola statale, due di scuola paritaria),
- 5 insegnanti della scuola secondaria di primo grado (tre di scuola statale, due di scuola paritaria).

⁴² durante il testo, nella parte dedicata all'analisi dei dati, verranno utilizzate le iniziali dei docenti coinvolti, in modo da salvaguardarne la privacy. Verrà a tal proposito inserita un'appendice al termine di questo capitolo che permetta una più facile individuazione dei docenti e offra maggiori informazioni per la comprensione (vd. Appendice 1, p. 154).

• *Strumenti metodologici*

Ci si è mossi in questa prima fase attraverso lo strumento delle interviste. La scelta dell'intervista non strutturata come primo passo della ricerca risponde all'esigenza di raccogliere storie di vita e orizzonti di senso più ampi possibili, in modo da comporre il terreno su cui far sviluppare la ricerca.

Attraverso l'intervista, infatti, "la persona intervistata produce un discorso nel quale libera, secondo il caso, il significato che ella dà alle sue pratiche, la sua percezione di un avvenimento o di una situazione, la sua interpretazione di un'esperienza, o ancora la rappresentazione che si fa del mondo circostante"⁴³.

La dinamica dell'intervista genera in gran parte l'informazione che essa raccoglie, evitando il predominio di una delle parti coinvolte e il semplice passaggio di informazioni esterne alla relazione. Il contesto e le caratteristiche dei due interlocutori diventano determinanti per la qualità dell'informazione prodotta. In questo caso si è scelto l'elemento di prossimità come indicatore di qualità dell'intervista e il raggiungimento degli scopi individuati da Fontana e Frey⁴⁴, vale a dire "comprendere il linguaggio e la cultura degli intervistati"⁴⁵, è stato agevolato dalla sintonia culturale tra ricercatore (insegnante) e intervistati (insegnanti) che ha permesso una lettura delle interviste coerente con l'universo simbolico intervistato. Infatti, pur rimanendo la lettura delle interviste una rappresentazione delle stesse (che altro non sono se non una rappresentazione di un punto di vista degli intervistati), si costruisce uno sguardo che è frutto della condivisione di un lessico comune. Il quadro semiotico, vale a dire l'universo di significazioni nel quale intervistatore e intervistato si trovano ad interagire per la produzione dei discorsi, e l'empatia derivante dal riconoscimento nei problemi e nelle esperienze dell'intervistato lasciano più spazio alla libertà di risposta e di conduzione del colloquio.

⁴³ F. NILS, B. RIMÉ, *L'interview*, in S. MOSCOVICI, F. BUSCHINI (a cura di), *Les méthodes des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris 2003, pp. 165-185, p. 166.

⁴⁴ A. FONTANA, J. FREY, *The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text*, in N. DENZIN, Y. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, II ed., Sage, Thousand Oaks 2000.

⁴⁵ *Ivi*, p. 654.

Questo aspetto permette di mettere in evidenza la costruzione attiva operata da intervistatore e intervistato nel corso dell'intervista e di comprendere gli elementi chiave da indagare nel corso della ricerca.

2.4.2. Fase di condivisione sociale: gli insegnanti discutono

Dopo la prima parte e l'analisi dei dati ricavati dalle interviste, con la relativa costruzione di una matrice dei significati maggiormente condivisi, si è ritenuto necessario costruire uno spazio di condivisione, finalizzato alla ricerca di una maggiore profondità delle conoscenze fino a quel momento costruite.

La dimensione sociale permette, infatti, il confronto su una questione ritenuta fondamentale ai fini della ricerca e alla comprensione di quanto emerso dalle interviste, vale a dire l'indagine rispetto all'origine della scelta professionale: perché si è scelto di fare l'insegnante?

La discussione attorno al nodo problematico della ricerca ha consentito lo scambio di posizioni, rappresentazioni, esperienze, accompagnato da una riflessione sul pensiero altrui, stimolante per i partecipanti alla ricerca e costruttivo per il pensiero del ricercatore. L'indagine della dimensione sociale delle motivazioni professionali prende avvio dalla convinzione e dalla consapevolezza che tale dimensione (e la situazione grupale) altera le credenze individuali e garantisce una maggiore ricchezza di elementi. La seconda fase, dipendente dalla precedente, si è caratterizzata per una dimensione sociale della costruzione della conoscenza tra insegnanti attraverso lo strumento dei focus groups, che hanno permesso di approfondire alcuni aspetti della ricerca emersi dalle interviste.

- *Campione di indagine*⁴⁶

Questa seconda fase è equivalsa alla costruzione di 5 focus group finalizzati alla verifica e all'approfondimento di questioni emergenti nella fase precedente. Ciascun focus group ha visto la partecipazione di 4-7 insegnanti, per un totale di 28 insegnanti così distribuiti:

⁴⁶ durante il testo, nella parte dedicata all'analisi dei dati, verranno utilizzate le iniziali dei docenti coinvolti, in modo da salvaguardarne la privacy. Verrà a tal proposito inserita un'appendice al termine di questo capitolo che permetta una più facile individuazione dei docenti e offra maggiori informazioni per la comprensione (vd. Appendice 2, p. 155).

- 16 insegnanti della scuola primaria (13 di scuola statale, 3 di scuola paritaria),
- 12 insegnanti della scuola secondaria di primo grado (di scuola statale).

Il campionamento qualitativo⁴⁷ ha tenuto in considerazione le seguenti variabili: sesso, età, esperienza, grado di insegnamento, tipologia di scuola. La scelta delle variabili non risponde solamente a questioni demografiche ma a considerazioni della peculiarità dell'esperienza docente (organizzativa, didattica e valoriale).

La scelta di mantenere una dimensione ridotta per i gruppi coinvolti ha tenuto in considerazione l'implicazione e l'investimento emotivo che sarebbe stato possibile osservare rispetto al tema di indagine⁴⁸. Le dimensioni ridotte hanno infatti permesso ai partecipanti di fornire molte informazioni e opinioni personali su un aspetto complesso. A margine dei focus groups sono state condotte interviste scritte che hanno coinvolto i medesimi insegnanti.

- *Strumenti metodologici*

La scelta dei focus groups, come già detto, risponde all'esigenza di considerare il grado di divergenza e/o convergenza delle opinioni e dei significati degli insegnanti, oltre che il processo di negoziazione tipico della situazione comunicativa. Il focus group permette di aprire una finestra sulla formazione e l'evoluzione delle rappresentazioni sociali, delle credenze, dei saperi e delle ideologie che circolano in una società⁴⁹ (nel caso specifico la micro-società degli insegnanti).

Lo studio ha richiesto focus groups con una composizione eterogenea, con partecipanti di diverso sesso, età, grado di insegnamento e tipologia di scuola, per individuare gli elementi caratteristici della dimensione docente e non tanto dell'organizzazione scolastica. L'eterogeneità ha garantito dinamicità alla discussione e suscitato il confronto su prospettive ed esperienze differenti. Gli insegnanti sono stati coinvolti in seguito a comunicazione ufficiale e formale all'istituto comprensivo di appartenenza

⁴⁷ A. J. KUZEL, *Sampling in qualitative inquiry*, in B. F. CRABTREE, W. L. MILLER (Eds.), *Doing Qualitative Research*, Sage Publications, Newbury Park (CA) 1992, pp. 31-44.

⁴⁸ D. L. MORGAN, *Planning focus groups. Focus groups kit 2*, Sage, Thousand Oaks and London, 1998.

⁴⁹ I. MARKOVA, *Les focus groups*, in S. Moscovici e F. Buschini (a cura di), *Les méthodes des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris 2003, pp. 221-242 (p. 223).

(cui è stato chiesto di individuare 3 insegnanti della scuola primaria e 3 della scuola secondaria di primo grado).

A ciascun insegnante è stata richiesta la partecipazione ad un focus della durata di 2 ore. Per ciascun focus group è stata garantita la presenza di un solo insegnante per scuola (per evitare che tale occasione potesse essere considerata come la costituzione di un gruppo d'orientamento e che potesse, di conseguenza, apparire come occasione di giudizio e valutazione del progetto della scuola stessa) per un numero massimo di 7 partecipanti.

Diversamente da altri strumenti il focus group consente la valutazione dell'importanza delle questioni della ricerca per le persone interrogate, la pertinenza della questione con i soggetti indagati, i legami con altri problemi o questioni rilevanti, la comprensione del loro modo di pensare.

I focus groups si sono caratterizzati per una grande ed entusiastica partecipazione degli insegnanti che ha permesso un costruttivo confronto su questioni didattiche, pedagogiche e psicologiche all'interno delle quali è stato possibile rintracciare una matrice di approfondimento per la fase successiva.

Il quesito di indagine su cui è stata costruita la discussione all'interno dei focus groups ha riguardato la matrice motivazionale degli insegnanti in chiave retrospettiva ("perché avete scelto di fare l'insegnante?"), presente ("perché fate l'insegnante?", "come è cambiata la motivazione rispetto alle aspettative iniziali?", "come vi sentite mentre fate l'insegnante?") e prospettiva ("cosa vi aspettate dal proseguo del vostro lavoro?").

Al fine di raccogliere una maggiore quantità e una differente qualità di informazioni la dimensione sociale dei focus groups ha interagito con un altro strumento di tipo individuale: l'intervista scritta. Essa è stata costruita su alcune domande a risposta aperta che hanno richiesto un breve tempo per la riflessione e la risposta volto a far emergere le prime impressioni (le cosiddette libere associazioni) degli insegnanti.

La scelta della domanda aperta è legata alla necessità di avere a disposizione quante più informazioni possibili (anche dissonanti) ai fini della costruzione del questionario. La domanda a risposta aperta, infatti, consente di raccogliere alcuni temi salienti per la

popolazione intervistata, il loro livello di generalizzazione o di specificità e i termini attraverso i quali essi vengono dibattuti e concepiti dai soggetti⁵⁰.

L'intervista è stata costruita per raccogliere alcuni spunti relativi all'esperienza personale che potessero essere comparati con le discussioni nate nel gruppo, ed è stata sottoposta prima e dopo il focus group. La parte indagata prima dei focus groups ha rappresentato un elemento di discussione nella fase di condivisione e discussione e si è costruita su 7 domande relative alla concezione dell'insegnamento, percezione di sé e della propria scelta, elementi critici/stimolanti della professione.

La seconda parte delle interviste ha cercato di rintracciare alcuni aspetti solitamente sfuggenti alla discussione e alla riflessione degli insegnanti (come emerso nella prima fase), vale a dire gli aspetti emotivi della professione. Questa seconda parte si costituiva di due domande relative al posto delle emozioni nell'educare e al rapporto con le proprie emozioni.

Va inoltre considerato che i partecipanti avevano la possibilità, una volta conclusosi il focus group, di rivedere e correggere le risposte fornite durante l'intervista scritta.

2.4.3. Fase di verifica: gli insegnanti rispondono

Questa fase è stata preceduta da un momento di condivisione con un gruppo di insegnanti (tra i partecipanti al focus) che hanno offerto la propria disponibilità a partecipare al proseguo della ricerca, volto a verificare la tenuta e la coerenza del questionario (finalizzato all'approfondimento di categorie emerse nel corso delle fasi precedenti). Questo intermezzo di riflessione e verifica metodologica, di breve durata, si è sviluppato con la condivisione del questionario, attraverso l'individuazione di criticità, possibili modifiche e prossimità lessicale con l'ambiente indagato. In tal modo, e attraverso il passaggio nelle fasi precedenti, sono state garantite la pertinenza e la rilevanza delle domande del questionario necessarie ad una perfetta comprensione delle domande da parte degli intervistati.

Questa terza fase ha avuto l'obiettivo di verificare quanto emerso nelle fasi precedenti su un campione più ampio e con una metodologia di indagine più vicina alla cornice

⁵⁰ F. LORENZI-CIOLDI, *Le questionnaire*, in S. MOSCOVICI e F. BUSCHINI (a cura di), *Les méthodes des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris 2003, pp. 187-220.

quantitativa, seppur preservando gli aspetti di qualità così come considerati in precedenza. È stata infatti condotta attraverso un questionario online.

Le domande del questionario sono state costruite tenendo in considerazione le diverse dimensioni da indagare, ognuna orientata allo studio dei parametri emergenti dalle fasi precedenti e costitutivi del ritratto degli insegnanti:

- A. Dati socioanagrafici dei soggetti;
- B. Concezione dell'insegnamento;
- C. Percezione soggettiva del ruolo;
- D. Caratteristiche soggettive dell'insegnante;
- E. Caratteristiche oggettive dell'insegnante;
- F. Percezione soggettiva delle competenze.

Seppur pensato su diverse sezioni, il questionario non è stato presentato suddiviso in sezioni, così come le domande non hanno ordine logico, in modo da condurre l'intervistato alla massima indipendenza nelle risposte, senza che queste potessero rappresentare vincoli di coerenza. Si è tenuto in considerazione, infatti, l'aspetto facilitatore di un ordine logico delle domande rispetto alla riflessione degli intervistati⁵¹. Si è cercato, quindi, di neutralizzare il ruolo che gioca la posizione di una domanda rispetto alle altre sul senso attribuito alla domanda stessa dagli intervistati⁵².

- *Campione di indagine*

La terza fase ha visto il coinvolgimento di un numero maggiore di insegnanti, contattati casualmente, grazie alla compilazione di un questionario online.

Hanno risposto al questionario 204 docenti così suddivisi:

⁵¹ *Ivi*.

⁵² H. SCHUMAN, S. PRESSER, *Questions and answers in attitude surveys. Experiments on question form, wording and context*, Academic Press, New York 1981.

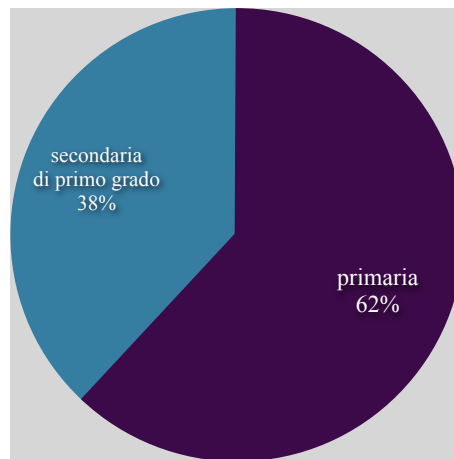


Grafico 2.1. Suddivisione del campione partecipante alla terza fase per grado di insegnamento.

Con le seguenti differenziazioni:

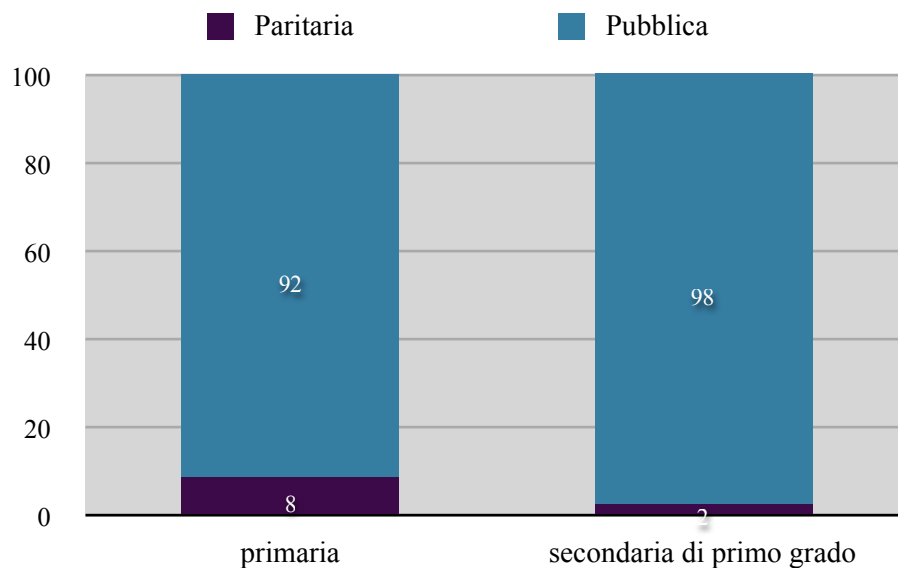


Grafico 2.2. Distribuzione del campione coinvolto nella terza fase per tipologia di scuola.

• *Strumenti metodologici*

La metodologia di riferimento adottata per la preparazione del questionario s'inscrive tra quelle tipiche della ricerca psicosociale. In particolar modo si sono utilizzate delle scale di misura tipo Likert, degli indici preferenziali e la possibilità di rispondere in maniera originale ad ogni domanda (richiedendo in tal modo uno sforzo maggiore agli

interessati e concedendo un grado di libertà maggiore rispetto alla domanda a scelta multipla con numero limitato di risposte date). La scelta di domande chiuse ma con la salvaguardia della possibilità di rispondere in maniera alternativa alla gamma di scelte proposte dipende dalla qualità garantita dalla domanda aperta come messo in evidenza da Schuman e Presser⁵³, secondo i quali le domande chiuse sono basate su alternative di risposta scelte a priori che rischiano di risultare inappropriate e poco chiare per il loro contenuto e la formulazione all'intervistato e, allo stesso modo, influenzano la risposta.

Il questionario si è composto di 86 domande (più 10 per le informazioni socioanagrafiche), che prevedevano diverse tipologie di risposta:

- domande aperte, riservate alle questioni relative alla concezione dell'insegnamento e alla percezione di sé, in modo da far emergere le posizioni individuali, frutto dell'esperienza personale;
- liste di proposizioni e aggettivi, che rappresentano un format che consiste in una lista tra cui gli intervistati scelgono l'opzione o le opzioni più adeguate alla richiesta. Le alternative delle risposte proposte sono state ricavate dalle parole utilizzate dagli insegnanti coinvolti nella fase precedente al fine di garantirne l'eshaustività⁵⁴;
- scale d'apprezzamento, costruite su 7 gradi di scelta con un'opzione centrale. In particolar modo si è fatto ricorso al differenziatore semantico per misurare le connotazioni attribuite a caratteristiche peculiari della professione docente. Questo format si costituisce di una batteria di scale d'apprezzamento attraverso cui l'intervistato è interrogato rispetto alla sua opinione su un "concetto"⁵⁵.

Per quanto concerne le variabili socioanagrafiche si è scelto di utilizzare un gruppo di variabili normalmente in uso nell'ambito delle ricerche psicosociali, quali ad esempio: sesso, età, stato civile, esperienza, titolo di studio, ecc.

⁵³ *Ivi.*

⁵⁴ N. BONINI, J. P. CAVERNI, "The 'catch all underestimation bias': Availability hypothesis vs. category redefinition hypothesis", *Current Psychology of Cognition*, 14, 1995, pp. 301-322.

⁵⁵ C. E. OSGOOD, G. J. SUCI, P. H. TANNENBAUM, *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana 1957.

2.5. Strumenti di lettura

La lettura e la codifica dei dati ricavati nelle diverse fasi e con le diverse metodologie descritte in precedenza sono state realizzate attraverso l'utilizzo contemporaneo di diversi strumenti, al fine di garantire la profondità ricercata e più volte sottolineata nelle pagine precedenti. Sia nel caso dell'analisi testuale (per interviste e focus groups) sia nel caso dell'analisi delle risposte al questionario (soprattutto per le domande aperte) si è resa necessaria una codifica che potesse permettere una riflessione ed una proposta teorica coerente con il contesto di rilevazione.

Gli strumenti adottati sono:

- ATLAS.ti: è un software utile per l'analisi qualitativa dei testi. In particolare il programma, proprio per il modello a rete su cui si basa, facilita l'organizzazione formale dei dati e la sintesi dei risultati sulla base delle linee guida formulate dal ricercatore, infatti, “molte delle operazioni implementate con ATLAS.ti sono caratterizzate dall'iteratività, dalla ricorsività, dal progressivo avvicinamento alla definizione (o meglio, al perfezionamento) di un modello teorico *emergente* dai dati”⁵⁶. Questo strumento consente due livelli di lavoro con i dati: il livello testuale e il livello concettuale. Nel primo caso ci si riferisce all'attività di segmentazione e codifica del materiale, nel secondo al processo di costruzione di un modello teorico, attraverso la visualizzazione della complessa relazione tra codici, commenti e note di ricerca.
- Word tree: è una tecnica di evidenziazione del legame contestuale di alcune parole chiave. La ricerca di un termine considerato chiave all'interno di un testo indagato consente di evidenziare come si costruisce e costituisce il pensiero del soggetto coinvolto attorno alla scelta di parole ritenute fondamentali e nodi di mappe di significati. A partire dalla parola scelta verranno visualizzate le parole (successive o precedenti) che inquadrano e approfondiscono l'utilizzo e la sfumatura del concetto espresso (spesso implicito nella scelta lessicale)

⁵⁶ C. CHIAROLANZA, E. DE GREGORIO, *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Carocci, Roma 2007, p. 24.

- Tag cloud: sono una forma di visualizzazione dei dati che mostra un gruppo di parole (tag: cioè etichette relative ad un argomento) di grandezza differente. Le parole o etichette verbali più usate hanno un font più grande, quelle meno usate un font più piccolo. Lo scopo è quello di pesare la grandezza delle parole in base alla loro frequenza: le liste di etichette applicate ai contenuti di un testo sono organizzate graficamente in base al loro “peso” all’interno del testo.
- Indagine statistica: l’analisi quantitativa di alcuni dati ricavati dal questionario ha reso necessario il ricorso all’indagine e all’inferenza statistica, al fine di offrire uno sguardo complesso e reale a supporto dell’analisi prettamente qualitativa.

Questi strumenti e il loro utilizzo spesso contemporaneo (anche sullo stesso frammento testuale)⁵⁷ hanno offerto la possibilità di mettere in relazione le diverse prospettive che può assumere ciascun fenomeno di ricerca in relazione allo sguardo dell’osservatore e alle lenti adottate che, come ricorda Charmaz, partecipano alla produzione teorica:

“The theory depends on the researcher’s view; it does not and cannot stand outside of it.
[...]

Constructivist grounded theorists take a reflexive stance toward the research process and products and consider how their theories evolve [...]. Constructivist grounded theorists assume that both data and analyses are sociale constructions that reflect what their production entailed [...]. In this view, any analysis is contextually situated in time, place, culture, and situation. Because constructivists see facts and values as linked, they acknowledge that what they see – and don’t see – rests on values. Thus, constructivists attempt to become aware of their presuppositions and to grapple with how they affect the research. They realize that grounded theorists can ironically import preconceived ideas into their work when they remain unaware of their starting assumptions. Thus,

⁵⁷ Nel corso del testo si adatterà una scelta grafica di evidenziarne solo uno al fine di non rendere difficoltosa la lettura e consentire il giusto spazio alla riflessione teorica proposta.

constructivism fosters researchers' reflexivity about their own interpretations as well as those of their research participants"⁵⁸.

⁵⁸ "La teoria dipende dal punto di vista del ricercatore; non può esistere senza. [...] I teorici costruttivisti assumono un atteggiamento riflessivo nei confronti del processo e dei prodotti della ricerca e considerano *come* le loro teorie evolvono [...]. I teorici costruttivisti assumono che sia i dati che le analisi sono costruzioni sociali che riflettono le implicazioni della loro stessa produzione [...]. In quest'ottica, ogni analisi è contestualmente situata nel tempo, nello spazio, nella cultura e nella situazione. Poiché i costruttivisti vedono i fatti e i valori come collegati, riconoscono che quello che vedono – e non vedono – poggia sui valori. Quindi, i costruttivisti cercano di diventare consapevoli delle loro presupposizioni e di come esse condizionano la ricerca. Essi si rendono conto che coloro che praticano la grounded theory senza la consapevolezza dei loro assunti di base possono paradossalmente importare idee preconette nel loro lavoro. Dunque, i costruttivisti incoraggiano la riflessività dei ricercatori riguardo alle loro interpretazioni così come per quelle dei partecipanti alla ricerca".

K. CHARMAZ, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage, London 2006, pp. 130-131.

Appendice metodologica

1. Segnatura del campione coinvolto nella fase 1 della ricerca.

Iniziali	Genere	Anni di esperienza	Tipologia di scuola	Grado di scuola	Posizione attuale	Intervista (in profondità)
A.C.	F	1	Paritaria	Primaria	a tempo indetermin.	Intervista
L.R.	F	36	Pubblica	Primaria	di ruolo	Intervista
L.B.	M	29	Pubblica	Primaria	di ruolo	Intervista
F.P.	F	38	Pubblica	Secondaria di primo grado	di ruolo	Intervista
N.C.	F	13	Pubblica	Primaria	di ruolo	Intervista
C.A.	F	28	Paritaria	Primaria	a tempo indetermin.	Intervista
F.B.	M	9	Pubblica	Secondaria di primo grado	di ruolo	Intervista
R.S.	F	7	Paritaria	Secondaria di primo grado	a tempo indetermin.	Intervista
M.	F		Pubblica	Secondaria di primo grado	di ruolo	Intervista
S.L.	F	11	Paritaria	Secondaria di primo grado	a tempo indetermin.	Intervista

2. Segnatura del campione coinvolto nella fase 2 della ricerca.

Iniziali	Genere	Anni di esperienza	Tipologia di scuola	Grado di scuola	Posizione attuale	Focus	Intervista
S.C.	F	8	Paritaria	Primaria	a tempo indetermin.	F1	Intervista Scritta
D.B.	F	22	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F1	Intervista Scritta
D.C.	F	12	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F1	Intervista Scritta
G.M.	F	25	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F1	Intervista Scritta
L.L.	F	15	Pubblica	Primaria	di ruolo	F1	Intervista Scritta
M.L.	F	12	Pubblica	Primaria	di ruolo	F1	Intervista Scritta
E.C.	M	4	Pubblica	Secondari a di primo grado	precario	F2	Intervista Scritta
E.Z.	F	29	Pubblica	Primaria	di ruolo	F2	Intervista Scritta
D.M.	F	5	Paritaria	Primaria	a tempo indetermin.	F2	Intervista Scritta
L.B.	F	16	Pubblica	Primaria	di ruolo	F2	Intervista Scritta
D.C.	F	30	Pubblica	Primaria	di ruolo	F2	Intervista Scritta
L.R.	F	25	Pubblica	Primaria	di ruolo	F3	Intervista Scritta
D.P.	M	15	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F3	Intervista Scritta
D.S.	F	9	Paritaria	Primaria	a tempo indetermin.	F3	Intervista Scritta
R.L.	F	8	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F3	Intervista Scritta

Iniziali	Genere	Anni di esperienza	Tipologia di scuola	Grado di scuola	Posizione attuale	Focus	Intervista
V.D.	F	18	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F4	Intervista Scritta
S.T.	F	10	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F4	Intervista Scritta
M.T.	F	19	Pubblica	Primaria	di ruolo	F4	Intervista Scritta
E.L.	F	9	Pubblica	Primaria	di ruolo	F4	Intervista Scritta
S.P.	F	20	Pubblica	Primaria	di ruolo	F4	Intervista Scritta
C.V.	F	28	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F4	Intervista Scritta
R.C.	F	17	Pubblica	Primaria	di ruolo	F4	Intervista Scritta
M.G.	F	10	Pubblica	Primaria	di ruolo	F5	Intervista Scritta
A.Sc.	M	26	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F5	Intervista Scritta
A.S.	F	12	Pubblica	Primaria	di ruolo	F5	Intervista Scritta
V.M.	F	10	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F5	Intervista Scritta
P.C.	M	37	Pubblica	Primaria	di ruolo	F5	Intervista Scritta
M.D.	M	22	Pubblica	Secondari a di primo grado	di ruolo	F5	Intervista Scritta

Capitolo 3

Aspetti motivazionali della scelta

Nos choix en apparence les plus personnels, les plus intimes, et, par là, les plus chers, celui de notre discipline, de nos sujets de prédilection (...), de nos orientations théoriques et méthodologiques, trouvent leur principe dans des dispositions socialement constituées où s'expriment encore, sous une forme plus ou moins transfigurée, des propriétés banalement sociales, tristement impersonnelles.
Bourdieu

Premessa

La motivazione, in senso lato, riguarda il *perché* del comportamento: le cause, le ragioni, i motivi, i fini. Quando si parla di motivazione, si fa riferimento a “qualche cosa che fa da interfaccia tra l’organismo e l’ambiente e da cui dipende l’innesco, l’ampiezza, l’intensità, la durata, la cessazione di una condotta”¹.

La ricerca sulla motivazione ha visto il passaggio dall’ambito prettamente biologico (legata al concetto di istinto) a quello psicologico (costruito dall’intreccio tra processi mentali e rapporto con la realtà).

L’istinto è stato per lungo tempo utilizzato per descrivere e spiegare l’intensità, la varietà e la direzione dei comportamenti².

¹ G. V. CAPRARA, *Emozioni e motivazioni*, in P. LEGRENZI (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, ed. Il Mulino, Bologna 1994, pp. 75-110 (p. 96).

² W. JAMES, *The Principle of Psychology*, Holt, New York 1890 (trad. it. *Principi di psicologia*, Editrice Libreria, Milano 1901); W. Mc DOUGALL, *An Outline of Abnormal Psychology*, Methuen & Co. Ltd., London 1926; K. DUNLAP, “The identity of instinct and habit”, *Journal of Philosophy*, 19, 1922, pp. 85-94; L. L. BERNARD, *Instinct: a Study in Social Psychology*, Holt, New York 1924.

La ricerca sulla motivazione prende origine dagli studi sui bisogni e sui motivi, che gradualmente sostituiscono le liste di istinti. I contributi di Murray³ e Maslow⁴ sono, in tal senso, i più rappresentativi ed evidenziano il mutamento di impostazione nello studio della motivazione che va ad intrecciarsi con quello dello sviluppo della personalità e delle differenze individuali.

Murray considera i bisogni come espressioni di forze che organizzano gli ambiti cognitivo, affettivo e dell'azione, che rappresentano gli elementi costitutivi e distintivi della personalità: "mentre la condotta riflette il bisogno o la costellazione di bisogni che è dominante in un dato momento, la personalità riflette l'ordine di importanza e le connessioni che, tra i vari bisogni, si sono venuti stabilizzando nel tempo in forza delle particolari vicende che hanno caratterizzato la soddisfazione dei vari bisogni e che, in questo modo, hanno inequivocabilmente segnato l'esperienza personale dell'individuo"⁵. Murray distingue due livelli di bisogni: i primari (o viscerogeni) e i secondari (o psicogeni). I primi corrispondono alla necessità di soddisfare le esigenze fisiche dell'organismo, mentre i secondi corrispondono ai bisogni che l'individuo sperimenta nel corso della sua esperienza interpersonale e sociale.

Maslow ipotizza una gerarchia di bisogni e la presenza di una sequenza evolutiva nel soddisfacimento e genesi dei bisogni, leggendo la motivazione in termini di risposta progressiva alle cinque categorie di bisogni: fisiologici, di sicurezza, sociali, di stima, di autorealizzazione.

I bisogni dei primi gradini della piramide (vd. Fig.3.1) declinano parallelamente alla loro soddisfazione, mentre i bisogni dei gradini successivi, più che superati, vengono sussunti dai bisogni dei livelli superiori.

³ H. A. MURRAY, *Explorations in Personality*, Oxford University Press, New York 1938.

⁴ A. MASLOW, *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954; trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1974.

⁵ G. V. CAPRARA, *Emozioni e motivazioni*, cit., p. 98.

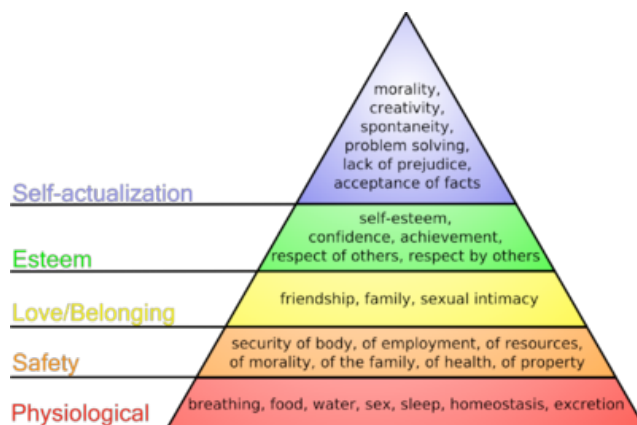


Figura 3.1. La piramide dei bisogni di Maslow.

Le teorie di Murray e Maslow hanno trovato risonanza in ambito clinico, educativo e lavorativo per la loro semplicità, pur nascondendo alcune criticità relative soprattutto all'evoluzione del soggetto e non riuscendo quindi ad evidenziare gli intrecci tra motivazione e sviluppo dei processi cognitivi, tra condotte e scelta.

3.1. Le motivazioni degli insegnanti

Nel tentativo di rintracciare le radici e le ragioni della scelta operata dagli insegnanti di inserirsi nei processi di apprendimento-insegnamento e, quindi, di cercare di definire la cornice psicologica della loro pratica, non si può evitare un confronto e un'indagine rispetto al “perché si è scelto di fare quello che si fa” e “perché si continua a farlo”. Parte del comportamento umano, infatti, è guidata da scopi, vale a dire diretta a raggiungere uno scopo o un risultato. Ci si comporta quindi in una determinata maniera per la volontà di raggiungere qualche risultato e perché inseriti in determinate condizioni di fattibilità e di viabilità⁶.

Le ragioni, o gli scopi, che appaiono dirigere il comportamento, sono i *motivi* e i risultati a cui il comportamento sembra diretto a raggiungere sono gli *obiettivi*. Questo concetto di motivazione, per quanto possa apparire semplice è in realtà molto difficile da analizzare sperimentalmente: “i problemi che si pongono all'indagine sulla motivazione riguardano l'importo di variabilità ascrivibile a fattori in qualche modo

⁶ H. MATURANA, F. VARELA, *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, OEA, Santiago (Chile) 1984; trad. it. *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987.

ancorati ai processi di maturazione e alle caratteristiche fisiche dell'organismo, rispetto all'importo di variabilità ascrivibile ai processi di autoregolazione mentale che dai primi si sviluppano per essere funzionalmente autonomi da essi.

Da ciò deriva una distinzione plausibile tra motivazioni biologiche, in cui è significativo l'importo dei primi fattori, e motivazioni personali e sociali in cui, al contrario, sono soprattutto determinanti i secondi.”⁷

Per analizzare la motivazione degli insegnanti, intesa come motivo che ha originato la scelta professionale, si farà ricorso alla teoria di Maslow⁸ e alle dimensioni che essa propone, rilegendole attraverso uno sguardo sistemico.

La proposta di Maslow assume un accento sostanzialmente individualistico, partendo dall'asserto teorico che vede l'individuo come un tutto integrato e organizzato, punto chiave della motivazione e trascurando i fattori ambientali (sociali, economici, culturali).

La scelta del soggetto, la sua connotazione, la sua denotazione implicano una diversa concettualizzazione del sistema motivante. Se, infatti, si assume il soggetto come un individuo sconnesso dal contesto ambientale si cercherà la motivazione nelle caratteristiche individuali del soggetto, nelle sue convinzioni, nei suoi valori, ecc. Se, viceversa, si adotta un'ottica sistemica di analisi delle situazioni e delle traiettorie si tenderà a inserire la scelta personale in una rete di scelte possibili determinate dal contesto di relazioni in cui è coinvolto l'individuo e su cui l'individuo inter-retroagisce con le sue scelte. Risulta pertanto necessario considerare il sistema motivazionale secondo uno sguardo sistemico ed ecologico delle scelte.

Ciò che spesso accade per gli insegnanti è la ricerca della possibilità professionale (e quindi dell'individuazione della scelta motivazionale) solamente nella proprie caratteristiche (nel proprio carattere) o, comunque, nelle caratteristiche individuali dei soggetti, tralasciando l'impatto della rete sociale di appartenenza sulle motivazioni della propria scelta o non riuscendo a distinguerlo, se non nell'influenza familiare (e nell'eredità professionale).

⁷ *Ivi*, p. 96.

⁸ A. MASLOW, *Motivation and Personality*, cit.

3.2. Fattori/bisogni nella scelta professionale

La teoria di Maslow sostiene che tutti il grado di importanza dei desideri coscienti vari in relazione alla loro vicinanza ai bisogni fondamentali, racchiusi nelle cinque categorie di bisogni già ricordate in precedenza: fisiologici, di sicurezza, sociali, di stima, di autorealizzazione.

In questa ricerca, come si vedrà in conclusione a questo capitolo, si è privilegiata una lettura delle categorie individuate da Maslow non in termini gerarchici (propri della piramide) ma in termini di interdipendenza, laddove i diversi bisogni saranno presenti con diversi gradi di importanza e risposta.

Individuare la natura e le coordinate delle motivazioni che danno origine alla scelta consente di lavorare sulla formazione degli anticorpi alle situazioni “patogene”, potenzialmente stressanti e demotivanti. Nella scelta e nell’epistemologia motivazionale, infatti, sono presenti elementi individuali e sociali che rappresentano fattori potenzialmente adattivi a condizioni complesse e ricche di perturbazioni imprevedibili che devono essere tenuti in considerazione nell’organizzazione della scuola e della formazione degli insegnanti⁹.

Vediamo il carattere assunto da tali categorie nelle posizioni degli insegnanti.

3.2.1. I bisogni fisiologici

I bisogni fisiologici, così come descritti da Maslow, sono i bisogni fondamentali per la sopravvivenza: gli esseri umani per vivere hanno bisogno, per esempio, di nutrimento e di una dimora. Il benessere fisico, nella lettura maslowiana, precede in ordine di importanza ogni altro tipo di esigenza.

Questi bisogni non intervengono così marcatamente o esplicitamente sulla scelta del docente¹⁰, ma risulta significativo il loro peso se la dinamica motivazionale viene letta in un’ottica di bisogni interagenti piuttosto che nell’ordine gerarchico ipotizzato dallo studioso americano: qualora gli altri bisogni (che verranno di seguito analizzati) non

⁹ questi elementi saranno approfonditi nel corso del testo.

¹⁰ incide probabilmente su questo aspetto una variabile territoriale che concede una maggiore opportunità di scelta del lavoro, considerati i diversi livelli di occupazione tra nord (zona di appartenenza più significativa del campione) e sud dell’Italia.

trovassero soddisfazione o risultassero in una “cattiva coerenza” con la sostenibilità e la personalità individuale (e sociale), la ricerca di benessere risulterebbe compromessa.

Il malessere psico-fisico dei docenti, infatti, è costruito attraverso un processo di depauperamento o spoliamento degli elementi identitari che deriverebbe dalla difficoltà di rispondere in modo chiaro alla domanda: «che cosa significa oggi insegnare ed essere insegnante?». I cambiamenti importanti con cui la scuola si deve confrontare riguardano la funzione sociale, la popolazione scolastica, le abitudini educative, i comportamenti degli allievi in classe e delle famiglie, e hanno comportato (e comportano) una mutazione delle condizioni nelle quali il mestiere di insegnante si può e si deve realizzare. Il sentimento di identità professionale è fortemente coinvolto nel cambiamento e la possibilità di vedere soddisfatti i bisogni motivazionali rappresenta un momento chiave nel processo di costruzione identitaria degli insegnanti, soprattutto con la perdita dei riferimenti precedenti.

Le ricerche relative al malessere e al disagio dei docenti (solitamente sintetizzate in una cornice di matrice psichiatrica che focalizza la lettura in termini di *burnout*), sin dalla metà degli anni Ottanta¹¹, hanno evidenziato la compartecipazione di tre elementi principali¹²: affaticamento emotivo e fisico, atteggiamento distaccato e apatico nei rapporti interpersonali (depersonalizzazione), sentimento di frustrazione dovuto alla mancata realizzazione delle proprie aspettative. Non avendo obiettivi di ricerca di matrice psichiatrica questi tre elementi saranno considerati come possibile forma (non necessariamente patogena) di riadattamento al contesto scolastico e al sistema

¹¹ la sindrome del *burnout* negli insegnanti è stata oggetto di attenzione da parte di molti autori internazionali: M. B. ANDERSON, E. F. IWANICKI, “Teacher motivation and its relationship to burnout”, *Educational Administration Quarterly*, 20, 1984, pp. 109-132; C. L. BECK, R. M. GARGIULO, “Burnout in teachers of retarded and nonretarded children”, *Journal of Educational Research*, 76, 1983, pp. 169-173; P. A. BELCASTRO, R. S. GOLD, L. C. HAYS, “Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers”, *Psychological Reports*, 53, 1983, pp. 364-366; Y. GOLD, “The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers”, *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1984, pp. 1009-1016; E. F. IWANICKI, R. L. SCHWAB, *A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory*, *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1981, 1167-1174; R. L. SCHWAB, E. F. IWANICKI, “Who are our burned out teachers?”, *Educational Research Quarterly*, 7, 1982, pp. 5-16; C. KYRIACOU, “Teacher stress and burnout: an international review”, *Educational Research*, 29 (2), 1987, pp. 146-152.

¹² C. MASLACH, S. E. JACKSON, *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd edn.), Consulting Psychologists Press Inc., Palo Alto (CA) 1986.

relazionale e si cercherà di evidenziare l'interazione e il peso dei differenti fattori sulla scelta dell'insegnante e sul benessere professionale.

I bisogni fisiologici degli insegnanti sono il frutto dell'interazione delle altre categorie di bisogni individuate da Maslow, e non più solo il primo gradino nella scelta professionale. La qualità e il grado di benessere deriva dal loro globale soddisfacimento. Spesso la ricerca del benessere personale sfocia in un proseguimento faticoso e difficoltoso o addirittura in un abbandono della professione per via di una difficoltà ri-adattiva e evolutiva¹³.

Gli insegnanti effettuano la propria scelta in ragione di una ricerca di benessere e di una potenziale felicità.

3.2.1.1. Demotivazione e malessere

Il piano dell'ideale e del reale trovano una sintesi nei racconti che gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno offerto relativamente alla loro esperienza quotidiana, che consente una ricostruzione della motivazione in termini maggiormente dinamici e complessi.

Un aspetto caratteristico per la professione docente, nella realtà, è il grado di mutamento che subisce l'iniziale e ideale percezione dell'insegnamento nel corso della pratica e, soprattutto, delle conseguenti ri-costruzione e ri-percezione dei docenti (così come emersa nei diversi momenti della ricerca), frutto delle situazioni, delle persone e delle possibilità che incontrano nel percorso professionale.

“Io mi ero fatta l'immagine dell'insegnamento come qualcosa di ... allora un lavoro intanto estremamente gratificante ... io continuo a farlo nonostante negli anni comunque ci siano anche stati dei momenti un po' difficili.” (D.B. in F1)

Se si considera, per esempio, il dato del questionario relativo alle risposte fornite alla domanda sulla possibilità di incontrare colleghi demotivati, è possibile notare la percezione di una diffusa demotivazione nel mondo della scuola, soprattutto con l'innalzarsi del grado scolastico.

¹³ per un approfondimento di questo aspetto si vedano le considerazioni conclusive.

Il grafico consente di evidenziare il grado di consapevolezza¹⁴ dei docenti rispetto alla presenza di insegnanti demotivati nella scuola, attenendosi all'effettiva situazione della scuola (e alla sua esperienza) e discostandosi dalla rappresentazione ideale dell'insegnante e della scuola.

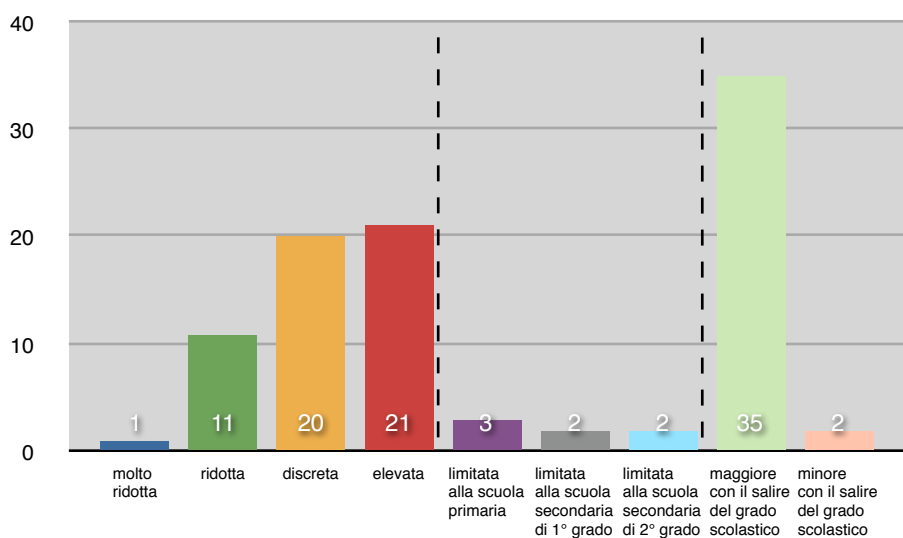


Grafico 3.1. *Valutazione della possibilità di incontrare insegnanti demotivati.*

Se si scompone il dato relativo alla frequenza generale di insegnanti motivati e si osserva la distribuzione all'interno di questa percezione, è ancora più chiaramente rilevabile il grado di demotivazione che alberga nella scuola e nella pratica professionale.

Gli insegnanti escludono per una grande percentuale l'assenza di colleghi demotivati.

¹⁴ da evidenziare come esista una consapevolezza "esterna" che compensa la difficoltà di costruirne una "autoreferenziale" (nell'accezione che si andrà ad esplicitare nelle prossime pagine).

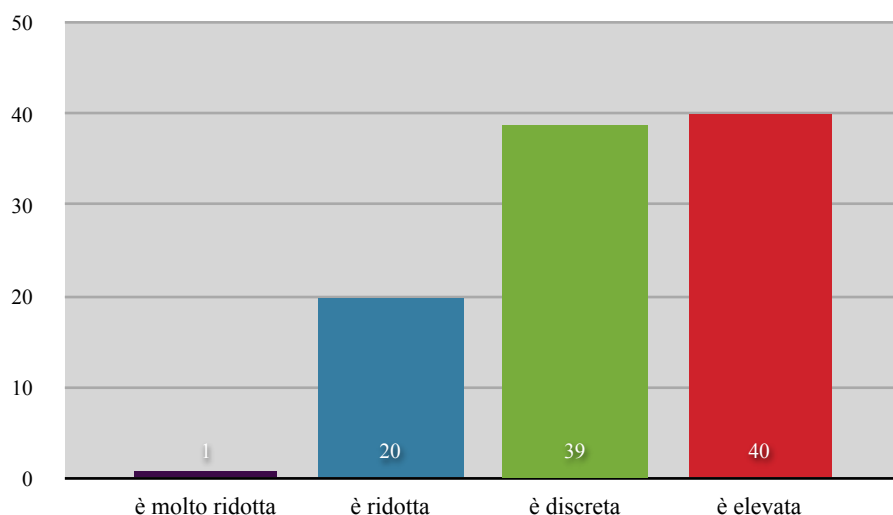


Grafico 3.2. *Scomposizione della valutazione della possibilità di incontrare insegnanti demotivati.*

Se, inoltre, si scompone il dato e si mette in relazione il piano motivazionale con il grado scolastico sarà possibile scorgere una crescita proporzionale tra la percezione di demotivazione e il crescere del grado scolastico.

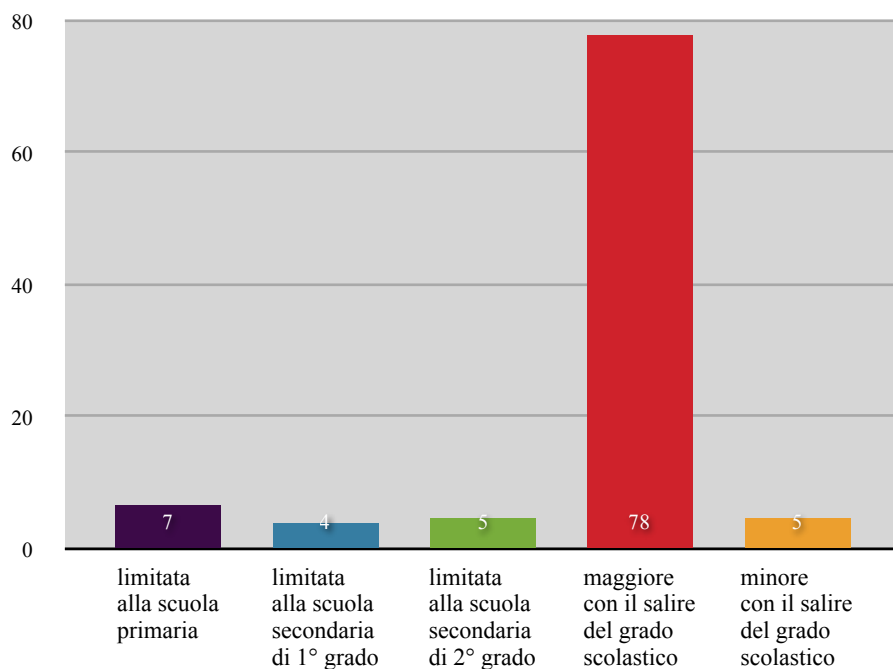


Grafico 3.3. *Percezione della possibilità di incontrare demotivazione in relazione al grado scolastico.*

Il livello di demotivazione percepito, che cresce parallelamente all'innalzarsi del grado scolastico, indica una scarsa fiducia nei confronti dei docenti e quindi, considerato il punto di vista interno all'organizzazione, dei colleghi.

Questo dato è in apparente contraddizione con la percezione della motivazione dei colleghi (grafico 3.4). Tale contraddizione permette di accennare al ruolo giocato dalla prossimità e dalla condivisione nella costruzione di un pensiero relativo alla scuola e all'insegnamento, spesso in termini quasi capovolti.

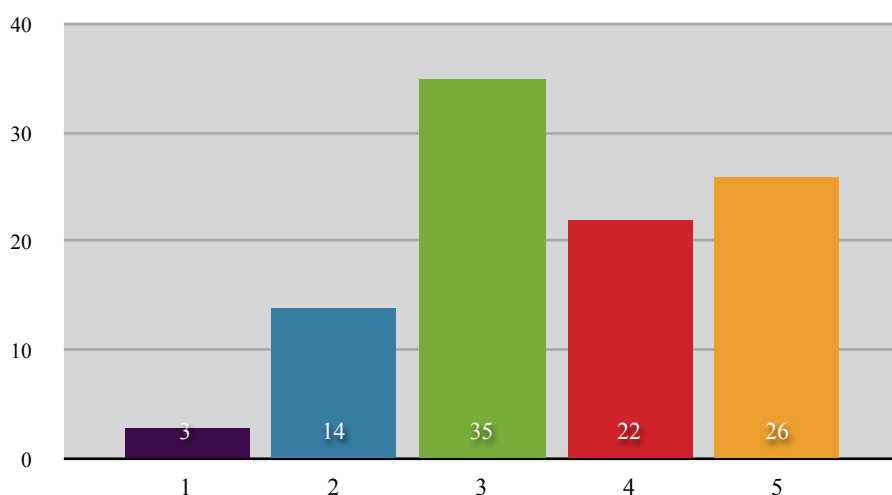


Grafico 3.4. *Valutazione della presenza della motivazione nella maggior parte degli insegnanti.*

Questa contraddizione va al di là del dato in sé e della percezione di motivazione degli insegnanti, e rivela un aspetto epistemologico di lettura delle situazioni da parte degli insegnanti che torna spesso durante l'analisi delle risposte al questionario e alle interviste: gli insegnanti mostrano una certa difficoltà a lavorare su un piano simbolico, di "teoria della mente" (per certi aspetti). Solitamente mostrano un alto grado di fiducia per il microsistema relazionale che vivono (la realtà fattiva), mentre faticano a proiettare un'interpretazione a largo raggio rispetto al mondo della scuola, al mondo dell'insegnamento.

Questa difficoltà si lega a quella di accettare e condividere l'esperienza in anelli di sistema via via più complessi e ampi, di "transire" da un sistema all'altro (sistema

culturale e di pensiero), di leggere le parole e gli sguardi degli altri protagonisti coinvolti nel processo educativo¹⁵.

Fatto questo breve cenno agli aspetti “impliciti” delle scelte dell’insegnante che saranno poi sviluppati nel proseguo del testo, vale la pena tornare sulle risposte offerte rispetto alla motivazione e alla sua relazione con il grado scolastico.

Si è fatto riferimento, in precedenza, alla relazione esistente tra la possibilità di incontrare insegnanti demotivati e il livello scolastico. Gli insegnanti percepiscono un maggiore rischio di demotivazione in una scuola di più alto grado. Questa percezione si differenzia in maniera significativa tra insegnanti della scuola primaria e insegnanti della scuola secondaria di primo grado soprattutto per i valori negativi: il grado scolastico in cui si opera diventa una variabile significativa nella percezione della possibilità di demotivazione nella scuola e nella pratica docente (grafico 3.5).

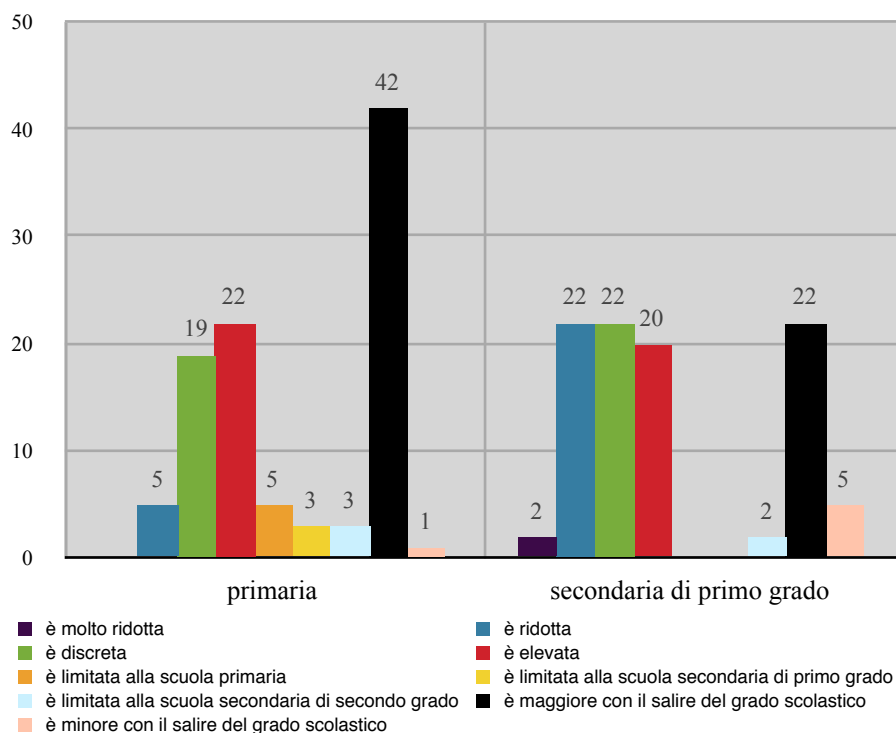


Grafico 3.5. Possibilità di incontrare insegnanti demotivati in relazione al grado di scuola.

Note: test $\chi^2 = 0,0024 [25,5195 > 12,2421 (\chi^2_{(9;0.005)})]$

¹⁵ tale difficoltà sarà descritta più approfonditamente nel corso dello scritto a proposito della formazione (per cui la migliore è quella della scuola), delle difficoltà relazionali (che risultano maggiori con i soggetti più distanti dalla relazione quotidiana), ecc.

Le spiegazioni di questa differente percezione della demotivazione dei colleghi possono essere molteplici.

Innanzitutto va ricordato il ruolo “intermedio” della scuola secondaria di primo grado (fino al 2003 denominata scuola media inferiore) che da tempo si trova a dover fare i conti con una possibile riforma in grado di permetterle di costruirsi un’identità autonoma e autorevole, sia dal punto di vista della progettazione pedagogica sia dal punto di vista dell’identità professionale. La sua incerta identità è, peraltro, sottolineata dalla doppia dipendenza nei confronti rispettivamente della scuola superiore (che rappresenta il piano alto della scuola secondaria) e della scuola di base (il cosiddetto “primo ciclo di istruzione”).

Nonostante la riforma del 1963, infatti, la scuola media ha sempre faticato a funzionare in continuità con la scuola elementare, denotando una cesura marcata tra i due ordini che accresceva i fallimenti scolastici e la dispersione, rimanendo affidata al volontarismo degli insegnanti.

La dispersione che per lungo tempo ha caratterizzato il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media resta una caratteristica organizzativa e strutturale. Se, come risulta dagli ultimi rilevamenti MIUR (2009), sembra ormai sancita la conquista della licenza media, fuori da ogni condizionamento sociale, dopo un quarantennio e più di obbligo scolastico a 14 anni, resiste una percentuale di insuccesso che coinvolge quasi il 40% degli studenti (con insufficienze diffuse nelle discipline fondamentali) e che riconosce le differenze di provenienza sociale e culturale come un fattore decisivo. Nell’anno 2008, infatti, nella scuola secondaria di primo grado si è registrato un aumento di circa 12.000 studenti non ammessi all’anno successivo: nel primo e nel secondo anno i bocciati aumentano, dal 4,2% del 2008/2009 al 4,3% del 2009/2010. Di questi, circa 3.000 sono stati bocciati per l’insufficienza nel voto in condotta. Nello stesso anno scolastico sono raddoppiati, inoltre, gli studenti non ammessi all’esame di terza media. La percentuale infatti risulta pari al 4,4%, rispetto al 2,1% dell’anno precedente (dati MIUR¹⁶).

¹⁶ <http://www.istruzione.it/web/ministero/cs130709> (ultimo accesso 14 dicembre 2010).

L'incremento di studenti ripetenti è un trend che prosegue da diversi anni. Se si considerano i dati ministeriali, infatti, è possibile riscontrare come l'aumento delle bocciature segni la scuola secondaria di primo grado in maniera cospicua (grafico 3.6).

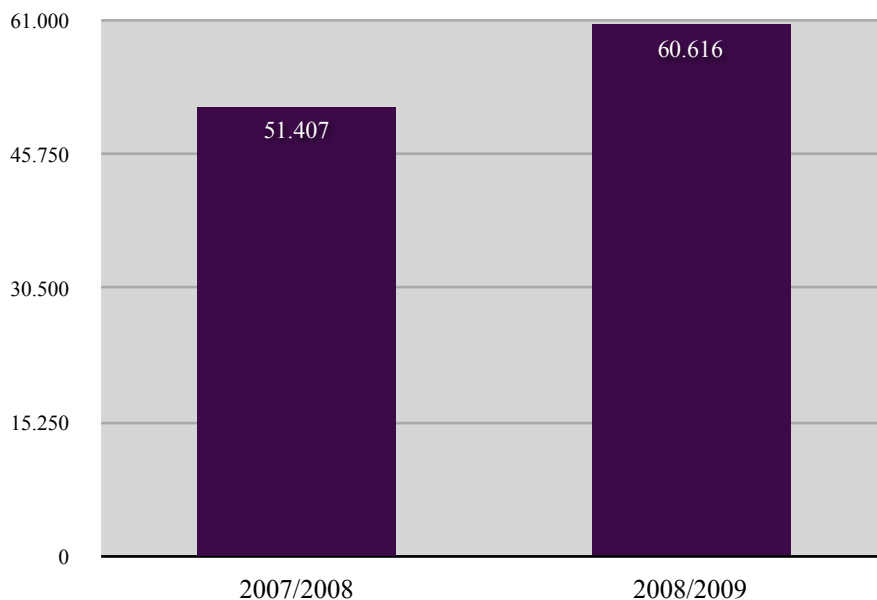


Grafico 3.6. Totale ripetenti nella scuola secondaria di primo grado.
Fonte MIUR - Area Studi e Programmazione - Dipartimento per la Programmazione.

Va altresì evidenziato la distribuzione delle bocciature nel corso del triennio di scuola secondaria di primo grado (grafico 3.7).

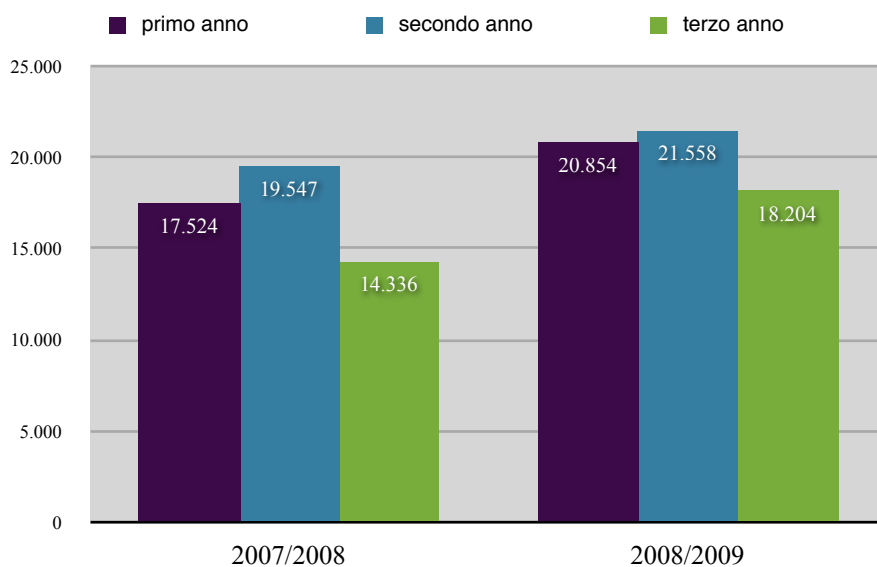


Grafico 3.7. Ripetenti per anno di corso.
Fonte MIUR - Area Studi e Programmazione - Dipartimento per la Programmazione

Parallelamente all'estensione dell'istruzione primaria e secondaria a quote crescenti della popolazione cresce la quota di studenti difficili che viene a rappresentare allo stesso tempo una sfida e una minaccia per gli insegnanti, ponendoli di fronte alla possibilità di sperimentare la riuscita, oppure il fallimento della propria azione educativa. La probabilità dell'insuccesso rappresenta per l'insegnante una minaccia costante alla propria autostima e induce a strategie di razionalizzazione e di difesa.

La dispersione e l'insuccesso degli studenti sono accompagnati da una dispersione di motivazione tra le figure professionali preposte all'insegnamento soprattutto nel grado superiore dell'educazione formale. La selezione tipica della scuola media ante-riforma sembra essersi abbattuta sulla categoria docente e introiettata nel sistema di pensiero degli insegnanti.

Quest'aspetto va messo in relazione con la struttura organizzativa del modello scolastico e la didattica prevalente (di tipo individualistico-disciplinarista) che confliggono con i processi di apprendimento non formale e informale in cui sono immerse le nuove generazioni.

Va altresì ricordato che, se l'ottenimento della licenza media è capillare, restano difficoltà significative tipiche della scuola secondaria di primo grado che non sono né la causa né l'effetto dell'identità docente ma che, in una relazione circolare "poietica", alimentano un'organizzazione caratterizzata da una "conservazione stabilizzante"¹⁷ finalizzata al mantenimento di una staticità e di un'organizzazione senza spostamento e mutamento di livelli. La difficoltà di riformare il sistema mediano della scuola italiana e il tentativo di quest'ultimo di somigliare al secondo ciclo liceale pur essendo pienamente dell'obbligo, rappresentano il motore della debolezza di questa fase del percorso scolastico degli studenti.

Altro aspetto che può spiegare la differenza di veduta da parte di insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado è la diversa organizzazione che caratterizza il lavoro dei docenti nei due diversi gradi. L'organizzazione differente delle scuole incide, infatti, sulla costruzione e sull'alimentazione della motivazione: nella

¹⁷ in contrasto con la tendenziale "equilibrante maggiorante" propria di un sistema evolutivo (cfr. J. PIAGET, *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*, Presses Universitaires de France, Parigi 1975; trad. it. di G. Di Stefano, *L'equilibrante delle strutture cognitive*, Editore Boringhieri, Torino 1981).

primaria, una maggiore comunicazione e maggiori possibilità di confronto consentono agli insegnanti di conoscersi e condividere il progetto educativo, ricorrendo a strategie comuni e costruendo una rete di relazioni più prossime. La secondaria di primo grado, invece, fatica a costruire questi spazi di co-progettazione e confronto.

“in questi anni, a volte ovvio anche con fatica abbiamo costruito questa rete di relazioni tra noi 12-13 docenti... [...] poi noi della primaria siamo famose per essere anche fin troppo partecipative della vita di tutte” (L.B. in F2)

“Mi sono fatto aiutare dai colleghi, cioè viene fuori quello che tante volte nella secondaria manca: la collaborazione... [...] momenti che invece ci sono già nelle elementari, nella primaria. Manca questo aspetto nella secondaria, secondo me è gravissimo che manchi...” (D.P. in F3)

“il discorso della relazione con i colleghi secondo me è importantissimo [...] nel senso che nel momento che io entro in crisi nella relazione con un bambino è importantissimo il punto di vista anche di quelli che lavorano con lo stesso bambino, secondo me è basilare perché siamo umani, abbiamo comunque il nostro punto di vista e comunque abbiamo anche noi il nostro modo di instaurare le relazioni...” (R.C. in F4)

Un altro aspetto che produce una differente percezione in merito all'esistenza di demotivazione tra insegnanti è da ricercare nel tentativo reciproco di difesa dei rappresentanti dei diversi gradi scolastici:

- gli insegnanti della scuola primaria vedono i colleghi della secondaria di secondo grado come il punto debole della formazione scolastica e individuano nel loro operato elementi di demotivazione (che, implicitamente, rivelano ricadute sul piano dell'apprendimento);
- gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, sentendosi più vicini alla professionalità del docente di scuola secondaria di secondo grado (con il quale peraltro condivide il titolo di “professore”) tendono a depotenziare il tentativo di responsabilizzazione che, anche alimentato dall'opinione pubblica, graverebbe esclusivamente sui gradi più elevati del sistema formativo.

La dimensione difensivista che alberga nella percezione è alimentata dal tentativo operato dagli insegnanti e più volte esplicitato nelle interviste e nei focus groups, di individuare l'origine dell'insuccesso scolastico o di particolari lacune negli apprendimenti degli studenti nel grado più basso della scala dell'istruzione: gli

insegnanti della scuola secondaria di primo grado sostengono che i ragazzi arrivano nella loro scuola con una preparazione deficitaria, a causa degli insegnanti e dei progetti della scuola primaria; a loro volta, gli insegnanti della scuola primaria denunciano una certa problematicità nella preparazione dei bambini e delle bambine che vengono fatte risalire alla scuola dell'infanzia.

“Ad esempio... facendo un lavoro con le colleghe della scuola elementare io ho visto che è nata proprio questa esigenza per... anche le maestre stesse dicevano addirittura alle insegnanti di scuola materna di abituarli a essere più educati, cioè puntare molto sul rispetto delle regole [...] e quindi l'abitudine alle regole perché insomma c'è pochissima gente che arriva dalla scuola materna alla scuola elementare e si comporta in un certo modo, per non parlare poi di quando vanno nella scuola media: alcuni sembrano proprio non scolarizzati [sorride] ... oppure arrivano tutti, per esempio, arrivano tutti davanti alla cattedra per chiederti tutti nello stesso momento la stessa cosa... (C.V. in F4)

Questa difesa si situa in una più ampia tendenza a spostare la responsabilità e percepire una qualità inferiore nei gradi di insegnamento superiori a quello in cui si lavora è sottolineata dalla parole di una docente di scuola primaria che afferma:

“Io sono convinta che abbiamo una scuola valida in senso inversamente proporzionale. Abbiamo una scuola dell'infanzia di eccellenza, una scuola primaria d'eccellenza assoluta anche quella e poi via via che si cresce la qualità della scuola decresce in senso verticale” (L.B. in intervista)

3.2.2. Il bisogno di sicurezza

La scelta professionale è fortemente condizionata dalla ricerca di sicurezza che ne condiziona l'agire.

I bisogni di sicurezza riflettono il desiderio di protezione e comprendono il desiderio di vivere in un ambiente “costante” e prevedibile. Possono implicare una preferenza per l'ordine e la formalizzazione che l'organizzazione scolastica e le direttive centrali riescono a catalizzare e incanalare attraverso l'onere di procedure burocratiche.

I bisogni di sicurezza non sono soddisfatti tanto dal sistema retributivo (ritenuto inadeguato dalla maggior parte degli insegnanti) ma dall'autorità che caratterizza la pratica professionale e dall'ambiente di lavoro sicuro (perché controllabile).

La sensazione di sicurezza che si vive durante lo svolgimento della professione è data dal tentativo di mantenersi su un terreno controllabile e ripetibile. Questo tentativo si traduce spesso in atteggiamenti conservativi, in routine e operazioni di alta esecutività. Il bisogno di sicurezza si esplicita in tre proiezioni della propria professione da parte dell'insegnante: la sicurezza economica, la sicurezza morale e la sicurezza di sé.

3.2.2.1. Sicurezza economica

Fino agli anni Ottanta la motivazione economica aveva un peso maggiore rispetto ad oggi nel determinare la qualità della scelta. Rappresentava per molti ragazzi di famiglie economicamente disagiate un'occasione di riscatto, sociale ed economico, in tempi piuttosto brevi (considerato che bastava un diploma acquisibile in 3/4 anni di scuola superiore).

L'aspetto economico gode infatti di una discreta considerazione soprattutto da parte degli insegnanti più anziani e la scelta di insegnare (anche dei più giovani) risponde all'esigenza di avere un lavoro fisso e non tanto per l'attrattiva caratterizzata dalla remunerazione (essendo lo stipendio ritenuto uno dei limiti maggiori per lo svolgimento della professione, come si vedrà dal grafico 3.18).

“ho partecipato [al concorso] perché comunque mi interessava anche avere 4 soldi in tasca perché non avevo [molte possibilità], cioè la mia famiglia era una famiglia semplice” (L.R. in F3)

“io provengo da una famiglia di insegnanti e ho visto l'insegnamento come uno sbocco naturale [...], economicamente la mia famiglia non è mai stata molto ricca perché si sa che gli stipendi degli insegnanti sono quello che sono [...] non mi sono mai potuta permettere grandissimi sogni al di là di tante cose [...] avevo l'esigenza di trovarmi un lavoro per cui ho fatto il primo concorso ero appena laureata” (R.L. in F3)

“[ciò che mi ha spinto a scegliere l'insegnamento è stato] il fatto del lavoro sicuro che nella mia generazione è una cosa comunque ancora oggi sentita ... le nuove generazioni probabilmente saranno più abituate a vivere il precariato come una cosa normale, noi della nostra generazione no, e quindi questo sicuramente è un po' forte...” (S.T. in F4)

“la mia prima laurea [...], negli anni '90, non è che mi dava altre grandi possibilità... il mio sogno era di andare a fare forse le analisi di laboratorio, [...] cioè se qui erano 15 anni di precariato, forse là ero ancora a fare la precaria...” (V.D. in F4)

La scelta professionale non è però legata in prima battuta a ragioni economiche, che solo marginalmente intervengono nella scelta motivazionale.

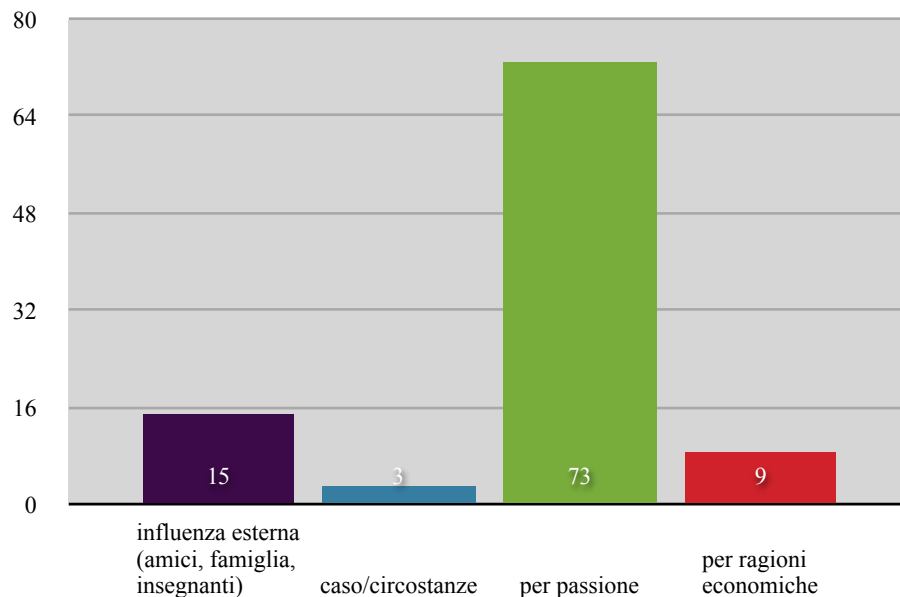


Grafico 3.8. *Origine della scelta di fare l'insegnante.*

Il grafico 3.8 mostra come le ragioni economiche siano considerate solo raramente nella scelta dell'insegnante (peraltro rappresentando un aspetto molto differente rispetto alle altre professioni). Vanno considerati all'interno del peso economico anche il ruolo e l'influenza di soggetti esterni (soprattutto la rete amicale e la famiglia), che spesso giocano un ruolo determinante nella scelta consigliando la professione docente per questioni legate al tempo libero, al piano economico (la certezza del lavoro) e la coerenza del lavoro con il contesto culturale e la rappresentazione sociale di insegnanti e donne¹⁸.

Le donne vengono spinte a fare le insegnanti, secondo la legge dell'adattamento delle speranze alle opportunità, delle aspirazioni alle possibilità, a non intraprendere azioni che non ci si attende da loro.

“avevo le idee molto confuse, decisamente molto confuse... ho iniziato, è stata una scelta, diciamo, forzata [...] in quanto io volevo fare psicologia [ma] i miei [non hanno voluto] che andassi a studiare lontano” (D.C. in F1)

¹⁸ si veda in proposito la parte del testo legata alla femminilizzazione e all'appartenenza.

“al tempo dell’università, quando si facevano le prime supplenze, ovviamente mio papà non mi ha mandato a fare la baby sitter o la cameriera, ma mi ha detto «fai domanda nelle scuole» e quindi lì sono partite le mie prime esperienze...” (V.D. in F4)

“mi sono trovata a far questo mestiere di fatto perché mi serviva un lavoro che mi rendesse autonoma, ho fatto il percorso di studi perché la mia famiglia diciamo mi aveva indirizzato” (M.T. in F4)

“mi ricordo mio papà quando mi diceva «ma sì, ma fai l’insegnante, vai tranquilla, una donna sposata l’insegnante andrà benissimo, perché torni all’una sei a casa...» [...] Per il mio papà il lavoro ideale per una donna che vuole metter su famiglia era l’insegnante...” (V.D. in F4)

3.2.2.2. Sicurezza morale

Altro aspetto importante è la scelta dell’insegnamento come garanzia di una sicurezza morale, attraverso cui è possibile per gli insegnanti porsi come possessori di un bagaglio morale e valoriale da trasmettere agli studenti.

Questo piano riguarda la funzione etica dell’insegnamento che occupa uno spazio molto rilevante nel pensiero degli insegnanti.

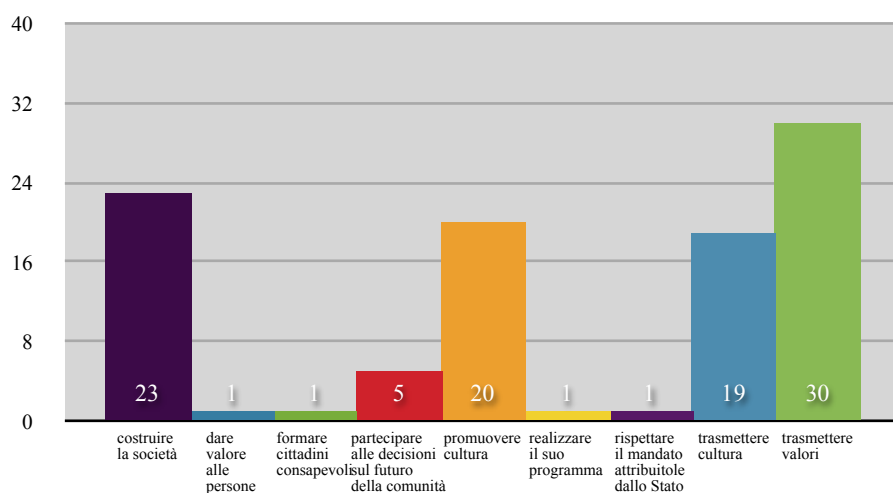


Grafico 3.9. Concezione del ruolo della scuola.

Come si può vedere (grafico 3.9), il primo compito della scuola, secondo gli insegnanti, coincide con la trasmissione di valori, vale a dire l’offerta di un orizzonte morale verso cui il sistema sociale dovrebbe tendere.

Quello che desta interesse (grafico 3.10) è la concezione della trasmissione valoriale come riproduzione individuale e non come compito sociale dell’insegnamento, vale a

dire la promozione e trasmissione di valori cui individualmente ci si riferisce e non, invece, quelli oggetto del mandato sociale della scuola, anche frutto del ruolo attribuito dall'organizzazione statale.

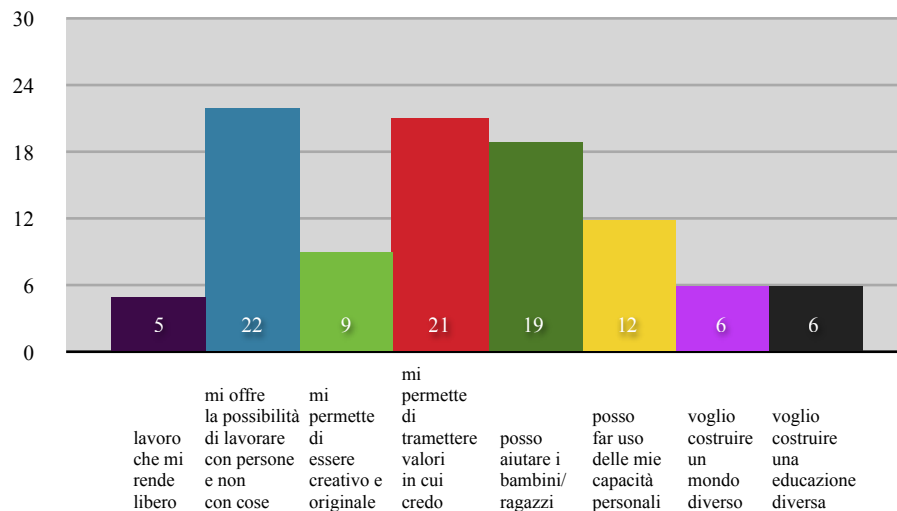


Grafico 3.10. Motivazione dell'insegnamento.

I valori morali, ideali o sociali di riferimento sottolineano un approccio alla scuola di tipo privatistico-individualistico e una conseguente difficoltà a concepire la scuola come strumento di educazione e sede istituzionale preposta, a vantaggio di una lettura della scuola come spazio esterno al contesto sociale e fine (essa stessa) del lavoro in essa prodotto.

“[quello che mi piace è] il fatto di credere di poter trasmettere dei valori [...] Ognuno ha la sua visione della vita che certo non è una visione assoluta, però uno ci crede e cerca di trasmetterla” (S.T. in F4)

“è un bellissimo lavoro perché, oltre che trasmettere ai ragazzi il sapere, cioè quelle cose che tu sai, trasmetti anche l'educazione che non è roba da poco... cioè almeno collabori con le famiglie perché i ragazzi siano più educati, siano sicuri, perché insomma ci sono tante problematiche, adesso in questi anni ci sono tanti di quei problemi...” (C.V. in F4)

L'idea di insegnamento come pratica di aiuto agli studenti si integra con la considerazione della scuola come spazio di “cura” morale attraverso la trasmissione di valori che si confanno ai propri.

“aiutare i ragazzi difficili perché ce ne sono tantissimi... perché viviamo in un periodo in cui ti arrivano ragazzi che hanno storie di famiglie separate,

*insomma cose turche ... poi ad esempio anche ragazzi stranieri che non...
insomma... adesso ne abbiamo in percentuale tantissimi in classe...” (C.V.
in F4)*

La dimensione morale dell'insegnamento¹⁹ alimenta la funzione educativa del sistema scolastico. Va a tal proposito considerato che, nel corso del tempo, l'aspetto morale ha subito notevoli modificazioni: fino agli anni Cinquanta si è ritenuto che gli insegnanti dovessero trasmettere ai propri studenti ideali di vita (ovviamente conformi a quelli della classe dominante). Quest'aspettativa è stata recepita anche in forma piuttosto meccanica e stereotipata da alcuni insegnanti. La “pluralizzazione e l'individualizzazione dei modi di vita che si sono manifestate negli ultimi decenni, hanno contribuito a depotenziare la funzione di orientamento valoriale e normativo svolta dalla scuola e dagli insegnanti. Attualmente questi ultimi tendono a limitare le loro richieste in materia al rispetto di specifiche routine comportamentali in classe”²⁰. La dimensione morale, quindi, come evidenziato dalle testimonianze degli insegnanti, tende ad essere declinata e assumere un carattere individuale.

Emerge, per questo, un aspetto contraddittorio e critico circa la possibilità che gli insegnanti riescano a costituire una categoria professionale, non trovando riferimento a nient'altro che non sé stessi. Tale contraddizione comporta una difficoltà sociale a causa dell'equivoca identità che viene a costruirsi e presentarsi nelle interazioni e nell'incontro con lo spazio sociale.

La mancanza di una matrice identitaria (culturale e sociale) capace di gestire il ruolo socio-culturale degli insegnanti e del sistema scolastico rischia di trasformare l'insegnamento in una pratica di terapia personale che sfrutta la relazione e le competenze relazionali degli studenti al fine di un benessere personale che, come si vedrà più approfonditamente in seguito, non può invece essere unico fine perseguibile dalla scelta professionale.

La funzione terapeutica dell'insegnamento è costruita sul posizionamento gerarchico dei soggetti che entrano in relazione. Può essere utile, in proposito, recuperare una tavola

¹⁹ L. KOHLBERG, *Stages of moral development as a basis for moral education*, in C. M. BECK, E. V. SULLIVAN (Eds.), *Moral Education*, University of Toronto Press, Toronto 1971.

²⁰ A. SCHIZZEROTTO, C. BARONE, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006, p. 141.

proposta da Chistolini e relativa alla soddisfazione degli insegnanti in una ricerca che indagava la coscienza di sé e la rappresentazione sociale del docente²¹.

In che misura si ritiene soddisfatto dei rapporti:	Totale	Lunigiana	SSIS Bologna	SFP	Varie zone			
					Totale	Nord	Centro	Sud
1. Con il dirigente scolastico	3.14	3.19	3.03	2.85	3.14	3.18	3.00	3.21
2. Con i colleghi sul piano del rapporto professionale (progettazione educativa, didattica, gestione della scuola)	3.25	3.26	3.46	3.36	3.22	3.27	3.05	3.31
3. Con i colleghi sul piano della relazione personale	3.53	3.50	3.68	3.48	3.53	3.56	3.47	3.55
4. Con i genitori degli allievi	3.14	3.14	3.02	3.09	3.15	3.24	3.08	3.11
5. Con gli allievi sul piano della partecipazione al dialogo educativo	3.66	3.67	3.70	4.14	3.64	3.68	3.57	3.67
6. Con gli allievi sul piano del rendimento scolastico	3.22	3.28	3.13	3.57	3.21	3.31	3.03	3.26
7. Con gli allievi sul piano del rapporto personale	3.87	3.89	4.00	4.32	3.85	3.84	3.80	3.89
8. Con le équipes esterne (ASL, servizi di orientamento, servizi sociali ...)	2.24	2.15	2.31	2.25	2.27	2.46	2.26	2.09
9. Con le agenzie culturali o di formazione	2.32	2.30	2.20	2.62	2.33	2.59	2.31	2.10
10. Con i rappresentanti degli enti locali	2.14	2.26	2.17	2.14	2.11	2.26	2.07	1.99

Tabella 3.1. *Grado di soddisfazione nelle relazioni con gli altri, per sottocampione e ripartizione geografica (media ponderata)*²²

Come si evince dalla tavola, il grado di soddisfazione è legato alla distanza gerarchica con l' "altro": quando questa distanza è a vantaggio degli insegnanti (ad esempio nel

²¹ S. CHISTOLINI, *Coscienza di sé e rappresentazione sociale del docente*, cit.

²² *Ivi*, p. 119.

rapporto con i bambini) il livello di soddisfazione cresce. Viceversa quando la gerarchia è a “danno” degli insegnanti la soddisfazione scende.

Il legame tra soddisfazione e sicurezza è rappresentato dalla qualità delle relazioni percepite: quando il piano relazionale risulta sicuro perché facilmente gestibile e determinabile (per l’asimmetria di potere che determina un ruolo di dominio per l’insegnante) la soddisfazione risulta alta; al contrario, quando l’incidenza sul piano relazionale è difficile e quindi viene meno la sicurezza data dalla prevedibilità del sistema, la relazione è meno soddisfacente.

La concezione dell’insegnamento come luogo di sicurezza personale trova conferma nelle dichiarazioni di alcuni insegnanti.

“il succo del nostro lavoro [è] il rapporto con gli studenti, con i ragazzi...” (D.B. in F1)

“mi è piaciuto molto [da subito] questo contatto con i ragazzi... la comprensione dei ragazzi è una caratteristica, una delle cose che mi piace ancora oggi... infatti mi impegno a cercare l’affetto” (D.C. in F1)

“io di inverno sono molto più contenta che d’estate ... [alcune colleghe si mostrano d’accordo e sorridono, ndr] ... nel senso che i ragazzi mi danno tantissimo ...” (D.C. in F1)

“più insegnavo più mi rendevo conto che i bambini della scuola primaria soprattutto, [...] danno tantissimo...” (S.C. in F1)

“o ho sempre adorato stare con i bambini [...] forse perché mi vien più facile mettermi in relazione con loro che sono autentici che non con gli adulti con i quali magari comunque devi costruirti una relazione un po’ diversa, non così sincera, non così autentica... quindi è più facile, diciamo così...” (M.L. in F1)

“La mia soddisfazione più grande [è] quando io li guardo e li vedo con la bocca aperta e magari mi dicono «ma tu come fai a saperlo?» ... ti basta quella frase che ti permette di dimenticare tutto quello che sta dietro il mondo della scuola che non ti piace...” (L.L. in F1)

“l’imparare come loro colgono la vita e la colgono nella maniera proprio primordiale credo che sia proprio il bello di questo lavoro: essere a contatto dell’essenza delle cose... [senza] tante sovrastrutture, cose semplici, iniziali, base” (D.M. in F2)

“mi piace tantissimo l’aspetto più educativo, [...] mi piace tantissimo avere a che fare con i ragazzi e con i bambini, i più piccoli, mi piace proprio stare con loro... mi diverte tantissimo, soprattutto con i più piccoli... [che] sono

meno costruiti e quindi io con loro mi sento... sento più facile l'approccio a loro...

[...]

i bambini piccoli sono meno costruiti... più spontanei... cioè se c'è bisogno di cantare perché c'è la canzoncina mi piace tantissimo che loro si mettano a cantare” (S.P. in F4)

“il mio sogno è sempre stato di diventare insegnante di sostegno [...] Ogni anno che passa mi piace sempre di più perché vedo che questi bambini stessi non hanno voce in capitolo in classe e allora mi sento proprio in dovere di aiutarli... (E.L. in F4)

Il bisogno di sicurezza dei docenti è soddisfatto dai bambini e dalla facilità riconosciuta al contesto relazionale possibile con loro:

“poi sicuramente io ho sempre adorato stare con i bambini...anche qui, forse più perché mi vien più facile mettermi in relazione con loro che sono autentici che non con gli adulti con i quali magari comunque devi costruirti una relazione un po' diversa, non così sincera, non così autentica...quindi è più facile, diciamo così...” (M.L. in F1)

Nella relazione con gli studenti entrano in gioco due aspetti determinanti per la qualità della pratica docente e la percezione di benessere degli insegnanti: la soggettività dell'insegnamento e l'autorevolezza/autorità giocata nella relazione.

La soggettività dell'insegnante, già emersa a proposito della sicurezza morale, si evidenzia anche nei confronti del progetto educativo dell'organizzazione di cui si fa parte. La problematicità della questione mette in mostra posizioni differenti tra i docenti: una in chiave soggettivo-individuale, l'altra soggettivo-sistemica. Nel primo caso si sottolinea l'inevitabile peculiarità di ciascun insegnante, sia valoriale che metodologica, che entra in gioco nella relazione educativa e deve essere temine di conoscenza da parte dei colleghi.

“i valori educativi sono proprio soggettivi, [...] la difficoltà dell'insegnamento, della relazione coi colleghi è proprio quello di intendersi su che cosa vuoi trasmettere ai ragazzi.” (S.T. in F4)

Nel secondo caso, invece, si rimarca la necessaria ricerca di con-tessitura delle differenze di ciascuno al fine di costruire un sistema di senso condiviso.

“possiamo affidarci noi insegnanti proprio così tanto al soggettivo?” (M.T. in F4)

“viene fuori comunque la nostra parte soggettiva, il nostro io nell’insegnamento...” (R.C. in F4)

“ognuno di noi ha una modalità di approccio diverse e il confronto secondo me serve tantissimo” (R.C. in F4)

“Anche per le cose semplicissime che sono quelle del tipo ‘che comportamenti tenere, come reagire di fronte a determinate cose’ in modo da avere un’uniformità nella diversità di ognuno ovviamente perché siamo tutti diversi, però avere almeno di fronte al ragazzo un’uniformità di comportamento, questo la maggior parte delle volte non succede” (D.B. in F1)

Le differenti posizioni dipendono dalla difficoltà di rintracciare e ricostruire un senso comune (nel primo caso giustificandolo e dandolo per scontato, nel seconda caso evidenziandone vincoli e possibilità) che consenta una comprensione reciproca e la costruzione di una “comunità di pratiche docenti”, vale a dire una condivisione, una co-costruzione di insegnanti che permetta al contesto di trasformarsi in contesto in/di sviluppo per tutti (docenti, bambini, ecc.). A partire dalla condivisione, dalla co-costruzione di significati pedagogici, di ambienti epistemologici comuni e comprensibili, gli insegnanti sottolineano la richiesta di partecipazione ad una *communitas* docente (che diventa docente proprio in quanto *communitas*).

“Secondo me a volte, [...] avremmo fortemente bisogno di essere dotati di strumenti culturali più solidi, perché a volte...[...] avremmo bisogno proprio di pensieri diversi, di un modo diverso di leggere le situazioni [...] per esempio interrogarsi, tra colleghi, su che senso ha entrare in classe e interagire con gli alunni, cioè dove vogliamo arrivare... [...] l’idea di andare da una stessa parte o quanto meno nella stessa direzione dovrebbe accomunarci... a volte invece sembra proprio che...magari condividiamo un linguaggio che io percepisco vuoto, però non c’è uno sguardo comune, non c’è un pensiero che ci tenga insieme” (M.T. in F4)

“Io mi rendo conto di quanto diventa più flessibile quando, non dico tutti la stessa idea perché non è così, perché ognuno ha la propria testa, però vediamo i bambini allo stesso modo, con lo stesso entusiasmo, con la stessa voglia di mettersi in gioco e questo ci porta davvero a essere anche molto più flessibili sugli orari, sul progetto, riusciamo a fare molto proprio perché ci mettiamo molto di più in gioco...” (R.C. in F4)

Entra in gioco una concezione problematica del ruolo della scuola perché essa subisce l’influenza del bisogno di sicurezza personale degli insegnanti. La concezione del ruolo

della scuola (e dell'insegnamento) non dipende solo (e tanto) dal ruolo riconosciutole dalle carte e dalle norme ma dalla pratica e dall'*habitus*²³ che essa riesce a costruire (attraverso le reti relazionali che la compongono).

Il sistema culturale in cui la scuola si situa gioca un ruolo rilevante nella percezione degli insegnanti, soprattutto in chiave oppositiva e discrepante. La scuola si trova, in prima battuta, a dover combattere la cultura dilagante del non-merito, delle furberie, della prepotenza (che genera difficoltà all'interno della scuola stessa e della sua micro-cultura in cui tali espressioni sono giocate nelle relazioni quotidiane).

“dobbiamo tenere presente anche che 20 anni fa i ragazzi si affidavano di più alla scuola, all'insegnamento, avevano meno stimoli esterni, meno confronti [...] Anche nei bambini piccoli c'è un forte confronto con dei modelli che sono il modello della competitività, dell'individualismo, anzi forse la scuola è l'unica agenzia rimasta a cercare di creare invece cooperazione, condivisione, nella classe, [...] c'è una competitività generata anche dalle famiglie che a loro volta subiscono”. (L.R. in F3)

Le mancanze di riferimenti sociali, le difficoltà del contesto e il cambiamento sociale percepiti dagli insegnanti richiedono una modifica del proprio ruolo che da trasmissione di sapere e cultura si sposta verso un'attenzione maggiormente educativa, rendendo più prossima la figura dell'insegnante a quella dell'educatore.

Il ruolo dell'insegnante risulta essere plurale e complesso, dovendo ricoprire contemporaneamente diversi ruoli e differenti ambiti:

“nella società di oggi soprattutto per un insegnante devi essere anche tante cose: devi essere educatore, devi essere psicologo, devi essere un genitore, devi essere assistente sociale, logopedista, ortofonista, assistente, mediatore culturale”. (L.L. in F1)

“a noi insegnanti chiedono tantissimo!...devi fare la psicologa, la mamma, per tanti aspetti, l'insegnante” (S.P. in F4)

“il medico, il pronto soccorso, il vigile del fuoco” (R.C. in F4)

“nella pratica delle situazioni che si trova a gestire giorno per giorno, dev'essere psicologo in certi casi, educatore, qualche volta si sostituisce al valore del genitore, qualche volta dev'esser un mediatore culturale, qualche volta dev'essere anche una assistente sociale” (F.B. in intervista)

²³ P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Minuit, Paris 1980.

Questa pluralità di ruoli diventa, come sottolineato da Ferry²⁴, potenziale fonte di stress:

- l'insegnante è mediatore culturale, trovandosi spesso a trasmettere valori e modelli ideali in conflitto con quelli della cultura di massa;
- l'insegnante è valutatore, dovendo saper valutare gli alunni senza riuscire, spesso per mancanza formativa, a conservare uno sguardo "oggettivo" (come richiesto);
- l'insegnante è esperto di programmazione didattica e il coinvolgimento in un'equipe evidenzia la difficile ricerca di coerenza con i colleghi;
- l'insegnante è genitore suppletivo e psicologo, al fine di costruire un quadro più complesso e profondo degli studenti in difficoltà.

Allo stesso tempo, il ruolo dell'insegnante si vede minacciato anche da fattori esterni, o indirettamente coinvolti nella pratica di insegnamento, e dall'ingerenza dell'esterno (spazio sociale, famiglie, politica) nello spazio educativo e organizzativo della scuola.

"[come insegnante] dai tanto, ti metti tanto in gioco, ti aggiorni, cerchi di fare del tuo meglio e poi senti dall'esterno, da chi non conosce la scuola, la realtà della scuola, tutto un elenco di critiche, di puntini sulle i, su tanti aspetti e tu dici «ma non ci sei dentro come puoi permetterti»" (L.L. in F1)

"io sono convinta che la famiglia sia troppo ingerente adesso" (G.M. in F1)

3.2.2.3. Sicurezza di sé

Un altro aspetto essenziale nel bisogno di sicurezza riguarda quella che può essere definita la sicurezza di sé, vale a dire l'autocertificazione di bravo insegnante e una rappresentazione di sé costruita attraverso la percezione che gli altri attori del processo costruiscono e rimandano.

²⁴ G. FERRY, *Les perspectives psychosociologiques en pédagogie*, in A.R.I.P., *Pédagogie et psychologie des groupes*, Dunod, Paris 1975.

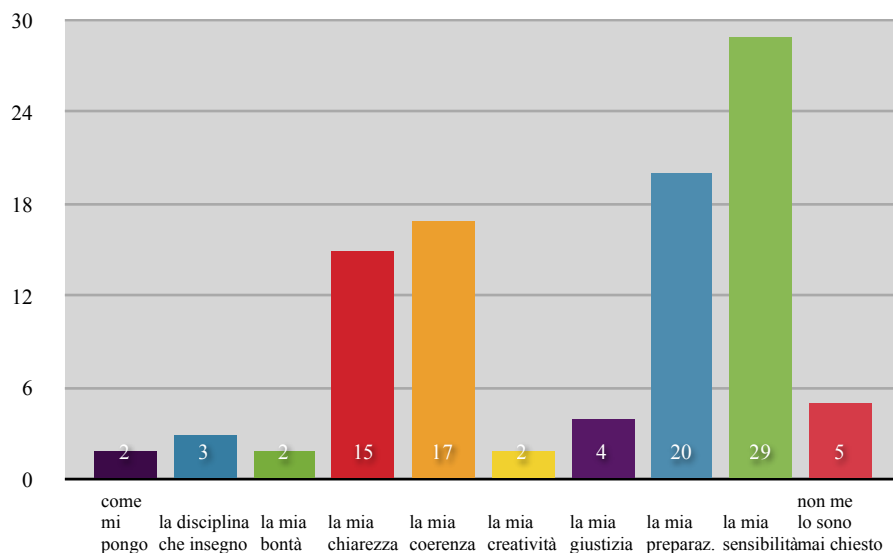


Grafico 3.11. *Qualità che gli insegnanti riconoscono essere apprezzata dagli studenti.*

Nel rapporto con gli studenti entrano in gioco, prima di tutto, gli elementi legati alla sensibilità e all'emozionalità, attraverso un'attenzione particolare all'atteggiamento dell'insegnante nei confronti delle dinamiche relazionali interne alla classe.

La condotta docente si arricchisce di aspetti etici legati al senso di giustizia che riesce a comunicare agli studenti, anche attraverso comportamenti coerenti rispetto alla propria immagine e "perequativi", nella differenza degli allievi.

Gli elementi relativi alla competenza professionale coincidono con la preparazione disciplinare e didattica e con la chiarezza messe in evidenza nelle situazioni di apprendimento, valutazione e verifica.

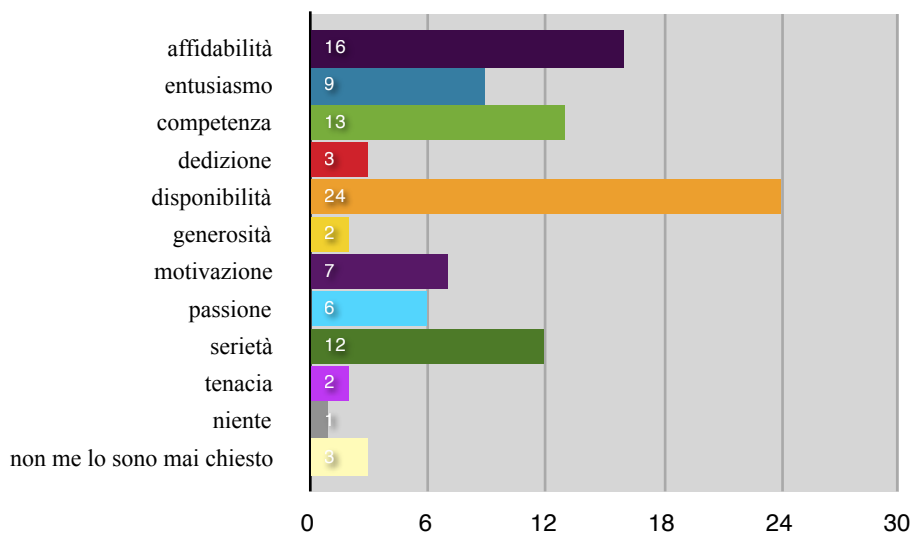


Grafico 3.11. *Qualità che gli insegnanti riconoscono essere apprezzata dai colleghi.*

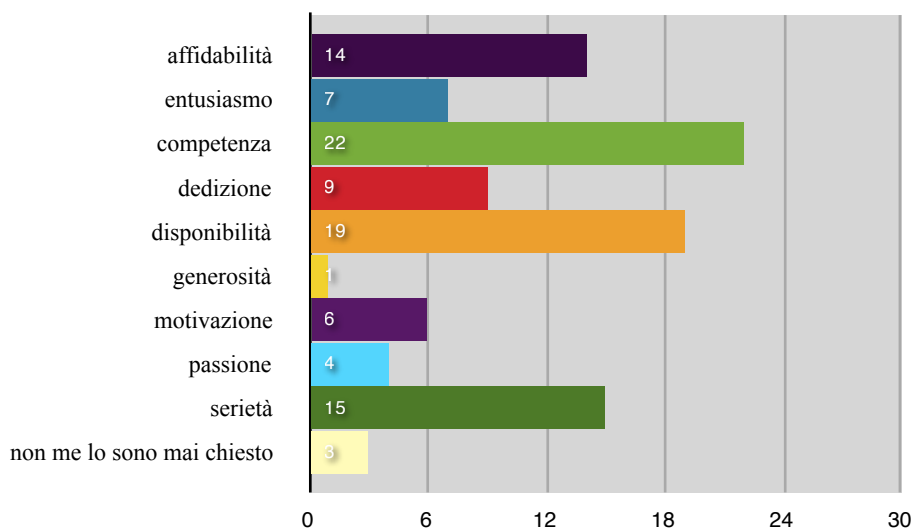


Grafico 3.11. *Qualità che gli insegnanti riconoscono essere apprezzata dai genitori degli studenti.*

Per quanto concerne colleghi e genitori degli studenti, invece, si riscontra un'importante differenza sul piano di coinvolgimento e di valutazione: il rapporto con i colleghi si sposta su un piano solidale e collaborativo, più che su un terreno di competenze (che invece acquisisce maggior peso secondo lo sguardo dei genitori). Gli insegnanti, per essere apprezzati dai colleghi, mirano a mostrarsi disponibili e affidabili, mentre agli

un'assimilazione inconscia nel e al mondo della scuola. La scuola e la professione docente non appaiono desiderabili in sé (pur esistendo importanti eccezioni), non godono di fascino, ma diventano sistemi culturali appresi a cui fare riferimento secondo un habitus recepito in quanto testimoni privilegiati e poco dissonanti.

Gli insegnanti ricordano il ruolo decisivo dei genitori non solo in chiave propositiva e orientativa ma anche, e soprattutto, secondo un'ottica "formativa".

3.2.3.1. Femminilizzazione e processo di adattamento

In chiave orientativa, la dimensione di genere gioca un ruolo chiave, arrivando a definire l'insegnamento come professione più attraente per le donne che non per gli uomini.

Le indagini condotte sui docenti italiani a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta²⁶, così come i dati ISTAT e del MIUR, mostrano che la scuola italiana ha subito un processo di crescente femminilizzazione, tuttora in corso.

Rispetto al panorama mondiale, nel 1998 si rivelava che in tutti i paesi dell'OCSE²⁷, gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare erano in maggioranza femmine, con una media rispettivamente del 94% e del 77%. Il dato italiano evidenziava un aumento della componente femminile superiore:

- nella scuola primaria le femmine erano il 94.6%, contro il 77.7% della Francia e l'81.5% della Germania;
- nella secondaria di primo grado ciclo nei paesi OCSE le insegnanti femmine raggiungevano la percentuale del 62.7% mentre in Italia erano al 73.3%, contro il 62.8% della Francia e il 56.7% della Germania;
- nella scuola secondaria di secondo grado di fronte a una percentuale femminile OCSE del 48.9% (Francia 50.6%, Germania 39%) in Italia siamo al 58.8%.

²⁶ V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita & Pensiero, 1969; M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969; A. CAVALLI (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 1992; A. CAVALLI (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, ed. Il Mulino, Bologna 2000.

²⁷ OCSE, *Regards sur l'éducation 2001. Indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris 2001.

L'ultimo decennio ha visto un incremento della presenza femminile nell'intero sistema scolastico passando dal 70% dell'anno scolastico 1984-85, al 72% del 1989-90, al 77% del 1998-99, fino all'80% del 2001-02²⁸.

L'insegnamento si è con il tempo caratterizzato come “un'occupazione più attraente per le donne, vista la loro relativa debolezza sul mercato del lavoro, sia in termini di prestigio che di reddito”²⁹. Le statistiche internazionali confermano l'andamento.

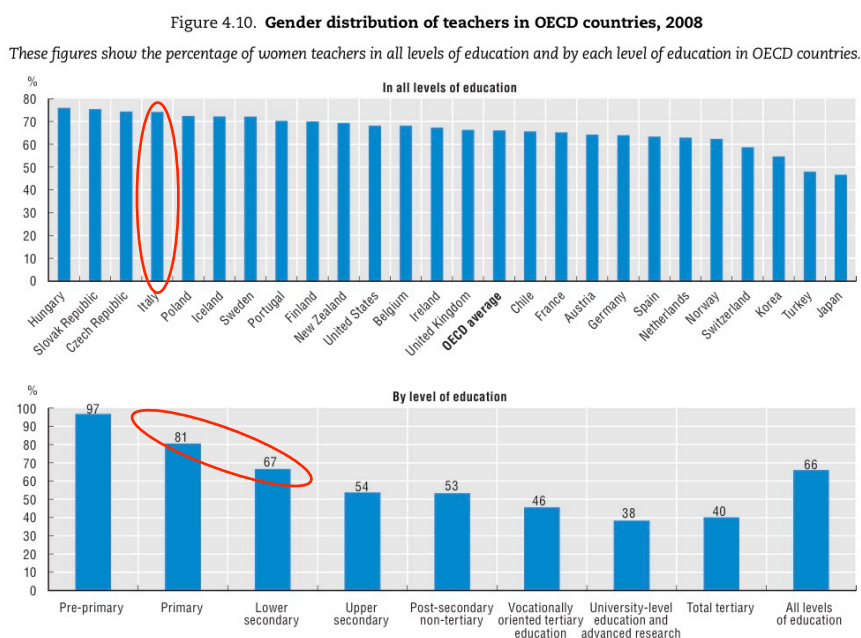


Grafico 3.12. OCSE (2010), *Education at a Glance 2010*, Table D7.2

L'espansione e la presenza massiccia (e quasi esclusiva) delle donne in un mestiere è indice, secondo gli studi sulla desiderabilità collettiva delle occupazioni, del declino del grado di apprezzamento collettivo di quel mestiere.

L'insegnamento attrae una quota sempre minore di laureati maschi. “Ciò è dovuto in parte sia alle retribuzioni scarsamente competitive sia al fatto che tali retribuzioni non assicurano il mantenimento adeguato di una famiglia di ceto medio in assenza di altre fonti di reddito. Non è un caso che la presenza di insegnanti maschi sia ancora abbastanza consistente in quei settori dove di fatto i docenti mantengono un'attività di

²⁸ Indagine MIUR, 2003 in OCSE, *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti*. Attività dell'OCSE - Rapporto Nazionale dell'Italia, <http://www.oecd.org/dataoecd/54/6/17995383.pdf> (ultimo accesso 21 dicembre 2010)

²⁹ P. PISTOI, *Insegnanti...*, cit., p.73.

tipo professionale esterna e riducono il loro impegno nella scuola a un vero e proprio tempo parziale. Le stesse ragioni spiegano come mai a livello di dirigenza la presenza femminile sia ridotta (solo il 37%)³⁰.

Un ulteriore indicatore di quanto la femminilizzazione segnali una sempre maggiore perdita di considerazione sociale è interno alla stessa professione: la quota di insegnanti donne si contrae progressivamente passando dalla scuola dell'infanzia, alla primaria e alla scuola secondaria. Se come mostra il grafico 3.12 (fonte OCSE) esiste una evidente correlazione tra tasso di femminilizzazione del corpo docente e livello scolastico, è ancor più vero per il caso italiano, in cui le donne rappresentano, nel 2008, il 95.3% degli insegnanti della scuola primaria, il 71.4% di quelli della secondaria di primo grado e il 59.7% di quelli della secondaria di secondo grado³¹.

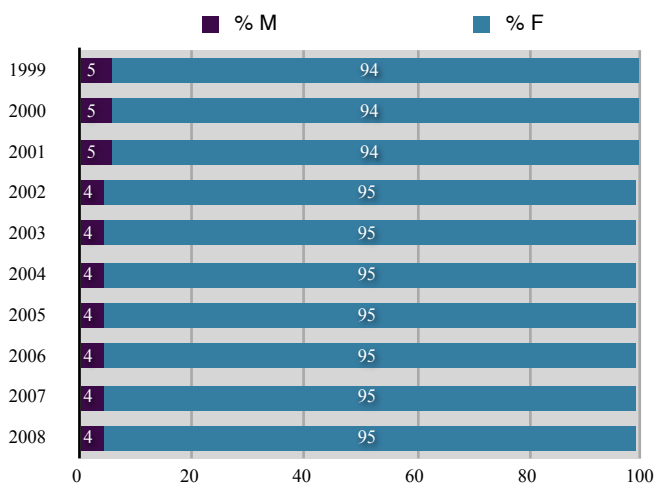


Grafico 3.13. *Insegnamento e genere nella scuola primaria.*

³⁰ ASSOCIAZIONE TREELLLE, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, luglio 2004, p.26.

³¹ OECD, *Education at a Glance. OECD Indicators*, Paris 2010.

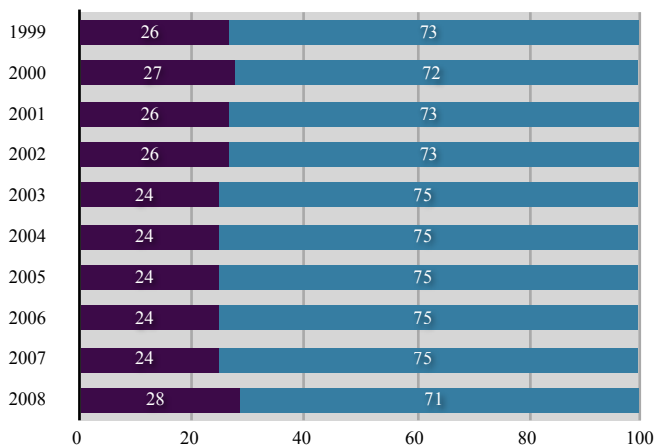


Grafico 3.14. *Insegnamento e genere nella scuola secondaria di primo grado.*

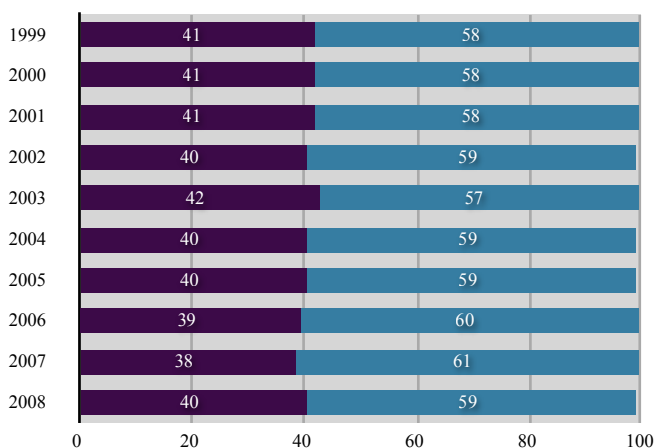


Grafico 3.15. *Insegnamento e genere nella scuola secondaria di secondo grado.*

Come si vede dai grafici 3.13, 3.14 e 3.15 la presenza di insegnanti femmine è rimasta nel corso dell'ultimo decennio pressoché invariata, restando maggiore nei gradi scolastici più bassi, con un leggero aumento nella scuola secondaria di primo grado (grafico 3.14).

Il processo di femminilizzazione della professione è indubbiamente legato alla rappresentazione culturale della donna che, attraverso l'insegnamento, riesce ad integrare il reddito familiare e a godere del tempo libero necessario alla gestione del focolare e della famiglia.

Le ragioni della perdita di appetibilità della professione di insegnante stanno “nella crescita dimensionale della categoria, in trattamenti salariali non sempre apprezzabili e nella lentezza della progressione di carriera. [...] È necessario mettere in conto le profonde tensioni psicologiche che si accompagnano, segnatamente oggi, all'esercizio

del ruolo di maestro e professore per effetto delle crescenti richieste di formazione, e di supplenza delle attività educative un tempo svolte dalle famiglie e da singole componenti della società civile, cui sono fatte oggetto le scuole”³².

Questo fenomeno rappresenta un elemento altamente critico per il sistema docente: la massiccia presenza di personale femminile si intreccia con la marginalizzazione del contesto scolastico rispetto alle relazioni di potere e l’allontanamento dall’agorà politica: l’autoesclusione della scuola e dei suoi attori dallo spazio pubblico e la difficoltà di generare fratture incisive sullo spazio sociale, diventano uno degli strumenti attraverso cui le insegnanti si avviano verso un’ “agorafobia socialmente imposta che può sopravvivere a lungo all’abolizione degli interdetti più visibili e porta le donne a escludersi spontaneamente dall’agorà”³³.

Questa stratificazione di genere, che in famiglia trova terreno fertile nelle relazioni quotidiane, trova naturale sbocco nella scelta professionale che spesso risulta poco condivisa (almeno nella sua fase iniziale):

“mio papà non mi ha mandato a fare la baby sitter o la cameriera, ma mi ha detto «fai domanda nelle scuole» e quindi lì sono partite le mie prime esperienze ...” (V.D. in F4)

“beh ... io non ho scelto di insegnare per cui ... io mi sono ritrovata iscritta, sono tornata dalle vacanze e mi sono ritrovata iscritta alle magistrali, ho fatto le magistrali sbuffando, non volevo.” (R.C. in F4)

“io condivido la via della non scelta per quel che riguarda il mio lavoro, nel senso che anche io mi sono trovata a far questo mestiere di fatto perché mi serviva un lavoro che mi rendesse autonoma, ho fatto il percorso di studi perché la mia famiglia diciamo mi aveva indirizzato” (M.T. in F4)

“mi ricordo mio papà quando mi diceva «ma sì, ma fai l’insegnante, vai tranquilla, [per] una donna sposata l’insegnante andrà benissimo, perché all’una sei a casa» [...] Per il mio papà il lavoro ideale per una donna che vuole metter su famiglia era l’insegnante ... (V.D. in F4)

³² A. SCHIZZEROTTO, C. BARONE, *Sociologia dell’istruzione*, cit., p. 145.

³³ P. BOURDIEU, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 50.

Allo stesso modo, il ruolo dei genitori si gioca anche nella formazione, nel corso della vita, di un habitus che dispone³⁴ il soggetto insegnante in un contesto culturale e relazionale “scolastico”:

“io provengo da una famiglia di insegnanti e ho visto l’insegnamento come uno sbocco naturale” (R.L. in F3)

“sono figlia d’arte ... ho genitori insegnanti...” (S.T. in F4)

“anche io sono figlia d’arte, per cui senz’altro in casa mia si mangiava scuola: entrambi i genitori sono professori, erano professori” (V.D. in F4)

“io mi sono avvicinata all’insegnamento un po’ per caso ... anche se una figura che evidentemente ha influito in maniera diretta perché a me molto vicina, che è appunto mia madre ... mia madre era appunto un’insegnante, per cui a casa si parlava della sua professione e c’erano tanti libri ...” (V.M. in F5)

La scelta professionale dell’insegnante fa intervenire “l’immagine più o meno esplicita che ci si fa del mondo sociale, della posizione che in esso si occupa, e che si «dovrebbe» occupare in esso”³⁵.

La famiglia, quindi, diventa luogo di formazione della cultura docente, segnando in modo significativo le traiettorie dei futuri docenti. La cultura docente rappresenta il sistema simbolico di riferimento all’interno del quale si costruiscono le disposizioni del soggetto, attraverso l’apprendimento quotidiano di un determinato stile relazionale, attraverso ingiunzioni del mondo sociale che ne rafforzano il significato e un pensiero appreso che diventa ambiente di vita³⁶.

In tal modo il processo di adattamento del soggetto all’organizzazione e una selezione della forza lavoro interna all’istituzione scolastica vengono prodotti dalla scuola in una doppia forma: da un lato, come è appena stato considerato, gli insegnanti genitori conducono un’operazione formativa nei confronti della propria prole, dall’altro la scuola stessa costruisce percorsi orientativi attraverso le pratiche di adattamento ad essa.

³⁴ nel senso inteso da P. BOURDIEU, *La distinction*, Les éditions de minuit, Paris 1979 (trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001).

³⁵ P. BOURDIEU, *La distinction*, cit.

³⁶ S. MOSCOVICI, *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali* (ed. or. 1984) in R. FARR, S. MOSCOVICI (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 1989 (ed. or. 1984), pp. 23-94.

L'organizzazione scolastica riesce, così, a riprodurre sé stessa e a svilupparsi come organizzazione autocentrata (e non autopoietica), vale a dire come un sistema che anziché produrre spazi di organizzazione e ri-organizzazione, confina la sua traiettoria in spazi definiti e ripetibili.

La struttura formativa e scolastica si caratterizza per una stasi evolutiva alimentata dalla selezione di individui altamente coerenti con la struttura esistente, adatti (in senso darwiniano) all'ambiente educativo.

Si evidenzia un processo di adattamento strutturante che funziona come matrice forzata del processo di crescita: la scelta di molti docenti deriva da una selezione "occulta" dell'organizzazione scolastica.

“Per me era una cosa che volevo fare sin da ragazzina perché ho avuto delle figure di insegnanti evidentemente molto importanti nella mia formazione per cui effettivamente proprio l'idea di insegnamento per me era molto positiva e molto forte ... cioè è stata importante la scuola e sono state importanti alcune figure che ho avuto nel corso della mia carriera, del mio percorso, della mia personalità, della mia formazione culturale e così via, per cui effettivamente ci sono stati dei momenti in cui queste persone sono state più che docenti ... cioè docenti che sono punti di riferimento” (D.B. in F1)

“Questa cosa è vera che diceva lei dell'insegnante come punto di riferimento: io ho cominciato alle medie, avevo una professoressa di matematica e scienze bravissima e da lì è iniziato tutto ... io volevo diventare come lei ...” (S.C. in F1)

“inoltre l'incontro con questa figura delle medie mi ha affascinato tantissimo e infatti io adesso insegno matematica e scienze, storia e geografia, come lei e quindi ho cercato questo tipo di insegnamento ... mi è andata bene ...” (S.C. in F1)

“Dalla relazione con questa insegnante molto precisa, molto ... poco disponibile perché era molto riservata come persona però ... era spettacolare, faceva delle lezioni veramente belle e poi crescendo ho preso la via della scuola magistrale ... ho avuto anche lì un'insegnante di scienze molto brava e ... (S.C. in F1)

“Io [...] ho capito che volevo fare l'insegnante a sei anni. Sono stata anche abbastanza ... diciamo precoce ... ero innamorata della biro rossa ... è la verità ... io la vedevo come una ... non dico lo scettro del potere ma un po' così... (L.L. in F1)

“c’era ancora la maestra unica, quindi io avevo questo amore particolare per la mia insegnante della scuola elementare, la quale mi faceva scrivere alla lavagna, piuttosto che a fare il dettativo seduta in cattedra, quindi se volete mi aveva anche in qualche modo seguito in alcuni momenti anche un po’ il suo ruolo e questa cosa mi piaceva. [...] e quindi io alla fine l’ho fatta” (L.L. in F1)

“la frase che diceva prima «non vedevo altro per me» è stato quello che ho pensato anche io negli anni delle superiori ...” (D.S. in F3)

Ancora una volta viene compressa la dimensione evolutiva dei soggetti che, anziché crescere e costruirsi sulla propria “competenza di sviluppo”, si strutturano su un habitus adattivo e assimilativo (la scuola esistente, con le sue pratiche e i suoi protagonisti).

“poi a me è sempre piaciuta la scuola” (S.C. in F1)

“sono sempre andata bene a scuola” (S.C. in F1)

Chi si è adattato è colui/colei che ha compreso il piacere dell’imparare e che quindi vuole riprodurre con altri studenti gli insegnamenti avuti.

La ricerca di Bourdieu ha sottolineato come la disposizione estetica sia frutto di un *ethos* di un sistema sociale³⁷: in questo caso l’insegnante apprezza l’insegnamento perché riesce ad apprendere (dalla scuola) una struttura mentale attraverso la quale percepisce il mondo (sociale e intellettuale) e la relazione educativa, “un’inculcazione che plasma, in qualche modo, gli spiriti e che li rende, poi, disponibili ad effetti di imposizione fondati sulla riattivazione di queste categorie”³⁸.

3.2.3.2. Tra magia e studenti

Il ruolo formativo della scuola e la premiazione della capacità di adattamento dei docenti assume maggiore rilevanza se si considera la variabile “grado di insegnamento” come variabile definitoria dell’identità docente, soprattutto in merito ad alcune questioni-chiave della pratica docente che differenziano gli insegnanti della scuola primaria dai loro colleghi della scuola secondaria di primo grado. Il contesto lavorativo

³⁷ P. BOURDIEU, *La distinction*, cit.

³⁸ ENCICLOPEDIA MULTIMEDIALE DELLE SCIENZE FILOSOFICHE, “La violenza simbolica”, intervistato a P. BOURDIEU, 1993, <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>, (ultimo accesso 21 dicembre 2010)

assume, quindi, un importante peso e un imprinting considerevole nella costruzione del soggetto docente.

Se si considerano per esempio le caratteristiche ritenute necessarie per svolgere la professione di insegnante, si scoprono interessanti differenze tra gli insegnanti dei diversi gradi scolastici.

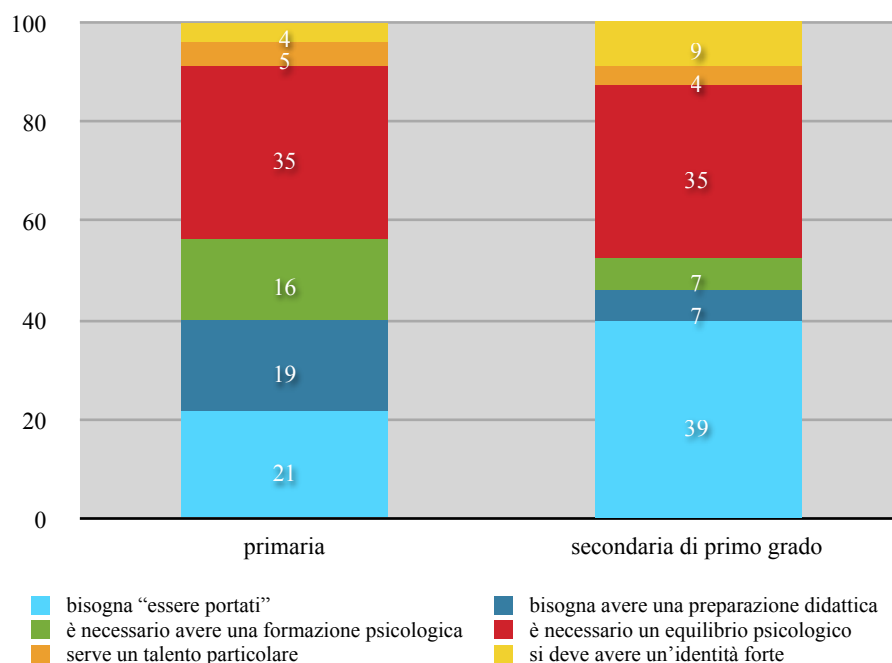


Grafico 3.16. Elementi necessari per fare l'insegnante / grado di insegnamento

Note: test $\chi^2 = 0,0441 [11,394 > 11,0705 (\chi^2_{(5;0.05)})]$

Come evidenzia il grafico l'attenzione degli insegnanti si differenzia significativamente in relazione al grado di insegnamento soprattutto per quanto riguarda la preparazione didattica e il portato magico della competenza professionale.

Gli insegnanti della scuola primaria mostrano più attenzione all'aspetto didattico, ritenendo necessario lo sviluppo di una competenza in tal senso e di una formazione psicologica. Gli aspetti psico-pedagogici si intrecciano, così, rendendo il docente una figura competente e capace di far fronte alla complessità della vita scolastica e alla peculiarità del processo di insegnamento-apprendimento.

Gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, diversamente, sottovalutano l'incidenza dei fattori e delle competenze in ambito psico-pedagogico, ricercandole in

un dominio inconoscibile e misterioso che consentirebbe solo ad alcuni di misurarsi con la professione. Le competenze psico-pedagogiche vengono quindi messe in secondo piano e tutte le attenzioni ricadono sull'abilità individuale di ciascun docente, solitamente di provenienza magica e difficilmente integrabile in processi di formazione: come formare, infatti, gli insegnanti se la loro abilità è frutto di una condizione acquisita geneticamente?

Una diversa attenzione è posta anche alle difficoltà che uno studente può generare in classe. Chiedendo agli insegnanti di individuare le modalità con cui uno studente può risultare mal sopportabile, si è scelto di far lavorare gli insegnanti su un piano apparentemente ideale, in realtà strettamente connesso con l'esperienza scolastica. La scarsa desiderabilità "indotta" dalla domanda, infatti, ha obbligato gli insegnanti a individuare alcune situazioni che, più di altre, sono potenzialmente difficili, soprattutto in termini di ruolo degli studenti e adattamento alle regole scolastiche³⁹.

Raccogliendo le risposte è possibile individuare due categorie di difficoltà: la prima si riferisce a problemi comportamentali (regole scolastiche), la seconda a problemi legati alla relazione di apprendimento e al piano cognitivo (ruolo di alunno).

Nel primo caso si utilizzano indicatori di difficoltà e fastidio legate al comportamento degli studenti in classe e ci si riferisce a bambini maleducati, irrispettosi dell'adulto, del compagno e delle regole, bugiardi, irrequieti, rumorosi, opportunisti, provocatori, prepotenti, supponenti.

Nel secondo caso, invece, si fa riferimento alle questioni legate all'apprendimento e alle difficoltà che possono caratterizzare la relazione educativa: la mancanza di ascolto, di interessi, di pazienza, di voglia, di partecipazione, di impegno, di risultati, di curiosità, di motivazione, di studio.

³⁹ F. CARUGATI, P. SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, Il mulino, Bologna 2001.

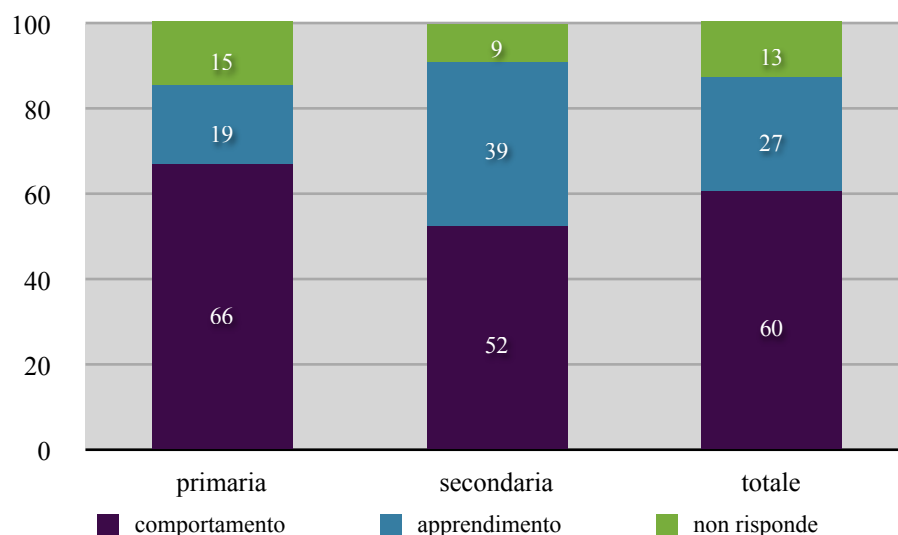


Grafico 3.17. Elementi di difficoltà nella relazione con gli studenti / grado di insegnamento.

Note: test $\chi^2 = 0,0511$ [$5,9497 > 4,6052$ ($\chi^2_{(2;0.10)}$)]

Gli insegnanti della scuola primaria sottolineano il peso giocato dall'atteggiamento individuale nei confronti del partner relazionale degli studenti (compagni e/o insegnante). La difficoltà è deleteria per la classe, legata ad un'idea di educazione vicina alla morale, alla buona cittadinanza e alle regole della convivenza, e rende difficoltosa e frammentaria l'azione dell'insegnante.

Gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, pur confermando un'inclinazione all'aspetto comportamentale individuale degli studenti, sottolineano le difficoltà legate ai risultati e allo studio, in un'ottica maggiormente cognitiva, confermando come la percezione di maggiore difficoltà della scuola di questo ordine sia il fronteggiamento del disagio degli studenti (che però continua ad essere letto solo in chiave apprenditiva e non eco-relazionale).

Le difficoltà e le ragioni del malessere dell'insegnante sono ricercate nell'alunno, nei suoi atteggiamenti e comportamenti, focalizzando l'attenzione sulla dinamica di insegnamento e richiedendo "l'adattabilità in una sola direzione e cioè dall'alunno all'insegnante"⁴⁰.

⁴⁰ W. FORNASEA, R. MEDEGHINI, *Il bambino difficile*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003, p. 31.

3.2.3.3. Tra concezione e percezione del lavoro

La variabile “grado di insegnamento” perde la sua incidenza per quanto riguarda altri aspetti rilevanti, in cui risulta una certa uniformità che evidenzia una struttura di pensiero comune legata alla percezione del proprio lavoro.

Come risulta dal grafico 15, infatti, insegnanti della scuola primaria e insegnanti della scuola secondaria di primo grado condividono la stessa idea del proprio lavoro, considerandolo impegnativo, stimolante, gratificante e stressante.

Questa uniformità di giudizio evidenzia una percezione comune del lavoro che va al di là della peculiare organizzazione della scuola (sia essa primaria o secondaria) e che, invece, si costruisce nell’insegnamento come pratica relazionale da cui poter ricavare le situazioni di stress e fatica o di stimolo e gratificazione.

Queste situazioni, del resto, non vanno lette in contrapposizione ma sono compresenti nella realtà quotidiana dei docenti e caratterizzano il loro vissuto e il loro pensiero legato alla scuola.

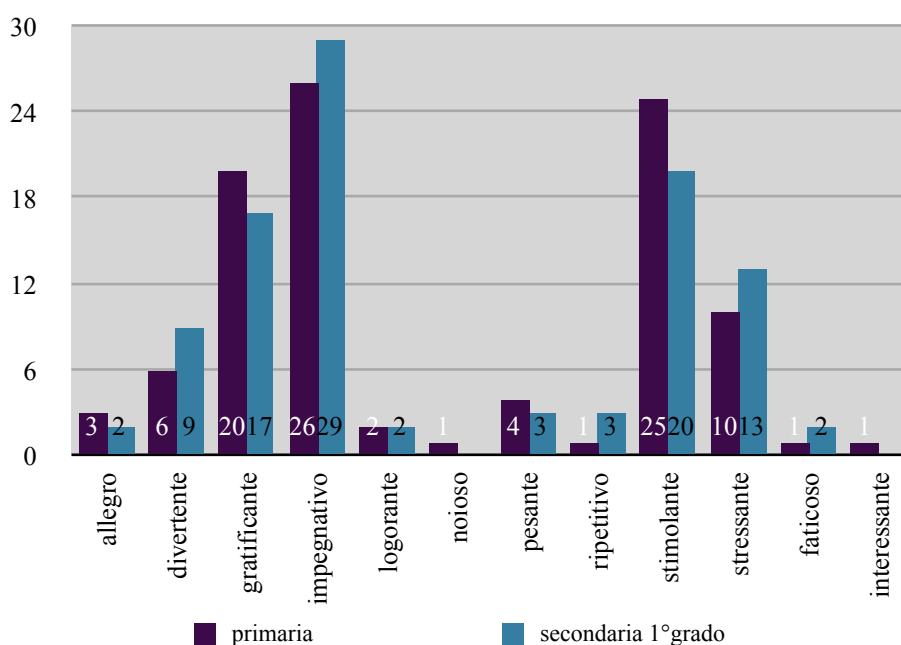


Grafico 3.18. Percezione del proprio lavoro / grado di insegnamento.

Una significativa differenza tra i valori è quella relativa al grado di stimolo che il lavoro riesce a produrre, laddove l’insegnante di scuola primaria è in grado di considerare o cogliere maggiormente gli aspetti stimolanti del proprio lavoro (test $\chi^2 = 0,0397$).

Questo aspetto apre ad alcune questioni che evidenziano importanti differenze relative ai piani di lettura dell'insegnamento: su un piano concettuale sembra evidente una certa uniformità di giudizio tra insegnanti dei due diversi gradi scolastici, mentre, parallelamente, emergono divergenze sostanziali su un piano percettivo.

Rispetto al primo punto, la concezione del lavoro risulta omogeneamente distribuita per quanto concerne l'immagine che l'insegnamento costruisce nelle dinamiche sociali (contesto socio-culturale) e microsociale (sistema scolastico).

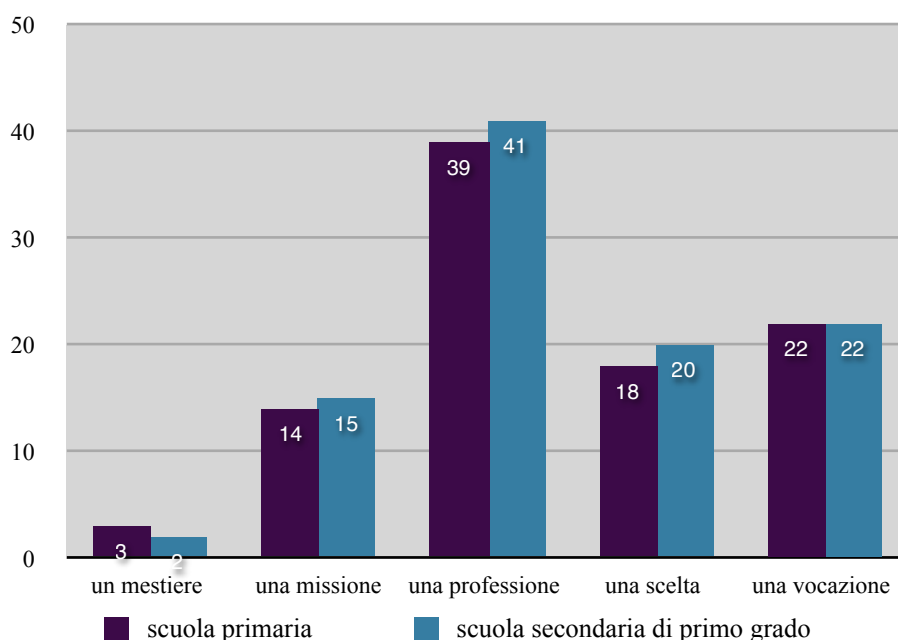


Grafico 3.19. *Concezione del proprio lavoro / grado di insegnamento.*

Note: test $\chi^2 = 0,9989$ [$0,097 < 0,2070$ ($\chi^2_{(4;0.995)}$)]

Non si rilevano (grafico 3.19) significative differenze tra le due diverse tipologie di insegnanti. Questo indica una matrice di pensiero comune che coinvolge insegnanti di scuola primaria e insegnanti di scuola secondaria nel concepire il proprio ruolo come un ruolo professionale, al di là dello specifico contesto lavorativo o delle differenti condizioni lavorative.

La *concezione* degli insegnanti sul tema dell'insegnamento influisce però sulla *percezione* del proprio ruolo educativo, della sua efficacia e sugli interventi che si realizzano a scuola.

La percezione degli insegnanti, più prossima ad un piano reale e quotidiano che non quello della concezione anche ideale della professione e della scelta professionale, si caratterizza per differenze importanti soprattutto per quanto riguarda i valori attribuiti alla relazione con gli altri e alla crescita professionale.

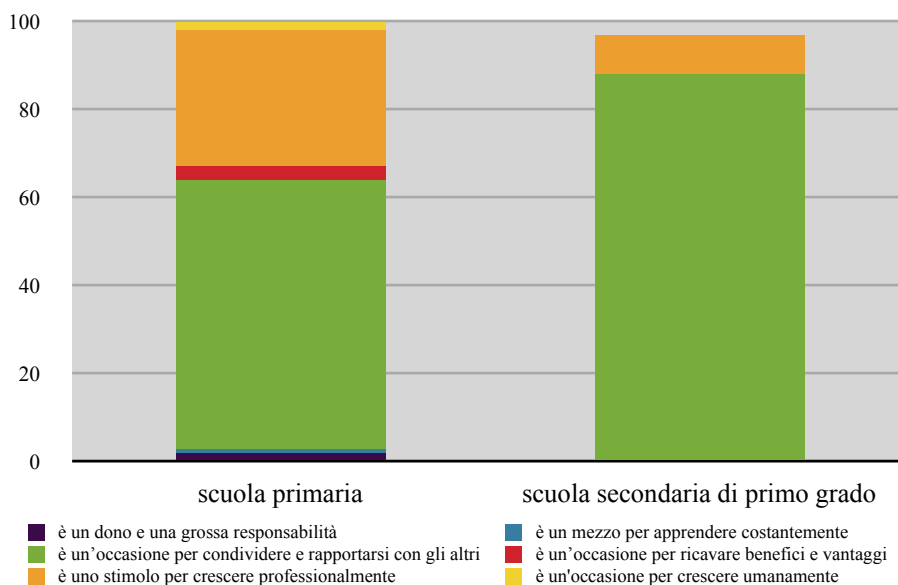


Grafico 3.20. *Percezione del proprio lavoro / grado di insegnamento.*

Note: test $\chi^2 = 0,0626$ [$12,79 > 11,0705$ ($\chi^2_{(5;0.05)}$)]

La pratica professionale mette in evidenza una maggiore spinta relazionale da parte dei docenti della scuola secondaria di primo grado, a spese della ricerca di crescita professionale. All'opposto, i docenti della scuola primaria sottolineano l'opportunità di crescita professionale rappresentata dall'insegnamento e sottostimano (rispetto ai colleghi della secondaria di primo grado) la relazionalità strutturante l'attività docente. Gli insegnanti della scuola primaria, quindi, valutano con maggior attenzione gli aspetti professionali e professionalizzanti della docenza, inquadrando così il proprio ruolo nella schiera delle professioni (confermando il dato precedente) e quindi ritagliandosi con maggiore determinazione un'immagine autorevole.

“tutti i giorni, [...] si tratta [...] di accrescere la propria professionalità perché mi piace pensare di essere in divenire, cioè cercare di diventare una brava professionista, una professionista dell'insegnamento come avrei potuto magari essere una professionista in qualcos'altro.” (M.L. in F1)

“il bello del nostro [lavoro] penso sia anche questa continua crescita, un crescere anche insieme agli alunni ... (A.S. in F1)

Gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, dal canto loro, sottolineano la qualità e l'importanza degli aspetti relazionali della docenza quasi a cercare di contrastare lo stereotipo largamente condiviso nel contesto sociale che li vede più attenti alla trasmissione dei saperi e all'aspetto cognitivo.

“la difficoltà che ho adesso [...] è proprio quella di aiutare i ragazzi difficili perché ce ne sono tantissimi ... perché viviamo in un periodo in cui ti arrivano ragazzi che hanno storie di famiglie separate, [...] ragazzi stranieri” (C.V. in F4)

“il ragazzino che ti cerca ... secondo me la tipologia del ragazzino delle medie è un ragazzo che [...] ha anche bisogno di te per tanti aspetti... è una fase l'adolescenza molto delicata: in un momento di chiusura piuttosto che in un momento in cui cercano comunque di far capire ...” (D.C. in F1)

Sulle suddette percezioni dell'insegnamento, differenzialmente dalle concezioni, incide significativamente la diversa modalità organizzativa della pratica docente. Nel caso della scuola primaria ci si trova davanti a un'organizzazione didattica flessibile che gode di un'immagine sicuramente più positiva, tale da permettere ai docenti di spostare l'attenzione su un piano di riconosciuta professionalità.

Nel caso della scuola secondaria di primo grado, gli insegnanti, cui è riconosciuto il grado di “professore” e quindi posti su un ipotetico piano gerarchico superiore, socialmente riconosciuti come “professionisti” dell'insegnare, vi è la ricerca opposta a evidenziare l'aspetto relazionale dell'insegnamento. Il sempre minore prestigio sociale sembra colpire in prima battuta gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado che denunciano con maggiore determinazione gli aspetti legati allo spazio sociale e alle rappresentazioni che limitano o svincolano la loro azione. Gli insegnanti della scuola primaria, invece, dedicano ampio rilievo ai fattori interni alla professione come elementi più problematici: la burocrazia, la formazione e la professionalità.

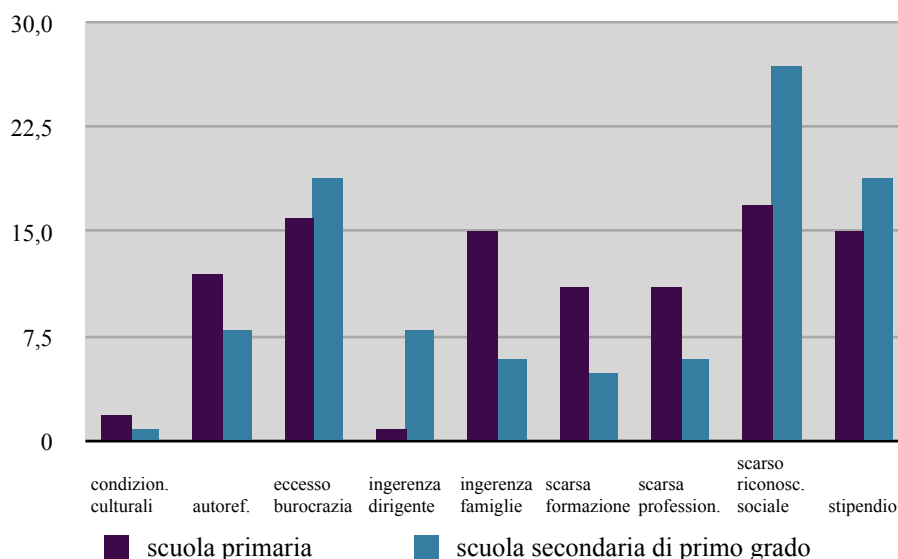


Grafico 3.21. *Il limite maggiore degli insegnanti / grado di insegnamento.*

Note: test $\chi^2 = 0,0024 [23,8275 > 21,9549 (\chi^2_{(8;0.005)})]$

Sulla percezione e sulla considerazione del peso e dell'importanza di alcuni aspetti rispetto ad altri incide anche la "facilità relazionale" che si vive nella pratica quotidiana, vale a dire il rapporto con gli attori che intervengono nella dimensione professionale (alunni, colleghi, genitori, ecc.), che si caratterizza per prossimità e complessità differenti.

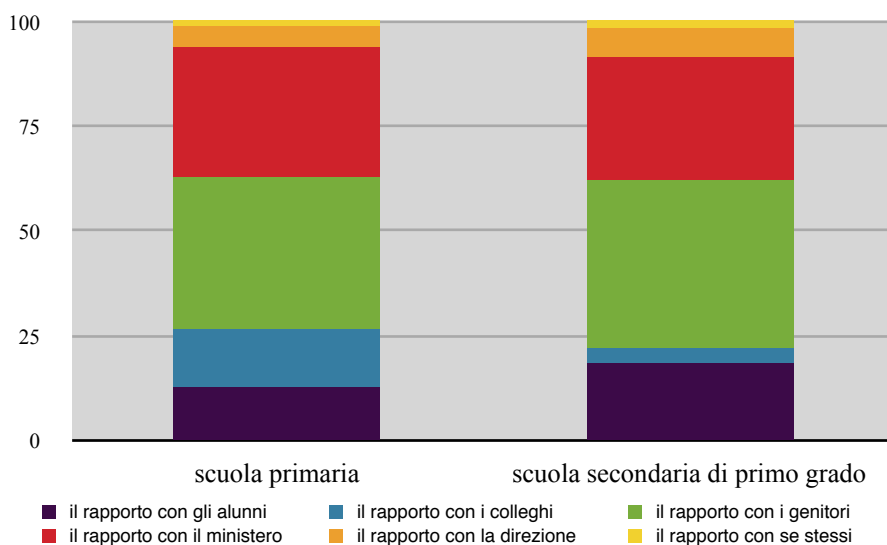


Grafico 3.22. *La difficoltà maggiore degli insegnanti / grado di insegnamento.*

Fermo restando che entrambe le tipologie di docenti individuano le maggiori difficoltà nel rapporto con i genitori degli studenti e con il ministero (controllori esterni al processo educativo), una differenza rilevante ($test \chi^2 = 0,1257$) riguarda i rapporti con i colleghi che, essendo quotidianamente coinvolti nella relazione educativa, costituiscono gli elementi più prossimi alla pratica docente. Gli insegnanti della scuola primaria sottolineano con maggiore forza la difficoltà insita nel rapporto con i colleghi, con cui, peraltro, hanno molte occasioni di confronto e collaborazione, sicuramente maggiori rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo grado. Il rapporto stretto e costante, quasi quotidiano, porta con sé rischi e benefici, implica il rischio di scivolamenti conflittuali e benefiche manifestazioni di solidarietà e amicizia nelle situazioni problematiche di vita personale.

“una cosa di cui io non posso sicuramente fare a meno è il confronto con i colleghi, [...] se il problema è grosso, se c’è una decisione da prendere, io ho dei colleghi con cui mi devo confrontare, la decisione deve essere comune, deve essere ponderata ... [e] quando mi sono trovata a dover lavorare con colleghi con cui non c’era un’affinità, nel senso che non c’era una condivisione di base sulle scelte educative, sul modo di porsi con i bambini, sul modo di porsi con le famiglie, sul modo di lavorare, [...] allora lì ho fatto più fatica ancora” (M.L. in F1)

“[alcune] cose non possono essere decise all’ultimo momento, [...] per organizzare hai bisogno di trovarti con le colleghe, hai bisogno di far dei cambi di orario, hai bisogno che in quel momento in cui tu sei da sola magari che anziché essere da soli magari si fosse in 2... tutto questo aspetto legato ai tempi, alle procedure a volte rende molto faticoso il lavoro ... è solo un aspetto, che però pesa...” (M.T. in F4)

3.2.3.4. Colleghi e dimensioni relazionali

L’analisi del pensiero degli insegnanti mette in luce un altro aspetto interessante, relativo alla diversa percezione dei colleghi e delle proprie caratteristiche.

Infatti, se da un lato risultano dati omogenei rispetto alla presenza di determinate caratteristiche, dall’altro lato gli stessi dati si caratterizzano per “movimenti” diversi in relazione al grado di insegnamento.

Rispetto al primo punto, è possibile notare come le medie relative alla descrizione dei colleghi si sviluppino in modo pressoché omogeneo (vd. Tabella 3.2). I movimenti,

però, che caratterizzano la *qualità* del dato evidenziano, e veniamo al secondo punto, valutazioni differenti (vd. Tabella 3.3).

Secondo la sua esperienza, come valuterebbe la presenza delle seguenti qualità nella maggior parte degli insegnanti		
	Scuola Primaria	Scuola Secondaria di primo grado
Motivazione	3.54	3.5
Competenza	3.81	3.8
Entusiasmo	3.18	3.02
Attenzione	3.47	3.67
Disponibilità	3.61	3.61
Dedizione	3.28	3.43
Furbizia	2.88	2.65
Acquiescenza	2.69	2.72
Esecutività	3.35	3.3

Tabella 3.2. *Media ponderata delle valutazioni delle caratteristiche degli insegnanti.*

Secondo la sua esperienza, come valuterebbe la presenza delle seguenti qualità nella maggior parte degli insegnanti	Scuola primaria					Scuola secondaria di primo grado				
	Media	DS	Moda	Mediana	Asimmetria	Media	DS	Moda	Mediana	Asimmetria
Motivazione	3,541	1,184	3	3	-0,201	3,5	1,027	3	3	-0,129
Competenza	3,811	0,975	3	4	-0,063	3,804	0,833	4	4	-0,334
Entusiasmo	3,176	1,275	3	3	0,231	3,022	1,105	2	3	0,575
Attenzione	3,473	1,088	3	3	-0,191	3,674	0,920	3	4	-0,183
Disponibilità	3,608	1,070	3	4	-0,255	3,609	1,064	4	4	-0,529
Dedizione	3,284	1,000	3	3	0,157	3,435	0,910	3	3	-0,260
Furbizia	2,878	1,423	2	3	0,162	2,652	1,079	2	3	0,418

Secondo la sua esperienza, come valuterebbe la presenza delle seguenti qualità nella maggior parte degli insegnanti	Scuola primaria					Scuola secondaria di primo grado				
	Media	Deviazione standard	Moda	Mediana	Asimmetria	Media	Deviazione standard	Moda	Mediana	Asimmetria
Acquiescenza	2,689	1,134	3	3	0,123	2,717	0,779	3	3	-0,923
Esecutività	3,351	0,999	3	3	-0,170	3,304	0,891	3	3	0,134

Tabella 3.3. *Media ponderata, deviazione standard, moda, mediana e asimmetria delle valutazioni delle caratteristiche degli insegnanti.*

Uno sguardo sommativo (attraverso la Tabella 3.2) indica una media omogenea nelle risposte degli insegnanti (il che suggerisce la presenza di una particolare coerenza all'interno della categoria professionale); allo stesso tempo, se si adotta uno sguardo più analitico, risulta un'importante differenza tra le deviazioni standard dei diversi valori che indicano maggior "movimento" nelle risposte degli insegnanti della scuola primaria. Una maggiore "staticità" riguarda i valori relativi alla qualità dell'impegno lavorativo dei docenti, esplicitata dalle dimensioni di "disponibilità" e "dedizione", la cui deviazione standard appare uniforme per i diversi gradi di insegnamento.

La deviazione standard degli insegnanti della scuola primaria evidenzia un andamento disomogeneo su tutte le caratteristiche individuate, indice di una maggiore variabilità all'interno del campione relativo. Ciò accade in maniera particolare per le qualità "negative" indagate, vale a dire "furbizia" e "acquiescenza": l'atteggiamento dei docenti della scuola primaria indica una maggiore profondità di analisi della categoria docente, per diretta e indiretta conoscenza. Entrano in gioco, infatti, letture che interpellano la multidimensionalità della persona intervistata e, nello specifico, il suo eventuale ruolo genitoriale.

La variabile genitoriale gioca un ruolo rilevante nella percezione della categoria professionale degli insegnanti. Se si analizzano i movimenti incrociando la variabile "grado di insegnamento" con quella "genitoriale", si otterranno i seguenti risultati:

- per la scuola primaria:

Secondo la sua esperienza, come valuterebbe la presenza delle seguenti qualità nella maggior parte degli insegnanti	Con figli					Senza figli				
	Media	DS	Moda	Mediana	Simmetria	Media	DS	Moda	Mediana	Simmetria
Motivazione	3,702	1,102	3	4	-0,083	3,259	1,289	3	3	-0,176
Competenza	3,936	0,919	3	4	-0,046	3,593	1,047	3	3	0,061
Entusiasmo	3,277	1,246	2	3	0,291	3,000	1,330	3	3	0,212
Attenzione	3,574	0,994	3	3	0,131	3,296	1,235	3	3	-0,352
Disponibilità	3,660	1,006	3	3	-0,058	3,519	1,189	3	3	-0,418
Dedizione	3,319	0,980	3	3	0,317	3,222	1,050	3	3	-0,050
Furbizia	2,681	1,385	1	3	0,350	3,222	1,450	5	3	-0,174
Acquiescenza	2,596	1,077	3	3	0,123	2,852	1,231	3	3	0,036
Esecutività	3,277	0,994	3	3	-0,317	3,481	1,014	3	3	0,054

Tabella 3.4. *Qualità degli insegnanti della scuola primaria / genitorialità.*

I docenti con figli hanno una percezione positiva degli insegnanti mentre quelli senza figli sembrano sposare la rappresentazione dominante che ritrae negativamente i docenti⁴¹.

Se si focalizza l'attenzione sui valori relativi alle qualità "negative" si deduce una percezione degli insegnanti che risulta legata alla eventuale genitorialità del docente intervistato: una percezione più negativa riguarda coloro che non hanno figli (e che quindi non hanno esperienza con gli altri docenti se non diretta o legata alla rappresentazione sociale e agli stereotipi legati ai docenti). Gli insegnanti-genitori, diversamente, sottolineano le qualità positive e sottovalutano gli atteggiamenti negativi

⁴¹ Si veda Sondaggio IPSOS settembre 2009.

Sondaggio realizzato da Ipsos PA per RAI-Ballarò presso un campione casuale nazionale rappresentativo della popolazione italiana maggiorenne secondo genere, età livello di scolarità, area geografica di residenza, dimensione del comune di residenza. Sono state realizzate 1.000 interviste (su 8.042 contatti), mediante interviste CATI eseguite il 28 settembre 2009.

dei docenti presenti nel mondo della scuola. In generale entrambe le categorie (insegnanti-genitori e insegnanti-non genitori) riconoscono ai colleghi una buona competenza e disponibilità. Allo stesso tempo, se nel primo caso le caratteristiche meno presenti sono considerate l'acquiescenza e la furbizia, nel secondo caso, si mantiene la convinzione di un basso livello di acquiescenza ma si denuncia allo stesso tempo una scarsità di entusiasmo.

Un dato molto rappresentativo è legato all'idea di "furbizia" come caratteristica dei docenti: gli insegnanti con figli la considerano pressoché inesistente, mentre per quelli senza figli il valore massimo (5) è quello più frequente. L'esperienza della scuola sotto una duplice veste e letta attraverso uno sguardo almeno binoculare⁴² consente agli insegnanti di costruire un'immagine più complessa e meno legata all'esperienza di lavoro, riuscendo a incrinare la difficoltà simbolica che spesso evidenziano nel tratteggiare proiezioni e spiegazioni del loro contesto lavorativo e della propria traiettoria di vita (in particolare legata alla scelta professionale).

Allo stesso tempo i docenti senza figli si muovono nelle risposte e nelle relative concezioni in maniera più disomogenea rispetto ai colleghi con figli su tutte le qualità indagate e, in particolar modo, evidenziando elementi di criticità nell'entusiasmo percepito nel mondo della scuola, oltre che la furbizia. L'esperienza quotidiana, e quindi la reale percezione, spingono i docenti a pensare che il contesto scolastico sia un contesto altamente problematico e deficitario di entusiasmo (per quanto concerne i colleghi).

⁴² G. BATESON, *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*, Hampton Press, NJ 1979; trad. it. *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

- Per la scuola secondaria di primo grado:

Secondo la sua esperienza, come valuterebbe la presenza delle seguenti qualità nella maggior parte degli insegnanti	Con figli					Senza figli				
	Media	DS	Moda	Mediana	Simmetria	Media	DS	Moda	Mediana	Simmetria
Motivazione	3,792	1,021	4	4	-0,884	3,182	0,958	3	3	0,677
Competenza	3,833	0,868	4	4	-0,524	3,773	0,813	4	4	-0,126
Entusiasmo	3,333	1,090	3	3	-0,081	2,682	1,041	2	2	1,551
Attenzione	3,708	0,999	3	4	-0,491	3,636	0,848	3	3,5	0,303
Disponibilità	3,833	1,090	4	4	-0,960	3,364	1,002	3	3	-0,212
Dedizione	3,542	0,884	4	4	-1,375	3,318	0,945	3	3	0,767
Furbizia	2,375	1,096	3	2	0,456	2,955	0,999	2	3	0,728
Acquiescenza	2,417	0,830	3	3	-0,957	3,045	0,575	3	3	0,014
Esecutività	3,083	0,881	3	3	-0,172	3,545	0,858	3	3	0,592

Tabella 3.5. *Qualità degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado / genitorialità.*

Come per i docenti della scuola primaria, anche per quelli della scuola secondaria di primo grado la genitorialità incide sulla percezione dei colleghi, soprattutto per i valori relativi a “motivazione”, “entusiasmo”, “disponibilità”, “furbizia”, “acquiescenza” e “esecutività”.

Per quanto riguarda le qualità positive, i docenti-genitori ne riconoscono ai colleghi una buona presenza, mentre i docenti-non genitori denunciano, ancora una volta, una scarsità di entusiasmo, in proporzione addirittura maggiore rispetto alla presenza della furbizia.

Il coinvolgimento interno nelle dinamiche scolastiche e uno sguardo professionale (e quindi più distaccato rispetto a quello vissuto dai genitori) consentono agli intervistati una maggiore distanza che consente di leggere criticamente l'intera categoria docente. I parametri di giudizio restano all'interno della relazione pedagogica, con il

riconoscimento di un buon livello di competenze ma una difficoltà maggiore sul piano motivazionale e di partecipazione al contesto di apprendimento.

Rispetto ai movimenti nelle risposte, i docenti della scuola secondaria mostrano una maggiore omogeneità (se si osservano le deviazioni standard), a conferma della generale tendenza tracciata in precedenza.

La differenza di rappresentazione in rapporto al ruolo sociale (insegnanti e insegnanti-genitori) del soggetto intervistato ricalca, seppur solo in parte, i risultati dell'indagine con cui Mugny e Carugati⁴³ mettono in risalto la funzione che l'identità parentale e professionale svolge in quanto principio organizzatore delle rappresentazioni sociali. Le considerazioni dei due autori prendono spunto dalla distribuzione diseguale dell'intelligenza tra genitori, insegnanti e genitori-insegnanti. Dall'indagine risulta che

- prevale nel gruppo di genitori-insegnanti la teoria del dono (un'interpretazione naturalistica dell'origine delle differenze interindividuali). Questo aspetto sottolinea il tentativo di deresponsabilizzazione da parte dell'adulto coinvolto;
- prevale negli insegnanti la rappresentazione dell'intelligenza come adesione alle norme sociali, a sottolineare l'importanza degli strumenti educativi e spiegazione dell'insuccesso degli alunni (attribuendolo ai genitori);
- prevale nei genitori la considerazione del successo in materie "forti" come indicatore di intelligenza, con cui si spiega l'insuccesso degli alunni (attribuendolo agli insegnanti).

Per quanto concerne la ricerca in oggetto e i dati evidenziati in precedenza, è possibile interpretare, allo stesso modo di Mugny e Carugati, l'atteggiamento degli insegnanti in relazione al cum-plexus relazionale e sociale che essi esperiscono:

- prevale una rappresentazione schiacciata su aspetti maggiormente negativi, maggiormente problematica e critica da parte di docenti coinvolti nel contesto scolastico nella sola veste professionale. Questo aspetto sottolinea la considerazione negativa nei confronti del contesto lavorativo da cui si riesce a differenziarsi per competenza, disponibilità ed entusiasmo propri;

⁴³ G. MUGNY, F. CARUGATI, *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Delval, Cousset 1985; trad. it. *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna 1989.

- prevale una considerazione più complessa negli insegnanti-genitori, che sintetizzano la lettura del contesto scolastico proveniente da un duplice piano di riflessione, da cui risulta un'immagine altamente positiva e qualificata della categoria docente. Tale aspetto sottolinea un buon livello di fiducia nei confronti del mondo della scuola, anche in relazione alla difficoltà educativa esperita nel ruolo di genitori (le difficoltà degli insegnanti sono giustificate dalla difficoltà tipica delle situazioni educative).

3.2.3.5. *Adattamento ed esperienza scolastica*

Il processo di adattamento e la struttura mentale dell'insegnante non rappresentano sempre e obbligatoriamente il frutto diretto dell'esperienza scolastica o il ricordo particolarmente positivo di un insegnante attento o bravo. Questo processo si costruisce, in maniera più complessa, nel "comprendere" la matrice della struttura relazionale del processo di insegnamento-apprendimento, nel capire e sposare l'idea di un'impostazione relazionale e culturale in cui l'insegnante assume una dimensione nuova e alternativa alla propria esperienza vissuta nella realtà sociale (esterna alla scuola).

Il senso di rivalse, che a volte viene richiamato come fattore motivante la scelta di diventare insegnanti, è, paradossalmente, una conferma del ruolo del docente, che produce un rafforzamento della "patologia"⁴⁴ relazionale che si cerca di combattere. Questa conferma avviene sia da un comportamento analogo a quello denunciato durante l'esperienza da studente sia nel tentativo di comportarsi in maniera contraria all'esperienza "subita" (come suggerito dalla terza legge di Newton). I criteri di giudizio, infatti, restano interni alla cultura scolastica e docente e stabilizzano, quindi, il contesto simbolico di appartenenza. Gli insegnanti non adottano una forma dissonante di interazione con il contesto e con i suoi attori ma agiscono secondo la struttura di pensiero appresa nelle regole del "mercato dei beni simbolici"⁴⁵.

⁴⁴ Il termine "patologia" è sempre inteso in senso Batesoniano: una premessa errata capace di viziare il processo mentale, sociale, politico, in G. BATESON, *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*, Hampton Press, NJ 1979; trad. it. *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

⁴⁵ P. BOURDIEU in ENCICLOPEDIA MULTIMEDIALE DELLE SCIENZE FILOSOFICHE, "La violenza simbolica", intervistato a P. BOURDIEU, 1993, <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>. (ultimo accesso 21 dicembre 2010)

“da piccola mi piaceva molto giocare alla maestra, mi piaceva tantissimo studiare, essere brava a scuola ... quindi meglio fare qualcosa che so già fare che non rischiare in un campo che magari non conosco ... magari inizialmente è stato un pochino questo ...” (M.L. in F1)

“io mi ero fissata a 8 anni che avrei voluto fare l’insegnante per cui questa fissa me la sono portata appresso.” (D.C. in F2)

mi ha sempre affascinato trasmettere nozioni (D.P. in F3)

...mi piaceva da morire vedere la figura dei miei insegnanti come modelli (D.P. in F3)

“io giocavo a maestre quando ero piccolina...non perché avevo delle maestre particolarmente [brave], anzi... veramente, non ho un bellissimo ricordo della scuola o delle mie maestre, però io giocavo a maestra, io facevo la maestra! [...] mi sono sempre un po’ vista come insegnante, mi piace tantissimo l’aspetto più educativo (S.P. in F4)

In tal senso non è detto, quindi, che se ci fosse un maggior riconoscimento sociale nei confronti degli insegnanti si determinerebbe un maggior benessere degli attuali docenti, probabilmente, anzi, si genererebbe un senso di impotenza maggiore (generato dalla complessità e dalla difficoltà di gestire e stimolare cambiamenti a sistemi in evoluzione), mettendo in luce le contraddizioni e i vincoli del pensiero docente. Un maggiore riconoscimento sociale potrebbe però produrre (ed essere prodotto, in una perfetta dinamica circolare) una autoselezione attenta e significativa degli insegnanti.

Al momento, la delegittimazione e lo scarso riconoscimento sociale minano il senso di sicurezza degli insegnanti, obbligandoli a trovare nella relazione microsistemica (insegnante-studente) e locale (scuola) uno spazio di appartenenza e di benessere.

Il bisogno di appartenenza è soddisfatto nel contesto lavorativo (la sicurezza diventa una condizione di identificazione) anche attraverso l’individuazione dell’*altro*, attraverso il conflitto percepito (e reale) con le altre istituzioni educative e adulte. L’appartenenza, quindi, si traduce in alleanza tra colleghi, un’alleanza di categoria che mira a contrastare il tentativo di delegittimazione sociale agito dalle altre istituzioni.

“l’errore delle scuole italiane è stata proprio l’ingerenza eccessiva della famiglia ... dare troppo spazio a loro, nel senso che si sono imposti anche nel ruolo della tua professione certe volte” (G.M. in F1)

“I genitori fanno i docenti” (L.L. in F1)

“[I genitori] ti correggono ... cioè ti vogliono, vorrebbero correggerti” (M.L. in F1)

“i ragazzi sono diventati ‘minimo sforzo e massimo rendimento’ ... che poi va be’ ... massimo rendimento non c’è” (G.M. in F1)

“e magari poi vengono i genitori a contestare perché poi non sono ragazzi a volte sono gli adulti che...” (D.B. in F1)

La fonte più significativa di conflitto è individuata nei genitori degli studenti come confermato anche dai risultati del questionario (grafico 3.23).

Le difficoltà maggiori, infatti, si riferiscono al rapporto con i genitori e con il ministero che, di fatto, rappresentano gli elementi di controllo nei confronti dell’azione pedagogica degli insegnanti, senza necessariamente avere competenze tali da poter condividere il contesto simbolico della scuola. Quello che rende difficile il rapporto sta nel distacco e nella distanza di queste istituzioni rispetto alle condizioni di valutazione dell’esperienza scolastica e di insegnamento, oltre che nel loro tentativo di “entrare” nelle scelte dell’insegnante, sia direttamente (le imposizioni ministeriali) che indirettamente (le famiglie che non appoggiano l’azione dei docenti).

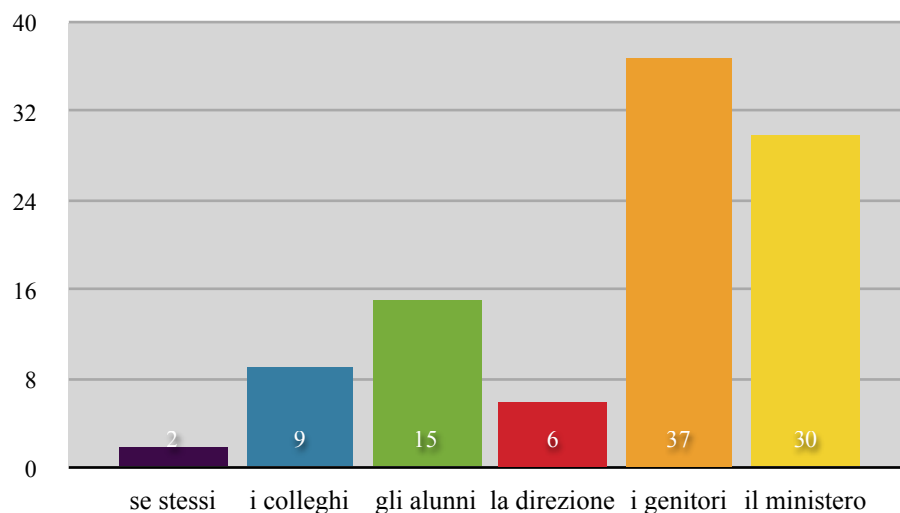


Grafico 3.23. *Soggetti con cui oggi gli/le insegnanti vivono le difficoltà maggiori.*

Come evidenzia il grafico 3.23, inoltre, le difficoltà maggiori riguardano coloro che meno di tutti “entrano” nei confini scolastici, coloro che agiscono la scuola solo da un punto di vista esterno e con finalità considerate conflittuali (e spesso divergenti) dagli insegnanti.

Con il crescere della distanza dalla scuola e dalla sua quotidianità, cresce il livello di difficoltà relazionale per gli insegnanti.

“la cosa che non sopporto è che tu dai tanto, ti metti tanto in gioco, ti aggiorni, cerchi di fare del tuo meglio e poi senti dall'esterno, da chi non conosce la scuola, la realtà della scuola, tutto un elenco di critiche, di puntini sulle i su tanti aspetti e tu dici «ma non ci sei dentro come puoi permetterti» ... almeno, io penso, che [...] per ogni persona basti entrare un giorno intero dalle 8 alle 16 in una scuola, pubblica o privata, elementare, medie o superiori, per un pochino capire che aria si respira nelle scuole e quali sono le difficoltà, perché tutti i giorni, io penso, c'è una difficoltà o più di una da affrontare ... sotto molteplici punti di vista ... dall'organizzazione che manca, all'infortunio, alla sicurezza e tutto il resto ... quindi dico «uno che parla è perché proprio non è mai entrato e dice certe cose ma non è mai entrato nemmeno un giorno» ...” (L.L. in F1)

“questo tempo che tu dai, che ti arricchisce, arricchente, non è visto... cioè è visto ma lo vede chi lo vive, o lo vedono i [colleghi], nel contesto non è visto... nemmeno a livello ministeriale...(S.P. in F4)

“[il tempo che si dedica alla scuola non è visto nemmeno] a livello di genitori... sottolineerei” (C.V. in F4)

Questa difficoltà relazionale, nel caso della famiglia, è data soprattutto dalla mancanza di coerenza e complementarietà con il progetto educativo della scuola. Questo aspetto mette in risalto il tentativo (che spesso fallisce per le resistenze delle famiglie) degli insegnanti di tracciare il solco educativo previsto per gli studenti, oltre che definire la cornice formativa, valoriale e metodologica in cui dovrebbe costruirsi il progetto educativo.

“se puniamo un ragazzo che non studia a casa e i genitori ci danno ragione, questo secondo me è importante ma è raro, in questo senso è utile sì la collaborazione docente-famiglia, perché se invece la famiglia ti viene a contestare è molto difficile andare avanti” (D.P. in F2)

“I genitori dovrebbero essere alleati per lo stesso obiettivo, [spesso invece ci sono] genitori che vivono la scuola in contrapposizione, per cui molte volte sono schierati dalla parte degli alunni e a difesa degli alunni, genitori che non hanno fiducia nella scuola” (F.B. in intervista)

“se a casa non c'è un riscontro, non c'è la stessa linea di educazione, fai un buco nell'acqua” (C.A. in intervista)

“anche la famiglia deve fare parte della scuola. Io non voglio che la mamma a casa si metta a spiegare, a far leggere il mio bambino. Tocca a

me farlo imparare a leggere e a scrivere, però, io dico, una mamma, un papà, che si fa raccontare [dal figlio] quello che ha fatto a scuola, dà l'idea al bambino che non è che non importi nulla della scuola e il bambino si sente motivato” (L.R. in intervista)

“se il lavoro che la maestra fa non trova la collaborazione della famiglia è inutile. È importante che tutti quanti si segua una linea comune, una sinergia” (L.R. in intervista)

Allo stesso tempo la condivisione quotidiana con i colleghi, pur riconosciuta avente un ruolo potenzialmente costruttivo, è messa in crisi dalla presenza di docenti ritenuti poco sensibili, incompetenti e poco disponibili alla collaborazione.

L'importanza della collaborazione e del ruolo dei colleghi è sottolineato dagli intervistati, soprattutto per le situazioni di maggiore complessità, in cui sarebbe possibile determinare la costruzione di un progetto e percorso positivi solo attraverso la co-progettazione e la costruzione di spazi di condivisione.

“è difficile! è difficile perché [...] ci sono appunto problematiche diverse ogni giorno e c'è il collega [...] che magari non riesce a capire cosa deve fare e che cosa stai facendo” (D.C. in F1)

“io non posso sicuramente fare a meno [del] confronto con i colleghi, cioè se si presenta un problema [...] se il problema è grosso, se c'è una decisione da prendere, io ho dei colleghi con cui mi devo confrontare, la decisione deve essere comune, deve essere ponderata ... infatti quando mi trovo, mi sono trovata a dover lavorare con colleghi con cui non c'era un'affinità, nel senso che non c'era una condivisione di base sulle scelte educative, sul modo di porsi con i bambini, nel modo di porsi con le famiglie, sul modo di lavorare, cioè nel senso sulla serietà dell'impegno allora lì ho fatto più fatica ancora ... ma nel momento in cui mi trovo, mi sono trovata con dei colleghi con cui era possibile magari discutere e non avere sempre lo stesso pensiero, un pensiero comune ma si fidavano, c'era la possibilità di un confronto, allora lì anche le difficoltà erano [superate] ... (M.L. in F1)

“c'è veramente ancora chi nella scuola ha scelto il lavoro di insegnante perché lavori 4 ore al mattino, sei a casa 3 mesi ... ed è vero! Infatti andava bene finché era così ... già quando è arrivato il modulo è stato un trauma perché io ho sempre fatto italiano, e sono quelle che hanno voluto tenere italiano perché non volevano assolutamente [modificare l'organizzazione della giornata]” (L.B. in F2)

“la collaborazione [tra insegnanti] deve essere costruttiva, poi naturalmente ci sono gli insegnanti che è una marea di anni che insegnano

e che non hanno voglia di cambiare e tante volte anche il dialogo non è così costruttivo, tante volte ci si trova un po' uno contro l'altro involontariamente nel fare" (D.P. in F3)

Come già accennato gli atteggiamenti e le valutazioni rispetto alla condivisione tra colleghi cambiano in relazione al grado scolastico in cui si lavora. Gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado lamentano la difficoltà di lavorare in gruppo, la mancanza di situazioni di condivisione e di co-progettazione come esistono per la scuola primaria, come sottolineano, per esempio, le parole di questi insegnanti:

"[lavorare in gruppo] aiuterebbe tantissimo proprio a ricostruire o a costruirsi, permette di dire «guarda secondo me tu stai sbagliando» e ce lo diciamo tra di noi a livello di gruppo, di consiglio di classe, di interclasse, cose di questo genere, si va poi a parlare con i ragazzi, non si è più soli con la classe ... invece all'inizio, ormai tanti anni fa, io mi sono sentito solo nei confronti di un gruppo ..." (D.P. in F3)

"ho sempre lavorato in team e questo è stata una forza, condividendo soprattutto gli stili educativi, questa è un'altra cosa importante secondo me" (L.R. in F3)

Le potenzialità della complessità relazionale esistente nel sistema scolastico che l'organizzazione non riesce a sfruttare a pieno per via della difficoltà a costruire spazi di co-progettazione hanno ripercussioni sulla percezione dei docenti e sulla qualità dell'insegnamento.

La considerazione di queste potenzialità è declinata a salvaguardia del ruolo docente: restano, infatti, gli insegnanti i punti di riferimento dell'intero progetto educativo, per competenza, capacità e funzione. Essi tendono a definirsi come guide ed esempi non solo per il singolo studente o il sistema classe, quanto per l'intero sistema educativo cui è richiesta un'alta adattabilità alle pratiche scolastiche, come evidenziato dalle parole di questo insegnante:

"Il ruolo dell'insegnante è quello che gli viene dato dalla sua stessa natura professionale, cioè di essere al pari rispetto dei ruoli, comunque colui che guida il tutto" (F.B. in intervista)

3.2.4. Il bisogno di affetto

Il rifugio nella relazione “intima” con gli studenti per fuggire e resistere al rapporto difficoltoso con il contesto sociale e politico che gli insegnanti subiscono, lascia spazio ad un incontro con i ragazzi/studenti che diventano fonte motivazionale nella professione docente. Questa relazione si esplicita in un bisogno di affetto (sfumatura del bisogno di appartenenza) che rappresenta un elemento decisivo nell’identità dell’insegnante, agendo sia a livello “scatenante” la scelta, sia a livello alimentativo. In tal senso l’affetto equivale ad un’energia integrativa da incanalare per contrastare il piano del disconoscimento sociale.

Diversamente dal bisogno di affiliazione, che spinge a ricercare la presenza degli altri per il piacere e il senso di partecipazione che ne derivano, il bisogno di affetto si connota per una ricerca di convivenza con gli studenti in una posizione dominante nella scala gerarchica dei ruoli insegnante-allievo. L’affetto diventa così una zona di rifugio eremitico nei confronti di un tentativo sociale e culturale di destrutturazione del ruolo di insegnante così come originariamente conosciuto e scelto.

Il rapporto con gli studenti diventa la ragione della pratica docente: seppur quest’ultima coincida in larga parte con un’operazione cognitiva di trasmissione di insegnamenti (il 30% dichiara di aver scelto questo lavoro per il piacere di trasmettere insegnamenti), l’aspetto ritenuto più positivo e importante della professione resta la relazione con gli studenti.

“cosa mi piace? Mi piace stare con i ragazzi” (D.C. in F1)

“e alla fine più insegnavo più mi rendevo conto che i bambini della scuola primaria soprattutto, che sono le ore in più che avevo, danno tantissimo...” (S.C. in F1)

“poi sicuramente io ho sempre adorato stare con in bambini...anche qui, forse più perché mi vien più facile mettermi in relazione con loro che sono autentici che non con gli adulti con i quali magari comunque devi costruirti una relazione un po’ diversa, non così sincera, non così autentica...quindi è più facile, diciamo così...” (M.L. in F1)

“mi piacciono tanto i bambini” (L.B. in F2)

“è un lavoro comunque che mi piace, mi piace il contatto con i ragazzi...” (S.T. in F4)

“mi piace tantissimo avere a che fare con i ragazzi [...] e con i bambini, i più piccoli, mi piace stare con loro, mi diverte tantissimo” (S.P. in F4)

“volevo fare la maestra per questo rapporto soprattutto con gli altri” (A.S. in F5)

L'elevata gratificazione ricavata dai rapporti con gli allievi “può semplicemente derivare dal fatto che gli insegnanti riescano ad appagare interagendo con i ragazzi il proprio bisogno di dominare, bisogno più difficilmente appagabile attraverso altri tipi di relazioni: specialmente nelle classi elementari e in quelle della media unica il docente può sentire potere e sicurezza rispetto agli allievi che sono suoi subordinati”⁴⁶.

Il bisogno di affetto si lega al bisogno di autorealizzazione dal momento che la propria realizzazione si afferma nel riconoscimento ottenuto dall'altro (lo studente), solitamente legato da un rapporto fideistico nei confronti del docente (che verrà approfondito nella sezione dedicata al “bisogno di stima”, cui è altresì connesso in modo particolarmente importante).

Il bisogno di affetto si trova, quindi, a rappresentare un aspetto-chiave nella motivazione degli insegnanti, costituendo un nodo tra il bisogno di appartenenza, il bisogno di autorealizzazione e il bisogno di stima. In questa fase, quindi, si svilupperanno solo alcuni aspetti di tale bisogno, lasciando che la trattazione degli altri bisogni aiuti a meglio definirlo.

3.2.4.1. Tra affetto e possesso

Il bisogno di affetto si trasforma spesso in una manifestazione di possesso. Nelle considerazioni degli insegnanti ricorrono frequentemente concetti ed espressioni che indicano l'appartenenza degli studenti al proprio piano educativo e organizzativo: “i miei alunni” “i miei bambini” “i miei studenti” “i miei ragazzini”. Sono esemplari le parole di alcuni insegnanti che offrono considerazioni rispetto al ruolo di insegnante e il rapporto con gli studenti e la scuola.

“... ho dei ragazzi che fanno i ricercatori, uno è ricercatore in Germania, ho dei ragazzi che fanno gli operai e hanno 30 anni e hanno famiglia e spesso ci incontriamo ancora, ne ho avuto uno che si laureerà a dicembre” (L.R. in F3)

⁴⁶ V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, cit., p. 279.

“quando io sono andata via il mio seguito di bambini me lo sono portata via” (D.M. in F2)

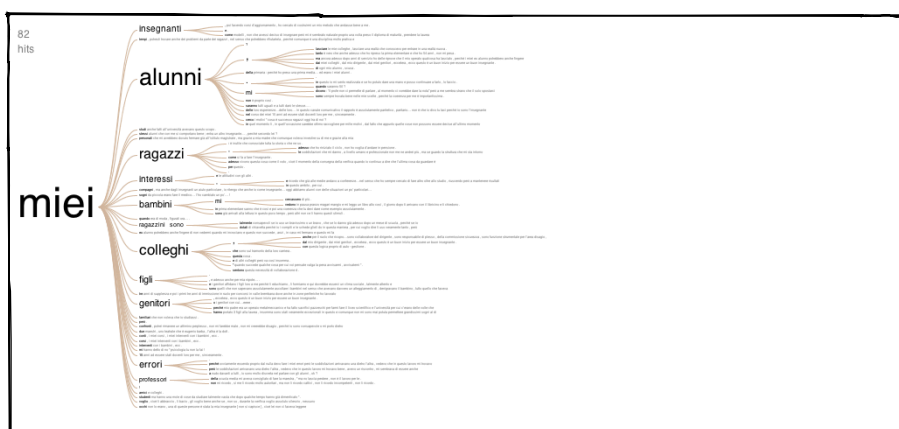
“io ho un alunno in seconda che ...” (C.N. in intervista)

“io ho un bambino che sta qui a scuola ...” (A.C. in intervista)

“Io ho avuto ragazzi molto vivaci ...” (L.R. in intervista)

“io ho avuto un alunno che ...” (L.R. in F3)

L'affermazione del possesso degli studenti è molto frequente tra le narrazioni degli insegnanti.



Word tree 3.1. Frequenza dell'utilizzo del possessivo “miei”.

Quello che vale la pena sottolineare è la contestualizzazione di questo possesso e la sfumatura che esso assume nelle parole dei docenti, recuperando gli elementi complementari nell'espressione in cui si colloca tale concetto.

Operando un semplice conteggio della frequenza dei termini e delle espressioni di possesso avremo i risultati seguenti:

Possesso	Oggetto	Frequenza	In
miei	alunni	18	L.L.in F1; R.L.in F3; L.R.in F3; M.T.in F4. Interviste: A.C.; M.; C.N. (4); F.B.; B.L.(2); L.R.(5)
miei	ragazzi	7	D.B.in F1; R.L.in F3; L.R.in F3. Interviste: C.N.; F.B.; L.R (2)

Possesso	Oggetto	Frequenza	In
miei	bambini	4	D.S.in F3. Interviste: L.R.(2); A.C.;
miei	ragazzini	2	E.Z.in F2. Intervista L.R.
miei	bimbi	2	Intervista C.A.(2)
mio	alunno	3	D.B.in F1; S.C.in F1; R.L.in F3
mie	classi	2	Intervista C.N.; B.L.
mia	alunna	4	S.C.in F1; R.L.in F3. Interviste: L.R.; C.N.
ho avuto un	alunno	2	L.R.in F3. Intervista C.N.
ho avuto una	classe	1	Intervista F.P.
ho avuto	ragazzi	1	Intervista L.R.
ho un	alunno	3	Interviste: C.N.; F.P.(2)
ho dei	bambini	1	Intervista F.P.
avere un	alunno	1	Intervista C.N.
avere una	classe	2	Intervista A.C.(2)
avere una	bambina	1	L.R.in F3
avere dei	bambini	1	Intervista A.C.
avere dei	ragazzi	1	L.R.in F3
ho in mano	bambini	1	Intervista F.P.
nelle mie mani	classe	1	V.M.in F5

Tabella 3.6. Frequenza e relazioni di possesso.

Questa manifestazione di possesso costruisce negli insegnanti la sensazione di un pieno controllo sulla situazione educativa e, più precisamente, su quella relativa ai singoli studenti.

“A me piacerebbe che i miei bambini mi cercassero di più. L’anno scorso per esempio io avevo un rapporto molto più d’affetto con i bambini che seguivo nell’assistenza educativa, mi cercavano di più, anche adesso quando mi incontrano mi abbracciano, mi chiamano. Con i miei alunni non è proprio così. Non so, forse perché sono la maestra, quindi hanno magari un po’ più di soggezione, rispetto al ruolo che potevo ricoprire l’anno scorso e da un lato è meglio perché vuol dire che hanno rispetto per la figura dell’insegnante, però dall’altro mi piacerebbe avere un rapporto che fosse di maggior affetto” (A.C. in intervista)

Emerge molto bene da queste parole il rischio di conflitto che un insegnante coglie in una relazione troppo “affettiva”: affetto e rispetto sono viste in termini idiosincratici.

La stessa cosa viene evidenziata dalle parole della collega che afferma:

“ai miei voglio bene, cioè li abbraccio, li bacio, voglio bene anche se, non so, durante la verifica voglio assoluto silenzio, nessuno deve alzare lo sguardo dal suo foglio!”(D.S. in F3)

“la mia prima grande difficoltà ma anche il mio primo obiettivo è stato quello di scindere la severità, che il ruolo comunque che ricopriamo impone e secondo me ci deve essere, scindere questa severità dall’affetto che si prova verso i bambini. [...] secondo me inizialmente devi ottenere il rispetto [...] un bambino che ti rispetta ti vuole bene, [diversamente da] un bambino che si magari dice «che bello arriva la maestra x così non si fa niente»”(D.S. in F3)

La divisione tra affetto e rispetto mira a mantenere una distanza gerarchica tra docente e studente, permettendo al primo di nascondersi dietro al suo ruolo, evitando le impertinenze e gli inattesi che costituiscono una relazione sociale. L’affetto diventa quindi un momento (e non una modalità relazionale) che permette all’insegnante una maggiore conoscenza dello studente, rendendo però difficoltosa la possibilità che lo studente ri-conosca l’insegnante, se non per la vetrina legata al suo ruolo: lo studente impara così il ruolo e le dinamiche tipiche di una struttura relazionale “formale” e strutturata gerarchicamente. Questa dissimulazione comporta alcuni rischi nella condotta dell’insegnante, producendo forme paradossali di convivenza con il reale e il simulacro.

Entrano in gioco due differenti dimensioni del docente: il ruolo e l’autenticità. Quest’ultima (sintetizzabile nell’espressione “essere sé stessi”) è una dimensione spesso auspicata e narrata, che si scontra con la maschera professionale che determinerebbe la qualità del buon insegnante. Gli insegnanti affermano la necessità di essere sé stessi (nel senso di persone che *sono* insegnanti) ma non esplicitano *come* essi possano essere e diventare “buoni insegnanti”, quasi la loro personalità fosse equivalente al profilo dell’insegnante, figlia di quel portato magico di cui si è in precedenza parlato. Questa difficoltà è riscontrabile soprattutto nelle narrazioni di due insegnanti (grazie ad interviste in profondità, sicuramente più adatte a lasciare spazio alle narrazioni dei soggetti e a scavare nelle loro rappresentazioni).

Intervista	Ruolo	Autenticità
F.B.	<p><i>“ho raggiunto la consapevolezza di una professionalità”</i></p> <p><i>“c’è voluto tempo perché ho dovuto imparare la professionalità di docente”</i></p> <p><i>“l’insegnante professionale è l’insegnante che si mette in gioco, [...] che è costantemente in ascolto, [...] che fa gioco di squadra.</i></p> <p><i>[...] Noi facciamo anche i corsi di formazione [...] poche volte ci insegnano a fare gruppo”.</i></p> <p><i>Ruolo che comunque pur nella partecipazione , io sono l’insegnante e tu sei l’alunno, quindi l’insegnante per quanto partecipe, per quanto legato da un rapporto di fiducia di apertura, discussione e collaborazione</i></p>	<p><i>“quando sono in mezzo [ai ragazzi] io sono me stesso, e come tale mi accettano...cioè io entro e sono una persona con delle caratteristiche positive e negative, sono l’insegnante, non gioco un ruolo, non voglio apparire diverso o migliore o peggiore rispetto a quello che sono.”</i></p> <p><i>“[La relazione con gli alunni] è molto positiva per il motivo che entro [e sono] me stesso. Non era positiva quando entravo giocando un ruolo, assumendo degli atteggiamenti che non mi sono propri e in due minuti vieni smascherato. [...] Per cui la relazione è positiva perché loro sanno come sono e mi accettano come sono, viceversa io nei loro confronti.”</i></p> <p><i>“Quello che ho capito [è] che non vale la pena di cucirsi addosso un abito che non è il proprio. Devi essere credibile e per esserlo devi essere te stesso.”</i></p>

Intervista	Ruolo	Autenticità
L.R.	<p><i>“l’insegnante deve far capire qual è il suo ruolo”</i></p> <p><i>“il mio ruolo è [quello di insegnare] il vostro [degli studenti] è quello di apprendere”</i></p> <p><i>“se io sono insegnante e ti vedo fuori dal contesto scolastico che stai facendo una cosa sbagliata, io non tiro dritto e faccio finta di niente, [...] se uno è un educatore è un educatore comunque”</i></p> <p><i>“il lavoro lo si impara”</i></p>	<p><i>“far vedere [agli studenti] che anche noi [insegnanti] abbiamo i nostri momenti giù, [...] che anche noi siamo delle persone umane, che abbiamo delle défaillance”</i></p> <p><i>“io ho sempre avuto questo rapporto molto istintivo, molto aperto con i miei alunni”</i></p> <p><i>“l’approccio con il bambino ce l’hai a 18 [anni] come ce l’hai a 50. Se non ce l’hai a 18 non ce l’hai più. Il nostro lavoro è così: o una è davvero portata a stare con i bambini o altrimenti non ci sta. Imparerà a dire «sta’ zitto!», ma non è l’approccio, perché io l’approccio che ho adesso ce l’avevo anche a 18 ... e questo è un dono”</i></p>

La discrepanza tra ruolo e autenticità si evidenzia nella convinzione che spinge gli insegnanti a rintracciare in un dominio magico e inconoscibile le caratteristiche professionali e personali, nonostante essi concordino sulla funzione determinante dell’esperienza e della formazione avuta. Gli insegnanti presi ad esempio si muovono in un potenziale corto circuito rappresentato dallo spontaneismo assoluto (essere sé stessi fino a confondere ruolo e persona, personaggio e persona) e dalla professionalità specialistica (saper insegnare, disconoscendo il ruolo della formazione nella costruzione di questo sapere).

Spesso la contraddizione cui si è fatto cenno è solamente apparente e nasce nella difficoltà dei docenti a ricostruire le radici storiche della propria formazione. Gli insegnanti, infatti, riconoscono la propria autenticità nella predisposizione naturale all’insegnamento senza riuscire, invece, a rintracciarne la struttura nella propria traiettoria di vita (percorso culturale, biografico e sociale).

Ne è un esempio la narrazione di un insegnante di Scuola Secondaria di Primo Grado:

“nel tempo sono riuscito a trovare un compromesso tra la mia formazione primaria che è la ricerca storica con la didattica della storia, per cui ho

trovato un ponte dove ho trasferito diverse competenze e interessi, del mio panorama precedente rispetto al mio lavoro di insegnante” (F.B. in intervista)

Questa distinzione e distanza tra ruolo e formazione adeguata, tra funzione e autenticità dell'insegnante, che spesso sfocia nella dichiarazione di competenza professionale innata, trova nell'affetto uno spazio utile a compensare eventuali lacune formative.

L'affetto viene utilizzato come dimensione capace di agevolare le relazioni, contribuendo a ridurre le “dissonanze” relazionali dell'insegnante con un soggetto in evoluzione e altamente imprevedibile, diventando un “contratto” fondato sulla riconoscenza affettiva (dell'uno nei confronti dell'altro). La relazione educativa tra insegnante e alunno, fatta di incontro e scambio, partecipazione ed alleanza, risulta, allo stesso tempo, asimmetrica, contrassegnata da una disparità di potere tra insegnante e alunno. L'insegnante, pur difendendo il suo ruolo, saldo in questo gap gerarchico, riversa nella dimensione affettiva dell'azione educativa il tentativo di nascondere intenzionalmente questa distanza. Affetto e ruolo, vicinanza e distanza, condivisione e potere entrano contemporaneamente in gioco, spesso (ma non sempre) generando contraddizioni che rischiano di far scivolare l'insegnante dietro un'intoccabilità e un'impossibilità di valutazione consapevole dei limiti e delle risorse generati e generativi dalla/della relazione.

Il contatto affettivo permette all'insegnante la costruzione di una cornice privilegiata in cui ri-leggersi e salvaguardare la competenza acquisita e le caratteristiche peculiari di ciascuno (il portato magico).

“è difficile essere un bravo insegnante, io non sono un bravo insegnante, ci provo! E sicuramente, visto che è talmente difficile si cerca di restare nel campo in cui si è certi, uno rimane nella sua sfera disciplinare, non si muove da lì! [...] È una scorciatoia” (L.B. in intervista)

Su un altro piano, e allo stesso modo, l'affetto diventa “campo di cui si è certi” e campo su cui il rischio è ridotto, considerata la differente maturità emotiva dei due soggetti che entrano in relazione (insegnante e studente). In tal senso il coinvolgimento emotivo rischia di degenerare in una vicinanza “pericolosa”, frutto della relazione con gli studenti,

“perché per star con loro bisogna darsi [...] e i ragazzi di oggi consumano molto” (L.B. in intervista)

L'affetto, qui inteso, è cosa distinta dalla competenza emotiva (che verrà considerata in seguito). Nella sua accezione etimologica (dal latino *ad* e *facere*, “far qualcosa per”) rappresenta un sentimento che lega una persona a qualcuno. L'affetto è un primo livello di coinvolgimento nella relazione di apprendimento-insegnamento, spesso utilizzato come *strumento* di relazione; l'emozione si pone su un secondo livello di partecipazione, comprendendo l'affetto (ma non solo), e rappresentando un *campo* di relazioni e, al tempo stesso, un contesto (essa stessa) di relazioni e di matrici apprenditive.

L'utilizzo strumentale della propria dimensione affettiva e della relazione come spazio di condivisione degli affetti consente una duplice prospettiva di riuscita: nel breve e nel lungo periodo.

Nel primo caso consente una maggiore “facilità” di conduzione e guida degli studenti e della classe: la costruzione di un piano comune e prossimo agli studenti permette all'insegnante di conoscerli meglio, di farsi conoscere e di trovare le strade migliori per “governare” le situazioni educative.

L'affetto giocato nella relazione trova, altresì, il suo risultato auspicato e auspicabile nel riconoscimento a posteriori del docente: l'affetto riflesso a distanza di tempo dagli studenti è simbolo di efficacia dell'azione pedagogica.

La ricerca di affetto, quindi, non è solo nella situazione relazionale scolastica ma ricopre altri spazi sociali e biografici. Il riconoscimento diventa il feedback che certifica le competenze degli insegnanti, anche a compensazione del mancato riconoscimento sociale.

“Io credo di trasmettere molto dal punto di vista relazionale sia agli alunni che ai colleghi ... anche perché ne ho avuto un ritorno nel corso degli anni ... nelle varie generazioni ...” (L.B. in intervista)

“È bello perché l'hai visto proprio cambiare e adesso è uno di quelli che se va in vacanza scrive la cartolina alla maestra e [...] per strada si ferma a chiacchierare e a raccontare i voti che ha preso” (F.P. in intervista)

“[ci sono studenti] che comunque mi fanno vedere il fidanzato, la moglie, i figli ... che c'è ancora un rapporto che vogliono mantenere, che non fanno

finta di non vedermi o che ... questa è proprio la cosa che più mi gratifica” (intervista L.R.)

“ho delle riprove che il mio operato qualcosa ha lasciato, perché i miei ex alunni potrebbero anche fingere di non vedermi quando mi incrociano e questo non succede, anzi, in caso mi fermano e questo mi fa piacere” (intervista L.R.)

3.2.4.2. Ruolo affettivo

Oltre al ruolo didattico ed educativo, gli insegnanti assumono un ruolo di tipo affettivo che, come si è visto, consente di costruire una maggiore vicinanza con lo studente. Questo ruolo si misura nella capacità di stabilire un rapporto affettivo nei confronti degli studenti, garantendo loro un aiuto nella crescita. L'insegnante, con il suo comportamento, con le attività scolastiche che propone, con la disponibilità che garantisce agli allievi, cerca di suscitare in questi ultimi “un atteggiamento positivo nei suoi confronti, caratterizzato da simpatia, da attenzione alle cose che dice, da una tendenza a stabilire e a mantenere un contatto con lui”⁴⁷.

Il ruolo affettivo è spesso giocato in maniera complementare all'atteggiamento autorevole e di controllo e verifica dei singoli studenti. Tale compensazione mira al rafforzamento della situazione relazionale insegnante-studente e ad un pieno riconoscimento dell'insegnante da parte dello studente come “*punto di riferimento*”, “*guida*” e “*condottiero*”⁴⁸.

Questo ruolo si esplica in un tentativo di conforto del malessere o del fallimento dello studente:

“per esempio oggi una bambina mi si è messa a piangere perché ha sbagliato tutta la verifica di matematica e sua mamma l'avrebbe sgridata. Io ho cercato di tranquillizzarla, di spiegargli che andava tutto bene, che capita anche a me di sbagliare e che la prossima volta avrebbe fatto meglio” (A.C. in intervista)

L'affetto degli insegnanti è spesso legato ai bisogni degli studenti, riconosciuti nella debolezza, propria o derivata da una condizione familiare precaria.

⁴⁷ G. PETTER, *Il mestiere di insegnante. Aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative*, ed. Giunti, Firenze-Milano 2006, p. 36.

⁴⁸ secondo alcune definizioni offerte dagli insegnanti intervistati.

“la comprensione dei ragazzi [è] una delle cose che mi piace ancora oggi... infatti mi impegno a cercare comunque l'affetto: il ragazzino che viene [a cercarti] [...] ha anche bisogno di te per tanti aspetti” (D.C. in F1)

“il ruolo primario secondo me è quello di essere educatori [...] Far capire che hanno sempre davanti una persona disposta al dialogo, all'aiuto e a risolvere con loro dei problemi, quindi devono vedere nell'insegnante una figura che comunque è sempre disponibile e dialogare o a capirle se comunque ci sono dei problemi e perché ci sono dei problemi quindi il dialogo deve essere poi alla base del rapporto con gli alunni” (C.N. in intervista)

“credo che [l'insegnante] sia anche un forte punto di riferimento per i bambini che passano un sacco di tempo qui a scuola. Credo che debba essere anche un grande ascoltatore, o che dovrebbe essere un grande ascoltatore, perché i bambini arrivano a scuola e ti inondano di tutto quello che è capitato loro” (C.A. in intervista)

Il ruolo affettivo gode di differente importanza e trova differente sviluppi in relazione al grado di insegnamento del docente intervistato.

Gli insegnanti della scuola primaria sovrappongono il ruolo genitoriale (e l'eventuale assenza della famiglia nel processo educativo) con quello docente, sottolineando l'importanza dell'accoglienza del bambino sia in termini di clima di classe sia di relazione “intima” che possano rendere piacevole l'esperienza scolastica.

“c'è il genitore che ti dice «Mi aiuti per favore perché io devo togliere il ciuccio a mia figlia?» [...] e tu che dici «non sono neanche mamma... Qual è la strategia giusta?» Nel senso che ti trovi a dover rispondere, anche subito, alle richieste di qualsiasi tipo siano.” (L.L. in F1)

“forse mi sento un po' più mamma che non docente.” (S.T. in F4)

“forse ti vedono come se tu fossi un po' una mamma e quindi ti seguono” (M. in intervista)

Il ruolo dell'accoglienza assume valori differenti in base al grado di scuola in cui l'insegnante lavora (pur senza un'altissima significatività statistica).

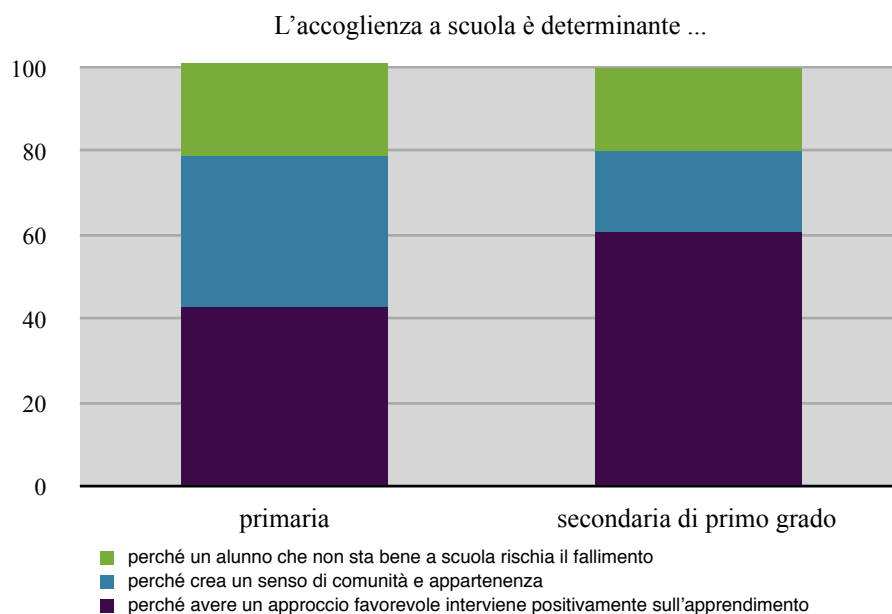


Grafico 3.24. *Accoglienza a scuola / grado di insegnamento.*

Note: test $\chi^2 = 0,1496$ [$3,799 > 3,2189$ ($\chi^2_{(2;0.20)}$)]

Come evidenzia il grafico, gli insegnanti della scuola primaria sottolineano il ruolo socializzante della scuola e la conseguente ricerca di coinvolgimento e partecipazione degli studenti nella costruzione del benessere globale del sistema-classe.

Gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, invece, valutano il ruolo dell'accoglienza più in termini di vantaggi cognitivi per lo studente che apprende, facilitando la relazione e incidendo sul ruolo docente in maniera indiretta attraverso un utilizzo del contesto come matrice di apprendimento.

L'accoglienza e il bisogno di affetto, dello studente, devono essere letti anche nella sua accezione compensativa di un'assenza educativa (solitamente la famiglia) e nel tentativo dell'insegnante di innalzarsi a figura di riferimento per consentire allo studente una crescita sana e corretta.

In questo caso la mancanza di affetto denunciata dagli studenti (o solamente percepita dagli insegnanti) diventa un motivo di azione che determina per l'insegnante una funzione di "esempio" o "leadership" nei confronti degli studenti. L'affetto (degli studenti) diventa il movente che richiede una componente di amore e sensibilità nelle caratteristiche dell'insegnante.

La funzione dell'insegnante diventa quindi sostanzialmente educativa e sociale, spostandosi da un piano cognitivo ad uno sociale (piano in cui il rischio di conflitti è

maggiore, considerato lo scarso riconoscimento e la deprivazione sociale⁴⁹ degli insegnanti).

3.2.5. Il bisogno di stima

Il bisogno di stima può assumere due sfumature: l'autostima (fiducia in sé stessi, indipendenza, realizzazione) e l' "eterostima" (status, riconoscimento, apprezzamento e rispetto mediato dagli altri).

Secondo Maslow, "la più stabile e più sana autostima è quella che si basa sul rispetto dovuto dagli altri e non sulla fama o celebrità esterna e sull'adulazione ingiustificata"⁵⁰.

Si è già considerato in precedenza⁵¹ il concetto di stima, la presenza nel contesto scolastico, gli indicatori di valutazione e i fattori che intervengono nella percezione.

In questa parte si dedicherà attenzione alla funzione compensativa assolta dalla ricerca e dall'investimento emotivo degli insegnanti sulla fama e sull' "adulazione" trasmessa a bambini e genitori, per far fronte al calo dell'autostima, dovuto soprattutto alla percezione di uno scarso riconoscimento sociale (già più volte citato).

3.2.5.1. Stima e autoefficacia

Il concetto di autostima nell'insegnamento trova le sue radici nella teoria socio-cognitiva di Bandura⁵² sull'autoefficacia.

Con questo concetto l'autore di riferisce alla stima globale che il soggetto fa delle sue abilità in vista di un determinato compito e della convinzione di riuscirci. Da tale stima dipende la scelta di un'attività, lo sforzo investito per il superamento degli ostacoli e la perseveranza per il raggiungimento del risultato.

L'autostima, per quanto concerne i fini di questa ricerca, si esplicita nella percezione di sé nello svolgimento della professione e nella rappresentazione "contestuale" percepita

⁴⁹ S. CHISTOLINI, H. VERKEST, *La deprivazione sociale dei docenti in Italia, Belgio, Cipro, Libia*, in S. CHISTOLINI, *Insegnanti - Teachers*, Edizioni Kappa, Roma 2009, pp. 57-73.

⁵⁰ A. MASLOW, *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954; trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1974, p. 98.

⁵¹ si veda paragrafo dedicato all'appartenenza.

⁵² A. BANDURA, *Self-Efficacy*, in V. S. RAMACHAUDRAN (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, Academic Press, New York 1994, pp. 71-81.

dagli insegnanti (in tal senso si sono misurate le considerazioni legate al loro rapporto con altri attori della situazione educativa come colleghi, studenti, famiglie, ecc.). L'autostima, quindi, assume una connotazione sistemica, essendo valutata non tanto (o non solo) negli elementi individuali del singolo soggetto (come è solito per l'analisi dell'identità di matrice psicologica) ma valutando le relazioni che costruiscono il senso di autostima.

Il legame tra livello di autostima nell'insegnante e organizzazione scolastica, oltre che il successo scolastico degli allievi, è stato studiato da diverse ricerche, soprattutto in ambito anglosassone.

Va innanzitutto considerata la posizione di Bandura⁵³, secondo il quale le convinzioni del soggetto rispetto alla propria efficacia scaturiscono dalle esperienze di gestione efficace (la prova di saper utilizzare le risorse necessarie per affrontare con successo le situazioni), dalle esperienze vicarie, frutto dell'osservazione (la possibilità di condividere competenze e successi), dalla persuasione sociale (la convinzione di possedere le necessarie capacità per il successo), dalla condizione emotiva (lo stato d'animo).

Quest'ultimo, come accennato al proposito del ruolo affettivo e come si vedrà più approfonditamente nella parte dedicata alle emozioni, si contraddistingue per un crescente senso di disillusione e impotenza di fronte ai cambiamenti degli studenti e della scuola, che rendono più difficile l'azione degli insegnanti e introducono situazioni di disagio nella quotidiana pratica docente.

Per quanto riguarda le esperienze vicarie e la persuasione, il senso di autoefficacia incide sul bisogno di stima degli insegnanti, che trova soddisfazione nel possesso e nella costruzione di competenza, valutata come la caratteristica più frequente e principale dell'intera categoria (vd. Grafico 3.25).

⁵³ A. BANDURA, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1986; A. BANDURA, *Self-Efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman, New York 1997.

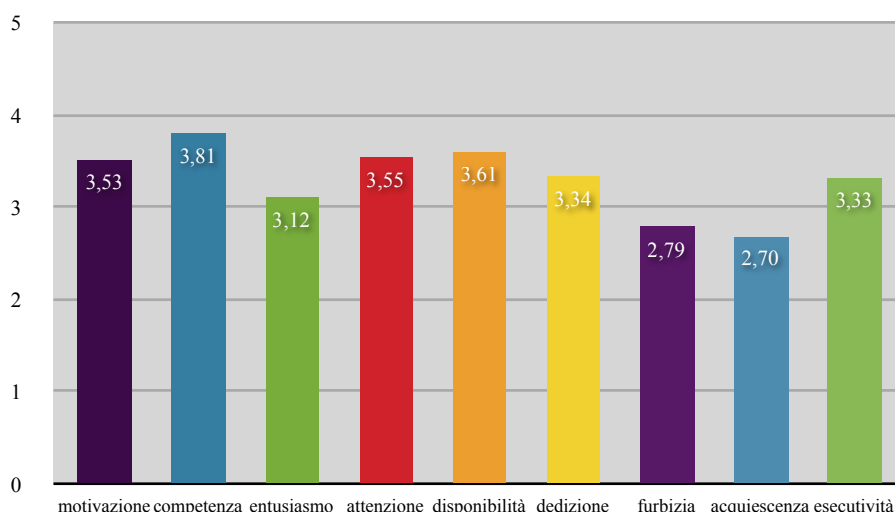


Grafico 3.25. *Valutazione della presenza di alcune caratteristiche degli insegnanti su una scala da 1 a 5.*

La competenza messa in campo dagli insegnanti diventa strumento di costruzione della propria stima e della propria professionalità, permettendo di far fronte ai molteplici tentativi di disconferma dell'autorevolezza e del ruolo. Gli insegnanti vivono questi tentativi, come già detto, soprattutto nella relazione con i genitori e il ministero, che, anziché tutelarne l'immagine e promuoverne il rispetto, ne minano la credibilità agli occhi degli studenti e dell'intera società.

“Oggi del tiro all'insegnante si fa lo sport nazionale, c'è un rapporto veramente un po' difficile [...] È difficile stabilire un contratto formativo, cioè capirsi su quali sono i ruoli distinti, su qual è il ruolo della scuola, il ruolo della famiglia e su cosa la scuola e la famiglia devono lavorare insieme ...” (L.B. in intervista)

“... nonostante i ministri” (R.C. in F4)

“l'ingresso delle famiglie che è giusto, un diritto sacrosanto, mi sembra una cosa [...] arrivata oggi ad un estremo che non ci aspettavamo nemmeno noi” (D.B. in F1)

“io sono sempre stata convinta che la famiglia sia troppo ingerente adesso” (G.M. in F1)

Per quanto concerne l'efficacia della gestione, essa rappresenta la fonte più importante del senso di auto-efficacia. La percezione che una performance abbia avuto successo accresce la convinzione di efficacia, che contribuisce alla costruzione dell'attesa che quella stessa performance possa essere ottenuta in futuro. Anche tale esperienza è messa

in crisi dagli altri protagonisti che intervengono nella relazione di insegnamento-apprendimento (come evidenziato in precedenza rispetto al rapporto con colleghi, famiglie, ecc. e come sottolineato dal grafico 3.26 relativo ai limiti dell'insegnante).

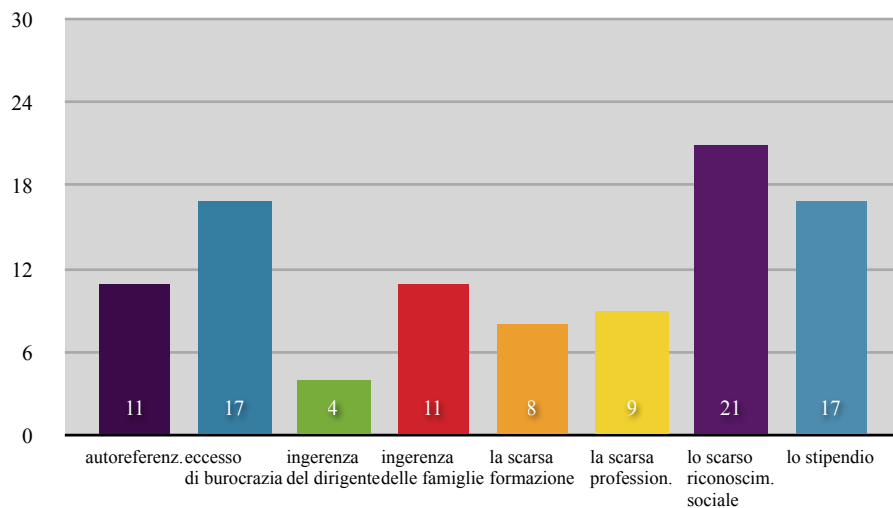


Grafico 3.26. *Limite percepito*

Come si vede, il riconoscimento sociale è percepito come il limite maggiore della pratica docente. Se si considera il livello salariale (che in società a economia di mercato rappresenta un buon indicatore del prestigio e del riconoscimento sociale della professione) è possibile sintetizzare in una percentuale vicina al 40% il valore dello scarso riconoscimento percepito. I limiti maggiori per gli insegnanti, potenziali fattori insidianti la stima professionale e personale, sono attribuiti a condizioni “esterne” e di contesto.

Le influenze dei fattori contestuali sui comportamenti e i fattori personali sono stati proposti, come detto, dalla teoria sociocognitiva⁵⁴. Diversi ricercatori hanno indagato la relazione reciproca tra il contesto scolastico e la percezione di efficacia degli insegnanti,

⁵⁴ A. BANDURA, *Social foundations of thought and action ...*, cit.; A. BANDURA, *Self-Efficacy ...*, cit.

mostrando come quest'ultimo vari nei diversi contesti e nella stessa persona con differenti gruppi di studenti⁵⁵.

Questo gioco di attribuzione all'elemento esterno delle cause limitanti la qualità dell'insegnare si risolve in una ricerca compensativa e ri-equilibrativa all'interno del microsistema relazionale insegnante-alunno degli elementi di beneficio, di stima e di stimolo.

La ricerca di compensazione può essere sintetizzata nelle parole di un'insegnante di Scuola Secondaria di Primo Grado:

“una ragazzina non aveva ancora imparato a leggere in seconda elementare e pian pianino ... adesso questa ragazza è già sposata, mamma di figli e ancora adesso quando passa mi saluta «maestra» ... ma anche il padre insomma, non lo so ... forse [mi piace] proprio questa riconoscenza da parte della famiglia” (C.V. in F4)

Questa ricerca di riconoscenza e riconoscimento va di pari passo con quel bisogno di appartenenza di cui si è parlato in precedenza, perché il senso di appartenenza dimostrato (in reazione al conflitto con agenti esterni) non è in grado di costruire un'identità sicura e auto-rigenerativa che consentirebbe la costruzione condivisa di stima reciproca verso altri colleghi o verso la professione in senso ideale.

Molte ricerche evidenziano il ruolo della condivisione per la costruzione di una stima sociale, che garantisca il benessere e l'autostima personale “riflessa” (vale a dire co-appresa dal e nel contesto di riconoscimento).⁵⁶ La partecipazione degli insegnanti alle decisioni che riguardano la loro vita lavorativa influisce sul senso di efficacia dei

⁵⁵ K. A. HIPPI, P. V. BREDESON, “Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors”, *Journal of School Leadership*, 5 (2), 1995, pp. 136-150; I. RIGGS, *The characteristics of high and low efficacy elementary teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, April 1995; S. ROSENHOLTZ, “Education reform strategies: Will they increase teacher commitment?”, *American Journal of Education*, 95, 1987, pp. 534-562; D. SAKLOFSKE, B. MICHALUK, B. RANDHAWA, “Teachers' efficacy and teaching behaviors”, *Psychological Report*, 63, 1988, pp. 407-414; L. TRENTHAM, S. SILVERN, R. BROGDON, “Teacher efficacy and teacher competency ratings”, *Psychology in Schools*, 22 (3), 1985, pp. 343-352; R. WEBB, P. T. ASHTON, *Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform*, in S. WALKER & L. BARTON (Eds.), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling?*, Open University Press, Philadelphia 1987, pp. 22-40.

⁵⁶ P. B. DE MESQUITA, C. D. JEFFERY, “Educational Reform and the Self-Efficacy Beliefs of Teachers Implementing non Graded Primary School Programs”, *Teaching and Teacher Education*, 10 (3) (1994), pp. 291-302; J. J. FRITZ et al., “Fostering Personal Teaching Efficacy Through Staff Development and Classroom Activities”, *Journal of Educational Research*, 88 (4) (1995), pp. 200-208.

docenti. Tra gli insegnanti di una scuola di un distretto urbano, per esempio, maggiore è la libertà percepita dai docenti nelle decisioni riguardanti la classe, maggiore risulta essere il senso generale di efficacia. Gli insegnanti che percepiscono di avere una maggiore influenza nelle decisioni riguardanti l'intera scuola e minori impedimenti nell'insegnamento si caratterizzano per un forte senso di efficacia personale⁵⁷. Inoltre, gli insegnanti con un alto senso di efficacia personale valutano l'intervento di consulenti esterni in termini maggiormente positivi rispetto a colleghi con basso senso di efficacia⁵⁸. Altri studi hanno evidenziato quattro fattori scolastici associati all'efficacia degli insegnanti: la ricezione di feedback positivi dall'azione di insegnamento, la collaborazione con altri insegnanti, il coinvolgimento dei genitori nella scuola, e il coordinamento scolastico degli studenti⁵⁹. Attraverso uno studio qualitativo, Ashton e Webb⁶⁰ hanno investigato l'eventuale ruolo giocato dalla struttura della scuola sul senso di efficacia degli insegnanti, rilevando che coloro che lavorano in una scuola con una filosofia e una struttura di scuola media hanno un più alto senso di efficacia dei colleghi che lavorano in una struttura scolastica superiore. Gli insegnanti di scuola media hanno una più elevata aspettativa di successo universitario dei loro studenti e si mostrano più soddisfatti dell'insegnamento, sebbene abbiano maggiori difficoltà relazionali interne. Per esplorare i fattori ambientali capaci di diminuire il senso di efficacia, Webb e Ashton⁶¹ hanno intervistato gli insegnanti e hanno individuato diversi fattori in grado di contribuire ad un abbassamento del senso di efficacia dei docenti. Questi includono un'eccessiva richiesta lavorativa, un cattivo stato d'animo, un salario inadeguato, un

⁵⁷ W. MOORE, M. ESSELMAN, *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, April 1992.

⁵⁸ P. A. DE FOREST, J. N. HUGHES, "Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 1992, pp. 301-316.

⁵⁹ S. ROSENHOLTZ, *Teacher's workplace: The social organization of schools*, Longman, New York 1989.

⁶⁰ P. T. ASHTON, R. B. WEBB, *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, Longman, New York 1986.

⁶¹ R. WEBB, P. T. ASHTON, *Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform*, in S. WALKER & L. BARTON (Eds.), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling?*, Open University Press, Philadelphia 1987, pp. 22-40.

basso status, una mancanza di riconoscimento. Inoltre, l'isolamento professionale e l'alienazione contribuiscono a minacciare il senso di efficacia degli insegnanti.

Esaminando il senso di efficacia di insegnanti principianti e di insegnanti esperti alla prima esperienza in un contesto urbano, Chester e Beaudin⁶² scoprono che gli insegnanti esperti generalmente mostrano un calo del loro senso di efficacia nel loro primo anno di esperienza in un distretto urbano. Tuttavia alcune pratiche scolastiche sembrano contribuire l'efficacia tra i docenti neoassunti. Maggiore era l'opportunità di collaborazione con altre figure adulte e un maggior numero di osservazioni, maggiore risultava il senso di efficacia degli insegnanti. Sorprendentemente la qualità e la disponibilità di risorse non aveva una relazione significativa con l'efficacia. I due autori sostennero che ci può essere un effetto di sovraccarico decisionale quando i nuovi insegnanti si trovano a dover far fronte a un cospicuo numero di risorse senza l'indicazione e il supporto necessari alla scelta.

Oltre allo studio della struttura e del clima scolastico, altre ricerche hanno esaminato il livello di efficacia collettiva percepito e condiviso tra insegnanti della stessa scuola⁶³. Le scuole in cui le conversazioni tra docenti si soffermano sull'insormontabile difficoltà di educare gli studenti minano il senso di efficacia degli insegnanti. Le scuole in cui gli insegnanti lavorano insieme per indirizzare l'apprendimento, la motivazione e i problemi comportamentali degli studenti riescono ad accrescere il senso di efficacia degli insegnanti. L'effetto dell'efficacia collettiva è particolarmente importante per gli insegnanti principianti, considerato che sono socializzati nella professione docente.

3.3.6. Il bisogno di autorealizzazione

Il bisogno di autorealizzazione corrisponde al desiderio di realizzare le proprie potenzialità. È strettamente connesso a quanto detto in precedenza rispetto all'autostima

⁶² M. D. CHESTER, B. Q. BEAUDIN, "Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools", *American Educational Research Journal*, 33, 1996, pp. 233-257.

⁶³ A. BANDURA, *Self-Efficacy ...*, cit.; B. FULLER, J. A. IZU, "Explaining School Cohesion: What Shapes the Organizational Beliefs of Teachers", *American Journal of Education*, 94 (4), 1986, pp. 501-535; W. BROOKOVER, J. SCHWEITZER, C. SCHNEIDER, C. BEADY, P. FLOOD, J. WISENBAKER, "Elementary school social climate and student achievement", *American Educational Research Journal*, 15, 1978, pp. 301-318; F. M. NEWMANN, R. A. RUTTER, M. S. SMITH, "Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations", *Sociology of Education*, 62, 1989, pp. 221-238.

e all'autoefficacia ma si distingue rispetto al tempo in cui si inserisce nella traiettoria professionale degli insegnanti, che è la fase della scelta, evidenziata dalla risposta alla domanda "perché ho scelto di fare l'insegnante" (quale finalità si celano dietro la scelta effettuata?). La scelta risponde a una ricerca di realizzazione personale soprattutto per quei docenti che leggono la professione come missione e, più in generale, per il suo portato di attività dall'alto contenuto etico.

"l'ho deciso quasi subito che quello sarebbe stato il mio posto [...] è l'idea di, in qualche modo, giocare un ruolo etico a livello sociale anche se forse in quel momento era così più forte di quanto poi la realtà non lasci vivere davvero anche se idealmente a me è rimasta questa idea che la scuola può giocare un ruolo etico a livello sociale è stato uno degli aspetti per i quali ho continuato ad insegnare pur essendo partita un po' per caso..." (E.Z. in F2)

"ho coniugato un discorso etico, [...] un discorso di impegno rispetto a tante cose del sociale ..." (D.C. in F2)

"a 18 anni [...] ho deciso che avrei fatto una professione nel sociale, che non era subito fare l'insegnante, io volevo fare l'avvocato dei minori..." (L.R. in F3)

"io credo ancora fermamente nella funzione sociale della scuola" (M.D. in F5)

La scelta professionale è legata al ruolo sociale e, quindi, alla potenzialità e alla capacità della scuola e degli insegnanti di perturbare il sistema sociale, attraverso una pratica quotidiana politicamente incisiva. In questo caso la scelta si riferisce al ruolo (e alle conseguenze possibili della propria azione) e non tanto al benessere offerto dalla relazione con i bambini (che però risulta essere una naturale conseguenza per gli stessi docenti). Un lavoro scelto per l'impatto sulla dimensione sociale più che per la qualità del lavoro e per l'impatto sul campo personale.

Benessere e ruolo sono legati in maniera causale. Se nel caso della scelta legata al piacere della relazione, il rapporto di causa-effetto è quello tra ricerca di benessere-relazione, nel caso della scelta sociale, il rapporto risulta più complesso: ricerca di "utilità sociale"-insegnamento-benessere della relazione, generando un circolo generativo di nuove forme e domini di realizzazione. In quest'ultimo caso, realizzazione sociale (pur rimanendo la sensazione di disconoscimento sociale contemporanea) e

realizzazione personale coincidono in uno spazio di benessere professionale che indica un alto livello motivazionale.

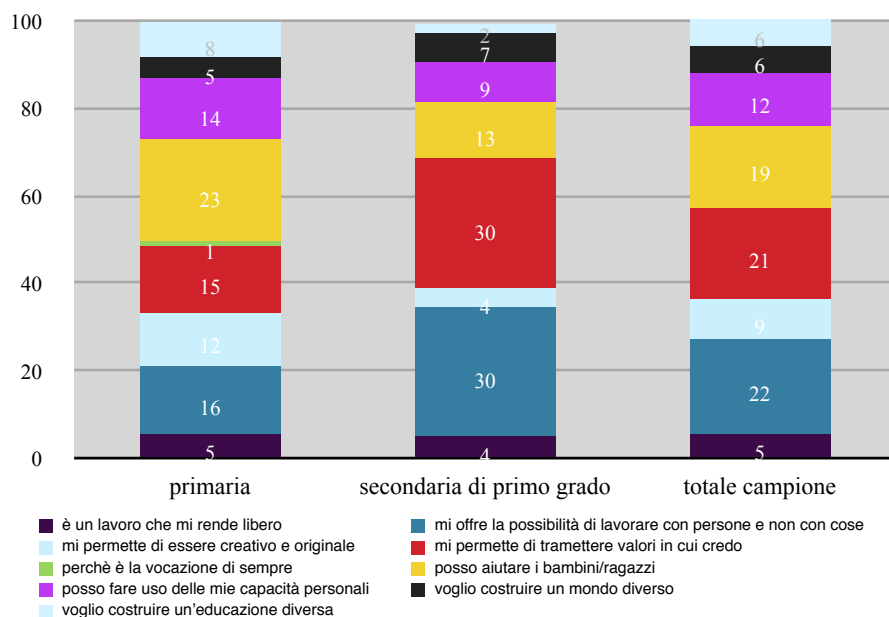


Grafico 3.27. *Motivazione della scelta professionale / grado di insegnamento.*

Note: test $\chi^2 = 0,1541$ [$12,3190 > 11,0301$ ($\chi^2_{(8;0,20)}$)]

Come si può osservare dal grafico, emerge una differenza (seppur con una significatività non elevata) che dipende dal grado di insegnamento. Per facilità di lettura è possibile unire i valori relativi ai due diversi approcci all'insegnamento appena considerati:

- nel primo caso, l'insegnamento come ricerca di realizzazione sociale, si considerano i valori relativi alla lettura dell'insegnamento come spazio per la "costruzione di un mondo diverso" e "di un'educazione diversa", spazio di "trasmissione di valori in cui si crede";
- nel secondo caso invece ci si riferisce ad una lettura dell'insegnamento come "lavoro che rende liberi", "lavoro che permette di essere creativi e originali", "lavoro che permette l'uso di capacità personali", "lavoro di aiuto", "lavoro che offre la possibilità di lavorare con persone.

Si otterrà il seguente grafico:

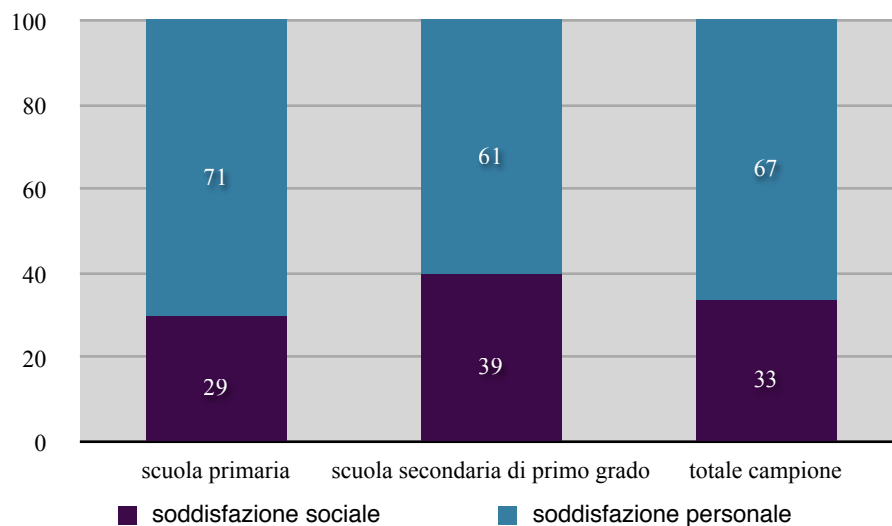


Grafico 3.29. Ricerca di soddisfazione / grado di insegnamento.

È evidente come la ricerca di soddisfazione personale risulti, nel complesso, maggiormente considerata rispetto alla soddisfazione sociale data dalla professione e dal ruolo sociale.

Da un lato, l'insegnamento diventa esso stesso il fine personale, mentre dall'altro l'insegnamento risulta il mezzo e lo strumento di cambiamento sociale.

L'autorealizzazione dipende quindi, in larga parte, dalla concezione dell'insegnamento e dalla proiezione della propria azione sui contesti relazionali: in un caso tale azione è assimilativa (in senso piagetiano), vale a dire destinata a conservare un'organizzazione esistente, nell'altro è perturbativa, vale a dire intenzionalmente pensata per generare situazioni nuove.

Se si considera la variabile "grado di insegnamento" è possibile notare come la ricerca perturbativa sia maggiormente presente in un contesto scolastico di scuola secondaria, riconoscendo agli studenti maggiore capacità di intervento nella società, e, quindi, pensando la scuola come situazione preparatoria al contesto sociale.

Gli insegnanti della scuola primaria, invece, sottolineano la capacità della relazione insegnante-bambino di essere una situazione di benessere (per l'adulto). I bambini

risultano in una condizione di sospensione sociale e politica, non riconoscendosi e non riconoscendoli come sistemi *di sviluppo*⁶⁴.

Queste rappresentazioni degli studenti sono deducibili dal fatto che la scelta dell'insegnante non è casuale ma, anzi, l'insegnante è consapevole del contesto relazionale che andrà ad incontrare: ciascun docente ha sottolineato (nei focus, nelle interviste e nel questionario) la scelta di voler insegnare nel grado di scuola in cui effettivamente lavora.

“mi è piaciuto molto questo contatto con i ragazzi ... e da lì è nato proprio questa mia passione per la scuola, per l'insegnamento e soprattutto per una tipologia di ragazzi che sono proprio i ragazzi di scuola media ... tanto è vero che io avevo iniziato con la scuola superiore, elementari, superiori ... cioè ho passato tutte le scuole ma ormai mi sono approdata nella scuola media e lì mi trovo bene ...” (D.C. in F1)

“io da piccolina dicevo «farò la maestra» e ho fatto la maestra, volendo proprio fare la maestra. Mi piacciono tanto i bambini” (L.B. in F2)

“mi piace tantissimo avere a che fare [...] con i bambini, i più piccoli, mi piace proprio stare con loro... mi diverte tantissimo, soprattutto con i più piccoli, faccio più fatica con quelli grandi io ... [...] quelli piccoli, diciamo, sono meno costruiti e quindi io con loro mi sento ... sento più facile l'approccio a loro ...” (S.P. in F4)

“a differenza sua mi trovo meglio con i grandi, sono meno materna probabilmente, a me piace proprio il rapporto paritario, poter fare discussioni, parlare ... mi trovo meglio ...” (R.C. in F4)

“sono passata di ruolo nelle medie, [...] è una fascia d'età che preferisco... perché forse mi sento un po' più mamma che non docente (S.T. in F4)

La ricerca di soddisfazione personale o di soddisfazione sociale evidenzia due caratterizzazioni differenti, anche nella qualità della pratica quotidiana.

⁶⁴ S. OYAMA, *Evolution's Eye. A Systems View of the Biology-Culture Divide*, Duke University Press, 1998; trad. it. di S. Ferraresi, ed. it a cura di T. PIEVANI, *L'occhio dell'evoluzione. Una visione sistemica della divisione fra biologia e cultura*, Giovanni Fioriti Editore s.r.l., Roma 2004.

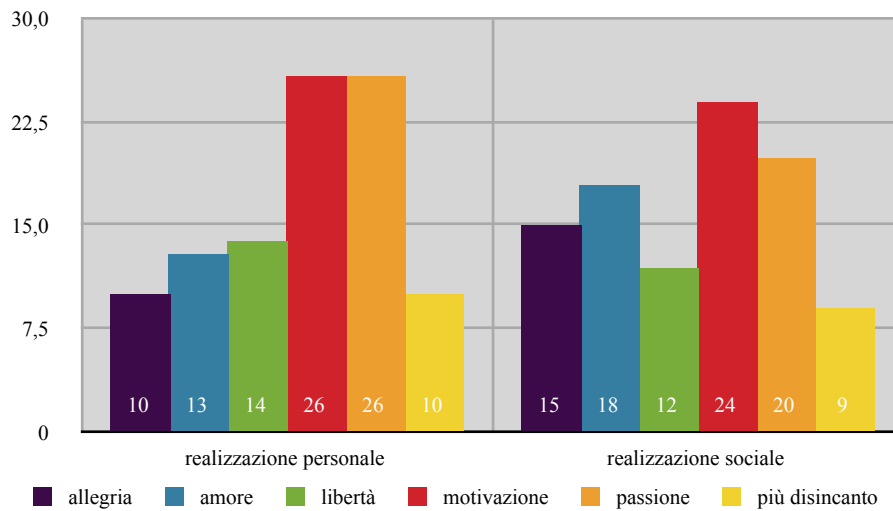


Grafico 3.30. *Fattori di partecipazione / ricerca di soddisfazione.*

I due profili appena delineati si caratterizzano per una differente qualità del coinvolgimento e della partecipazione all'attività lavorativa. Gli insegnanti che assumono la scelta dell'insegnamento per un'autorealizzazione personale evidenziano soprattutto un alto livello di passione e motivazione. Gli insegnanti che, invece, scelgono la docenza in una cornice di ricerca di cambiamento sociale, evidenziano un andamento dei fattori di partecipazione al lavoro più equilibrato e oltre a manifestare un'alta motivazione, non sottovalutano l'amore che li lega al lavoro e l'allegria che ne caratterizza la pratica quotidiana.

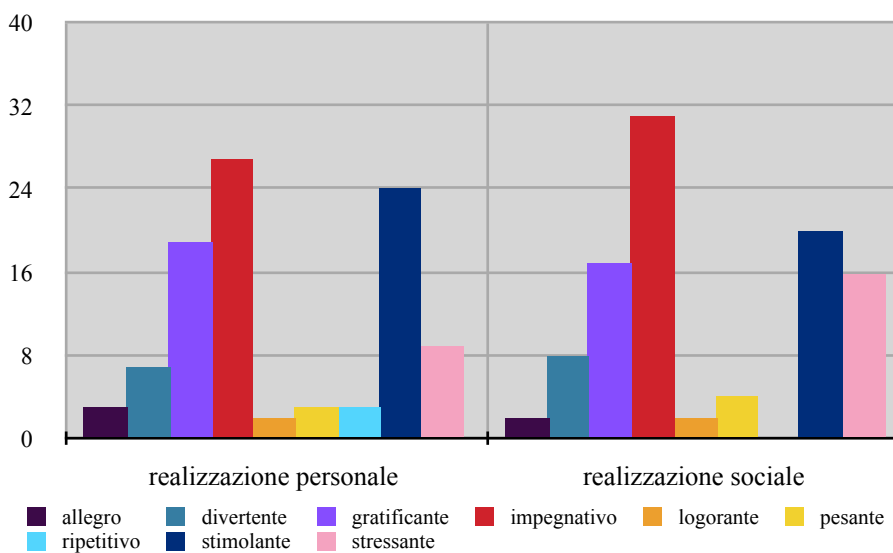


Grafico 3.31. *Percezione del proprio lavoro / ricerca di soddisfazione.*
 $test \chi^2 = 0,2302$

L'andamento relativo all'immagine del proprio lavoro è molto simile per i due profili, con un'alta percezione della difficoltà nel suo svolgimento e, allo stesso tempo, del suo carattere stimolante.

Quello che varia significativamente ($test \chi^2 = 0,0656$) è la percezione di stress denunciata dai diversi profili: coloro che investono nell'insegnamento come professione destinata a incidere sulla società e sul contesto culturale accusano un maggiore stress rispetto ai colleghi che affrontano l'insegnamento come attività relazionale da cui trarre benefici e godimento.

La "terapia" garantita dall'insegnamento sembra quindi funzionare per i soggetti di questo secondo profilo, mentre lo svolgimento della professione con finalità sociali richiede un impegno e un coinvolgimento tali da incidere sulla percezione e sullo svolgimento del lavoro stesso fino a livelli di stress e di impegno particolarmente rilevanti.

Se si accorpano i dati relativi alle diverse concezioni del proprio lavoro in due categorie che denotano un'immagine positiva e un'immagine negativa si avranno i risultati raffigurati dal grafico sottostante.

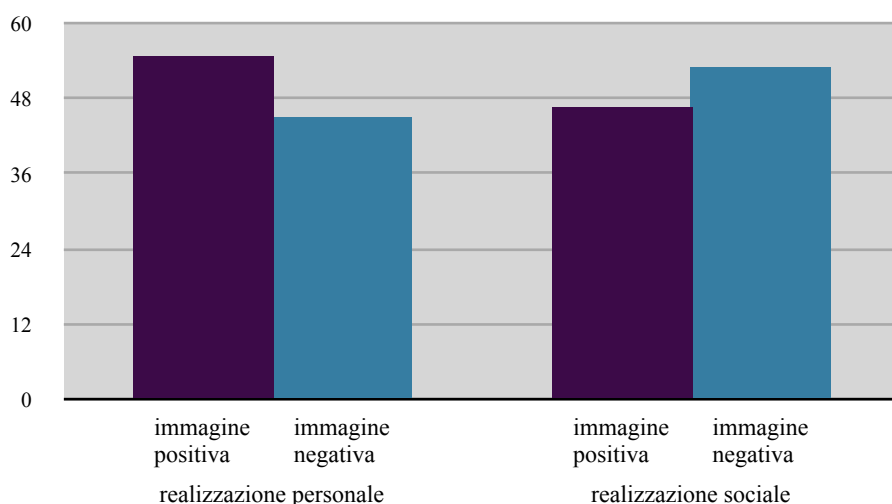


Grafico 3.32. Immagine del proprio lavoro / ricerca di soddisfazione.

Come evidenzia il grafico i docenti che cercano nella professione una realizzazione in chiave personale tratteggiano un'immagine globalmente positiva del loro lavoro, diversamente da coloro che adottano una scelta più in chiave sociale, che faticano maggiormente nello svolgimento del lavoro.

Ciò che varia è la richiesta di impegno e di energia che la scelta comporta: nel primo caso, trovandosi nella situazione di ricerca di benessere personale, i docenti sottolineano i vantaggi dell'insegnamento, le possibilità che esso offre (soprattutto in termini di piacere), mentre coloro che si assumono una responsabilità sociale sono consapevoli della maggiore difficoltà e fatica che questo comporta.

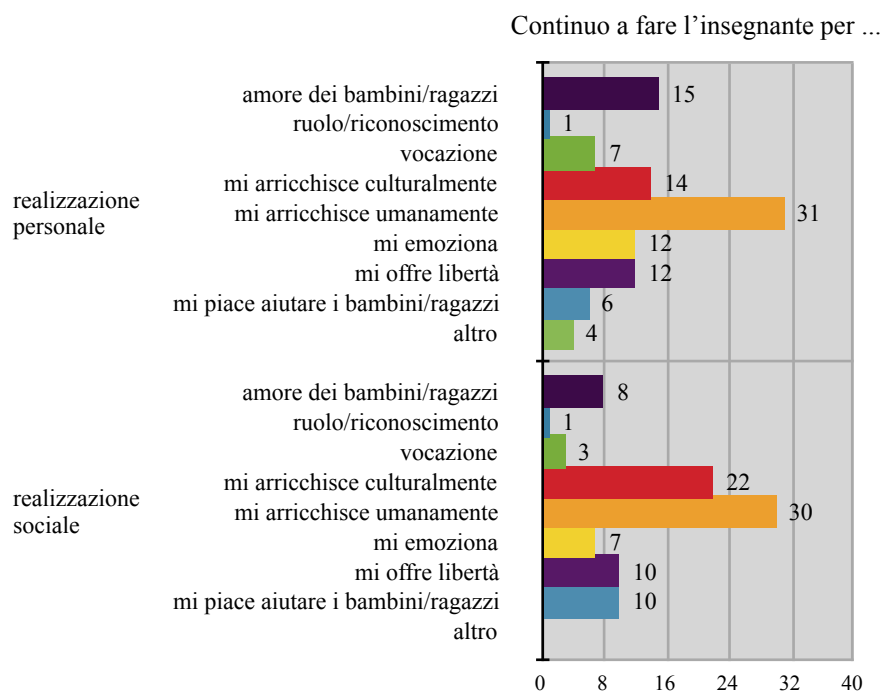


Grafico 3.33. Motivazione professionale / ricerca di soddisfazione.

Il grafico mette in luce le differenze di atteggiamento nei confronti del proprio lavoro e della motivazione che lo alimenta, in base al dominio di realizzazione della propria scelta. Entrambe le posizioni condividono l'arricchimento umano che caratterizza la pratica di insegnamento. Si sottolineano alcune differenze in relazione all'arricchimento culturale ($test \chi^2 = 0,0824$) e all'amore degli studenti ($test \chi^2 = 0,1615$).

Gli insegnanti che scelgono la professione in risposta ad una ricerca di benessere personale considerano determinanti per la continuazione del proprio lavoro le emozioni costruite nella relazione di apprendimento-insegnamento e l'amore nei confronti degli studenti, "la natura stessa di questa professione, cioè nell'attività educativa che si esplica essenzialmente nel rapporto con gli allievi, mentre gli aspetti organizzativi e soprattutto quelli retributivi hanno scarsa incidenza o meglio ancora, il più delle volte,

sono frustranti invece di essere gratificanti”⁶⁵. Tra i motivi che concorrono a determinare la soddisfazione professionale degli insegnanti che, invece, adottano una scelta maggiormente connotata per impegno sociale si sottolinea l’importanza dell’arricchimento culturale che deriva dalla pratica docente. In quest’ultimo caso il peso delle emozioni e dell’amore nei confronti degli studenti è secondario, quasi a caratterizzare la relazione principalmente da un punto di vista cognitivo e razionale. Nel caso del primo profilo, invece, si sottolineano le “ragioni di cuore” che sottostanno alla professione.

3.2.6.1. Consapevolezza e realizzazione

Va inoltre evidenziato come il bisogno di realizzazione fatichi a trovare spazio e cittadinanza nella cornice simbolica dei docenti, dal momento che emerge una difficoltosa capacità di ricostruzione delle proprie caratteristiche potenzialmente utili e funzionali alla docenza, celandosi dietro un vago “essere portati”.

La ricerca di realizzazione, quindi, fatica ad essere resa esplicita per via dell’assenza di genesi nella ricostruzione dei docenti, laddove il portato genetico (“l’essere portati”) nasconde le radici della scelta, soffocandone la peculiarità e costituendosi nel corso della pratica docente, quindi attraverso quel processo di adattamento e appartenenza di cui si è parlato in precedenza.

Non troppo diverso, forse, è il caso di quegli insegnanti per cui la scelta professionale rappresenta un ripiego, un tentativo di realizzazione professionale e personale attraverso un “ri-orientamento” delle aspettative e dei saperi costruiti nel corso degli studi. La scelta di ripiego non comporta causalmente una tendenza alla demotivazione, ma sposta anzi la scelta in direzione di una logica di professionalizzazione che richiede maggiore senso di responsabilità al docente, producendo una sorta di “effetto di traiettoria”⁶⁶.

⁶⁵ V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, cit., p. 282.

⁶⁶ P. BOURDIEU, *La distinction*, Les éditions de minuit, Paris 1979; trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001.

	Non scelta	Oggi
F.B.	<p><i>“io non ho scelto di fare l’insegnante, perché il mio percorso di studi e il mio curriculum universitario andavano in tutt’altra direzione, diciamo che ad un certo momento della mia vita professionale, a seguito del mio titolo di studio, mi sono trovato per ragioni occupazionali, con una laurea in discipline umanistiche in tasca, a ripiegare anche se nobilmente nell’insegnamento, rispetto ad un percorso di studi che andava in direzione della ricerca, per cui ho scelto, ma in seconda battuta. Non ho scelto originariamente di fare l’insegnante, lo sono diventato in seguito e ne ho preso consapevolezza man mano che ho cominciato a fare questo lavoro, perché proprio la forma mentis e il percorso di studi non era proprio orientato all’insegnamento, quindi io lo sono diventato... è stata una scelta in corso d’opera.</i></p>	<p><i>Oggi faccio l’insegnante perché è il mio lavoro e mi permette di vivere e in secondo luogo perché in questi anni ho raggiunto anche la consapevolezza di una professionalità... all’inizio mi sentivo un operatore culturale prestato alla scuola, oggi dopo quasi 10 anni mi sento un operatore della scuola, quindi lo faccio perché è il mio lavoro, il mio mestiere e la mia professionalità.</i></p>
L.B.	<p><i>“è stata una scelta [quasi] casuale, [intendevo] fare tutt’altro... per una questione di pura convenienza ho dato l’esame di magistrale [...] Dopo due tre anni in cui sono stato nel privato, non mi piaceva la cosa... e dico «mah! però anche insegnare non mi dispiacerebbe proviamo l’esperienza di entrare nella scuola come insegnante elementare [...] Poi come sono entrato nella scuola, mi è talmente piaciuto da subito [...] La cosa mi è piaciuta tantissimo e devo dire che ho incontrato anche delle carissime colleghe”</i></p>	<p><i>“Ho trovato colleghe che [...] hanno apprezzato quello che facevo, [...] ma ho dovuto imparare, come dire, in situazione... però un po’ con la loro guida un po’ con il loro stimolo e [...] c’era un forte scambio con alcune colleghe anche anziane devo dire la cosa mi è piaciuta... Mi piaceva, mi è piaciuta e mi piace tuttora tanto per il rapporto che hai con i ragazzi”</i></p> <p><i>“C’è una responsabilità enorme... ecco, questa forse è la prima cosa, perché si ha a che fare con dei ragazzini, con delle persone in formazione, quindi l’imprinting che tu lasci loro sarà fondamentale per la loro crescita. E la responsabilità più forte che sento è insegnare ai ragazzini che sono capaci, [...] tutti, [soprattutto] [...] quando tu riesci a smuovere un soggetto, una serie di ragazzini che non hanno gli strumenti, non hanno la tranquillità familiare, affettiva, emotiva, per apprendere nel miglior modo”</i></p>

	Non scelta	Oggi
A.C.	<p><i>“È successo tutto per caso [...] L’idea di fare la maestra non c’è mai stata. Non è da dire che io volessi fare la maestra. In realtà io volevo fare tutt’altro [...] Fare la maestra non era nelle mie ambizioni”</i></p> <p><i>“Io da piccola ho sempre detto: io la maestra? Mai!”</i></p> <p><i>“Non mi vedevo in questo ruolo [...] forse mi spaventava l’idea di portare avanti una classe, di insegnare [...] Avere dei bambini così piccoli e dover insegnare, non dico a vivere però ad imparare le cose [mi spaventava] [...] Non mi sentivo in grado”</i></p>	<p><i>“Però quello che sto facendo almeno per ora mi piace”</i></p> <p><i>“Ho visto che, nel bene o nel male, la classe riuscivo a gestirla e la cosa mi piaceva, il fatto di stare in classe, aiutare i bambini a risolvere le loro difficoltà [...] Penso che abbia influito tanto l’ambiente, i colleghi, il preside, come lavorano le altre insegnanti, poi l’anno scorso negli ultimi mesi ho fatto qualche ora di compresenza con la mia collega di prima e vedevo come lavorava ...”</i></p> <p><i>“[ho il dovere] di fargli imparare le cose perché alla fine se non capiscono è colpa mia, perché io non gliel’ho spiegato bene”</i></p>
C.A.	<p><i>“la mia esperienza mi ha portato inizialmente verso un altro tipo di lavoro [...] Ho fatto tutt’altro genere di lavoro [...] quando stavo lavorando nell’ambito delle risorse umane è arrivata una proposta da parte della scuola: io in quel periodo non mi trovavo particolarmente bene dove stavo, [...] e quindi ho deciso di [accettare]”</i></p>	<p><i>“Mi piace molto soprattutto quando riesco a lasciare fuori dalla classe tutto il resto della mia vita, i problemi, eccetera e quando riesco a mettermi sullo stesso piano, per cui quando vedo che i bambini sono serenamente in classe e anch’io riesco ad essere serena con loro...riesco non solo a trasmettere insegnamento ma riesco a trasmettere serenità nel farlo, quindi riesco a [...] condividere momenti di insegnamento che non sono necessariamente di didattica.”</i></p> <p><i>“Credo che [l’insegnante] sia un forte punto di riferimento per i bambini che passano un sacco di tempo a scuola. Credo che debba essere un grande ascoltatore ...”</i></p>

Il senso di responsabilità colma il vuoto rappresentato da una competenza scritta nel DNA e incide sulla pratica docente, mettendone continuamente in discussione le qualità e le modalità. La competenza degli insegnanti è costruita nella pratica quotidiana e nel confronto con i colleghi (soprattutto più esperti), aumentando il peso del contesto scolastico esistente e la dinamica adattiva richiesta.

La scelta di ripiego obbliga solo in apparenza gli insegnanti ad una più complessa ricostruzione delle ragioni che hanno spinto a proseguire nella professione. Non derivando, infatti, la scelta da un dominio magico, gli insegnanti riescono a rintracciare gli elementi costitutivi che hanno garantito e garantiscono il passaggio dalla “non-

scelta” alla professionalità. Questi elementi, che caratterizzano la dimensione attuale del docente, si sintetizzano in un forte senso di responsabilità etica nei confronti degli allievi e della società e un forte coinvolgimento emotivo.

Allo stesso tempo va sottolineato come anche questa consapevolezza retrospettiva, questa ricostruzione della scelta o della non-scelta, dei fattori motivanti la scelta professionale agita (seppur in un corso d’opera), nasconde elementi tautologici di non-spiegazione celata dietro la “bellezza della professione”.

La scoperta della situazione educativa, se da un lato consente la valutazione delle sfumature che la caratterizzano, delle emozioni che la costituiscono e delle pratiche che ne derivano, dall’altro non riesce a generare un movimento introspettivo che ne delinei i legami con la scelta.

3.2.7. Il bisogno cognitivo

L’elemento di curiosità e di novità che caratterizza ogni forma di indagine e di crescita sembra smarrirsi o, meglio, fatica a ritrovarsi nella pratica dell’insegnare.

Se si analizza la famiglia categoriale ricavata dall’analisi dei testi (attraverso ATLAS-ti) relativa a “il bello dell’insegnare” è possibile scoprire che il piacere per il conoscere assume una forma sostanzialmente di controllo: l’insegnante ama conoscere ciò che conosce, ciò che è a lui/lei accessibile, evitando di avventurarsi nelle vie nascoste e pericolose del sapere e nella rete di costruzione di nuovi saperi, non ri-conoscendo gli allievi come agenti costruttori di conoscenza e non riconoscendosi, quindi, come agenti di produzione di nuova conoscenza. La conoscenza è esterna alla relazione e la relazione è funzionale alla trasmissione di conoscenza già esistente, soffocando l’alito innovatore proprio e degli studenti, e caratterizzando l’intera organizzazione scolastica per un immobile mostro di produzione seriale.

“Comunque il piacere, l’amore per il conoscere, il sapere, l’imparare, scoprire le cose e quindi l’idea che puoi essere quella che comunque conduce questi ragazzi a imparare, a sapere, a utilizzare ciò che sanno nella maniera per cui riescono comunque a interpretare la realtà, per me è una cosa fantastica ...” (D.B. in F1)

“La mia soddisfazione più grande sai qual è? Quando io li guardo e li vedo con la bocca aperta e magari mi dicono «ma tu come fai a saperlo?» ... ti

basta quella frase che ti permette di dimenticare tutto quello che sta dietro il mondo della scuola che non ti piace ... e lì ti aiuta a ripartire, no? Basta quella frase che magari dice un bambino” (L.L. in F1)

“è proprio l’emozione di far parte della vita di una creatura con cui scopre tutto, dargli gli strumenti per andare in una certa direzione, allo stesso tempo anche un’emozione empatica di essere tutti in questo mondo di scoperta che è un insieme io aiuto te ma anche tu aiuti me ... io imparo tantissimo dai bambini ... ovviamente non sarà didattica però l’imparare come loro colgono la vita e la colgono nella maniera proprio primordiale credo che sia proprio il bello di questo lavoro: essere a contatto dell’essenza delle cose ... [...] noi siamo chiamati a guidarli in questo ma loro ci guidano nel loro mondo di scoperta” (D.M. in F2)

“mi ha sempre affascinato trasmettere nozioni, [...] cercare di trasmettere la cultura non, tra virgolette, per imparare un libro, fargli studiare a memoria un libro, ma fargli vivere la cultura, cosa che generalmente è molto difficile e che io vivo come una sfida personale è però mi ha sempre appassionato la trasmissione, non la nozione in sé ma capire cosa c’è dietro una nozione, perché si studia, perché si deve studiare una determinata poesia piuttosto che pagine di un libro, e a cosa serve dopo” (D.P. in F3)

“[mi piace] il fatto di credere di poter trasmettere dei valori ... comunque ogni ragazzo è diverso dall’altro e ognuno ha la sua visione della vita che certo non è una visione assoluta, però uno ci crede e cerca di trasmetterla, no?!” (S.T. in F4)

“è un bellissimo lavoro questo... perché, oltre che trasmettere ai ragazzi il sapere, cioè quelle cose che tu sai, trasmetti anche l’educazione che non è roba da poco...” (C.V. in F4)

La considerazione di elementi esterni alla relazione (le conoscenze) come fattore motivante la scelta rappresenta un nodo critico per molti docenti perché la loro disposizione globale si inserisce in un rapporto spurio con oggetti e soggetti di conoscenza.

“diciamo che quella è stata proprio un’esperienza che mi ha per così dire emozionato, un’esperienza che mi arricchiva, un’esperienza bella per tanti versi: per come riuscivo a tramettere determinate cose, poi il rapporto che si creava con i docenti, gli alunni che poi erano persone diplomate, anche grandi” (E.C. in F2)

Quanto detto da questo insegnante di scuola secondaria di primo grado evidenzia con chiarezza l’ambiguità in cui la relazione educativa è costruita: da una parte le emozioni

frutto della relazione, dall'altra le emozioni come contorno all'atto educativo e alla relazione di apprendimento-insegnamento.

Le emozioni (lo si vedrà meglio in seguito) sono lette e valutate attraverso un filtro cognitivo: rappresentano un'appendice alla relazione cognitiva, alla relazione di apprendimento-insegnamento. Lo stesso filtro cognitivo si attualizza nella lettura (da parte dei docenti) della relazione di insegnamento-apprendimento, laddove lo studente diventa destinatario di un processo esterno alla relazione (non partecipando, di fatto, a tale processo) ed elemento responsabile della frattura del quadro ipotizzato dalla figura adulta.

Il bisogno cognitivo tradotto in termini di fornitura di saperi e informazioni (chiamate conoscenze o competenze) implica la ricerca di risposte cognitive, risultati prevedibili che escludono elementi dissonanti dal contesto simbolico di appartenenza.

“[è meno gratificante di prima] per le soddisfazioni che puoi avere ... cioè io, ormai sono 26 anni che insegno e ogni anno di più non c'è il rapporto “dai e ho”, è sempre meno quello che ricevi rispetto a quello che dai, rispetto a una volta ... [...] la risposta da parte dei ragazzi, dei bambini ... fai sempre più fatica a cercare di dare, di avere una risposta non so anche in termini di conoscenze però una volta non era così secondo me ... quindi devi avere una grande passione ... non aspettarti proprio i successi secondo me ... i successi sono pochi e rari, probabilmente non immediati [...] Certo, rispondono, però non rispondono in termini di risultati ...” (G.M. in F1)

Va aggiunto che, all'interno di questa riduzione della relazione in termini di controllabilità, emerge anche la ricerca di uno spazio di libera creatività tra i fattori di scelta della professione docente. Tale ambizione rientra nel bisogno cognitivo degli insegnanti e rappresenta un elemento da tenere in considerazione in relazione al rapporto con gli studenti.

La creatività e la libertà d'azione, infatti, rappresentano due elementi che rafforzano l'azione di controllo sugli studenti, e si fondano su di essa. La pratica docente è, infatti, ritenuta *libera* per la possibilità di scegliere e impostare la pratica relazionale ed educativa. La gerarchia costituita (in cui docenti e studenti si trovano su piani rispettivamente di dominio e resistenza⁶⁷) garantisce una difficoltà di controllo nei

⁶⁷ M. FOUCAULT, *La volontà de savoir*, Editions Gallimard, Paris 1976; tr. it. di Pasquino Pasquale, Procacci Giovanna, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978 (2001).

confronti degli insegnanti, supportata da una largamente condivisa rappresentazione sociale “deficitaria” dei bambini e dei ragazzi.

L’assenza di controllo deriva da un non-riconoscimento dell’altro elemento della relazione (bambino/ragazzo) che è inabile al controllo, che non è in grado di generare forme di “valutazione” della situazione di apprendimento. Quello che, infatti, si ricerca negli studenti è la piena disponibilità all’ascolto, all’assoluto silenzio di fronte al sapere “geriatrico” e alla voce più esperta, un atteggiamento rispettoso dell’adulto.

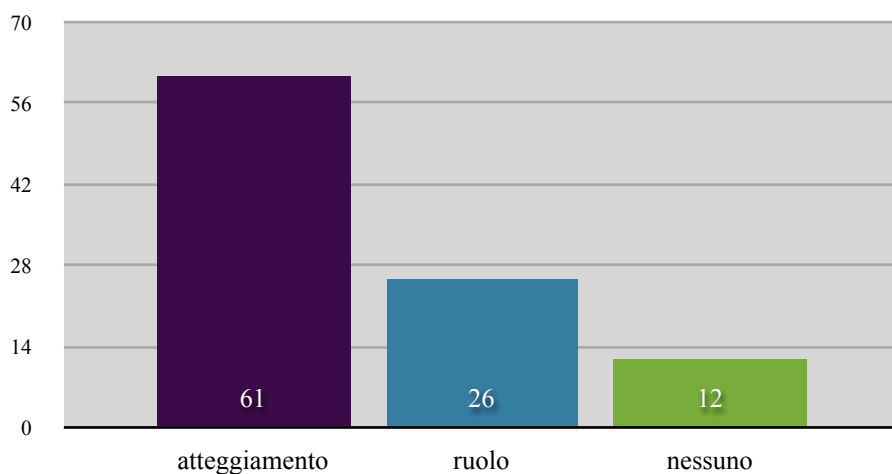


Grafico 3.34. *Fattori di difficoltà relazionale con gli studenti.*

Come emerge dal grafico 3.34 gli atteggiamenti difficili degli studenti generano una difficoltà relazionale capace di incrinare la motivazione e il benessere degli insegnanti. Tra gli atteggiamenti più problematici sono considerati gli atteggiamenti di sfida o ritenuti non consoni alla situazione educativa e al “discorso scolastico”⁶⁸: coloro che non stanno fermi, che non stanno zitti, che mostrano atteggiamenti di sfida e provocatori, maleducati e irrispettosi.

L’altra difficoltà è relativa all’incompleta assunzione del ruolo di studenti e, quindi, all’incompleto raggiungimento dei risultati (prevedibilità dell’insegnamento offerta dai risultati): sono ritenuti problematici lo scarso impegno e gli scarsi risultati.

⁶⁸ Con il concetto di “discorso” si intende la pratica di costruzione della verità, sottolineando come esso partecipi alla costruzione dei soggetti e degli oggetti di conoscenza, e ad esso è strettamente connesso il potere (M. FOUCAULT, *Archeologia del sapere*, Rizzoli Editore, Milano, ed.orig. 1971, 1999).

Il restante 12%, invece, riesce a resistere alla tentazione di offrire una risposta “pertinente” alla domanda posta dal questionario e non evoca nessun comportamento fastidioso da parte degli studenti, sostenendo di “sopportare” tutti gli studenti.

Gli strumenti di controllo dell’insegnante vanno dalla cattedra, utilizzata come strumento di distanza, alla biro rossa, come elemento rappresentativo di potere, fino ad arrivare all’imposizione dei tempi definiti come solida architrave della progettazione educativa.

“[c’è] l’esigenza [...] di abituarli a essere più educati, [...] e quindi l’abitudine alle regole perché insomma c’è pochissima gente che arriva dalla scuola materna o alla scuola elementare e si comporta in un certo modo, poi per non parlare di quando vanno nella scuola media: alcuni sembrano proprio non scolarizzati [sorride] ... oppure arrivano tutti, per esempio, davanti alla cattedra per chiederti tutti nello stesso momento la stessa cosa” (C.V. in F4)

“nel momento in cui mi sono seduto sulla cattedra, a me è piaciuto subito, nel senso che ho provato subito un senso di forte soddisfazione, ho detto «mi piace!»” (M.D. in F5)

“Io [...] ho capito che volevo fare l’insegnante a sei anni. [...] Ero innamorata della biro rossa ... [...] la vedevo come una ... non dico lo scettro del potere ma un po’ così ...” (L.L. in F1)

“ai miei [bambini] voglio voglio bene, cioè li abbraccio, li bacio, anche se, non so, durante la verifica voglio assoluto silenzio, nessuno deve alzare lo sguardo dal suo foglio ...” (D.S. in F3)

“la verifica è un documento ... c’è scritto ‘verifica di matematica!’”(D.S. in F3)

La ricerca di autonomia da parte degli insegnanti, che risponde al bisogno cognitivo di esplorazione, è agita non solo da una ricerca di sicurezza ma va anche in direzione di un processo di insegnamento come pratica evolutiva in cui il docente trova la possibilità di “re-inventarsi” e costruire nuove situazioni di apprendimento con i soggetti partecipanti nel contesto di apprendimento.

“ho sicuramente uno spazio di progetto e uno degli aspetti dell’essere insegnante che mi ha preso fin dall’inizio è quello di poter progettare, senza avere necessariamente tutto predisposto in origine con chiaro il percorso che si andrà a strutturare e il termine al quale condurrà ... è proprio l’idea di cogliere una situazione, leggerla nella sua complessità, gettare delle possibilità evolutive lì dentro” (E.Z. in F2)

“ [l’insegnamento ad un gruppo di adulti] funziona allo stesso modo e mi suscita lo stesso tipo di pensiero ... [...] perché la situazione di apprendimento è un luogo di complicità in cui entrano in gioco tantissimi aspetti [...] Io mi emoziono se costruisco insieme e mi vale con i bambini come con gli adulti ugualmente ed è nella fatica della condivisione nel gruppo che costruiamo un significato e questo mi piace. Trasmettere, passare ciò che so onestamente non mi dà niente, non mi motiva, mi stufa, lo faccio malvolentieri sia con i bambini che con gli adulti. Per cui se io devo fare con un bambino piuttosto che un adulto un momento di trasmissione, e con gli adulti può essere più facilmente che avvenga questo, lo trovo di una noia mortale, cambierei mestiere, andrei a fare un’altra cosa subito al volo ... se posso condividere, costruire insieme, a partire da un presupposto ” (E.Z. in F2)

In questo caso il contesto di insegnamento diventa un luogo di incontro e di scoperta che caratterizza i differenti elementi compenetranti nell’esperienza di apprendimento. Il docente si pone con uno sguardo “umile” e intenzionalmente attento a non prevedere l’inconoscibile sguardo dello studente e le traiettorie che possono derivare dall’incrocio di sistemi non più complementari ma, appunto, compenetranti, contaminanti. La scelta dell’insegnante proviene da una ricerca di invenzioni⁶⁹ che individuano nello studente un co-autore privilegiato, sia esso bambino, ragazzo o adulto.

La relazione di apprendimento-insegnamento garantisce, in ogni caso, un apprendimento proprio anche degli insegnanti, seppur esso risulti di forma diversa rispetto a quello degli studenti.

“La passione dell’apprendere richiama i nostri fantasmi. Riguarda allo stesso modo i nodi, le resistenze, le inibizioni che noi incontriamo nel cammino di costruzione del nostro sapere. Siamo spesso obbligati ad appropriarci di un sapere come se esso fosse a noi esterno, ma quando qualcosa si mette di traverso al nostro apprendimento, siamo spinti – se questo è tollerabile – a interrogare le nostre costruzioni fantasmatiche che strutturano il nostro rapporto con questo o quell’elemento di questo sapere. Ci è necessario nominare, fare dei legami, ricominciare su un’altra scena perché la passione

⁶⁹ M. DE CERTEAU, *L’invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2001 (ed. orig. 1990).

di scopra o la difficoltà sia eliminata. La formazione intellettuale non si verifica senza essere una formazione interiore⁷⁰.

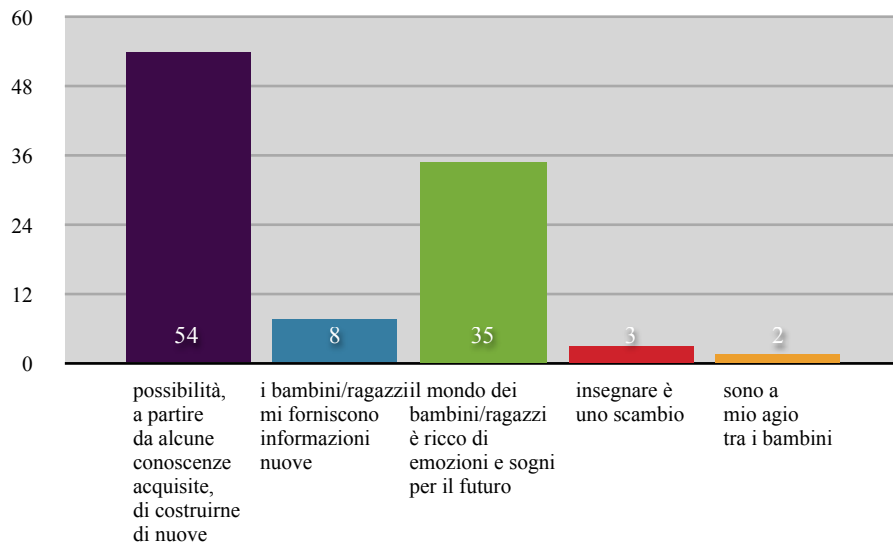


Grafico 3.35. *Declinazione e spiegazione dell'apprendimento degli insegnanti.*

La possibilità degli insegnanti di apprendere è legata all'accrescimento del bagaglio culturale, quindi ad un contributo letto in chiave assimilativa e, parallelamente, ad una difficoltà accomodativa della percezione della nuova conoscenza: gli insegnanti considerano, in larga parte, la modalità di apprendimento come una crescita della quantità di informazioni e difficilmente una modifica nello schema di apprendimento e dell'aumento della *disponibilità ad apprendere*⁷¹. L'intelligenza degli insegnanti, quindi, si sviluppa in una prospettiva di acquisizione di informazioni con una difficoltà a trasformarle in competenze (da cui deriva la difficoltà a fare i conti con le occasioni di aggiornamento definite "troppo teoriche").

"fra i colleghi, c'è questa [abitudine a] dire che i corsi teorici non servono a niente" (M.D. in F5)

⁷⁰ M. CIFALI BEGA, *Un sujet et son engagement dans la formation: approche clinique*, in J. M. BARBIER, É. BOURGEOIS, G. CHAPELLE, J. C. RUANO-BORBALAN (dirs.), *Encyclopédie de la formation*, Presses Universitaires de France, Paris 2009, pp. 71-81 (p. 72).

⁷¹ G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

La questione formativa (specificatamente quella relativa all'aggiornamento in itinere) assume rilievo nel pensiero dei docenti, soprattutto in termini critici per quanto concerne l'esiguità dell'offerta e delle opportunità (soprattutto quelle colte dai colleghi).

“[le nuove tecnologie sono] fonti di alimentazione che mi arricchiscono, quindi cerco di aggiornarmi, cerco ... però, voglio dire, io sono giovane per cui magari non sono ancora stanco, magari per voi già sarà diverso ... poi magari capisco anche di computer, di informatica per cui per me è anche più semplice avvicinarmi al loro mondo ... non so per chi ha una certa età, per chi ha già alcuni anni di insegnamento se è la stessa cosa ...” (E.C. in F2)

“secondo me qui c'è un po' il problema della formazione nei docenti che è un problema significativo ... [...] i processi di formazione dei docenti sono stati sostanzialmente dedicati al volontariato. Questo ha fatto sì che chi si faceva intrigare, aveva motivazioni, scelte personali ha fatto dei percorsi che l'hanno reso assolutamente distante da coloro i quali di motivazione in questo senso non ne avevano [...] ci sono delle distanze infinite tra i docenti, tra coloro che hanno continuato a mettersi in gioco perché era una scelta di tipo sostanzialmente personale, legata ai pensieri di ciascuno e chi invece ha scelto di rimanere un po' al palo ... [...] queste differenze che sono davvero molto evidenti quando si è a scuola con i colleghi si ripercuotono immediatamente sul loro modo di fare scuola, sul modo di progettare la scuola, sul modo di realizzarla, sull'aspetto metodologico, persino sulla relazione con i ragazzi e soprattutto su un'idea di scuola che si differenzia tra l'essere trasmissiva e l'essere invece evocativa di criticità, flessibilità, pensiero divergente, attenzione al cambiamento, lettura del cambiamento ... [...] un sacco di cose che sono state scoperte in questi ultimi anni che un sacco di gente non ha avuto il piacere, la voglia, il desiderio di approfondire ...” (E.Z. in F2)

“non possiamo più ammettere che ci possa essere una qualunque forma di resistenza dell'insegnante di fronte a qualunque proposta venga portata avanti rispetto, per esempio, al discorso [...] degli aggiornamenti” (P.C. in F5)

L'aggiornamento è ritenuto l'elemento di garanzia della qualità nello svolgimento della professione, soprattutto in forma pratica ed esperienziale, forse per compensare le mancanze di opportunità offerte o di interessi alimentati.

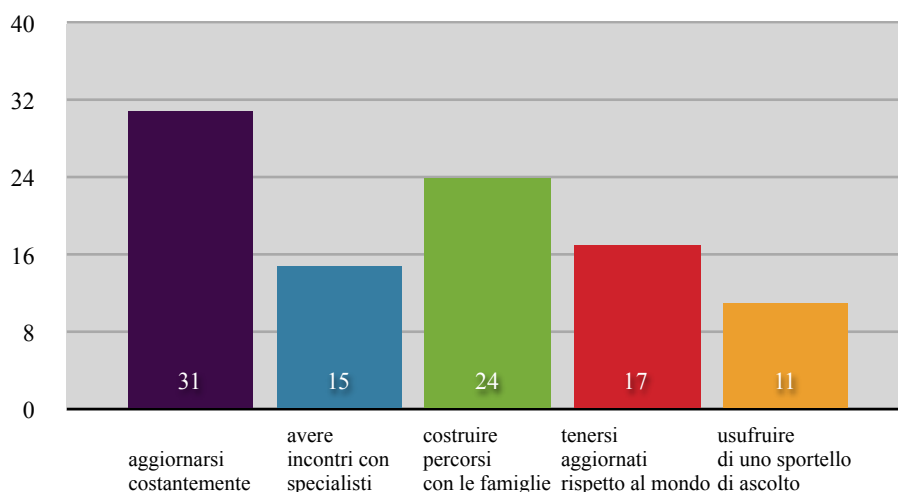


Grafico 3.36. *Fattori di qualità ritenuti necessari per continuare nello svolgimento della professione.*

Nel primo caso, come evidenziato dal grafico, l'aggiornamento (frutto anche dell'incontro con specialisti e dell'autoaggiornamento rispetto al mondo) ricopre una parte cospicua (il 63%) della modalità necessaria a svolgere la professione nel migliore dei modi.

Nel secondo caso, relativo alle modalità di aggiornamento, vale la pena sottolineare il ruolo dell'attività pratica (conservativa e confermativa).

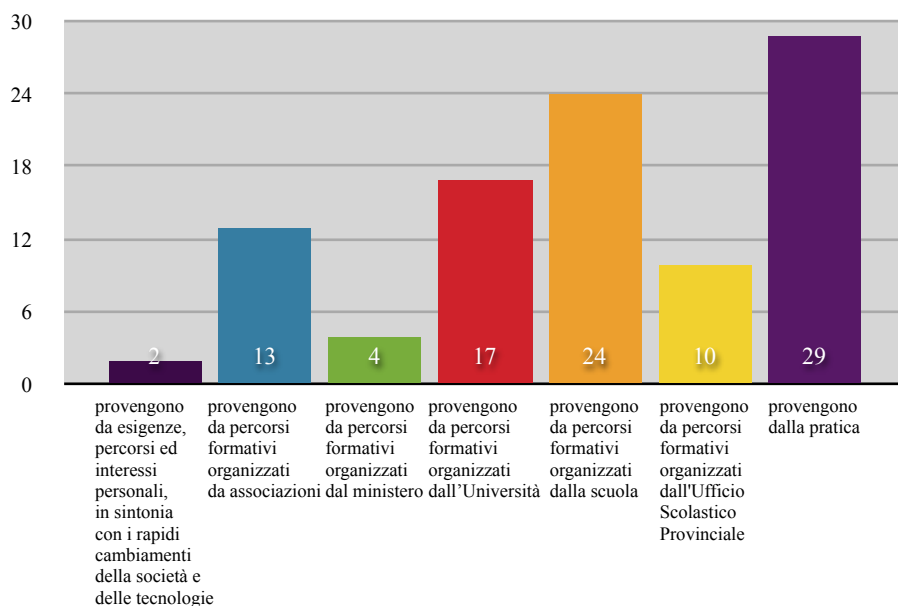


Grafico 3.37. *Le attività di aggiornamento ritenute più utili.*

L'aggiornamento ricavato dalla pratica (che richiama quanto sostenuto dai docenti in merito alla formazione necessaria per insegnare, secondo cui sarebbe in larga parte frutto della pratica e per cui sarebbe auspicabile un periodo di praticantato accompagnato dalla figura dell'insegnante più esperto) rischia di garantire la conservazione e la conferma del sistema culturale e simbolico prodotto nella e dalla scuola.

Il bisogno cognitivo si tramuta quindi in un bisogno di conferma della propria conoscenza o l'acquisizione di nuove conoscenze sempre all'interno del medesimo sistema di apprendimento (a conferma dell'aspetto prettamente assimilativo del processo di apprendimento riguardante gli insegnanti).

Per quanto concerne le conoscenze da "possedere" per svolgere la professione nel migliore dei modi, i docenti evidenziano una tendenza alla ricerca di conoscenze "tecniche", di gestione delle relazioni in modo da riuscire a connotarsi come professionisti della relazione educativa.

La formazione ritenuta necessaria dagli insegnanti riguarda le competenze relative alla trasmissione del sapere, perché, se è considerato scontato il capitale culturale e intellettuale dell'insegnante, allo stesso tempo sarebbe necessaria la presenza di competenze didattiche che consentano al docente di rendere comprensibile il suo sapere.

"l'insegnante secondo me è un intellettuale, cioè intanto studi e studi continuamente, dopo di che sullo studio si appoggiano anche tutti questi aspetti di relazione, di fascinazione, perché per carità sicuramente forse è l'aspetto più piacevole ... ma se sotto non c'è studio ..." (A.Sc. in F5)

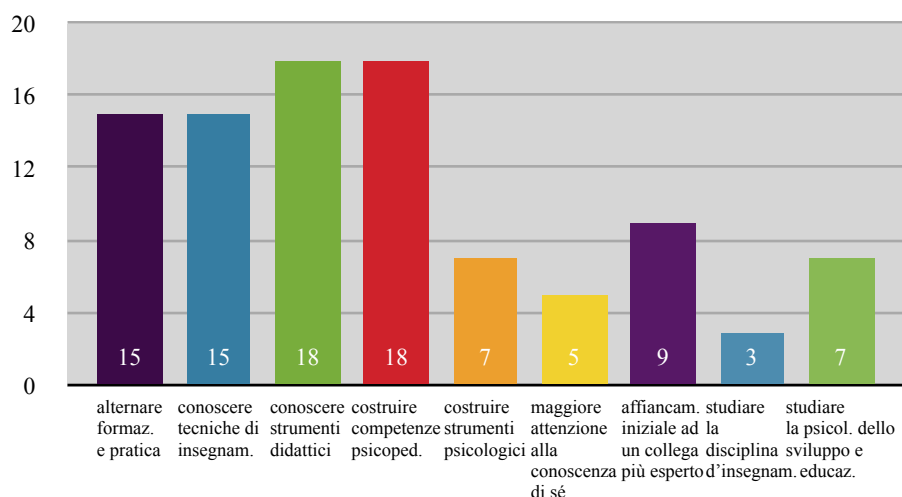


Grafico 3.38. *Fattori che migliorerebbero la qualità degli insegnanti.*

La qualità della professione è garantita dalla costruzione di strumenti didattici, psicopedagogici e psicologici che permettano di far fronte alle difficoltà quotidiane. L'attenzione è legata soprattutto agli strumenti di insegnamento più che alla competenza nell'essere insegnante e, quindi, attore nel processo di apprendimento-insegnamento, alle attenzioni rielaborative delle situazioni vissute o alla conoscenza di strumenti di lettura personale e riflessiva.

La conoscenza degli studenti, altro elemento chiave per la qualità e il buon esito del processo di insegnamento, se letta insieme agli strumenti appena citati, evidenzia un'attenzione alla *tecnica* di insegnamento, rifacendosi ad una concezione meccanica dello stesso più che all'imprevedibilità e all'evolutività della relazione e, quindi, alla competenza dello stare nei processi.

La pazienza viene, a tal proposito, concepita come attività di studio degli studenti per una maggiore conoscenza:

“la pazienza è fondamentale, ma la pazienza però non vuol dire tolleranza, la pazienza deve essere ascoltare gli altri, saper ascoltare i ragazzi poi intervenire al momento giusto, quando serve ... un mese e mezzo ogni anno lo facciamo è quella pausa che viene chiamata diciamo diagnostica [...] per conoscere i ragazzi a fondo” (D.P. in F3)

Il bisogno cognitivo degli insegnanti entra in relazione con quello degli studenti attraverso uno scambio emotivo-cognitivo che rappresenta una ricerca di riconoscimento e di riconoscenza, oltre che di benessere reciproco. Il primo caso è stato

già trattato nelle pagine che precedono. La ricerca di benessere reciproco conduce gli insegnanti nella scelta professionale, in direzione di un arricchimento culturale e umano che la relazione con gli studenti garantisce.

“è una cosa che arricchisce me, quindi ho piacere di farlo ...” (V.D. in F4)

La ricerca di mutualità e reciprocità è considerata un fattore necessario per lo svolgimento della professione.

“la voglia di cambiarsi, modificarsi, di arricchirsi e di migliorarsi e quindi però l’umiltà di dire, di ammettere che abbiamo dei limiti e siamo pronti per imparare ...” (R.C. in F4)

“io penso che il rapporto con i ragazzi sia importantissimo, è importante mettersi sempre in discussione, perché comunque abbiamo sempre di fronte non solo nuovi ragazzi, nuove situazioni, gli stranieri, ma anche proprio generazioni che cambiano, cioè nel corso degli anni si è visto benissimo che proprio anche le generazioni sono cambiate e noi dobbiamo adeguarci a queste nuove generazioni ... da un punto di vista più tecnico della preparazione, cioè delle cose che devono sapere i ragazzi” (S.T. in F4)

La gratificazione delle potenzialità cognitive risulta soggettivamente insufficiente e contribuisce alla costruzione di un senso di frustrazione e lontananza da un fine e un ideale che rende difficile l’“alimentazione” della pratica e della tensione cognitivo-emotiva necessaria.

Il bisogno cognitivo è altresì riflesso dell’altro attore coinvolto nella relazione educativa: gli insegnanti amano e scelgono il proprio lavoro per agevolare, permettere o anticipare il bisogno cognitivo degli studenti.

“Comunque il piacere, l’amore per il conoscere, il sapere, l’imparare, scoprire le cose e quindi l’idea che puoi essere quella che comunque conduce questi ragazzi a imparare, a sapere, a utilizzare ciò che sanno nella maniera per cui riescono comunque a interpretare la realtà, per me è una cosa fantastica, cioè ...” (D.B. in F1)

“anche noi impariamo tantissime cose... oltre quello che diamo ai ragazzi, io penso che cambia anche tante cose della nostra visione della vita, delle cose, degli altri, no? E quindi questo è un aspetto che mi è sempre piaciuto moltissimo del mio lavoro ...” (C.V. in F4)

3.2.8. Il bisogno estetico

Accanto ai bisogni fondamentali Maslow evidenzia l'esistenza di bisogni estetici, sostenendo che alcuni individui "si sentono male (in forme speciali) quando si trovano al cospetto del brutto e possono essere curati mediante un ambiente bello, hanno un desiderio attivo che può essere soddisfatto solo dalla bellezza"⁷².

Nel caso degli insegnanti questi bisogni emergono nella scelta operata seguendo il desiderio di un ambiente relazionale "bello" e il fascino costituito dalla relazione con gli altri.

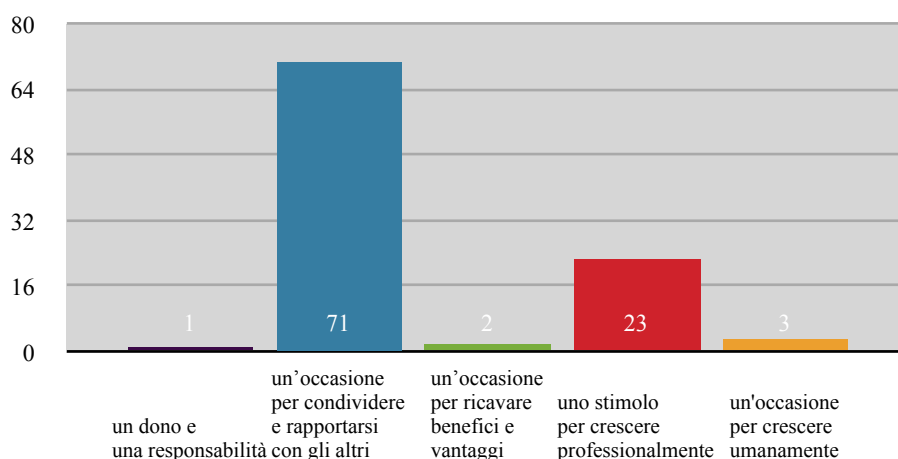


Grafico 3.39. Rappresentazione dell'insegnare.

La ricerca di libertà e creatività, a cui si è fatto riferimento a proposito del bisogno cognitivo, è frutto della differente dimensione relazionale che caratterizza la scuola rispetto ad altre organizzazioni. Un elemento chiave nella scelta è, infatti, la qualità delle relazioni vissute quotidianamente nella scuola che, a differenza di quelle tipiche di altri contesti lavorativi, si caratterizzano per una maggiore ricerca di co-costruzione e condivisione e una debole presenza di competizione.

“Però ci sono degli ambienti di lavoro [...] il [settore] privato è una realtà completamente diversa, in cui io non sopravviverei 2 minuti, per la competizione, [...] a me l'insegnamento consente di lavorare con autonomia, sì dovendo rendere conto di determinate cose perché ci sono ... però l'autonomia, la libertà di scegliere e di decidere i percorsi, di che cosa è più adatto, adeguato in quel momento per quella classe ... credo che sia proprio una possibilità che altri lavori assolutamente non consentono

⁷² A. MASLOW, *Motivazione e personalità*, cit., p. 106.

perché devi raggiungere comunque dei risultati concreti e molto tangibili e nel privato se non li raggiungi sei fuori” (D.B. in F1)

“ho scelto un lavoro che mi permettesse comunque di essere libera ...” (R.L. in F3)

“è un lavoro molto molto creativo, permette di essere proprio se stessa, di esprimersi, non sei vincolata, nonostante ci provino i nostri ministri ... ma più di tanto il nostro lavoro non può essere vincolato, cioè quando sei in classe sei in classe tu e i ragazzi ... cioè quello che ti dici, quello che fai è il tuo lavoro ... mi sento molto libera!” (R.C. in F4)

“non c’è quella vasta competizione e tutti insieme stiamo competendo per raggiungere uno scopo, quindi stiamo lavorando ... la competizione è verso l’obiettivo, non verso quello che ti sta accanto ...” (A.Sc. in F5)

Questo bisogno si lega anche alla dimensione estetica propria dell’insegnare, una dimensione che si evidenzia nelle risposte legate all’aspetto educativo della professione e alle ragioni che qualificano l’insegnamento come “un mestiere bellissimo”⁷³.

Le esigenze estetiche, insieme a quelle conative e cognitive (a cui sono strettamente connesse), costituiscono la dimensione estetica più volte sottolineata dagli insegnanti coinvolti nella ricerca.

“volevo fare la maestra per questo rapporto soprattutto con gli altri, ... il discorso dell’educare, dell’aiutare a crescere e comunque un qualcosa che mi ha sempre affascinato è e anche se magari ho provato a prendere strade diverse sono comunque ritornata per una serie di eventi a quello che era il mio desiderio da bambina” (A.S. in F5)

L’aspetto estetico si risolve spesso nella pratica di aiuto con la quale si identifica l’insegnamento.

“voglia di aiutare, di vedere dei progressi negli altri grazie al mio aiuto, [questo mi ha] sempre mi ha motivato in questa scelta.”

“[essere] sempre presente, sempre pronta a comunque ascoltarli e aiutarli crea maggiore fiducia e quindi un clima di classe più piacevole [...] oggi abbiamo alunni con delle situazioni un po’ particolari... devi dare quell’aiuto” (C.N. in intervista)

“la cosa [che] mi piaceva [era] il fatto di stare in classe, aiutare i bambini a risolvere le loro difficoltà... (C.A. in intervista)

⁷³ L. LOMBARDO RADICE, “Un mestiere bellissimo”, *Rivista della scuola*, n. 8-9 (1963), pp. 6-7.

“la mia soddisfazione è anche dove posso aiutare questi ragazzini” (L.R. in intervista)

La dimensione relazionale caratterizza l'aspetto piacevole dell'insegnare e può coincidere con una forma di piacere data dalla funzione di aiuto.

Il bisogno estetico viene quindi soddisfatto e assorbito dal ruolo che l'attività professionale garantisce (*cura, guida, condottiero*) e dall'impianto relazionale che lo rende possibile.

“[La scelta dipende] dal piacere, l'amore per il conoscere, il sapere, l'imparare, scoprire le cose e quindi l'idea che puoi essere quella che comunque conduce questi ragazzi a imparare, a sapere, a utilizzare ciò che sanno nella maniera per cui riescono comunque a interpretare la realtà, per me è una cosa fantastica” (D.B. in F1)

“[mi è piaciuto] per come riescivo a tramettere” (E.C. in F2)

“un insieme [di cose]: io aiuto me ma anche tu aiuti me ... io imparo tantissimo dai bambini, [...] imparare come loro colgono la vita e la colgono nella maniera proprio primordiale credo che sia proprio il bello di questo lavoro: essere a contatto dell'essenza delle cose ... [...] loro ci guidano nel loro mondo di scoperta” (D.M. in F2)

Il desiderio di aiutare gli altri (in questo caso bambini o ragazzi) nel loro processo di crescita umana, intellettuale e culturale, è motivazione comune ad altre professioni cosiddette d'aiuto (lo psicologo, il medico, l'assistente sociale, ecc.). Ciò che differenzia l'insegnante è il fatto che l'aiuto non è originariamente previsto quale obiettivo primario della sua attività ma potrebbe considerarsi strumento utile alla relazione educativa. Se, infatti, per lo psicologo risulta imprescindibile la cura e l'aiuto (in un contesto terapeutico) del paziente, l'insegnante si trova a costruire una relazione che dovrebbe garantire all'alunno di imparare (sia la disciplina specifica sia le regole sociali). L'insegnante può quindi utilizzare l'aiuto come forma relazionale o come spazio di avvicinamento allo studente, ma il suo intervento non è finalizzato alla cura. La trasformazione, infatti, dell'insegnamento in un'azione di mero aiuto trova gli insegnanti impreparati e rischia di trasformare la pratica pedagogica in un rapporto di dipendenza e oggettivazione dell'allievo e, indirettamente, dell'insegnante (cui non è consentita la crescita professionale e la verifica delle competenze acquisite). La situazione di aiuto, viceversa, consente agli insegnanti di allargare il dominio di

competenze e di conoscenze da condividere con gli studenti, anche utilizzando la disciplina di insegnamento come elemento di discussione e approfondimento della vita reale.

3.2.9. Lettura dei bisogni

Diversamente dalla teoria di Maslow, da cui si è scelto di partire per descrivere le motivazioni degli insegnanti, i bisogni relativi alla scelta della professione docente, che per comodità espositiva sono stati esaminati separatamente, non vanno letti in chiave gerarchica bensì in chiave interagente tra loro e di concatenazione, essendo tra loro interconnessi.

Nelle scelte di ciascun insegnante può trovare maggiore spazio e peso un bisogno di quelli esplicitati ma senza che esso rappresenti la causa o la conseguenza degli altri, che pur si inseriscono nella scelta motivazionale.

Come visto, per esempio, il bisogno estetico è strettamente connesso con quello cognitivo così come con il bisogno di realizzazione. Allo stesso tempo risultano strettamente dipendenti i bisogni di appartenenza con quelli di sicurezza e affetto, senza dimenticare il legame tra quest'ultimo e i bisogni cognitivo, estetico e di stima, e così via.

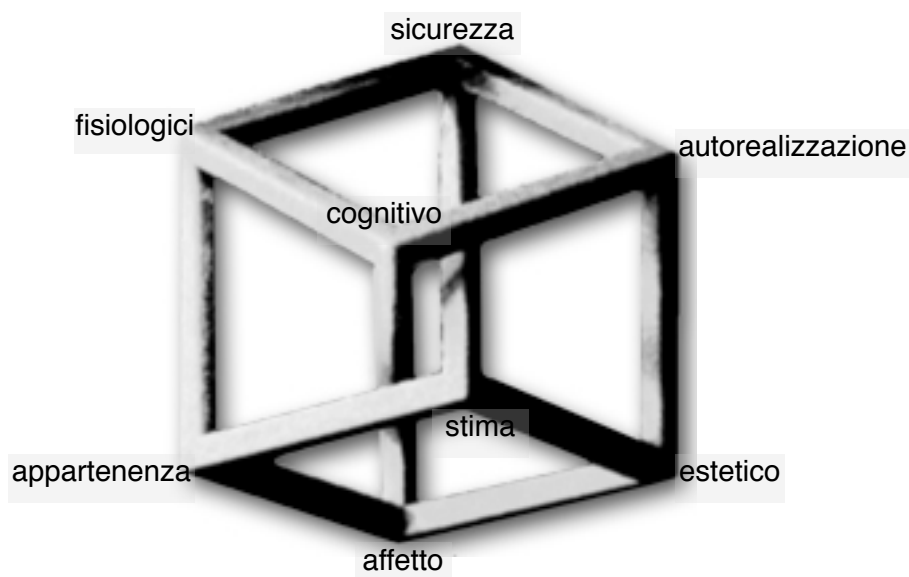


Figura 3.2. Mappa motivazionale

Non è detto che questi bisogni siano contemporaneamente presenti nel momento in cui una persona decide di divenire insegnante. Alcuni nascono (o si rendono espliciti) nel corso delle prime esperienze, quando il contatto diretto con la realtà scolastica, con gli allievi e con i colleghi sviluppa nuove consapevolezze relative al ruolo dell'insegnamento, al piacere che ne deriva, alla possibilità che offre.

È possibile, tuttalpiù, considerare il ruolo giocato da ciascun bisogno e lavorare sulla forma equilibrativa (la capacità normativa⁷⁴) evidenziata dal singolo docente, al fine di accompagnare la scelta e promuovere traiettorie di sviluppo della professionalità.

Il ruolo della scelta assume un peso e uno spazio determinante nella pratica non tanto per sapere da dove essa derivi ma per costruire una competenza ricostruttiva e rielaborativa dei nodi relazionali e di sistema che hanno mosso la propria scelta e che, allo stesso tempo, possono proiettare le scelte degli studenti.

Questo lavoro di ricostruzione consente una maggiore consapevolezza dei motivi e dei fattori che sono intervenuti nella scelta, consentendo all'insegnante di posizionarsi in una ipotetica mappa.

Il lavoro di "mappatura motivazionale" consente agli insegnanti di rivedere e recuperare le peculiarità del ruolo, modificarne i confini e rileggerne (anche criticamente) le pratiche, cercando di costruire il senso dell'insegnare (in un contesto e uno spazio relazionale coerente).

⁷⁴ G. CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, Presses Universitaires de France, Paris 1966; trad. it. *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998.

Capitolo 4

Tra motivazione e movente

Le forme che le persone costruiscono, nell'immaginazione o sulla terra, emergono nel flusso della loro attività, nei contesti specifici di relazione del loro coinvolgimento pratico con ciò che li circonda.
Ingold

Premessa

Il primo obiettivo socialmente definito dell'insegnamento è di far apprendere, vale a dire produrre o facilitare la costruzione di conoscenze, competenze, sistemi di pensiero. La modifica del soggetto in formazione riguarda allo stesso tempo “formatore” e “formato”, insegnante e studente, poiché entrambi partecipano ad un processo che, attraverso conoscenze nuove, attese o inattese, si inserisce nella traiettoria di ciascuno. Oltre a trasformazioni di tipo cognitivo (legate alle conoscenze e alle informazioni), il soggetto forma (ed è formato da) il sistema di pensiero (credenze, conoscenze, concezioni, valori, ecc.) e di azione (competenze, abitudini, pratiche, ecc.) in cui si inserisce e in cui si muove il processo di apprendimento stesso. Allo stesso tempo quello che interviene sul piano dei modi di pensare e di agire del soggetto è strettamente legato a trasformazioni in corso su altri piani: “la trajectoire biographique du sujet, c'est-à-dire

le cours des événements qui se produisent dans sa vie, et sa trajectoire identitaire, c'est-à-dire l'économie de son image de soi et son évolution"¹.

Il processo motivazionale (in quanto processo), quindi, non può essere realmente compreso se non si tiene conto della sua dimensione diacronica, come un processo trasformativo iscritto in una temporalità e in interazione con le trasformazioni in corso nel sistema relazionale del soggetto.

La sola motivazione alla scelta non esaurisce, perciò, la modalità con cui un insegnante abita i processi di insegnamento-apprendimento, con cui si muove nelle dinamiche dell'insegnare.

Oltre al livello globale di impegno del soggetto nell'insegnamento, intervengono anche i fattori motivazionali nel modulare qualitativamente la natura stessa del processo di insegnamento-apprendimento e dei suoi risultati. Il ruolo della motivazione non si riduce alla ragione intenzionale della scelta ma riguarda anche la quantità di energia investita e il contenuto qualitativo del processo e della pratica professionale.

La motivazione alla scelta non si limita alla fase iniziale della stessa ma interviene nel costruirla e, quindi, nell'abitarla, nel muoversi in essa. La scelta evolve in direzione adattiva ed "adattante", consentendo alla persona coinvolta di svolgere un ruolo attivo e "di sviluppo"², in grado quindi di costruire contesti modificabili attraverso l'"abitare".

Costruire la scelta e la traiettoria è parte stessa dell'abitare: "costruire, allora, è un processo che continua per tutto il tempo che un ambiente viene abitato. [...] È nel processo stesso dell'abitare che costruiamo"³.

¹ "la traiettoria biografica del soggetto, vale a dire il corso degli avvenimenti che si producono nella sua vita, e la sua traiettoria identitaria, vale a dire l'economia della sua immagine di sé e la sua evoluzione" É. BOURGEOIS, *Apprentissage et transformation du sujet en formation*, in J.M.BARBIER, É. BOURGEOIS, G.CHAPELLE, J.C. RUANO-BORBALAN (dirs.), *Encyclopédie de la formation*, Presses Universitaires de France, Paris 2009, pp. 31-69, p. 33.

² S. OYAMA, *Evolution's Eye. A Systems View of the Biology-Culture Divide*, Duke University Press, 1998; trad. it. di S. Ferraresi, ed. it a cura di T. PIEVANI, *L'occhio dell'evoluzione. Una visione sistemica della divisione fra biologia e cultura*, Giovanni Fioriti Editore s.r.l., Roma 2004.

³ T. INGOLD, *Ecologia della Cultura*, a cura di C. GRASSEN, F. RONZON, Meltemi editore, Roma 2001, p. 138.

4.1. Abitare l'insegnamento

Il mutamento della motivazione (e quindi della lettura di sé nella pratica professionale e della pratica professionale in senso ampio) è evidenziato da alcune espressioni che sottolineano anche il grado di “malessere” con cui gli insegnanti devono convivere e che pure non sembra (ancora) minarne la traiettoria professionale⁴.

Il lavoro d'insegnante, con il passare del tempo, si rivela meno gratificante di quanto previsto e ipotizzato idealmente o di quanto addirittura vissuto nei primi momenti della carriera:

“sul gratificante sono ormai un po' scettica” (G.M. in F1)

“sono, permettetemi il termine, molto scazzata” (D.C. in F2)

Sullo scivolamento motivazionale intervengono fattori e dinamiche che incrociano:

- un elevato costo rappresentato dalla fatica dell'insegnare, un investimento di energie e forze che non trova riscontro nei risultati degli studenti o nei “riconoscimenti” sociali;
- la percezione di un'utilità sociale del lavoro messa in dubbio dal sistema sociale e culturale dominante che tende a premiare le scorciatoie piuttosto che l'impegno e l'apprendimento;
- un interesse intrinseco della professione che deve fare i conti con i differenti apprendimenti e le differenti modalità di apprendimento, legati ai cambiamenti degli studenti;
- una modifica dell'importanza sociale della scuola e dell'insegnamento.

L'impegno richiesto (e messo in campo), nel corso dell'esperienza professionale, subisce modifiche e segna un incremento sostanziale che rafforza la motivazione di quegli insegnanti in grado di ri-vedere il proprio ruolo e ri-vedersi nella propria pratica, riorganizzando la propria rappresentazione della gratificazione stessa, del senso e degli indicatori di misurazione:

⁴ va a tal proposito considerata la composizione del campione, su base volontaria e con alta motivazione soprattutto per le fasi caratterizzate da interviste in profondità e focus groups (vd. Capitolo 2).

“è diventato molto più impegnativo, coinvolgente ma anche gratificante, allo stesso tempo ... forse in maniera meno palese, meno evidente ... però secondo me c'è questa gratificazione ... Certo ... anche solo nella relazione con i ragazzi ...” (D.B. in F1)

Altri insegnanti, invece, restando vincolati a matrici di lettura originariamente costitutive della scelta, faticano a re-inventarsi e a ricollocare la propria motivazione e il proprio impegno, rischiando di rimanere soffocati dal carico di lavoro (emotivo, fisico, relazionale, burocratico):

“è un logorio pazzesco” (G.M. in F1)

Va considerata inoltre la posizione di quelli che denunciano e patiscono il deprezzamento sociale della professione e, leggendo la propria condizione in termini di riconoscimento sociale, denunciano un disagio dovuto al *gap* tra lavoro (e relativo investimento professionale e personale) e percezione sociale e politica della professione docente (soprattutto ad opera degli apparati governativi e dei genitori degli alunni). Il deprezzamento trova terreno fertile nelle difficili condizioni determinate da scelte politiche ed economiche in cui gli insegnanti si sentono costretti a lavorare (segnate ad esempio dalla scarsità di risorse).

“mi spiace essere così ... qualche anno fa ero un po' più [entusiasta] ... però adesso sono disincantata ...” (L.R. in F3)

Sulla dinamica motivazionale si inserisce, inoltre, la relazione educativa che è segnata da una distanza in termini di scambio: il rapporto *do ut des* segna un segno negativo nel bilancio dei docenti (si offre più di quello che si riceve in cambio).

“è sempre meno quello che ricevi rispetto a quello che dai ... rispetto a una volta

[...]

Certo, rispondono, però non rispondono in termini di risultati ...” (G.M. in F1)

La relazione così pensata dagli insegnanti prevede uno scambio compensatorio reciproco ed esplicito tra input e output, in perfetta coerenza con una matrice culturale comportamentista che ancora sembra caratterizzare una buona parte dell'ambiente scolastico. La prevedibilità, in questa proiezione professionale, assume valore in sé e

qualifica gli scambi insegnante-alunno, oltre che rappresentare un elemento di forte impatto sulla motivazione professionale.

La disillusione degli insegnanti, seppur accelerata da evidenti ostacoli frutto di scelte di natura sociale e politica, nasconde alcune errate premesse⁵ che, una volta manifestatesi nella loro tensione riduzionistica, possono rivelare uno smarrimento di difficile gestione. L'atteggiamento nei confronti degli studenti rende evidente il paradigma epistemologico di riferimento degli insegnanti che, quando trovano minate le convinzioni e in evidenza la distanza tra attese e risultati, individuano il problema fuori dalla relazione educativa. L'attesa della giusta (e consueta) risposta mette i docenti in una condizione di ideale sicurezza e incolpevolezza di fronte al totalmente prevedibile processo educativo. Una volta rivelatosi per la sua imprevedibilità, le sue numerose incoerenze (tra intenzioni e risultato, tra domande e offerte) e per i suoi inattesi⁶, il processo di apprendimento genera una frustrante disillusione che, condita dallo scarso riconoscimento sociale ed economico (che toglie potere alla pratica degli insegnanti), rappresenta una condizione sfavorevole per la pratica quotidiana.

La condizione di malessere, generata soprattutto dal rapporto con l'esterno (genitori, ministero) e dalla "deprivazione sociale"⁷, produce un senso di fatica che "è innanzitutto fatica della parola, della presa di parola pubblica, autorevole, della quotidiana messa in scena di sé, dell'interiorità costretta a farsi exteriorità, della ineludibile frontalità del rapporto con i giovani. Si tratta, cioè, di una fisicità strettamente legata al lavoro della mente e alle dinamiche dell'emotività, di una fatica che non consente di tracciare un preciso confine tra corpo e mente"⁸.

L'insegnante si coinvolge integralmente nell'attività professionale, cercando di superare mancanze e criticità del contesto organizzativo con un forte coinvolgimento "emotivo":

"ci vuole passione"

⁵ G. BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York 1972; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

⁶ W. FORNASEA, G. VADALÀ, *Globalizzazione, formazione e università. Note per un'università globale e sostenibile*, in C. BIASINI (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università per le Professioni*, Pensa MultiMedia editore, Lecce 2008, pp. 51-69.

⁷ S. CHISTOLINI, H. VERKEST, *La deprivazione sociale dei docenti ...*, cit., p. 61.

⁸ M. A. SELVAGGIO, *Docenti tra vissuti di delusione*, cit., pp.105-106.

sostengono gli insegnanti.

Una tendenza questa che viene confermata dalle risposte alla domanda del questionario che indagava la motivazione quotidiana che spinge a continuare nella professione (vd. Grafico 4.1).

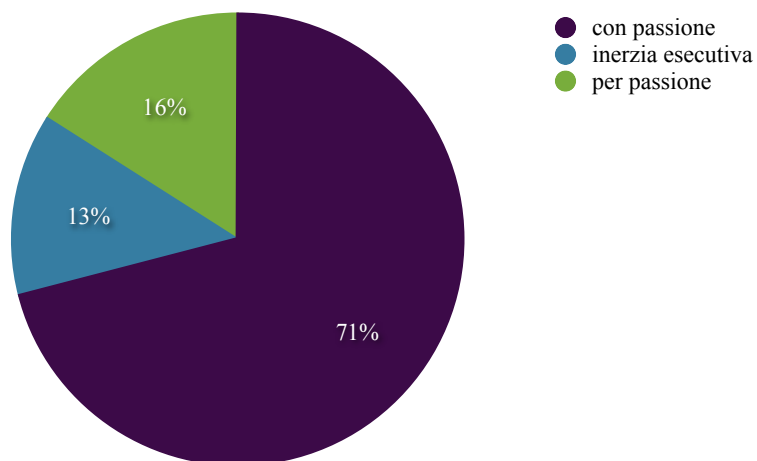


Grafico 4.1. *Vado a scuola ...*

Ciascuna di queste modalità di partecipazione professionale implica una diversa concezione del proprio lavoro, una diversa rappresentazione degli studenti e una diversa percezione dell'operato dei colleghi.

Verranno di seguito proposti i diversi profili derivanti dall'intreccio di alcuni indicatori:

- concezione del proprio lavoro,
- percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro,
- origine della scelta,
- rappresentazione degli studenti.

Questi indicatori permettono di far emergere il *che cosa* si ritiene più importante per essere insegnanti, consentendo di passare dal livello della definizione oggettiva e formale verso un livello della specificazione soggettiva ed esperienziale.

4.1.1. Insegnare con passione

L'attività lavorativa dei docenti è caratterizzata da una *passione* capace di surrogare la mancanza di risorse e di riconoscimento sociale, soprattutto nella relazione con gli studenti che tendono a diventare l'unico riferimento dell'attività professionale. In questo modo il contesto di vita del docente equivale al contesto relazionale insegnante-alunno.

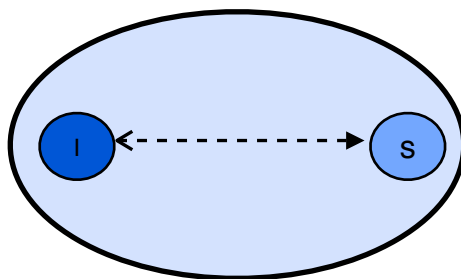


Figura 4.1. *Sistema relazionale chiuso: Insegnante-Studente.*

Questo micro-contesto rischia di generare una difficoltà (per i docenti) di analisi delle situazioni su un meta-livello che non sia solo quello della relazione e che possa, invece, includere i sistemi relazionali degli attori coinvolti (e quindi anche i contesti socio-culturali, economico-politici).

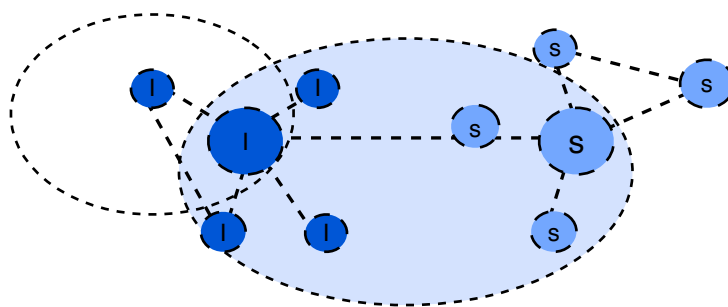


Figura 4.2. *Sistemi relazionali (Insegnante e Studente) in interazione.*

La passione si traduce nell' "incontro passionale" con l'allievo e con la scuola. Questo implica un coinvolgimento emotivo e fisico in uno spazio nuovo, generato dallo scambio tra insegnante e studente.

Questa passione agita nella dimensione relazionale sottolinea anche il ruolo dell'esperienza, che spesso precede in maniera molto significativa la scelta professionale:

“la passione non [è] nata da un’idea ma dal lavoro stesso: quindi stare in mezzo ai bambini per confrontarmi, correggere i miei errori perché ovviamente essendo proprio [arrivata] dal nulla dovevo fare i miei errori però le soddisfazioni arrivavano una dietro l’altra, vedevo che in questo lavoro mi trovavo bene, avevo un riscontro, mi sembrava di essere anche abbastanza brava ...” (D.M. in F2)

“ho iniziato a organizzare degli incontri con i giovani e mi è piaciuto molto questo contatto con i ragazzi ... e proprio da lì è nata questa mia passione per la scuola, per l’insegnamento e soprattutto per una tipologia di ragazzi che sono proprio i ragazzi di scuola media ...” (D.C. in F1)

- *Concezione del proprio lavoro*

La passione contribuisce a bilanciare le fatiche della professione con i piaceri e le soddisfazioni dati dall’allegria, la gratificazione, l’interesse e gli stimoli che caratterizzano la pratica quotidiana.

Resta, comunque, maggioritario il peso della fatica, dell’impegno, del logorio e dello stress che generano una percezione negativa e problematica del proprio lavoro.

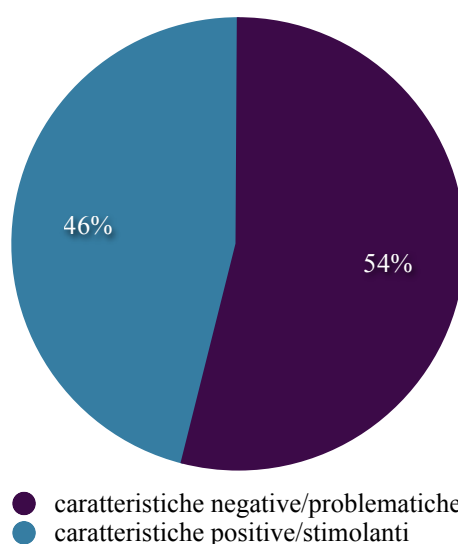


Grafico 4.2. *Considerazione del proprio lavoro per profilo 1.*

Questa concezione si lega alla modalità di svolgimento del proprio lavoro, alla percezione di sé durante lo svolgimento della professione.

Gli insegnanti che si collocano nel profilo *passionale* cercano di compensare una percezione negativa del proprio lavoro con una ricerca di benessere relazionale a scuola,

cercando di sottolineare gli aspetti positivi della quotidianità scolastica, frutto del loro sforzo emotivo e fisico.

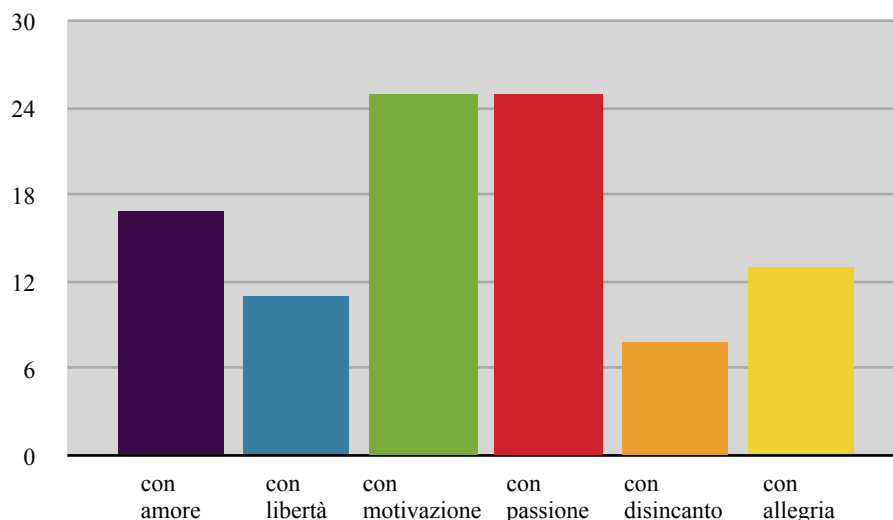


Grafico 4.3. *“Svolgo il mio lavoro ...” - Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro per profilo 1.*

Come si può vedere dal grafico 4.3, la motivazione e la passione rappresentano due strumenti di lavoro necessari.

La motivazione, qui intesa come intenzionale spinta (culturale e ideale) a proseguire nella scelta, rappresenta un fattore di resistenza allo svilimento sociale della scuola. Allo stesso modo, la passione, nell’accezione di piacere dovuto al “fatto educativo”, consente una ri-contestualizzazione dell’esperienza in un campo relazionale nuovo rispetto all’esistente e formale “missione sociale”.

- Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro

La motivazione e la passione risultano funzionali alla professione, consentendo la costruzione di una convinzione personale che offre una dimensione maggiormente professionale alla propria scelta.

Gli insegnanti si percepiscono, in massima parte, come professionisti, anche se resta elevata la componente che vede nell’insegnamento una genesi vocazionale (quindi senza legami sociali) o una missione.

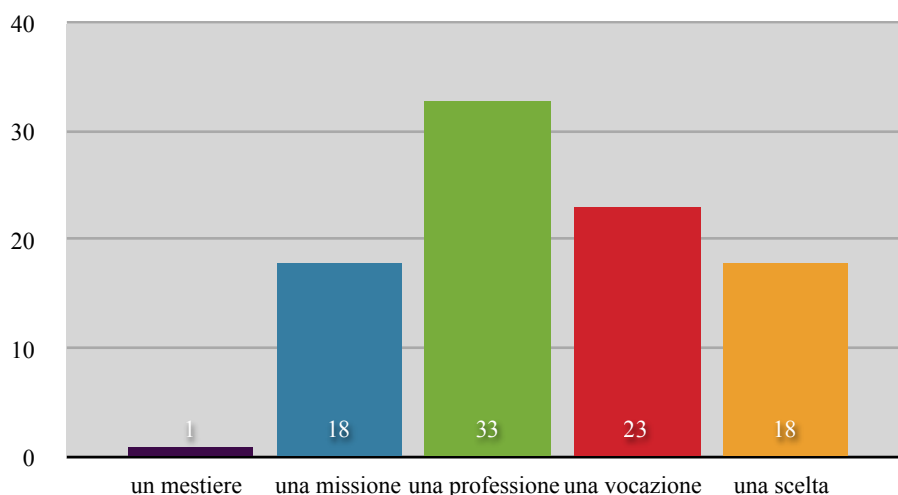


Grafico 4.4. *Concezione del proprio lavoro per profilo 1.*

L'insegnamento sembra essere spogliato di quelle dimensioni edonistiche e missionarie che ne giustificavano la scelta fino a qualche anno fa⁹, nel tentativo di recuperare uno spazio di credibilità e riconoscimento che, sul piano sociale ed economico, viene sempre meno¹⁰.

La dimensione professionale può essere letta come uno spazio di resistenza. Riconoscersi come professionisti permette agli insegnanti di porsi alla pari delle altre professioni ed evidenzia il tentativo di uscire dall'idea dell'insegnamento come missionariato.

È altresì vero che il profilo dell'*insegnante con passione* denota, rispetto agli altri che verranno esaminati nelle prossime pagine, una meno evidente presa di posizione a sostegno della professionalizzazione, restando vincolato ad una matrice missionaristica che evidenzia una scelta etica e una "pedagogia del mandato"¹¹, per cui si insegna perché si ha un compito, un mandato sociale.

- Origine della scelta

L'etica della scelta si incrocia con una ferma convinzione nel valore e nell'importanza del proprio lavoro e con una passione che si alimenta continuamente nello svolgimento

⁹ S. CHISTOLINI, *Coscienza di sé e rappresentazione sociale del docente*, cit.

¹⁰ come peraltro dimostrato da un sondaggio IPSOS (cit.) del settembre 2009, periodo in cui è stata svolta la ricerca.

¹¹ S. CHISTOLINI, *Coscienza di sé e rappresentazione sociale del docente*, cit., p. 124.

della professione (e che riesce a controbilanciare gli aspetti negativi, tra cui la bassa retribuzione e lo scarso riconoscimento sociale).

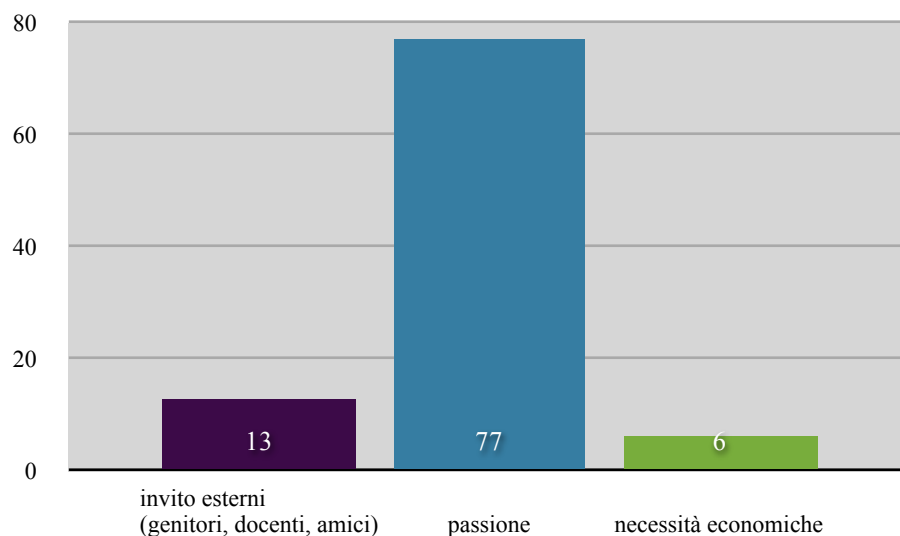


Grafico 4.5. Origine della scelta di fare l'insegnante per profilo 1.

Allo stesso tempo, e senza nessuna contraddizione con quanto appena evidenziato, gli insegnanti con questo profilo individuano, tra le caratteristiche maggiormente necessarie per svolgere la professione, l'equilibrio psicologico e il fattore "genetico".

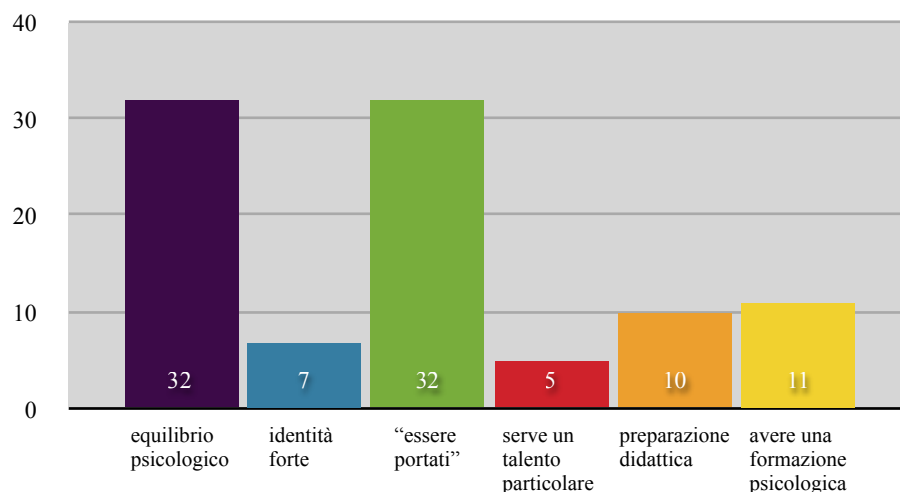


Grafico 4.6. Fattori ritenuti necessari per l'insegnamento da profilo 1.

Nel primo caso, in continuità e coerenza con la necessità di un'identità forte, si sottolinea la forte componente personale che entra in gioco nella relazione educativa e

nell'attività di insegnamento. Tale posizione evidenzia una maggiore richiesta di formazione di carattere personale, identitario e riflessivo.

Nel secondo caso, la matrice genetica, che si compone anche della posizione per cui "serve un talento particolare", evidenzia una natura magica nella capacità relazionale dell'insegnante.

Il restante 21% sposta l'attenzione dalla peculiarità della dimensione individuale e personale alla peculiarità della formazione: una formazione specifica è l'aspetto necessario per insegnare.

- Rappresentazione degli studenti

La stessa matrice individualistica-genetica che contrassegna la derivazione delle caratteristiche professionali dell'insegnante, emerge, seppur non così nettamente, nella rappresentazione degli studenti.

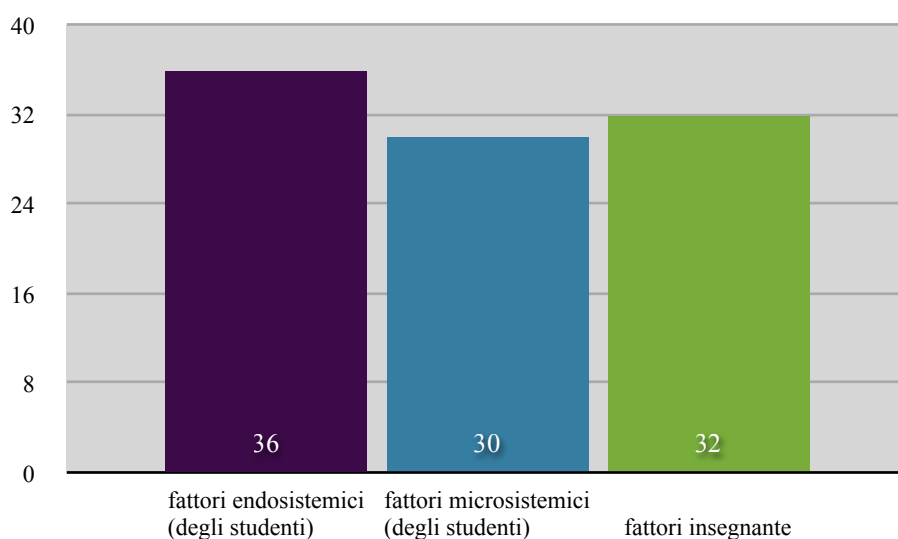


Grafico 4.7. *Fattori di motivazione degli studenti per profilo 1.*

Le posizioni degli insegnanti si dividono quasi equamente sulle tre categorie di fattori che incidono sulla motivazione, con alcune importanti, seppur lievi, differenze.

La motivazione degli studenti, infatti, dipende in prima battuta dalle loro caratteristiche personali: le abilità, le doti, il grado di autostima e la predisposizione allo studio. In tal modo la responsabilità (come peraltro emerge anche nella percezione riguardo all'insuccesso degli studenti) è distribuita in maniera quasi uniforme, seppur resti una

leggera (ma importante) tendenza alla sottolineatura delle responsabilità individuali dello studente e del suo microsistema di appartenenza.

Esiste, però, anche una discreta consapevolezza del ruolo motivante o demotivante dell'insegnante nei confronti degli studenti, soprattutto per gli insegnanti della scuola primaria¹². Se si osserva il grafico, infatti, è possibile notare come la assunzione di responsabilità risulti più alta in questi insegnanti che non nei colleghi della secondaria di primo grado.

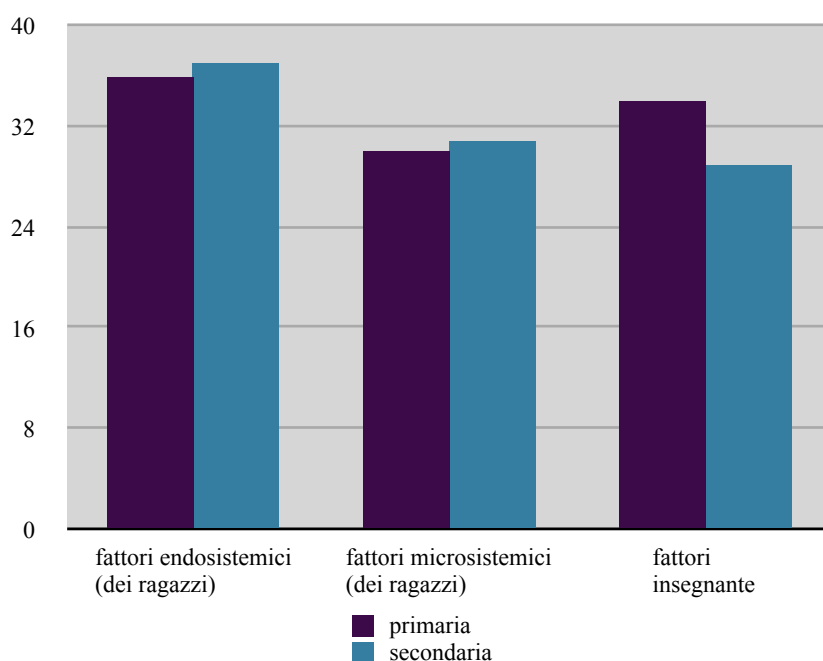


Grafico 4.8. *Fattori di motivazione degli studenti / grado di scuola - per profilo 1.*

Questo dato è coerente con quello relativo alla posizione dell'insegnante della scuola primaria nei confronti della responsabilità del successo o del fallimento dello studente nei processi di apprendimento.

¹² la variabile "grado scolastico" in cui si insegna si collega quanto detto circa il "bisogno di appartenenza".

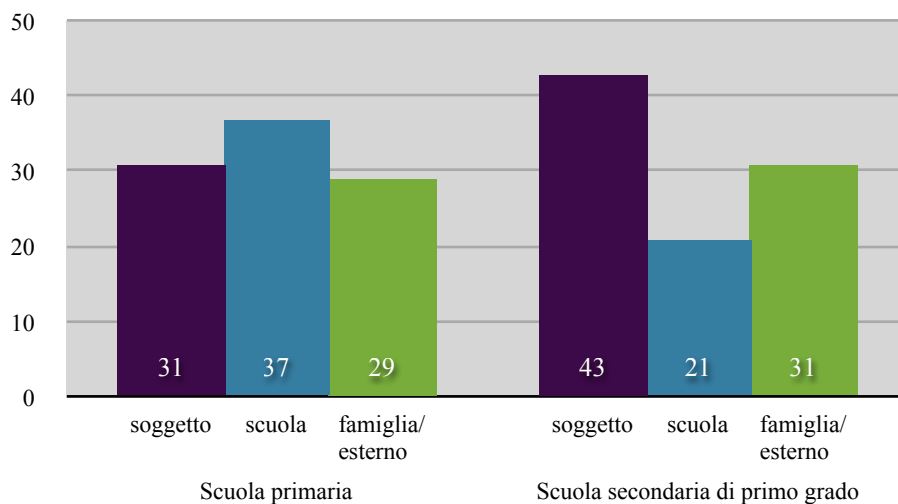


Grafico 4.9. *Fattori di insuccesso degli studenti / grado di scuola - per profilo 1.*

Sempre all'interno del profilo dell'insegnante passionale, infatti, si posiziona il docente della scuola primaria che collega l'eventuale fallimento dello studente in primo luogo all'organizzazione scolastica e alla preparazione degli insegnanti, mentre i fattori individuali quali le capacità/abilità, la propensione allo studio e le differenze naturali esistenti tra bambini e ragazzi occupano un ruolo secondario (seppur importante). L'insegnante si inserisce con consapevolezza nella dinamica di corresponsabilità dei processi di apprendimento, definendo un contesto relazionale costruttivo.

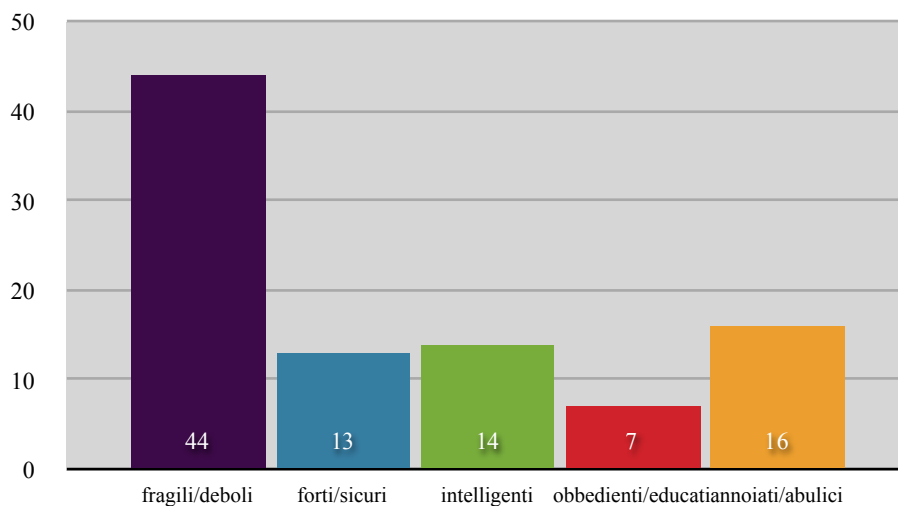
Diversamente nella lettura dell'insegnante della scuola secondaria di primo grado il baricentro si sposta radicalmente verso le responsabilità individuali dello studente e la scuola assume un ruolo marginale, risultando essere l'elemento meno responsabile e meno incisivo.

Va altresì aggiunto che il dato relativo al ruolo della famiglia resta omogeneo nei due gradi di scuola.

Il peso dell'individuo viene sottolineato anche dalla rappresentazione degli studenti, frutto dell'esperienza quotidiana, che gli insegnanti evidenziano.

In larghissima parte gli studenti sono visti come fragili, privi di autostima, soli, spaventati, disorientati. Questo senso di tenerezza che la debolezza e la fragilità degli studenti suscitano si inserisce nel circuito produttivo della passione degli insegnanti: essi insegnano con passione, alimentandosi della debolezza degli studenti, e, allo stesso

tempo, la passione messa in campo consente loro di scorgere la debolezza e la fragilità degli studenti. In questo senso può essere letto il sentimento di amore che contraddistingue la quotidianità degli insegnanti, in perfetta continuità con la passione motivante (vd. Grafico 4.10).



Grafici 4.10. Rappresentazione degli studenti per profilo 1.

Questo riconoscimento di fragilità è anche un segno del peggioramento che viene riconosciuto agli studenti odierni (e ai loro contesti di vita sociale e culturale). Gli insegnanti ne riconoscono la fragilità come risultato dei processi di privazione relazionale (e in particolare di un certo tipo di relazioni, soprattutto quelle con figure autorevoli capaci di insegnare il rispetto e l'ubbidienza) e del mutamento del contesto storico-culturale.

“i ragazzi sono diventati ‘minimo sforzo e massimo rendimento’ ... che poi va be’ ... massimo rendimento non c’è, però ... io dico sempre loro «dovete ritornare a stupirvi delle cose» e invece loro sono sempre così, c’è una sorta di apatia, cioè tu gli puoi dire una cosa bruttissima o bellissima, la risposta è sempre la stessa” (G.M. in F1)

“Qualsiasi cosa tu proponi praticamente non riesci a stupirli e ci provi in mille modi ...” (D.C. in F1)

Sul peggioramento degli studenti incidono i loro microsistemi di vita e i tempi compressi che impediscono l'esperienza della riflessione.

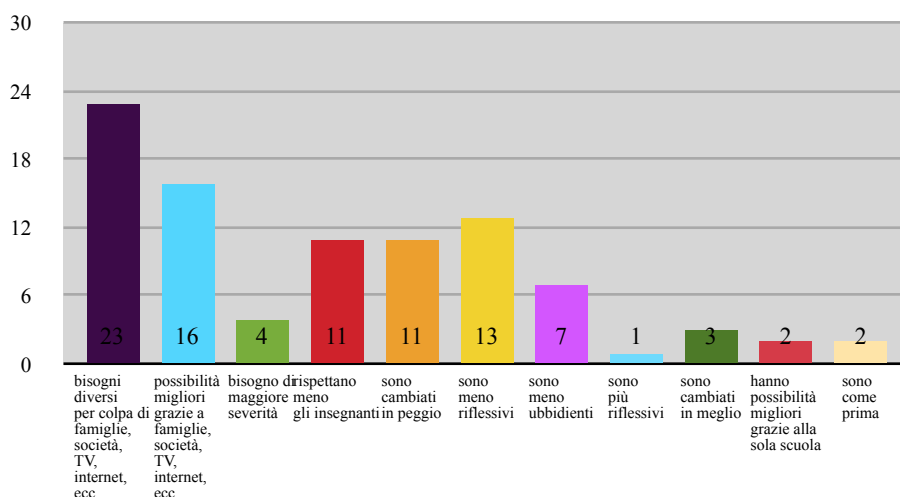


Grafico 4.11. Mutamenti degli studenti per profilo 1.

4.1.2. Insegnare per passione

Il coinvolgimento passionale non è l'unico fattore, benché il più rilevante, ad agire nello svolgimento della professione. Ci sono, infatti, altri fattori che giocano un ruolo importante: la passione (ma con funzione strumentale) e l'aspetto coercitivo della scelta legato all'inerzia del quotidiano.

Nel primo caso si considera la passione come un aspetto particolare della motivazione, un aspetto che incide come elemento esterno della relazione e della scelta. La passione assume, quindi, un significato e un senso diverso dalla connotazione assunta nel profilo *passionale*. Se, infatti, andare a scuola *con passione* equivale allo svolgere il proprio lavoro con un forte coinvolgimento e generativo, nel secondo caso la passione rappresenta un fattore causale. I docenti affermano di andare a scuola per quel matrimonio “di principio” celebrato al momento della scelta, per una ragione ideale. La passione spesso declamata fa riferimento ad una forza esterna alla relazione educativa e al contesto educativo, una forza individuale generata sia da principi culturali propri sia da un'obbedienza a un sistema culturale di riferimento¹³.

ho scelto un lavoro che mi permettesse comunque di essere libera ... noi riceviamo poco come stipendio, nel mondo della scuola si trovano le persone che in genere lavorano per passione, perché hanno dei valori ... (R.L. in F3)

¹³ vd. “bisogno di appartenenza”.

[per fare l'insegnante è necessario] *amare quello che si fa ... crederci è passione comunque ... se non ci credi in quello che fai ... (A.S. in F5)*

Va inoltre considerato che la passione, così come comunemente intesa, rivela sempre una matrice di sofferenza¹⁴ nel pensiero, nelle azioni o negli atteggiamenti. Il fatto che sia considerata come una delle ragioni fondamentali per lo svolgimento della propria professione segnala una dinamica “emotiva” molto provante e un elevato grado di coinvolgimento.

Quest’aspetto evidenzia lo stretto intreccio tra emozioni e motivazione, così come verrà discusso in seguito. Al momento preme sottolineare il ruolo delle emozioni come fondamentali sistemi motivazionali¹⁵.

- *Concezione del proprio lavoro*

La *passione* rivela un atteggiamento positivo nei confronti della professione seppur con sfumature differenti.

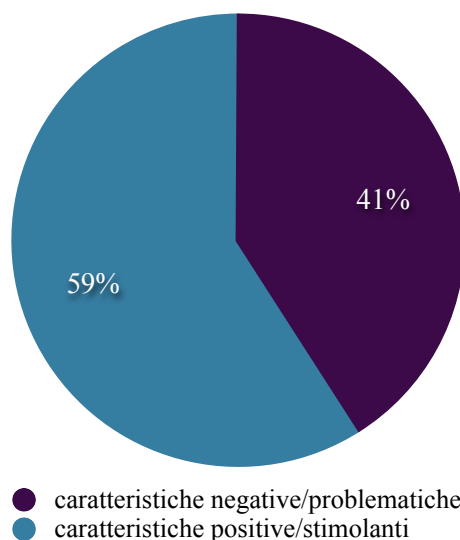


Grafico 4.12. *Considerazione del proprio lavoro per profilo 2.*

¹⁴ tra le diverse definizioni che caratterizzano il concetto, infatti, si annovera anche quella che lo descrive come “sofferenza fisica o spirituale” o “momento o motivo della vita affettiva caratterizzato da uno stato di violenta e persistente emozione, spec. In quanto riconducibile a un ambito erotico-sentimentale o in contrasto con le esigenze della razionalità e dell’obiettività ”(il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana, 2011).

¹⁵ N. FRIJDA, *The Emotions*, Cambridge University Press, New York 1986; trad. it. *Emozioni*, Il Mulino, Bologna 1990.

L'insegnante che va a scuola *per* passione si caratterizza, diversamente dal collega passionale, per una concezione positiva del proprio lavoro, ritenuto gratificante, stimolante e divertente.

La distanza che gli insegnanti riferibili a questo profilo riescono a mettere in campo, grazie all'*utilizzo* della passione e non al suo "assoggettamento", consente il riconoscimento di una gratificazione maggiore e di una dimensione professionale da cui trarre stimoli.

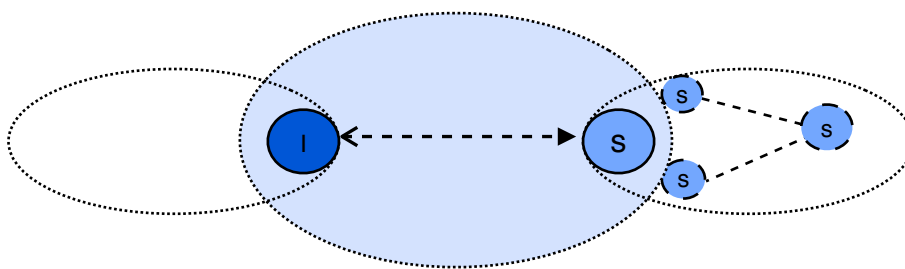


Figura 4.3. Sistema relazionale "a distanza": Insegnante-Studente.

L'attività lavorativa dei docenti è caratterizzata da una capacità di mettere in gioco "strategicamente" la *passione* necessaria a compensare le difficoltà della situazione educativa. La relazione con gli studenti si caratterizza per una conservazione degli spazi propri di ciascuno e una difesa del proprio campo esperienziale, in una posizione privilegiata rispetto a quella dello studente, caratterizzata da una maggiore trasparenza.

- Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro

Questo elemento "distanziale" si situa in continuità con il "carburante" per lo svolgimento del proprio lavoro, che si traduce nella quotidiana messa in campo di passione e motivazione (grafico 4.13), e propone una concezione degli insegnanti come professionisti (grafico 4.14).

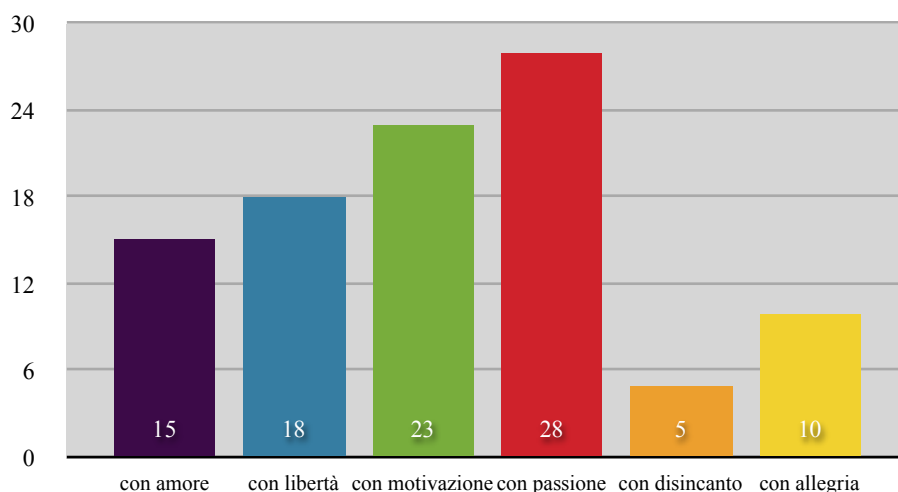


Grafico 4.13. *Svolgo il mio lavoro ...* - Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro per profilo 2.

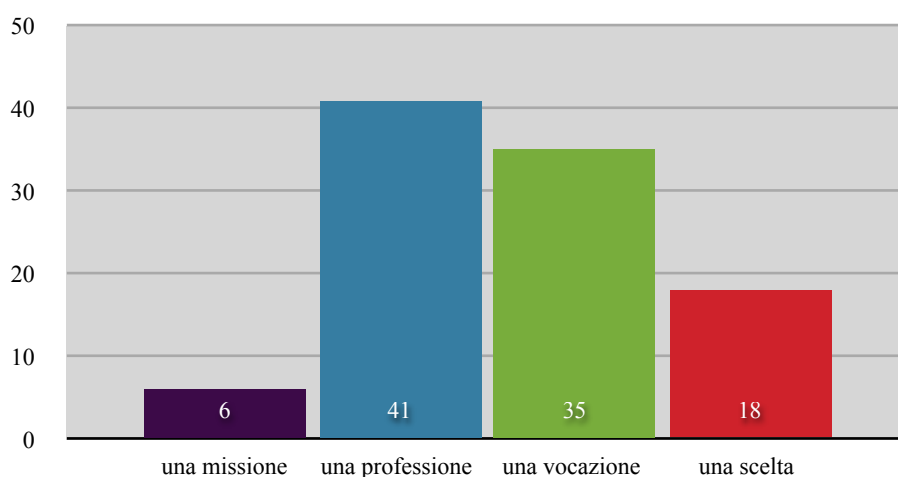


Grafico 4.14. *Concezione del proprio lavoro per profilo 2.*

La forte incidenza della derivazione vocazionale della propria scelta si intreccia coerentemente con la ricerca di una motivazione esterna alla relazione: si prosegue nell'attività di insegnamento per una passione esterna.

Il peso giocato in questo profilo dalla percezione del proprio lavoro come vocazione sottolinea la necessaria peculiarità personale e individuale che consente solo ad alcuni individui di misurarsi con la professione docente e che ha origini "magico-genetiche" (grafico 4.16).

- *Origine della scelta*

La scelta di fare l'insegnante è una prerogativa personale in cui non intervengono altri fattori se non la propria (inspiegabile) passione per l'insegnamento (grafico 4.15).

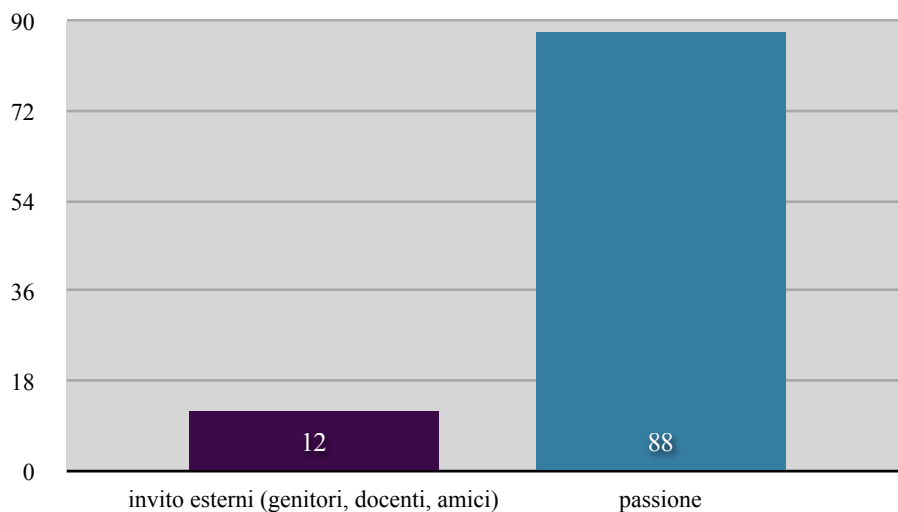


Grafico 4.15. *Origine della scelta di fare l'insegnante per profilo 2.*

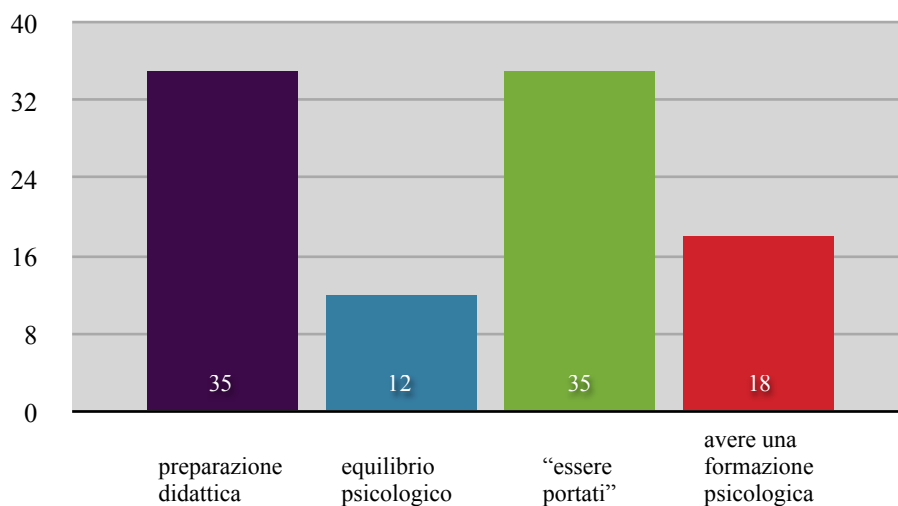


Grafico 4.16. *Fattori ritenuti necessari per l'insegnamento da profilo 2.*

Emerge con discreta forza la questione psicologica: gli insegnanti sottolineano l'importanza di una prerogativa professionale che vada in direzione di un'attenta (auto) formazione psicologica, che consenta di lavorare nelle relazioni con gli studenti (in cui, come si vede dal grafico 4.17, l'insegnante gioca un ruolo rilevante).

- Rappresentazione degli studenti

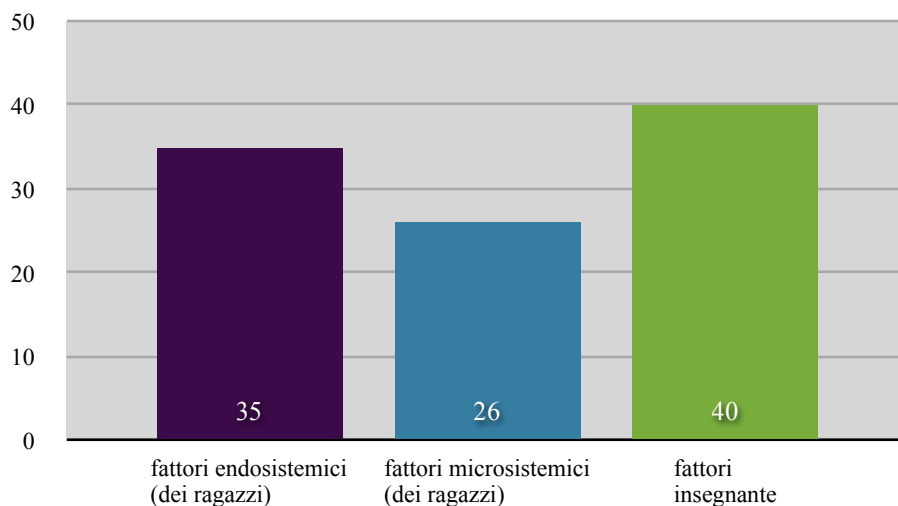


Grafico 4.17. Fattori di motivazione degli studenti per profilo 2.

L'insegnante assume su di sé le responsabilità maggiori rispetto alla motivazione degli studenti, scavalcando il peso dei fattori individuali dei ragazzi.

È interessante, però, considerare la discrepanza tra quest'assunzione di responsabilità nei confronti della motivazione degli studenti e i risultati che questi ultimi ottengono. Se, infatti, come appena sottolineato, sulla prima intervengono le relazioni con gli insegnanti, i risultati dipendono in massima parte dalle caratteristiche individuali dello studente. Gli insegnanti, infatti, ritengono l'eventuale fallimento scolastico di un alunno frutto delle sue abilità e capacità, della propensione allo studio e del bagaglio naturale di cui è dotato.

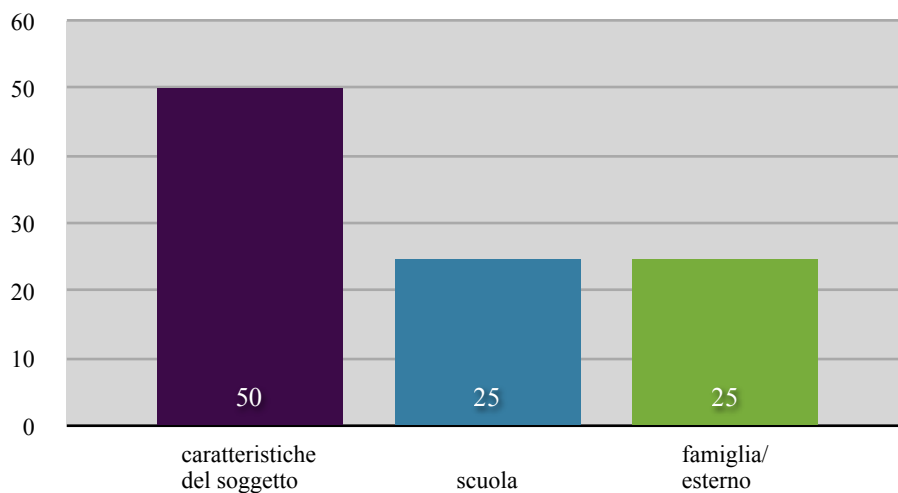


Grafico 4.18. *Fattori di insuccesso degli studenti profilo 2.*

Gli studenti sono percepiti in modo sostanzialmente negativo e problematico: fragili e deboli, come per il profilo precedente, ma, allo stesso tempo, forti e sicuri tanto da incorrere in atteggiamenti di sfida che denotano arroganza, opposizione, mancanza di rispetto e testardaggine.

Il comportamento degli studenti in classe si caratterizza anche per abulia, disinteresse, pigrizia e mancanza di interesse che generano incomprensioni con il mondo docente.

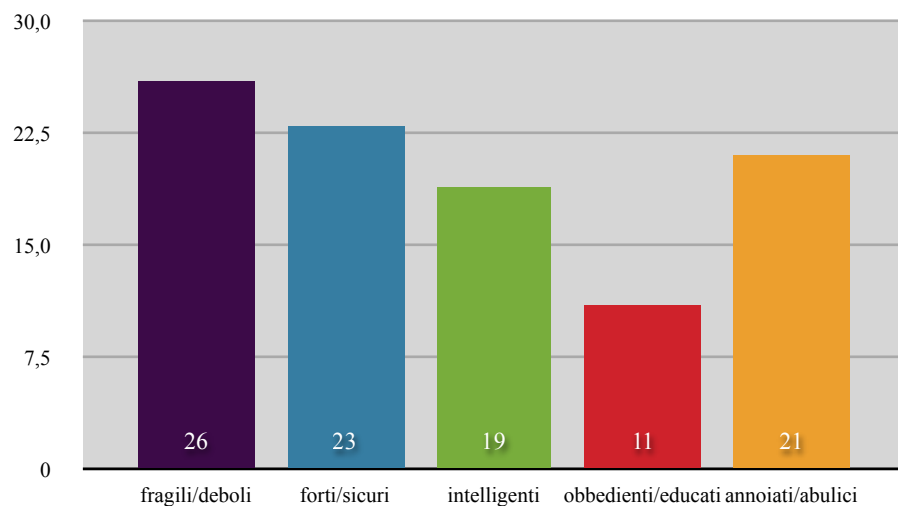


Grafico 4.19. *Rappresentazione degli studenti per profilo 2.*

La stessa sensazione è confermata dalle parole dei focus groups

“c’è una sorta di apatia, cioè tu gli puoi dire una cosa bruttissima o bellissima, la risposta è sempre la stessa” (G.M. in F1)

“Qualsiasi cosa tu proponi praticamente non riesci a stupirli e ci provi in mille modi” (D.C. in F1)

La rappresentazione degli studenti è inserita in un contesto socio-culturale più ampio rispetto alla rappresentazione emersa nel profilo precedente. Gli insegnanti, infatti, evidenziano il peso giocato dalle nuove possibilità sociali e culturali in cui è immerso lo studente, la nuova frontiera digitale e le potenzialità dei media (vecchi e nuovi), senza sottolinearne il portato negativo, frutto di un sentimento nostalgico di un sistema educativo fondato sulla scuola (che invece è evidente nel profilo precedente).

Questi insegnanti sottolineano, parallelamente, il netto peggioramento degli studenti su un piano comportamentale, soprattutto in termini di rispetto e ubbidienza nei confronti dell’adulto educatore.

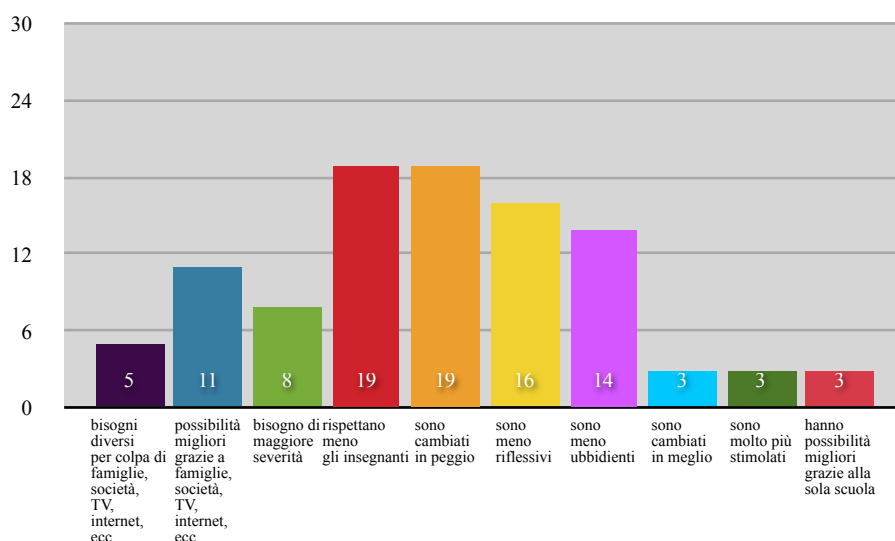


Grafico 4.20. Mutamenti degli studenti per profilo 2.

4.1.3. Insegnare per inerzia coercitiva-esecutiva

Gli insegnanti affiliati a questo profilo sono rappresentati da quel 13% che, alla domanda relativa alla motivazione che spinge i docenti a proseguire nella loro professione, risponde “non mi chiedo perché, ci vado e basta”, abbandonando il terreno della riflessione e denotando una motivazione costrittiva.

Con l’espressione *inerzia coercitiva-esecutiva* ci si riferisce alla motivazione che caratterizza quei soggetti che affermano di limitarsi alla semplice esecuzione del proprio compito senza farsi domande né cercare significati della propria esperienza che vadano

oltre un'obbedienza al proprio dovere, e che quindi scelgono di proseguire nella pratica docente soprattutto per ragioni costrittive.

Questo aspetto, nella storia delle ricerche sugli insegnanti è sempre stato un fattore di scelta significativo¹⁶. Esso equivale generalmente a necessità di tipo economico, all'impossibilità di effettuare altre scelte, alla fedeltà al contratto.

Risulta interessante analizzare la composizione di questa parte, soprattutto per quegli aspetti riguardanti la concezione della propria professione, della scuola e degli studenti.

- Concezione del proprio lavoro

Se sull'intero campione dei docenti intervistati vi è una sostanziale bilanciatura delle posizioni negative e positive, nella parte caratterizzata da un atteggiamento *inerte-esecutivo* la bilancia si sposta significativamente su una concezione negativa del proprio lavoro.

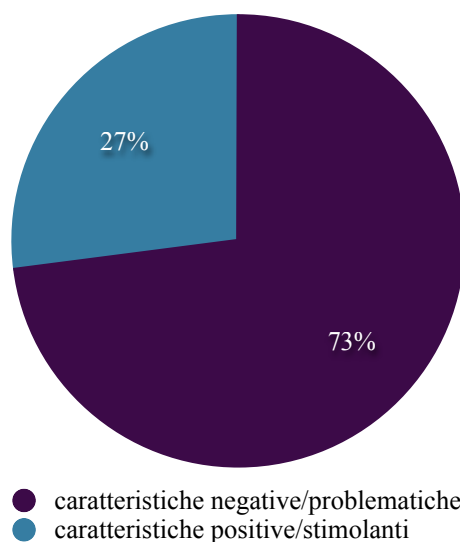


Grafico 4.21. Considerazione del proprio lavoro per profilo 3.

La concezione del proprio lavoro è sostanzialmente caratterizzata da una dimensione di "peso", di fatica, di stress che supera significativamente le medie del campione generale (che invece si assestano attorno al 52% per le caratteristiche positive e al restante 48% per quelle negative).

¹⁶ cfr. V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Vita & Pensiero, Milano 1969; A. COBALTI, *La professione d'insegnante: il caso della scuola media superiore*, Del Bianco Editore, Udine 1976; IREF, *Maestri in Italia. Chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines Edizioni, Roma 1976; M. L. GIOVANNINI, "Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni", *Scuola e Città*, 5-6, 1990, pp. 203-221.

La concezione negativa equivale alle posizioni dei docenti che sottolineano il peso, lo stress e l'impegno che richiede lo svolgimento della loro professione, e non tanto un giudizio e un atteggiamento nei confronti della professione. I docenti considerano il loro lavoro faticoso, impegnativo, stressante, logorante, noioso, pesante, ripetitivo, sottopagato.

Viceversa la concezione positiva riguarda una sottolineatura degli aspetti qualificanti: un lavoro allegro, divertente, gratificante, interessante, stimolante.

Allo stesso tempo si considera l'insegnamento come una professione e, rispetto ai profili precedenti, si evidenzia la totale assenza della posizione di chi vede nell'insegnamento una vocazione.

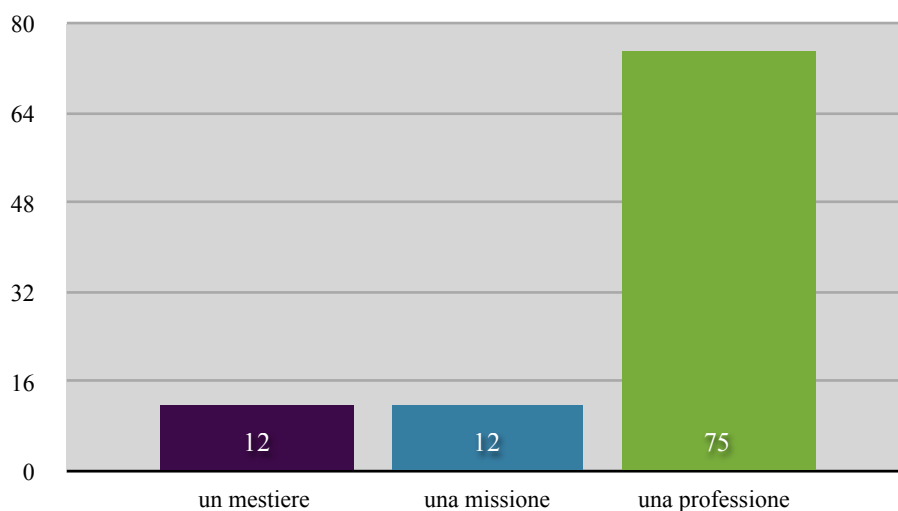


Grafico 4.22. *Concezione del proprio lavoro per profilo 3.*

Questo profilo mostra un senso del dovere che resta l'unico aspetto vincolante l'esercizio professionale, legato ad un impegno ormai assunto e un contratto che sancisce la necessità della relazione educativa.

- Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro

Un aspetto che va tenuto in considerazione per capire la composizione di questo 13% del campione degli insegnanti, che assume particolare rilevanza perché mostra meglio degli altri alcuni aspetti rilevanti e importanti per la pratica docente, è il modo in cui essi svolgono il proprio lavoro.

Come si evince dal grafico 27, l'aspetto che viene messo in risalto dalla concezione degli insegnanti è legato alle potenzialità dell'insegnamento e del proprio lavoro. La scelta di accontentarsi di andare a scuola senza farsi domande potrebbe essere agevolata dalla rottura che si viene a creare tra idealità e realtà: se, infatti, la motivazione iniziale è caratterizzata da un'alta idealità, la pratica conduce su un piano reale distante dalle potenzialità riconosciute *ab originem* all'insegnamento.

Questa categoria va tenuta in ampia considerazione perché rappresenta la fetta del campione intervistato che si pone e pone la professione sul limite della sostenibilità. La loro carriera è, infatti, contraddistinta da un "risentimento" che va ben al di là della media generale ed essi considerano problematicamente il proprio lavoro, lasciando aperta la possibilità di avviarsi verso nuove professioni.

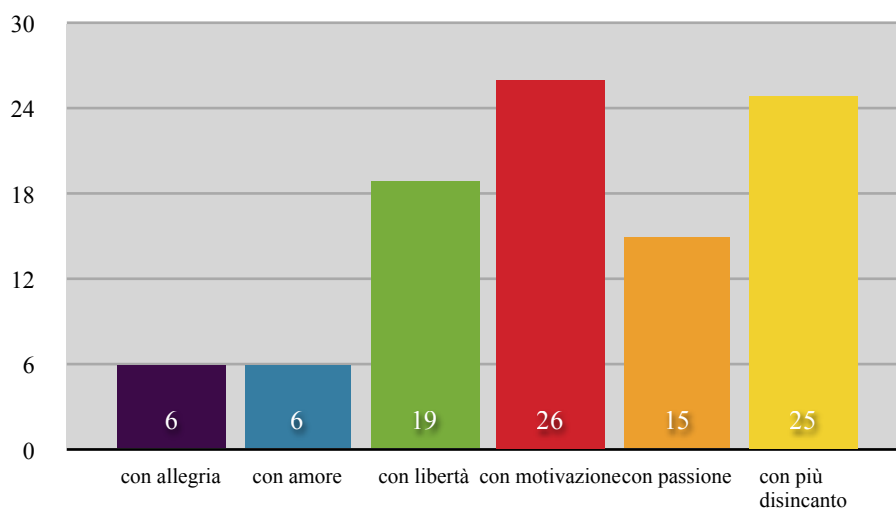


Grafico 4.23. *Svolgo il mio lavoro ...* - Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro per profilo 3

Il disincanto e la delusione provata dal "tradimento" della professione spostano la motivazione dell'insegnante su un piano di "sopportazione" che lo spinge a stare in una sorta di liminalità nell'attività professionale: l'insegnante, non soddisfatto della scelta, mostra un'alta desiderabilità nei confronti di un altro lavoro.

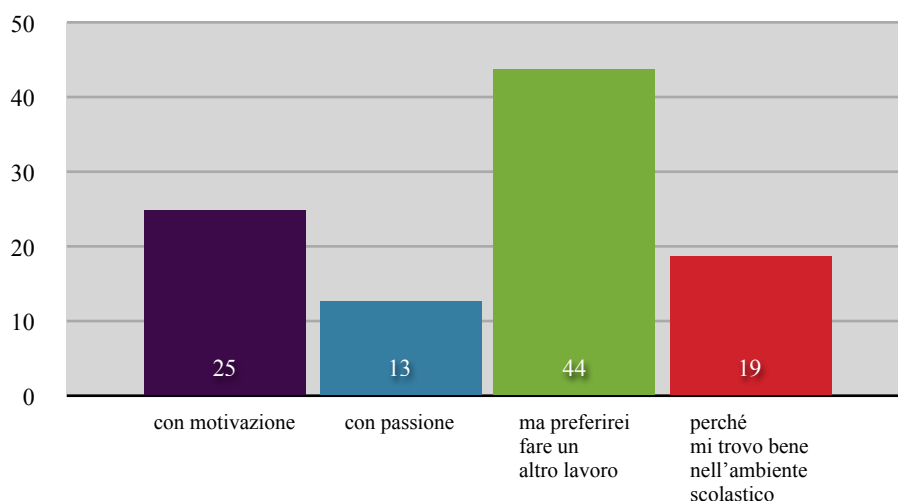


Grafico 4.24. Modalità/ragioni con cui si continua ad insegnare.

- Origine della scelta

Questi insegnanti sono stati traditi, quello che gli era stato promesso (la maggior parte ha scelto di insegnare su suggerimento di persone vicine o per ragioni economiche) si è rivelato un “inganno”, una proposta raccontata in maniera diversa da come nei fatti si è poi manifestata.

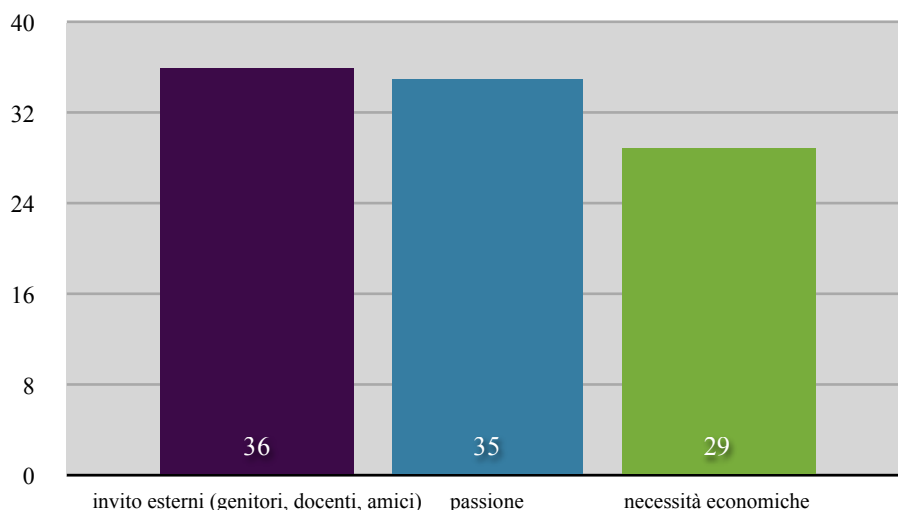


Grafico 4.25. Origine della scelta di fare l'insegnante per profilo 3.

Sono insegnanti che mettono in forte rilievo il ruolo del contesto (sociale e scolastico) nel mantenimento, nella costruzione della motivazione, nel benessere professionale che interviene nelle rappresentazioni degli studenti (generando inevitabilmente un approccio “contratto” nei confronti delle nuove generazioni).

- Rappresentazione degli studenti

Un aspetto interessante di questo profilo è la rappresentazione degli studenti, visti come meno rispettosi, meno ubbidienti, meno riflessivi rispetto allo studente ideale¹⁷, allo stesso modo del campione complessivo.

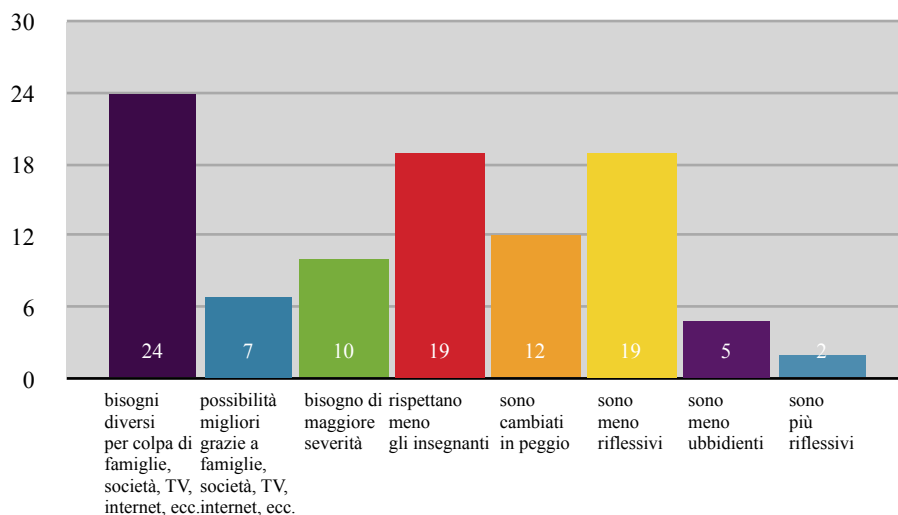


Grafico 4.26. Mutamenti degli studenti per profilo 3.

Questo aspetto, questa distanza tra rappresentazione degli studenti e motivazione professionale, sottolinea, al tempo stesso, la professionalità degli insegnanti che, nonostante il disincanto e il tradimento vissuto, non modificano il loro atteggiamento nei confronti degli studenti (che pur restano connotati negativamente).

¹⁷ va sottolineato come la domanda non si riferisse esplicitamente ad un termine di paragone, non ci si voleva infatti riferire agli studenti “di una volta”, lasciando invece maturare una comparazione spontanea nelle rappresentazioni dei docenti.

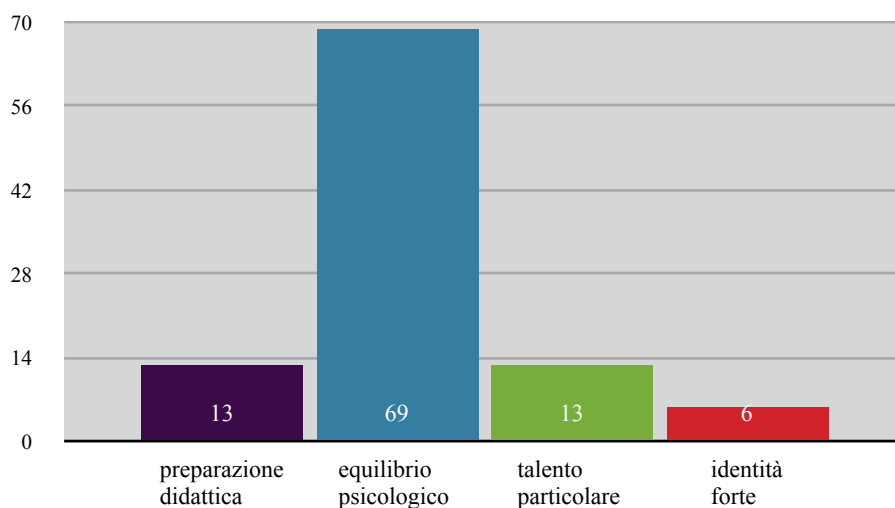


Grafico 4.27. Fattori ritenuti necessari per l'insegnamento da profilo 3.

La caratteristica, infatti, che contraddistingue l'insegnante è l'equilibrio psicologico e quindi la capacità di gestire relazioni e situazioni difficili. Questo equilibrio consente ai docenti di porsi nei confronti della propria attività in maniera professionale e distaccata. Si evidenzia però una propria deresponsabilizzazione nei confronti della motivazione degli studenti e un'esaltazione dei fattori individuali di ciascuno studente.

La stessa distanza che garantisce una pratica professionale rispettosa delle differenze degli alunni si traduce in distanza tra responsabilità: l'insegnante svolge il suo dovere al meglio, è compito dello studente coglierne i frutti.

In tal senso la relazione risulta privata della sua dimensione co-costruttiva e resta invece uno strumento di passaggio di informazioni (solitamente unilaterale e unidirezionale).

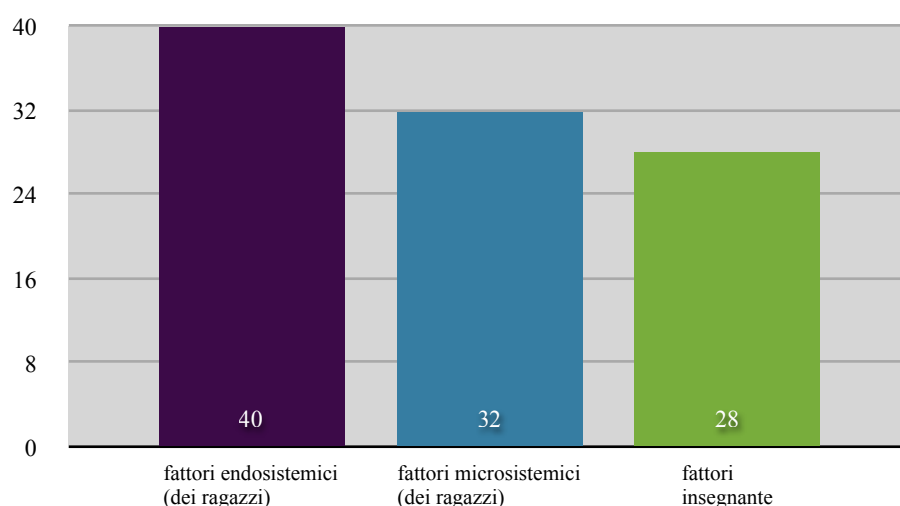


Grafico 4.28. *Fattori di motivazione degli studenti per profilo 3.*

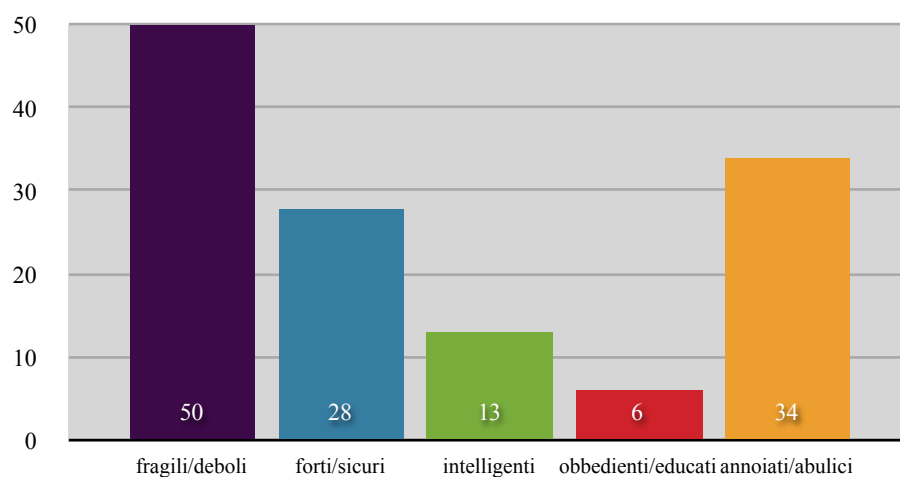


Grafico 4.29. *Rappresentazione degli studenti per profilo 3.*

Questi insegnanti evidenziano la fragilità, la debolezza e insieme la mancanza di voglia e il disinteresse degli studenti nei confronti della scuola e, in particolare, dei tentativi dell'insegnante.

Allo stesso modo, l'eventuale fallimento dello studente dipende dalle caratteristiche personali dello studente stesso (propensione allo studio, capacità e abilità, dotazione naturale) e, in seconda battuta, dall'aiuto della famiglia.

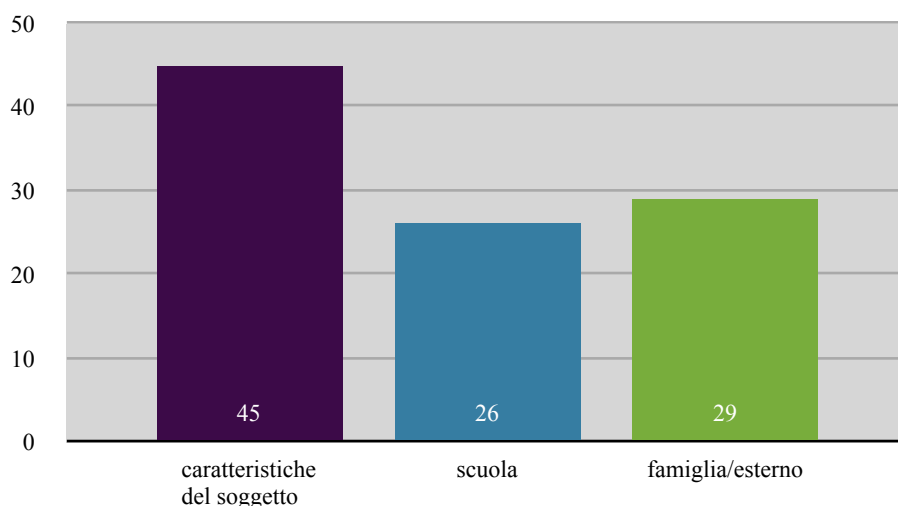


Grafico 4.30. *Fattori di insuccesso degli studenti profilo 2.*

4.1.4. Comparazione tra profili

Per comodità di lettura si mostreranno le differenze tra i tre profili, considerando i grafici relativi a diverse aree di indagine e di approfondimento, mettendo in luce le maggiori differenze e gli aspetti di vicinanza.

- Insegnanti e professione

Per quanto riguarda la concezione del lavoro si è tenuto in considerazione delle caratteristiche evidenziate rispetto alla propria professione, rappresentate da due aree (positiva e negativa) che sintetizzavano le posizioni emerse.

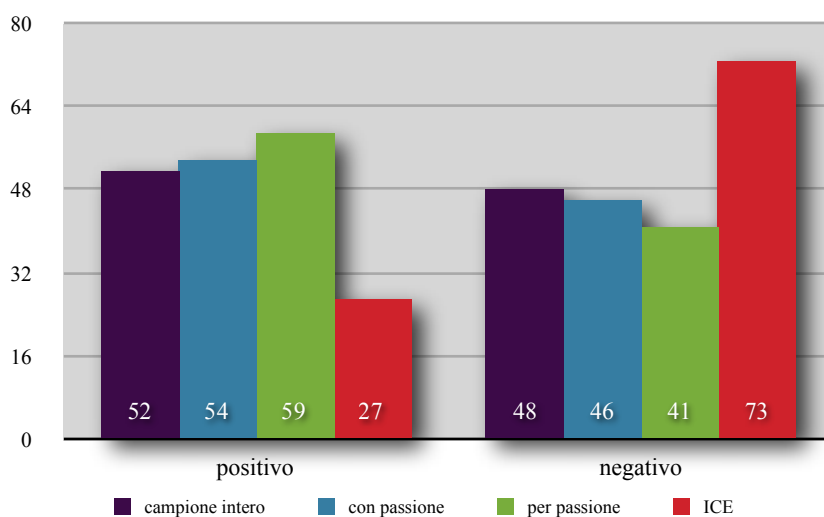


Grafico 4.31. *Sintesi profili - Considerazione del proprio lavoro.*

Note: test $\chi^2 = 0,0047$

È evidente la differenza di posizione degli insegnanti che si situano nel profilo ICE¹⁸, i quali, in maniera molto significativa offrono maggiori indicazioni negative del proprio lavoro rispetto a quelle positive.

Anche la visione generale del proprio lavoro risulta differenziarsi nei tre diversi profili considerati.

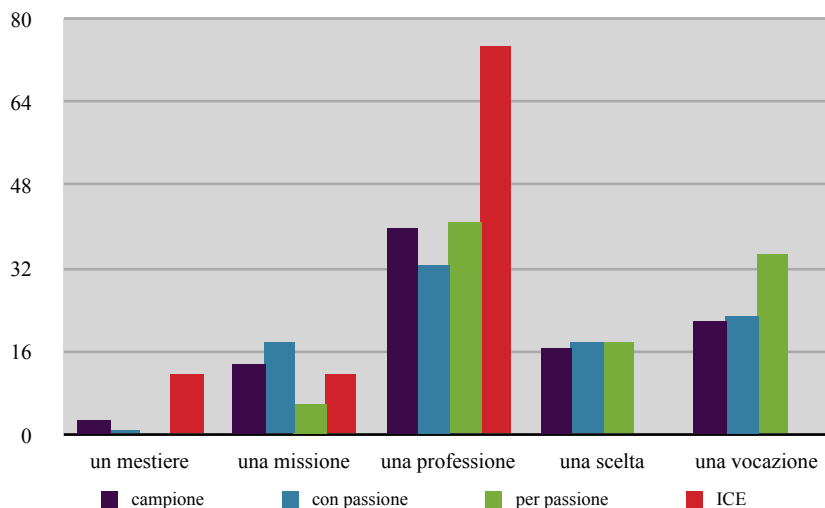


Grafico 4.32. Sintesi profili - Concezione del proprio lavoro

Note: test $\chi^2 = 0,0344$

L'insegnante passionale e quello "per passione" considerano l'insegnamento una professione anche se ne evidenziano l'aspetto vocazionale, quasi a sottolineare la peculiarità che deve caratterizzare questi professionisti.

L'insegnante ICE, invece, abbandona la posizione "magica" per assumere una dimensione totalmente professionale.

La concezione del proprio lavoro trova continuità con la percezione di sé durante lo svolgimento dello stesso, mettendo in luce le sensazioni percepite.

¹⁸ acronimo con cui d'ora in poi ci si riferirà al profilo dell'insegnante per *inerzia coercitiva-esecutiva*.

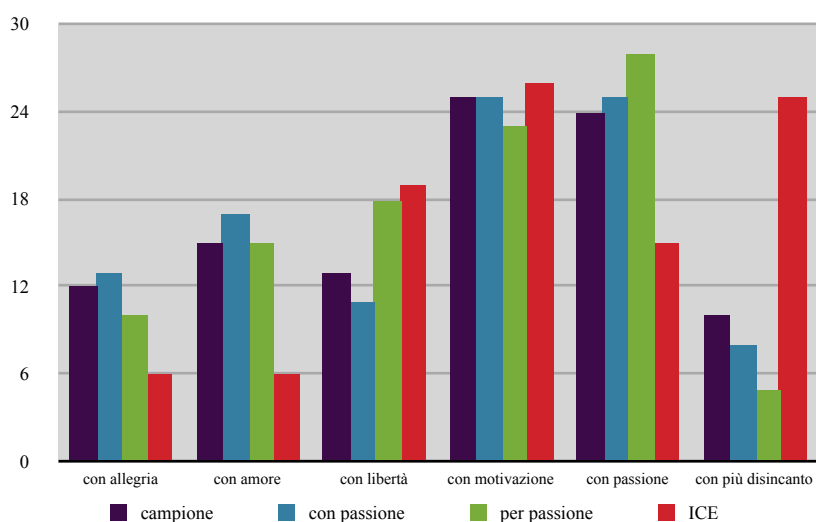


Grafico 4.33. Sintesi profili - Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro.

Note: test $\chi^2 = 0,3151$

Anche in questo caso, come si è visto, si evidenzia una netta differenza dei valori relativi al profilo ICE, che mettono in luce un atteggiamento disincantato nei confronti del proprio lavoro.

Vanno altresì notate le peculiarità degli altri profili:

- l'insegnante passionale pone maggiore accento sull'amore messo in campo
- l'insegnante "per passione" mette in risalto il grado di libertà concesso dall'insegnamento.

La percezione del proprio lavoro si lega alle origini della scelta professionale: l'insegnante passionale matura la scelta coltivando una passione interna, così come l'insegnante "per passione" che sposa la scelta dell'insegnamento in perfetta coerenza con una passione individuale "spontanea", e libera da costrizione esterne; l'insegnante ICE, invece, matura la scelta in reazione a perturbazioni esterne (di natura sociale ed economica).

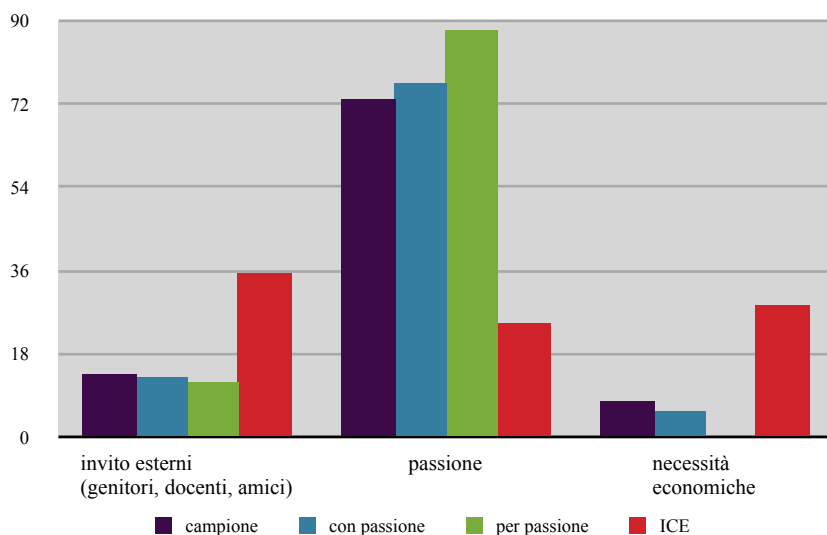


Grafico 4.34. Sintesi profili - Origine della scelta di fare l'insegnante.
 Note: test $\chi^2 = 0,0292$

- Prerogative degli insegnanti

Le caratteristiche di un insegnante sono legate complessivamente ad una personalità equilibrata.

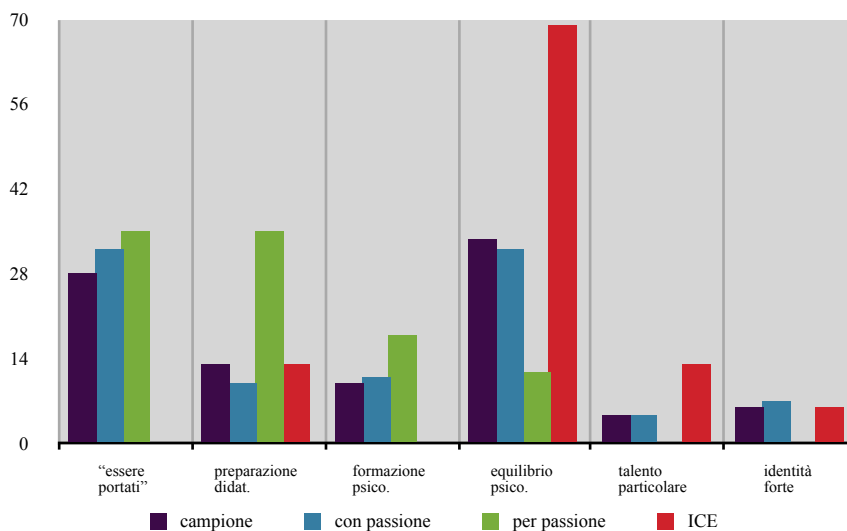


Grafico 4.35. Sintesi profili - Fattori ritenuti necessari per l'insegnamento.
 Note: test $\chi^2 = 0,003$

Ancora una volta l'insegnante ICE mostra un'attenzione pragmatica e non considera il portato magico della professione, considera le caratteristiche individuali frutto di una preparazione e di una capacità interattiva costruita con la formazione. Questo profilo,

infatti, considera solo marginalmente la possibilità che esista una dote particolare o una “profezia divina” che segni la strada professionale.

Diversamente, gli altri profili prestano una certa attenzione alla dote misteriosa e particolare che “porterebbe” a diventare insegnanti, seppur l’insegnante “per passione” riveli la necessità di una preparazione didattica e psicologica.

- Rappresentazione degli studenti

Gli studenti assumono ritratti differenti a seconda che siano dipinti dall’uno o dall’altro profilo.

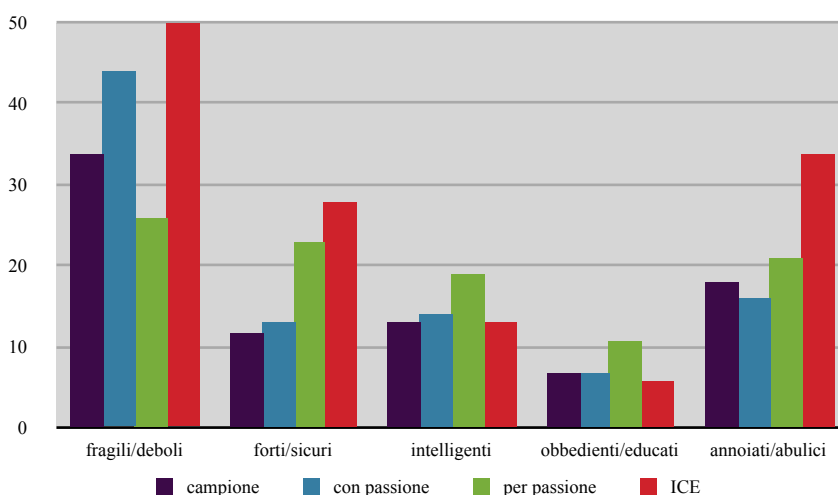


Grafico 4.36. Sintesi profili - Rappresentazione degli studenti.

Note: test $\chi^2 = 0,1567$

Nel caso dell’insegnante passionale gli studenti appaiono fragili e deboli.

L’insegnante “per passione” li ritrae, invece, in maniera più variopinta: forti e sicuri, fragili e deboli, intelligenti, annoiati.

L’insegnante ICE sottolinea i tratti di fragilità, apatia e “arroganza”.

Dal punto di vista della responsabilità del successo scolastico non emergono significative differenze seppur sia accennato uno schiacciamento sulle caratteristiche dell’individuo per quanto riguarda i profili “per passione” e ICE, mentre una considerazione più ampia e di sistema è quella fornita dall’insegnante passionale.

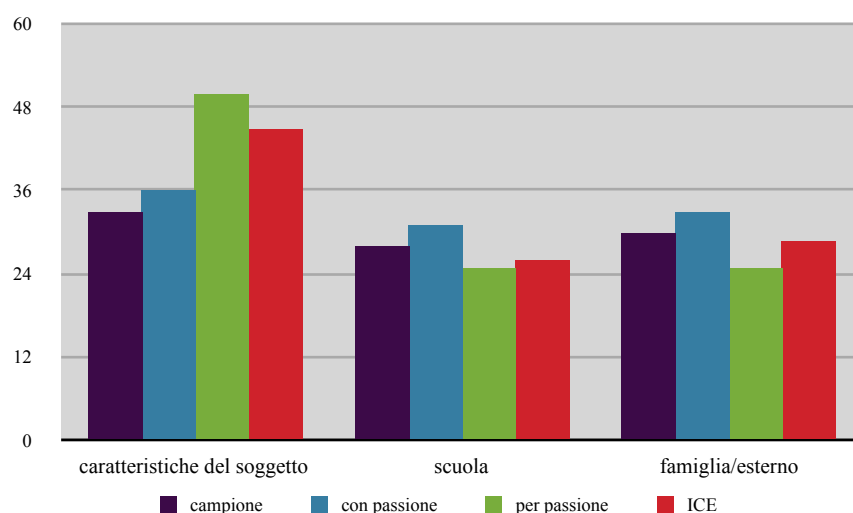


Grafico 4.37. Sintesi profili - Fattori di insuccesso degli studenti.
 Note: test $\chi^2 = 0,5250$

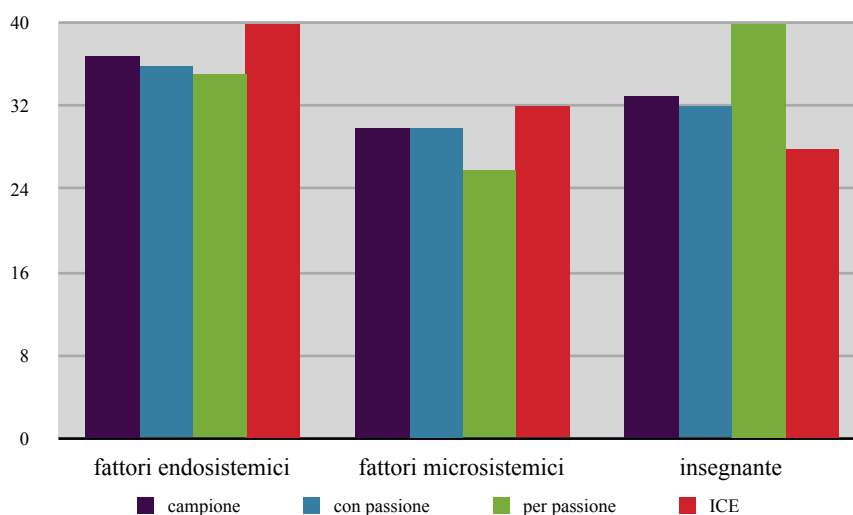


Grafico 4.38. Sintesi profili - Fattori di motivazione degli studenti
 Note: test $\chi^2 = 0,8385$

Allo stesso modo il grado di responsabilità è percepito omogeneamente per quanto riguarda la motivazione degli studenti: si conferma un'attenzione individualistica (e genetica), anche se l'insegnante "per passione" enfatizza il ruolo dell'insegnante, generando una rottura alla consueta linearità tra motivazione e successo scolastico.

Riassumendo è possibile evidenziare le seguenti differenze:

		Concezion e del proprio lavoro	Percezione di sé nello svolgimento del proprio lavoro	Prerogativa degli insegnanti	Origine della scelta	Rappresentazione degli studenti
	Con passione	+/-	Amore Passione Motivazion e Allegria	Dotazione speciale	Passione	Fragilità/ debolezza Noia/abulia
	Per passione	+	Libertà Passione Motivazion e	Dotazione speciale Preparazion e didattica	Passione	Forza/sicurezza Intelligenza
	ICE	-	Libertà Motivazion e Disincanto	Equilibrio psicologico	Influenza esterna Passione	Noia/abulia Fragilità/ debolezza Forza/sicurezza

Tabella 4.1. Sintesi dei profili.

4.2. La passione per l'insegnamento tra etica ed estetica

Le motivazioni degli insegnanti sono state ricostruite non solo in riferimento alla motivazione originaria della scelta ma, in una prospettiva costruttiva della motivazione stessa, attraverso la ricerca delle ragioni che muovono nella pratica quotidiana, dei fattori che costituiscono “il bello dell’insegnare”.

Tra essere e divenire, infatti, è possibile trovare una sintesi che rappresenti il movente della scelta degli insegnanti (non più quindi solo la spinta motivazionale ma il movimento stesso del divenire, ogni giorno, insegnanti).

L’insegnamento diventa allo stesso tempo esperienza etica ed estetica. Questa dimensione rappresenta l’incrocio tra la finalità dell’insegnamento (l’aspetto etico) e il processo vissuto (l’estetica delle relazioni).

Nel primo caso l'insegnante sceglie e lavora in termini di valori, definendo una direzione all'aspetto professionale. Nel secondo caso l'attenzione ricade sul processo relazionale che è esperienza quotidiana.

Nel primo caso ci si riferisce al concetto di etica come a quel complesso di principi di comportamento che un individuo (in questo caso l'insegnante) sceglie e segue, oltre che cercare di "tradurre" in comportamenti altrui (degli studenti).

L'esperienza etica dell'insegnante viene a definirsi in un rapporto educativo in cui si produce una dinamica di adattamento costante tra le convinzioni dell'insegnante e il contesto in cui opera. L' "insegnante etico"¹⁹ definisce la sua attività nella negoziazione continua, in cui sono in gioco anche i suoi valori (considerati scontati), all'interno di un dialogo asimmetrico, di un compito di trasmissione di "oggetti" culturali, di un esercizio di autorità, di una pretesa di riconoscimento del proprio lavoro e della propria fatica.

L'aspetto etico prevede il coinvolgimento della soggettività dell'insegnante, chiamato a promuovere una linea educativa, culturale e morale frutto delle proprie scelte e reso evidente con le proprie azioni.

L'esperienza etica si traduce, quindi, in un comportamento conforme a valori e principi del bene e della giustizia ritenuti giusti dall'insegnante, in un comportamento "esemplare", vale a dire nel tentativo di sollecitare gli studenti attraverso l'*exemplar*²⁰, mostrando ciò che si vorrebbe gli altri diventassero, "un modello statico di persona a cui tutti saremmo chiamati ad aderire, magari attraverso un percorso progressivo di avvicinamento lineare, per sua natura, quindi, escludente e nevrotizzante"²¹.

"la maestra è qualcosa in più! È un punto di riferimento! [...] È un modello" (intervista C.A.)

¹⁹ E. DAMIANO, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Assisi 2007.

²⁰ "Festo ci informa che i latini distinguevano *exemplar* da *exemplum*: il primo che si apprezza con i sensi (*oculis conspicitur*) indica ciò che dobbiamo imitare (*exemplar est quod simile faciamus*); il secondo esige invece una valutazione più complessa (non solo sensibile: *animo aestimatur*) e ha un significato soprattutto morale e intellettuale" (G. AGAMBEN, *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 20, cit. in G. BERTAGNA, "Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale", *Orientamenti Pedagogici*, Vol. 56, n. 6, novembre-dicembre 2009, Erickson, Trento, pp. 961-983, p. 978).

²¹ G. BERTAGNA, "Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale", *Orientamenti Pedagogici*, Vol. 56, n. 6, novembre-dicembre 2009, Erickson, Trento, pp. 961-983, p. 978.

“far vedere con il tuo esempio” (L.R. in intervista)

“io li guido, li affianco, indico loro quando stanno imboccando una strada sbagliata, oppure li incoraggio quando stanno imboccando una strada giusta” (F.B. in intervista)

“l’insegnante dovrebbe essere un maestro di vita” (F.B. in intervista)

L’aspetto estetico si misura nel processo di coinvolgimento inconsapevole a cui si è fatto riferimento in precedenza, un coinvolgimento e una passione non assimilabili all’ordine della spiegazione il cui significato è dato dal *sentire*, dal *percepire*, e, riflessivamente, dal *sentir-si* e *percepir-si*. Si entra in una dimensione altamente simbolica, in un ordine di senso più complesso che fa della relazione (e non della spiegazione) il suo spazio di senso²². Il senso estetico dell’esperienza docente trova movente nel contatto con il “bello” della pratica professionale: lo stare in un contesto relazionale che regala incontri significativi con le persone, con i saperi e con la cultura. L’esperienza estetica rintraccia nella professione un luogo di crescita (attraverso il riconoscimento dei cambiamenti propri e altrui), di cittadinanza delle differenze, di esercizio delle proprie capacità e potenzialità, di verifica dei propri interessi.

“del mio lavoro invece amo ancora il fatto che i bambini mi sappiano dare continuamente stupore ...” (P.C. in F5)

“Comunque il piacere, l’amore per il conoscere, il sapere, l’imparare, scoprire le cose e quindi l’idea che puoi essere quella che comunque conduce questi ragazzi a imparare, a sapere, a utilizzare ciò che sanno nella maniera per cui riescono comunque a interpretare la realtà, per me è una cosa fantastica ...” (D.B. in F1)

La motivazione della scelta si lega così alla passione che la professione è in grado di suscitare negli insegnanti.

“per come riesco a tramettere determinate cose, poi il rapporto che si creava con i docenti, gli alunni che poi erano persone diplomate, anche grandi è ehm ...” (E.C. in F2)

“uno degli aspetti dell’essere insegnante che mi ha preso fin dall’inizio è quello di poter progettare, senza avere necessariamente tutto predisposto in origine con chiaro il percorso che si andrà a strutturare e il termine al

²² G. BATESON, *Mind and Nature* ..., cit.

quale condurrà ... è proprio l'idea di cogliere una situazione, leggerla nella sua complessità, gettare delle possibilità evolutive lì dentro [...] mi rendo conto che è l'aspetto pregnante del mio lavoro quindi questa possibilità di progetto che mi rende un po' autonomo un po' dipendente dai colleghi, dal dirigente, dai genitori, dai bambini, a seconda della mia collocazione, è l'aspetto che per me è comunque più significativo, è l'aspetto che mi emoziona ...” (E.Z. in F2)

Capitolo 5

Emozioni

È come se una conversazione fosse un gioco se una persona vi partecipasse con certe emozioni o idee, ma non fosse un gioco se le sue idee o emozioni fossero diverse.

G. Bateson

Una lacrima è una cosa intellettuale.

W. Blake

Premessa

L'aspetto emotivo, così come gli aspetti motivazionale e cognitivo, è riconosciuto come una delle tre fondamentali classi di operazioni mentali (Mayer et al., 2000). La conoscenza delle emozioni e della conoscenza delle emozioni da parte degli insegnanti risulta, quindi, essenziale per capire i docenti.

L'insegnamento è una pratica emotiva¹: attraverso la quotidiana interazione con numerosi studenti e adulti, gli insegnanti mettono in campo le loro emozioni, generano reazioni emotive e apprendono strutture emotive.

La capacità di utilizzare proficuamente e consapevolmente l'emozione dipende dalla competenza individuale e dall'intelligenza emotiva² ma non solo. Le emozioni non sono, infatti, proprie esclusivamente della mente individuale ma sono espressione

¹ N. K. DENZIN, *On understanding emotion*, Jossey Bass, San Francisco 1984.

² D. GOLEMAN, *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York 1995.

dell'interazione e della relazione tra sistemi viventi, peculiarità culturali e contestuali generate in un tempo e in uno spazio e vissute in una storia.

Nel caso dell'insegnante, la possibilità di sviluppare una competenza emotiva e trarre giovamento dalle emozioni dipende anche dall'attesa emotiva dell'altro elemento relazionale (studenti, colleghi, genitori, ecc.) e dalla modalità con cui l'organizzazione struttura l'interazione (facilitando l'aiuto o il nascondimento dell'espressione emotiva e della sua comprensione).

In questa parte del testo, dopo aver illustrato l'analisi del ruolo dell'emozione nella letteratura scientifica, si analizzeranno le emozioni come fattore multidimensionale dell'attività docente (pratica e simbolica).

5.1. Le emozioni

La definizione di emozione porta con sé il rischio connaturato al Le emozioni sono un aspetto fondamentale dell'esistenza che, da lungo tempo, interessa ed affascina l'uomo in quanto consente di valutare l'esperienza in termini di "piacere" e di "dolore".

La letteratura scientifica (e in particolar modo quella di matrice psicologica) dipinge un quadro variegato sul tema trattando la loro genesi, la loro funzione, le loro componenti. L'interesse della psicologia verso le emozioni risale a pionieri della psicologia quali James³, Wundt⁴ e Freud⁵.

La grande varietà di approcci teorici nello studio delle emozioni porta a concezioni che non sono né onnicomprensive né complementari tra di loro. Questo fatto determina un certo grado di confusione e la difficoltà nel definire in modo adeguato cosa sia realmente un'emozione.

³ W. JAMES, "What is an emotion?", *Mind*, 9, 1884, pp. 188-205; W. JAMES, "The physical basis of emotion", *Psychological Review*, 1, 1894, pp. 516-529.

⁴ G. WUNDT, *Compendio di psicologia*, Clausen, Torino 1900.

⁵ S. FREUD, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere*, vol. IV, Boringhieri, Torino 1970 (ed. orig. 1905).

È possibile individuare almeno quattro grandi impostazioni teoriche che si sono contese le scene⁶ dalla nascita della psicologia ad oggi: 1) *le teorie istintuali*, 2) *le teorie degli effetti periferici*, 3) *le teorie degli effetti centrali*, 4) *le teorie dell'attivazione* e 5) *le teorie cognitive*.

1) *Le teorie istintuali*, possono essere riferite in termini generali ad una matrice filodarwiniana fondata sull'universalità delle emozioni e sul loro valore filogenetico e adattivo che sottolinea soprattutto la funzione comunicativa delle espressioni emozionali.

Darwin⁷ sottolinea la continuità e la somiglianza delle espressioni emotive umane con quelle del mondo animale, evidenziando, per esempio, come l'espressione di rabbia degli esseri umani rassomigli al mostrare i denti dei cani o dei gatti infuriati.

Dalla concezione darwiniana nasce la teoria delle emozioni di base che propone una differenziazione categoriale delle emozioni viste come stati discreti, universali e innati. Questa teoria, che prevede l'esistenza di un numero ristretto e finito di emozioni, è ripresa dagli studi transculturali di Ekman⁸ e Ekman e Friesen⁹, i quali individuano sei principali dimensioni emotive (la collera, il disgusto, la felicità, la sorpresa, la paura e la tristezza) che soggetti di diversi paesi e diverse culture sono perfettamente in grado di riconoscere e associare alle giuste situazioni.

Tra le teorie istintuali si possono collocare gli studi di Freud¹⁰ che, pur non occupandosi di emozioni, studia le basi emotive del comportamento, attribuendo ai processi affettivi un ruolo centrale nella vita umana. Da questi studi emerge una configurazione delle

⁶ Cfr. J. E. LE DOUX, *Emotions*, in F. PLUM (ed.), *Handbook of Psychophysiology. The Nervous System V*, American Physiological Society, Washington (D.C.) 1986; H. LEVENTHAL, R. TOMARKEN, "Emotion: Today's problems", *Annual Review of Psychology*, 37 (1986), pp. 565-610.

⁷ C. DARWIN, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Murray, London (1872); trad. it. *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Boringhieri, Torino 1982.

⁸ P. EKMAN, *Expression and the nature of emotion*, in K. SCHERER e P. EKMAN (a cura di), *Approaches to Emotion*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1984.

⁹ P. EKMAN, W. V. FRIESEN, "Constants across cultures in the face and emotion", *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 1971, pp. 124-129.

¹⁰ S. FREUD, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere*, vol. IV, Boringhieri, Torino 1970 (ed. orig. 1905); S. FREUD, "Pulsioni e loro destini", trad. it. in *Opere*, Vol. VIII, Boringhieri, Torino 1976 (ed. orig. 1915); S. FREUD, *Al di là del principio del piacere*, in *Opere*, Vol. IX, Boringhieri, 1977 Torino (ed. orig. 1920).

emozioni legate agli istinti, collocate alla base della motivazione e implicanti tensioni associate ai bisogni organici. Freud considera le emozioni come forme di energia psichica soggette prevalentemente al principio del piacere, riconducendole a istinti di vita (le emozioni positive, rispondenti ad esigenze di sopravvivenza) o a istinti di morte (le emozioni negative, associate alla tendenza verso la distruzione).

2) Altra corrente di pensiero è quella relativa alla *teoria degli effetti periferici*, il cui esponente di maggior rilievo è James¹¹. Egli definisce le emozioni come *percezioni degli stati corporei*, sostenendo che la percezione di eventi esterni determini delle modificazioni alla periferia dell'organismo, che vengono poi elaborate retroattivamente a livello cognitivo ed etichettate come emozione o sentimento emozionale. La relazione *stimolo-sentimento emotivo* può essere riassunta nella sequenza: stimolo, risposta fisiologica, retroazione, sentimento.

Questa teoria rappresenta la prima teoria fisiologica delle emozioni, costituite dalla percezione delle reazioni viscerali e neurovegetative del nostro organismo a stimoli ambientali di tipo emotivo.

Secondo James la verifica di un avvenimento emotivamente rilevante nell'ambiente provoca direttamente un'attivazione fisiologica a livello periferico, la cui percezione da parte dell'individuo dà luogo all'esperienza emotiva (i cambiamenti corporei avvengono per primi). Il sentimento emotivo è quindi determinato dalle reazioni allo stimolo e non quest'ultimo.

La concezione di James trova conferma nelle ricerche di Hohmann¹² che, attraverso interviste a pazienti con gravi danni alla spina dorsale che non provano sensazioni al di sotto del punto danneggiato (collo, livello sacrale o in un punto intermedio), evidenziano minime alterazioni negli stati emotivi delle persone con danni alla regione sacrale e un netto calo delle sensazioni di paura, rabbia, tristezza e desiderio sessuale tra le persone con danni cervicali. Hohmann conclude che per provare emozioni intense è necessario avere un qualche feedback dal proprio corpo.

¹¹ W. JAMES, *The Principle of Psychology*, Holt, New York 1890; trad. it. *Principi di psicologia*, Editrice Libreria, Milano 1901.

¹² G. W. HOHMANN, "Some effects of spinal cord lesions on experienced emotional feelings", *Psychophysiology*, 3 (2), 1966, pp. 143-156.

Altra teoria che si inserisce in questa matrice è la teoria del feedback facciale proposta da Ekman¹³, che sottolinea il ruolo dei muscoli facciali sulla percezione delle emozioni. Alla base di tale concezione vi è l'idea che le emozioni abbiano un carattere innato, pertanto una specifica configurazione facciale è associata o determina una specifica emozione. La teoria del feedback facciale sostiene che il feedback proveniente dai muscoli facciali influisce sull'emozione che il soggetto prova, ciò significa che il feedback sensoriale che deriva dalle espressioni facciali contribuisce all'emozione che noi proviamo in un dato momento. Tale concezione ha come presupposti l'universalità delle espressioni facciali, la presenza fin dalla nascita di espressioni emotive differenti, la capacità di differenziare ed elaborare un'identica percentuale di espressioni facciali da parte di bambini ciechi e non.

3) In risposta all'interpretazione delle emozioni come somma di sensazioni corporee periferiche, Cannon¹⁴ propone una *teoria degli effetti centrali*, in cui si sottolinea il ruolo che le strutture centrali svolgono sulle emozioni. Cannon ipotizza che l'origine delle emozioni sia nel talamo, situato nell'encefalo, che, soggetto a uno stimolo emotivamente scatenante, invia impulsi al sistema nervoso simpatico che produce, a sua volta, le reazioni fisiologiche. Nello stesso momento il talamo invia impulsi anche alla corteccia cerebrale producendo così la consapevolezza dell'emozione.

4) Gli studi di Cannon costituiscono un punto di partenza per le cosiddette teorie dell'attivazione o *arousal*. La risposta di attivazione (arousal) tende a verificarsi in associazione a fattori o situazioni cariche emotivamente, a prescindere dal fatto che sia necessario intraprendere un combattimento o una fuga.

La teoria dell'attivazione è arricchita da quella dell'eccitazione cognitiva (o teoria cognitivo attenzionale/attivazionale) di cui Schachter e Singer¹⁵ sono considerati i capostipiti.

¹³ P. EKMAN, *Expression and the nature of emotion*, in K. SCHERERE e P. EKMAN (a cura di), *Approaches to Emotion*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1984.

¹⁴ W. B. CANNON, "The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory", *American Journal of Psychology*, 39, 1927, pp. 106-124.

¹⁵ S. SCHACHTER, J. E. SINGER, "Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State", *Psychological Review*, 69 (5), 1962, pp. 379-399.

Schacter¹⁶ sostiene che l'esperienza emotiva si verifica quando una persona si trova in uno stato di attivazione (*arousal*) e, contemporaneamente, attribuisce tale condizione ad un qualche evento emozionale. Di conseguenza, la consapevolezza dell'arousal rende emozionale l'esperienza vissuta dal soggetto, mentre l'elaborazione cognitiva della situazione che ha provocato l'attivazione fisiologica determina il tipo di emozione provata¹⁷.

Il feedback periferico proveniente dall'organismo rende consapevole il soggetto di uno stato di attivazione (*arousal*), ma solo la valutazione cognitiva (*appraisal*) del contesto permette di identificare l'emozione specifica.

Schachter e Singer¹⁸ si riferiscono alla cognizione come ad una conoscenza di tipo causale che consente di attribuire al tipo di situazione in cui si trova l'individuo lo stato di attivazione fisiologica da lui vissuto. Le emozioni sarebbero il risultato dell'interpretazione cognitiva dell'attivazione secondo il seguente schema: stimolo, attivazione, cognizione, sentimento o emozione.

La teoria di Schachter e Singer apre la strada ai successivi approcci cognitivisti alle emozioni.

5) Il ruolo della cognizione è ripreso dalle *teorie cognitive* dell'emozione.

Secondo le impostazioni teoriche cognitiviste, l'affettività deriva dal modo in cui il soggetto struttura ed interpreta gli eventi del mondo circostante, cioè dipende dalle sue cognizioni. Le emozioni, infatti, possono essere definite come degli stati di personalità che danno senso e colore alle esperienze individuali.

Tali stati possono essere vissuti, con diversi livelli di intensità, come positivi o negativi.

L'affettività e il comportamento sarebbero largamente determinati dal modo in cui il soggetto struttura il mondo e cioè dalle sue cognizioni¹⁹.

¹⁶ S. SCHACHTER, *The interactions of cognitive and physiological determinants of emotive state*, in L. BERKOWITZ (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. I., Academic Press, New York 1964.

¹⁷ cfr. N. FRIJDA, *The Emotions*, Cambridge University Press, New York 1986; trad. it. *Emozioni*, Il Mulino, Bologna 1990.

¹⁸ S. SCHACHTER, J. E. SINGER, "Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State", *Psychological Review*, 69 (5), 1962, pp. 379-399.

¹⁹ A. T. BECK, *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*, International Universities Press, New York 1976.

Le emozioni sono caratterizzate da specifiche idee e cognizioni, hanno dei particolari correlati fisiologici, e influenzano il comportamento determinando un effetto retroattivo su quell'ambiente che in origine le aveva scatenate.

Secondo questa teoria, il fatto in sé non ha valenza emozionale e il valore emotivo nascerebbe piuttosto dal modo in cui la persona lo interpreta.

Le valutazioni cognitive che stanno alla base di tale processo sono parte integrante delle emozioni²⁰. Infatti, la specifica valutazione cognitiva che il soggetto dà dell'evento in corso, scatena una specifica emozione.

Negli ultimi vent'anni, gli studi sulle emozioni sono aumentati notevolmente ed hanno suscitato molte controversie. Un problema cruciale riguarda la differenziazione e la relazione causale tra cognizione ed emozione e le connessioni con la loro base biologica.

Un contributo fondamentale all'analisi del problema è stato fornito dai recenti sviluppi delle neuroscienze.

Le Doux²¹ sottolinea il ruolo delle strutture cerebrali: il cervello valuta lo stimolo e stabilisce le modalità di risposta. Le Doux considera l'esperienza emotiva come il risultato di diversi sistemi di elaborazione delle informazioni. Questi comprendono il processo di eccitazione (arousal), la memoria, l'attenzione e vari tipi di retroazione che includono il piano fisico e quello linguistico.

Gli ultimi anni hanno visto un'attenzione particolare alle determinanti socioculturali delle emozioni. Infatti, se è vero che l'emozione è legata all'interpretazione che gli individui danno del contesto emotigeno, allora interpretazioni diverse porteranno ad emozioni diverse.

²⁰ N. FRIJDA, *The Emotions*, cit.

²¹ J. E. LE DOUX, *Emotions*, in F. PLUM (ed.), *Handbook of Psychology. The Nervous System V*, American Physiological Society, Washington (D.C.) 1986.

L'attuale enfasi sugli aspetti culturali²² non implica comunque una marginalizzazione dei fattori biologici. Si ritiene, infatti, che le determinanti biologiche abbiano un ruolo cruciale, sebbene non esclusivo.

Vi è un tendenziale accordo a riconoscere alle emozioni carattere di spontaneità, pervasività e transitorietà. Allo stesso modo si riconosce alle emozioni una valenza di ordine qualitativo che permette di distinguerle in positive e negative, a seconda della gradevolezza dell'esperienza.

Ma sostenere che l'essere umano è caratterizzato primariamente dalla ragione, "ci lascia ciechi di fronte all'emozione, che viene sminuita come qualcosa di animalesco o come qualcosa che nega il razionale"²³.

5.2. Emozioni e motivazioni

Emozioni e motivazioni condividono la stessa radice etimologica nelle parole latine *emovere* e *movere*, indicando un carattere di movimento e dinamicità.

Per alcuni autori vengono addirittura a coincidere, configurandosi come fondamentali sistemi motivazionali²⁴; per altri le emozioni rappresenterebbero precursori di sistemi motivazionali complessi²⁵; per altri ancora le emozioni si configurano come discrepanze rispetto a progetti, mete e aspettative²⁶.

Emozioni e motivazione condividono il piano di manifestazione e va tenuto in considerazione che "se da un lato è plausibile che emozioni e motivazioni condividano larga parte degli ingredienti di base che presiedono alla «energetizzazione» della condotta, è d'altro lato evidente che sono sistemi di motivi che regolano sia il

²² cfr. S. KITAYAMA, H. R. MARKUS (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*, American Psychological Association, Washington (DC) 1994.

²³ H. MATORANA, X. DÁVILA, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Eleuthera, Milano 2006, p. 16.

²⁴ N. FRIJDA, *The Emotions*, cit.

²⁵ S. S. TOMKINS, *Affect theory*, in K. SCHERER, P. EKMAN (a cura di), *Approaches to Emotion*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1984; D. Mc CLELLAND, *Human Motivation*, Scott, Foresman, New York 1985.

²⁶ G. MANDLER, *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*, Norton, New York 1984.

dispiegarsi dell'azione sia il declinarsi delle varie emozioni in rapporto al raggiungimento delle diverse mete²⁷.

Emozioni e motivazione, allo stesso tempo, hanno alcuni aspetti determinanti che le differenziano e che vale la pena considerare.

In primo luogo le emozioni sono transitorie e sono vissute come scarsamente controllabili nel loro corso mentre le motivazioni sono stabili e perseverative, oltre che discrezionali.

In secondo luogo le emozioni risultano dalla combinazione tra eccitazione e rappresentazione mantenendo un'organizzazione primitiva, a differenza delle motivazioni che si caratterizzano per una struttura complessa risultante dalla combinazione e trasformazione di affetti e rappresentazioni in comportamenti e intenzioni.

Infine, le emozioni si attivano sull'asse piacere/dispiacere mentre le motivazioni "sono tendenze orientate ad agire nel mondo esterno secondo l'asse possibilità/impossibilità, che mirano alla realizzazione di nuovi equilibri al proprio interno e che esprimono dei progetti rispetto a possibili scenari futuri dell'interazione tra l'individuo e l'ambiente"²⁸.

L'intreccio tra motivazioni ed emozioni rende possibile l'esperienza e la pratica, in un campo di coinvolgimento e partecipazione differente per ciascuno.

Le differenze tra le due dimensioni permettono di considerarle separatamente ai soli fini della ricerca, ben conoscendo la struttura interagente che le caratterizza.

5.3. Le emozioni nel movente dell'insegnare

La situazione educativa è uno spazio in cui il ruolo dell'insegnante risulta determinante, in cui la straordinaria esperienza dell'apprendimento che la scuola offre necessita di competenze emotive, oltre che relazionali. Diventa allora importante studiare e riflettere circa la consapevolezza degli insegnanti rispetto al ruolo giocato dalle emozioni e conoscere lo spazio (di pensiero e di azione) che ad esse gli insegnanti riservano.

²⁷ G. V. CAPRARA, *Emozioni e motivazioni*, cit., p. 107.

²⁸ *Ivi*, p. 108.

La pratica e il pensiero dell'insegnante, infatti, come peraltro argomentato nel capitolo precedente, trovano un momento importante nell'incrocio tra ruolo e ricerca di autenticità, tra attribuzione personale e attribuzione sociale, che si manifesta nello spingere l'alunno a sviluppare le proprie potenzialità, partecipando in prima persona ed esponendosi, di conseguenza, con tutto sé stesso, con i suoi desideri, le sue esperienze e le sue emozioni.

Trascurare le emozioni vuol dire mettere fuori gioco le dinamiche imprevedibili che prendono forma nella profondità della relazione pedagogica. La componente emotiva e lo scambio delle emozioni riguardano, infatti, entrambi gli attori della situazione pedagogica, tanto chi insegna quanto chi apprende.

L'insegnante, sperimentando stati emozionali nella quotidianità, può a volte mostrarsi disponibile alla relazione con gli studenti, altre volte invece preferire escludersi assumendo atteggiamenti di chiusura. L'insegnante può trovare difficoltà a soffermarsi sulle proprie emozioni, durante la relazione con gli allievi, perché può percepire un senso di "nudità" nei loro confronti, sentirsi cioè nudo rispetto alle sue emozioni e al modo in cui il suo comportamento risulta essere influenzato da esse.

Trascurando le emozioni, quindi, "ignorerebbero non un semplice sovrappiù psicologico del pensiero etico, ma una parte rilevante dello stesso pensiero etico. Le emozioni non sono soltanto il carburante che alimenta il meccanismo psicologico di una creatura ragionante; sono parti, altamente complesse e confuse, del ragionamento stesso di questa creatura.²⁹"

5.3.1. Le emozioni dell'insegnante

La dimensione qualitativa della ricerca (in particolar modo i focus groups e le interviste in profondità) ha richiesto ai soggetti coinvolti un lavoro di pensiero autonomo e biografico che ha evidenziato una sottovalutazione della dimensione emotiva. Il ruolo dell'emozione, infatti, è spesso assente dai racconti e dalle conversazioni degli insegnanti. Quando però esso appare nella discussione è in grado di animare la

²⁹ M. C. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, ed. Il Mulino, Bologna 2004, p. 19.

posizione dei docenti, che trovano conferma e argomentazioni a supporto, fatte di racconti, spiegazioni, sensazioni.

Quest'aspetto e la peculiarità metodologica della ricerca (che, nel suo specifico approccio di tipo Grounded Theory ha previsto la costruzione del pensiero e della teoria nel corso della ricerca e non solo ex post) hanno obbligato ad una richiesta esplicita nel corso delle successive interviste scritte, per la parte qualitativa, e dei questionari, per la parte quantitativa, da cui è tratta la maggior parte delle osservazioni seguenti.

Resta però importante considerare il soffocamento della dimensione emotiva che ha caratterizzato le narrazioni "spontanee" dei docenti, vale a dire senza l'esplicita ed intenzionale perturbazione dell'intervistatore che le rendeva oggetto di discussione.

5.3.1.1. Emozioni assenti

Emerge una consolidata tendenza a nascondere l'aspetto emotivo dell'insegnamento, a non considerarlo come una dimensione degna di attenzione. Questa tendenza, come anticipato, si verifica soprattutto nel corso dei focus groups (escluso uno³⁰ in cui un insegnante coinvolto fa esplicito riferimento all'emozione suscitata dall'insegnamento permettendo di approfondire la questione e evidenziare il grado di accordo degli altri partecipanti al discorso emotivo), nelle interviste in profondità (che hanno seguito le narrazioni dell'intervistato a partire da una riflessione circa la scelta di insegnare) e nel questionario (per quanto riguarda domande che indirettamente entravano nel piano delle emozioni).

La mancata evocazione della dimensione emotiva durante le discussioni tra docenti rimanda ad una scarsa abitudine (peraltro spesso denunciata) alla condivisione su un piano altro rispetto alla situazione educativa caratteristica (quella del *qui e ora*) del proprio vivere la pratica docente e del contatto tra pratica docente e vita personale, relegando quest'ultima a inutile e dannosa appendice e ostacolo dell'attività professionale.

Ma se la vita è insegnamento (come emerge dalla lettura del ruolo dell'insegnante come guida e esempio) e se l'insegnamento è un'attività che mira a formare un sistema di

³⁰ il focus in questione sarà oggetto di approfondimento nelle pagine successive, offrendo esso la maggior parte degli spunti sull'argomento.

vita, uno stile di vita, allora, tacendo sulla dimensione emotiva, si genera una contraddizione attraverso cui si chiede all'insegnante di far fronte (senza peraltro che ne abbia i mezzi, se non per fortune proprie³¹) alla complessità dell'interazione vita-insegnamento, emozioni-intelligenza.

Il tentativo di controllo attuato quotidianamente trova riscontro nella quasi completa "rimozione" dell'aspetto emotivo del e dal processo di insegnamento-apprendimento e mira a rendere quanto più oggettivo possibile l'insegnante, a investire quasi esclusivamente sul suo aspetto razionale e cognitivo, generando una scivolata in tal senso anche sull'apprendimento degli studenti.

Accogliere la dimensione emotiva e porre la questione emotiva del proprio lavoro diventa molto faticoso per gli insegnanti, attenti al controllo, alla gestione e alla definizione precisa tipica della "tecnica programmatoria"³² e lontana dalla modalità narrativa delle relazioni e delle emozioni.

La dimensione emotiva è percepita come elemento di disturbo al normale procedere del processo di insegnamento e fattore di rischio relazionale per l'insegnante e per la situazione (che diventa imprevedibile).

"cosa provi quando stai con loro? [domanda dell'intervistatore]

Non lo so, non ci ho mai pensato ... se devo pensarci ... è molto difficile." (intervista F.P.)

Ciò che viene inibito non sono tanto le emozioni ma è il *discorso* emotivo, a vantaggio di un apparato discorsivo cognitivo che cerca (e spesso trova) nella didattica e negli strumenti comunicativi un dispositivo di aiuto.

La pratica docente è così costruita sul *tentativo* di trasmettere senza una necessaria valutazione e considerazione dello strumento di trasmissione (la *conduite*³³): la trasmissione assurge a obiettivo principale dell'insegnamento e ogni considerazione

³¹ va ricordato che non esiste alcuna indicazione alla formazione in termini psicologici e di gestione delle emozioni da parte degli insegnanti, i quali, infatti, denunciano la necessità di arricchire il loro background di aspetti relazionali ed emotivi.

³² G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 77.

³³ secondo il senso dato da Piaget, che indica con il concetto di *conduite* una struttura generale di azione che può concretizzarsi in molti comportamenti specifici, si pensi per esempio alla condotta della funicella, e quindi non solo l'atto comportamentale.

dipende dall'ottenimento o non-ottenimento degli obiettivi stabiliti. Ne deriva che anche l'aspetto emotivo è considerato in relazione e funzionale alla trasmissione di conoscenza e di insegnamenti e gode dello stesso trattamento, subisce lo stesso processo di oggettivazione. Quando l'emozione interviene nel processo apprenditivo è vista come potenziale fattore di disequilibrio. Il lavoro dell'insegnante si misura sulla capacità trasmissiva e l'emozione è fatta intenzionalmente intervenire come elemento facilitatore o di disturbo ma non assume mai i contorni della traiettoria su cui innestare i processi di insegnamento-apprendimento.

“certe volte se mi arrabbio troppo preferisco non farlo vedere [...] Perché se t'arrabbi con un bambino perché non sta facendo quello che deve fare [...] dovresti arrabbiarti non con tutta la classe, solo con lui. Ho provato anche certe volte, anziché arrabbiarmi, a chiamare vicino quel bambino [...] e discutere solo con lui di quello che non va bene” (F.P. in intervista)

Il coinvolgimento degli alunni è su un piano razionale: coinvolgere gli studenti nelle spiegazioni delle scelte (organizzative e morali) diventa funzionale alla limitazione delle situazioni di conflitto e alla gestione della classe secondo le scelte e le direttive dell'insegnante.

5.3.1.2. Emozione dell'insegnare

Come già anticipato, la rimozione dell'emozione fallisce quando essa diventa l'oggetto della discussione, spesso in seguito alla perturbazione interna (un partecipante al focus group) o esterna (l'intervistatore) al sistema comunicativo.

Le emozioni dell'insegnante si manifestano nei molteplici aspetti che connotano la vita scolastica e la situazione di apprendimento.

“è stata proprio un'esperienza che mi ha per così dire emozionato, un'esperienza che mi arricchiva, un'esperienza bella per tanti versi: per come riesco a tramettere determinate cose, il rapporto che si creava con i docenti, gli alunni ...” (E.C. in F2)

“l'emozionarmi per questo lavoro è stato ciò che ha fatto sì che io continuassi a fare questo lavoro piuttosto che un altro” (E.Z. in F2)

“[quando] un bambino scopre qualcosa, tutte le volte che un bambino inizia a leggere io mi sento il batticuore. [...] capire che per lui è l'inizio di

qualcosa che io condivido con lui [...] per me sono emozioni forti” (L.B. in F2)

“è proprio l’emozione di far parte della vita di una creatura con cui scopre tutto, dargli gli strumenti per andare in una certa direzione” (D.M. in F2)

L’emozione, come manifestazione di un’attesa, deriva dall’ottenimento di un risultato. È il premio della fatica, l’Epifania del proprio lavoro. In tal senso essa entra in gioco strumentalmente nel processo educativo e diventa un utensile pedagogico che mantiene l’insegnante in posizione dominante rispetto allo studente che riesce a manifestarsi nella produzione di atti coerenti con le richieste e con le aspettative.

“è stata veramente una grande emozione vedere questa bambina che tra l’altro è adottata, con tutti questi problemi essere entrata nel nostro istituto quasi selvaggia, lasciatemelo dire, e sapere che adesso andrà a questa manifestazione, che anche lei ha ... insomma, quello che voglio dire, l’abbiamo tirata fuori” (R.L. in F3)

“è grazie alle emozioni (quelle positive) che ogni volta ringrazi di poter insegnare, per rivivere la meraviglia del successo insieme ai bambini” (S.C. in intervista scritta)

L’insegnante entra in una relazione funzionale con lo studente, attraverso la quale riesce a vivere un’emozione legata all’atto che lo studente mostra di poter garantire o sovvertire, anche (e soprattutto) quando esso si rivela imprevisto.

Considerando l’incrocio e l’interazione tra motivazione ed emozione e utilizzando gli assi proposti da Caprara³⁴, è possibile ottenere una mappa in grado di evidenziare gli spostamenti e le disposizioni degli insegnanti.

³⁴ G. V. CAPRARA, *Emozioni e motivazioni*, in P. LEGRENZI (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, ed. Il Mulino, Bologna 1994, pp. 75-110.

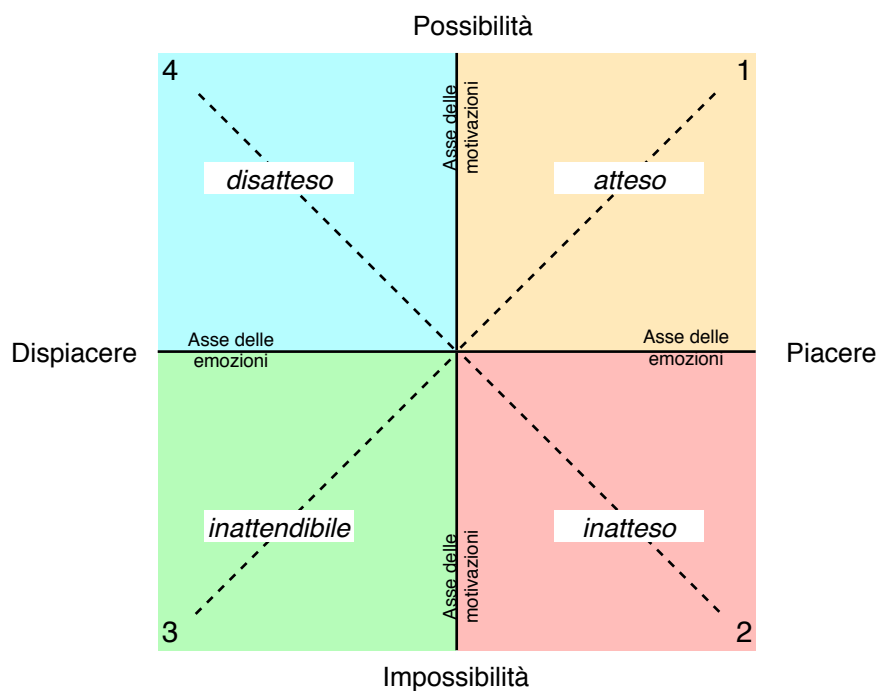


Figura 5.1. Mappa e-motiva

Nel quadro cartesiano, frutto dell'incrocio tra l'asse delle motivazioni (P/I) e quello delle emozioni (D/P), è possibile inserire gli elementi e le esperienze che emergono dalle voci degli insegnanti:

- nel quadro 1 (piacere/possibilità) l'insegnante trova conferma del proprio lavoro attraverso il successo atteso dell'alunno che riesce a generare gioia ed entusiasmo;
- nel quadro 2 (piacere/impossibilità) l'insegnante è piacevolmente scosso da un risultato positivo inatteso;
- nel quadro 3 (dispiacere/inattendibilità) l'insegnante trova conferma del limite insito nel bambino e nella struttura relazionale che ne caratterizza la traiettoria (famiglia, contesto, ecc.);
- nel quadro 4 (dispiacere/possibilità) l'insegnante prova un senso di frustrazione generato dall'insuccesso scolastico di uno studente o dal risultato imprevisto ottenuto in seguito ad un proprio tentativo e/o scelta. L'idea e il pensiero dell'insegnante sono disattesi.

I quadri appena delineati non sono profili ma rappresentano disposizioni e situazioni che l'insegnante si trova a fronteggiare nello svolgimento dell'azione professionale.

L'elemento mancante di un piano cartesiano è, appunto, l'aspetto di profondità che, nel caso degli insegnanti, è rappresentato dalla competenza evolutiva³⁵ a muoversi nei diversi quadri evidenziati. La qualità dell'insegnante consiste nella sua capacità normativa³⁶ o equilibrativa³⁷, nel riuscire a costruire un processo evolutivo di co-adattamento alle situazioni che lo riguardano.

Nello specifico delle narrazioni degli insegnanti coinvolti nella ricerca è possibile offrire alcuni esempi dei diversi quadri emozionali:

1) nel quadro 1 si inseriscono soprattutto le reazioni di piacevole sensazione frutto del risultato ottenuto dagli alunni:

“quando dopo tante difficoltà uno arriva all'obbiettivo che tu ti sei prefissata [...] sei contenta che anche quel bambino è arrivato, seppur a un minimo risultato” (F.P. in intervista)

“poi ti si spezza il cuore quando [gli studenti che passano alla scuola secondaria] se ne vanno” (L.R. in intervista)

“vederla [una studentessa con difficoltà di apprendimento] raggiungere la sufficienza piena è stata una delle più grandi soddisfazioni, [...] è stata una cosa bella” (N.C. in intervista)

“io mi diverto particolarmente ad insegnar loro una canzone, loro muovono le mani come le muovo io, piuttosto che dicono quello che dici tu” (C.A. in intervista)

“è una grande fatica ... i risultati però mi confortano perché dalle classi che ho accompagnato per più anni sono usciti alunni piuttosto capaci” (L.B. in intervista)

La sensazione provata è di un globale benessere dovuto alla corrispondenza tra aspettativa e risultato. Lo sforzo messo in campo ha permesso un risultato che equivale al successo degli studenti (e indirettamente dell'insegnante).

L'esplicitazione di questa contentezza e soddisfazione è comune a tutti gli insegnanti intervistati e si lega alla relazione con gli studenti.

³⁵ B. BANATHY, *Le caratteristiche e l'acquisizione di una competenza evolutiva*, in M. CERUTI, E. LASZLO (a cura di), *Physis: abitare la terra*, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 351-372.

³⁶ G. CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, Presses Universitaires de France, Paris 1966; trad. it. *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998.

³⁷ J. PIAGET, *Biologie et Connaissance*, Gallimard, Parigi 1967; trad. it. di F. Bianchi Bandinelli, *Biologia e conoscenza*, Giulio Einaudi editore s.p.a., Torino 1983.

2) Il quadro 2 si caratterizza per le manifestazioni di piacevole stupore derivanti dall'ottenimento di un risultato da parte di un alunno, di un risultato che era ipotizzato ma non previsto:

“ [un'alunna] lavora solo se tu la sproni e [un giorno] mi ha lasciato senza parole, perché mi sono seduta davanti al suo banco e lei con me lì seduta ha finito nel tempo stabilito” (F.B. in intervista)

“c'è quella giornata in cui sei un po' più sconfortata perché pensavi di lavorare in un certo modo e invece i ragazzi non sono particolarmente predisposti” (M. in intervista)

Lo sforzo e la fatica dell'insegnante vengono premiate con un risultato inatteso. Il bello dell'insegnare equivale, in questo caso, al piacere di scoprire lo studente e di meravigliarsi di fronte alla dissonanza tra attesa e risultato.

3) Nel quadro 3 si inseriscono le dinamiche della non-conoscibilità, del non poter sapere, del non riuscire a cogliere gli aspetti evolutivi della perturbazione educativa:

“come faccio capire al bambino che questa cosa è sbagliata se non dicendogliela e mostrandogli il mio comportamento?! ... eppure a volte non è abbastanza. La prima paura è questa!” (C.A. in intervista)

“la seconda paura è: mi accorgerò se un bambino ha delle difficoltà? O sono una di quelle insegnanti che dicono che è semplicemente svogliato? Cioè, dov'è il limite? Non ci sono tabelle scientifiche che mi dicono: fino a qui è svogliato, dopo è dislessico (per esempio) o ha problemi di comprensione. [...] Penso sia difficile e mi spaventa tuttora!” (C.A. in intervista)

“non mi vedevo in questo ruolo e non mi vedo tuttora. Non so, forse mi spaventava l'idea di portare avanti una classe di insegnare” (A.C. in intervista)

“[a scuola] nessuno ha il coraggio [...], c'è una paura a provare a rinnovare o a prendere strade diverse rispetto a quelle che si è percorso” (F.B. in intervista)

Questo quadro descrive gli insegnanti che vengono assorbiti dal senso di responsabilità per il ruolo sociale che è loro proprio e dal senso di incontrollabilità che è tipico dei processi di apprendimento.

4) Nel quadro 4 si evidenziano manifestazioni di frustrazione, delusione e arrabbiatura, dovute alla non-coincidenza tra attese e risultati, sia nei confronti degli allievi sia dei colleghi docenti:

“se fai il furbo, non hai fatto [il compito], non mi piace [...] La cosa che mi fa più arrabbiare è il disimpegno” (F.P. in intervista)

“è inutile raccontare ai bambini tutto ciò che c'è sui libri, ma non sai dove vivono. Quello che mi fa rabbia è che la scuola spesso resta al di fuori della vita” (F.P. in intervista)

“io ho sempre odiato l'insegnante che diceva: «questo l'ho deciso io quindi si fa»” (L.R. in intervista)

“ho sempre odiato l'insegnante che ti dice «io da qui, cioè dalle 8:30 alle 12:30 faccio scuola, dopo fuori di qui affari loro»” (L.R. in intervista)

“mi fa arrabbiare vedere che tanti docenti non si attivano come te e magari dipendono da te e cercano di usarti [...] Tutti si devono dare da fare anche con delle incombenze che non puoi delegare ad altri. Ecco questo mi fa veramente imbestialire” (N.C. in intervista)

“nel rapporto con gli alunni mi fa imbestialire che non tutti sfruttano le loro capacità” (N.C. in intervista)

“la cosa che mi arrabbiare è non essere ascoltata” (C.A. in intervista)

“quando i genitori [degli alunni] iniziano a dire: «ah! Ma lei ha messo 5 anziché 4, buono anziché distinto», allora lì mi arrabbio, lo decido io!” (L.B. in intervista)

“mi fa arrabbiare quando nelle riunioni devo perdere due ore perché un collega rivendica una mezz'ora in più che non gli è stata pagata, quando preferirei parlare di [altre] problematiche [...] Mi da fastidio il collega che al colloquio con i genitori se ne va [perché l'orario di ricevimento è finito] Mi da fastidio quando ci si limita a misurare tutto sulla base di quello che c'è scritto sulla carta” (F.B. in intervista)

Quest'ultimo quadro sottolinea soprattutto i casi e la cause di malessere della pratica docente, denunciando il peso dell'aspetto burocratico, dell'atteggiamento burocratico dei colleghi e del comportamento imprevisto degli studenti.

5.3.1.3. Il posto dell'emozione

“le emozioni hanno un ruolo fondamentale poiché il lavoro si regge sulla relazione, e non può esserci relazione senza emozione” (A.C. in intervista scritta)

Gli insegnanti dichiarano un rapporto sereno con le proprie emozioni e leggono la situazione didattica come una “parentesi” (liminale³⁸ rispetto alla vita reale) in cui le emozioni devono essere funzionali all'atto educativo e in cui non devono quindi trovare spazio le emozioni proprie (percepiti come esterne al contesto scolastico ed educativo).

“ho un rapporto buono, anche se spesso cerco di non far “incidere” le mie emozioni del momento sul momento della classe” (D.C. in intervista scritta)

“le vorrei lasciare al di fuori del posto di lavoro, ma sicuramente non sempre ci riesco essendo una persona abbastanza trasparente” (V.D. in intervista scritta)

“a scuola sono a volte costretta a nascondere quelle personali” (A.S. in intervista scritta)

L'emozione trova spazio nella relazione educativa quando trattasi di emozione positiva. Diversamente, le emozioni negative devono essere o represses e controllate, quindi tenute lontane dalla situazione educativa, o utilizzate in senso evolutivo.

Le emozioni positive devono essere usate

“per rendere più efficace il proprio lavoro di insegnante” (D.B. in intervista scritta)

Una concezione più complessa è relativa alle emozioni negative e alla possibilità di “riciclarle”, per il loro ruolo ri-organizzativo nei confronti della situazione educativa e della propria movenza in essa.

“l'emozione non positiva può essere il momento scatenante per cambiare il progetto, per rimettere in gioco, o per ripartir da capo, per riorganizzare e quindi qualcosa di nuovo” (E.Z. in F2)

“trasformare in motivazioni di crescita quelle negative” (F.B. in intervista)

³⁸ A. VAN GENNEP, *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1981 (ed. or. 1909)

Le emozioni giocano quindi globalmente una funzione di “snodo” nella relazione educativa, una sorta di bivio (nel suo essere positiva o negativa) in grado di proiettare la traiettoria della situazione educativa.

Il posto delle emozioni è, allo stesso tempo, una zona “di frontiera”, uno spazio da abitare con cautela perché potenzialmente problematico in sé, sia nei confronti della relazione con gli studenti sia rispetto alla propria motivazione.

Di questa difficoltà sono consapevoli gli insegnanti quando affermano la necessità di

“una competenza emotiva, nella logica di farsi coinvolgere senza essere vittime delle dinamiche che accadono in classe, delle relazioni con i ragazzi” (F.B. in intervista)

“è un lavoro estremamente pervasivo perché non c’è lo stacco [...] È un lavoro molto pervasivo, molto coinvolgente e molto usurante anche da punto di vista psico-emotivo” (L.B. in intervista)

“è un lavoro che ti assorbe tantissimo [...] Ogni tanto ti verrebbe da volere un po’ più di stacco, però o fai così e ti immergi o non lo so” (N.C. in intervista)

Allo stesso tempo, le emozioni della relazione educativa riescono a garantire al soggetto insegnante una funzione magica di isolamento dalla vita “esterna”, quella delle relazioni familiari, dei problemi di salute, dei condizionamenti economici, ecc.³⁹

“mi piace molto soprattutto quando riesco a lasciar fuori dalla classe tutto il resto della mia vita, i problemi, ecc.” (C.A. in intervista)

Il posto attribuito alle emozioni, nel processo di insegnamento-apprendimento, è sostanzialmente relativo allo spazio dell’atto, legato al conseguimento del risultato programmato. Esse, quando intervengono nei casi di insuccesso, necessitano di una capacità di autocontrollo.

“c’è bisogno di un enorme autocontrollo di fronte a situazioni spiacevoli in cui, dopo aver investito tante energie, magari non ricavi niente o ti senti criticata per le scelte fatte” (S.C. in intervista scritta)

“a volte è difficile superare la frustrazione di non essere riusciti a ottenere quello che ci si aspettava” (G.M. in intervista scritta)

³⁹ come peraltro già evidenziato da Huberman M., *La vie des enseignants. Évolution et bilan d’une profession*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris 1989.

5.3.2. Le emozioni degli studenti

Gli insegnanti riconoscono più esplicitamente e con minore difficoltà le emozioni degli studenti, considerati i co-protagonisti principali nella relazione educativa.

Queste emozioni diventano un oggetto da studiare per una maggiore conoscenza dell'alunno o un aspetto che mette in risalto la personalità dello studente.

L'empatia spesso richiamata si risolve in una capacità di capire le emozioni e le sensazioni dell'altro al fine di conoscerlo meglio, utilizzando quindi quelle informazioni per il buon esito del processo educativo.

“Empatia è essere capaci di mettersi nei panni dell'altro, quindi capire anche solo con uno sguardo ...” (D.M. in F2)

“capacità di entrare in empatia, capire la psicologia dei ragazzi, ecc.” (R.L. in F3)

“capacità empatica, allora la capacità di entrare in relazione” (L.R. in F3)

“l'empatia, la capacità di entrare in relazione” (S.P. in F4)

Appare evidente il tentativo di dominio e controllo degli insegnanti sull'organizzazione emotiva (oltre che cognitiva) degli studenti. Questo posizionamento su un piano gerarchicamente superiore rispetto agli alunni diventa lo spazio di competenza dell'insegnante, così come l'apertura a quest'ultimo corrisponde al ruolo (simmetrico) dello studente.

In questa dinamica l'emozione è relegata a funzione di leva e chiave di accesso al sistema studente: l'accesso al suo spazio dipende dalla capacità dell'insegnante di “entrare” e carpire il segreto e il consenso dello studente.

Le emozioni, al tempo stesso, diventano fonte di informazione prettamente “cognitiva” e razionale, anziché trasformarsi in gioco relazionale evolutivo.

“[le emozioni] hanno un posto significativo: mi permettono di conoscere meglio la classe e gli alunni. [...] si coglie come gli alunni sono in rapporto alle diverse problematiche” (D.C. in intervista scritta)

“attraverso le emozioni si conoscono gli altri. Chiedo sempre ai ragazzi di esprimerle senza paura perché chi esprime le proprie emozioni è libero” (R.C. in intervista scritta)

L'emozione dello studente entra in gioco quando l'insegnante ne riconosce il valore funzionale al processo di apprendimento e di orientamento al percorso educativo. In questo caso il tentativo è quello di trasformare le emozioni dell'alunno da negative (secondo una valutazione legata al grado di socializzazione) in positive (che evidenziano un coinvolgimento maggiore nelle dinamiche di gruppo). La ricerca di un sorriso sul viso del bambino può diventare allora modalità e finalità del processo di apprendimento, nel momento in cui esso rappresenta la manifestazione di un benessere prima sconosciuto.

“era sempre mogio mogio, zitto zitto, non riuscivo a smuoverlo. In seconda ho tentato di smuoverlo un po’: lui amava seguire il nonno, non amava stare con i compagni [...] allora ho provato a fargli raccontare ciò che faceva con il nonno e facendogli raccontare un po’ quelle cose, lo vedevo più sorridente” (F.P. in intervista)

Le emozioni del bambino (e dello studente in generale) sono connotate altre volte come ostacoli al normale processo di apprendimento. In tal caso appaiono come manifestazioni di sé dell'alunno considerate inutili o fuorvianti il processo educativo, perché troppo legate alla vita privata o perché troppo complesse per poter essere gestite in una situazione relazionale come quella della classe.

“non è ancora iniziata la lezione che loro arrivano a farmi vedere qualche cosa e può succedere che arriva la bimbetta e dice «è morto il gattino ieri» ... ha un valore sì ma affettuoso, che serve a crescere alla bambina sì, ma non serve all'attività didattica!” (F.P. in intervista)

Il concetto di distanza spesso ribadito dagli insegnanti, anziché sottolineare la capacità di gestione costruttiva del processo emotivo, segnala la dicotomizzazione tra dimensione emotiva e dimensione cognitiva

“vivo in un continuo sforzo per bilanciare ed equilibrare la mia parte emotiva e la mia parte razionale” (D.B. in intervista scritta)

“cerco molto il controllo razionale su di esse” (M.D. in intervista scritta)

La scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale, oltre ad ostacolare gli apprendimenti degli studenti, produce una separazione interna al soggetto che insegna, che individua separatamente i due aspetti leggendoli strumentalmente.

Al tempo stesso, il rapporto con gli studenti mira a coinvolgerli in una relazione serena, in una dimensione emozionale positiva, fatta di sorrisi, allegria e uso dell'ironia come mezzo di alleggerimento della “tensione educativa”.

Al fine di una buona e costruttiva relazione educativa, la maggior parte degli insegnanti (come sottolinea il grafico 5.1) intende necessaria la “contentezza”⁴⁰ dello studente in classe. Lo studente contento è maggiormente coinvolto nell'apprendimento: questo aspetto incide sulla qualità della relazione, sulla facilità di controllo della classe e sulla complessità dell'azione dell'insegnante.

La qualità della relazione si determina nel feedback positivo offerto dallo studente che diventa funzionale all'auto-percezione dell'insegnante (che si sentirà tanto più soddisfatto e competente quanto più riuscirà a percepire la contentezza degli studenti).

La contentezza è sinonimo di facile “addomesticamento” del gruppo classe e di facile presa sugli studenti; il controllo della classe risulta più semplice.

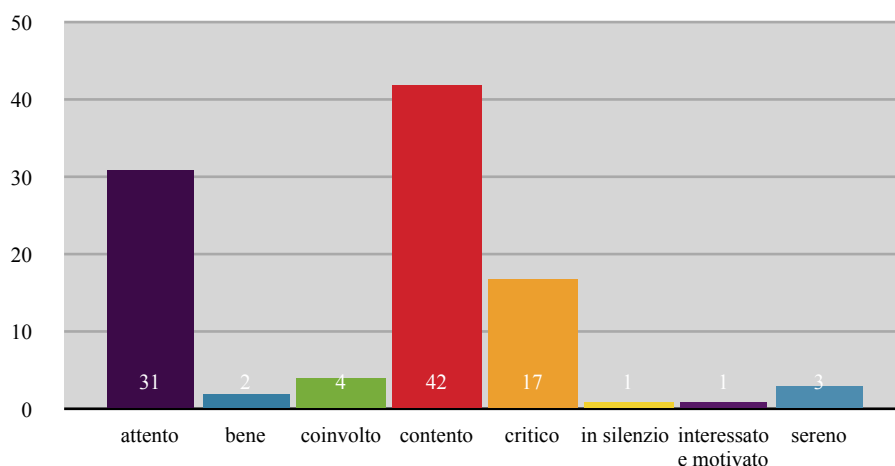


Grafico 5.1. È importante che un alunno in classe stia ...

Come evidenzia il grafico 5.2 l'attenzione maggiore è rivolta alla ricerca di uno studente contento, ancor più che attento o critico. Questo aspetto è fondante l'attività di insegnamento, tanto che la distribuzione è uniforme nei due diversi gradi scolastici.

⁴⁰ è da evidenziare come la stessa contentezza non sia ritenuta essere una condizione necessaria dello stare a scuola degli insegnanti.

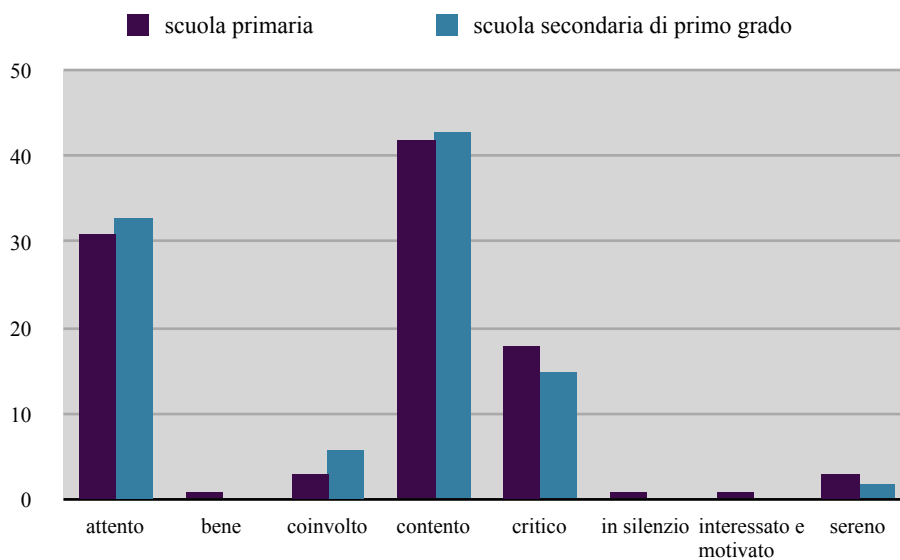


Grafico 5.2. È importante che un alunno in classe stia / grado di insegnamento.

Il benessere dello studente diventa quindi una funzione dell'insegnante che sposta la sua attività su un piano relazionale-educativo, oltre quello apprenditivo-cognitivo connaturato al suo ruolo.

Il ruolo degli insegnanti si esprime anche nella ricerca di un benessere collettivo finalizzato al raggiungimento del risultato previsto.

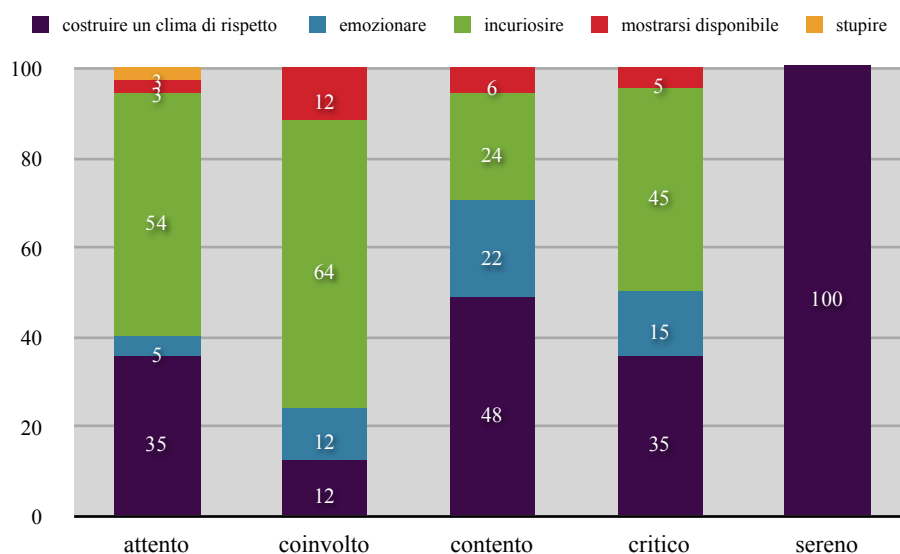


Grafico 5.3. Strumenti necessari per ottenere l'obiettivo percepito come prioritario per la vita in classe di uno studente.

Come si vede dal grafico 5.3 gli insegnanti dichiarano di mettere in campo strategie diverse in relazione all'obiettivo considerato prioritario per la presenza dello studente in classe. Quello che appare interessante è l'incrocio della dinamica comportamentale (evidenziata dal coinvolgimento in classe, dall'attenzione e dalla capacità critica dello studente) con il clima di apprendimento (rappresentato dalla contentezza e dalla serenità). In particolar modo merita attenzione lo sviluppo quasi speculare dei valori relativi all'attenzione e alla contentezza, che sono quelli che variano sensibilmente in relazione al *come* deve stare in classe un bambino: nel primo caso si sottolinea l'importanza dell'offerta dell'insegnante e della capacità attrattiva (sua e della disciplina), nel secondo caso si sposta il focus dell'azione sulle dinamiche organizzative e interattive della classe.

L'emozione gioca una funzione primaria soprattutto, come è prevedibile, nel rendere contento lo studente in classe e, in secondo luogo, nel costruire uno spirito critico nel sistema di pensiero dello studente. Allo stesso tempo, e sicuramente meno prevedibilmente, identifica una parte del pensiero dei docenti che legge l'emozione come traiettoria di apprendimento, quindi non solo strumento ma condotta (così come inteso in precedenza). Questo aspetto, legato alla modalità di utilizzo dell'emozione e alla sua matrice organizzante e strutturante una situazione educativa, viene sottolineato dal valore attribuito all'accoglienza⁴¹.

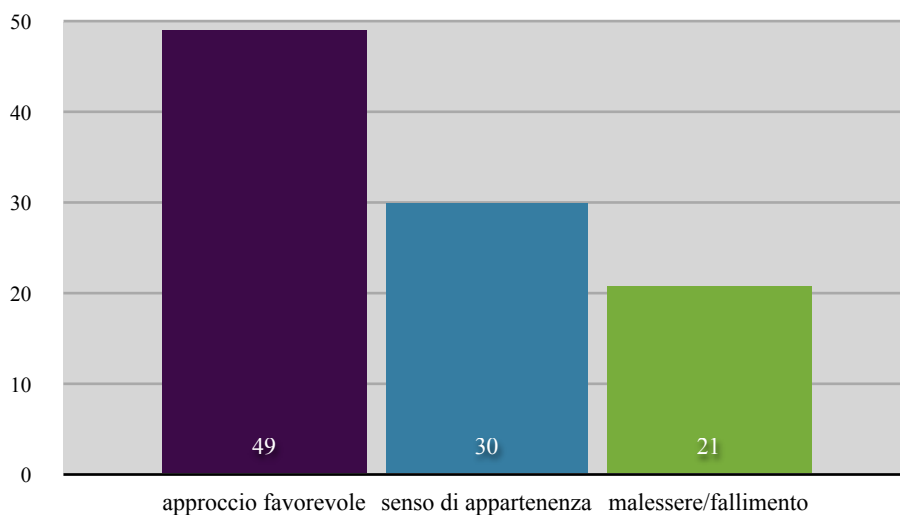


Grafico 5.4. Valutazioni dell'importanza dell'accoglienza a scuola.

⁴¹ di cui si è accennato nel capitolo 3 in merito al bisogno affettivo degli insegnanti.

L'accoglienza ha una valenza importante nel processo di insegnamento-apprendimento perché, secondo quanto sostenuto dagli insegnanti, consente la costruzione del successo scolastico. Secondo la maggior parte degli insegnanti intervistati, infatti, un approccio favorevole interviene positivamente sull'apprendimento. In tal senso gli insegnanti evidenziano una consapevolezza rispetto al ruolo che giocano contesto e qualità del processo di apprendimento sulla vita scolastica dello studente.

Allo stesso tempo una parte rilevante degli insegnanti intervistati (30%) sottolinea il ruolo socializzante della scuola e quindi il peso dell'accoglienza in tal senso, più che il contributo della qualità della relazione sul processo di apprendimento.

L'accoglienza, e quindi il lavoro degli insegnanti sulle condizioni di ingresso degli studenti all'organizzazione scolastica, incide notevolmente sul processo di apprendimento e sulla dimensione emotiva dello studente.

Oltre all'importanza dell'accoglienza gli insegnanti si mostrano consapevoli del ruolo giocato nel processo di insegnamento-apprendimento dalle emozioni, importanza che li spinge ad aiutare gli alunni in direzione di una concettualizzazione delle stesse che possa garantire un miglior controllo e una gestione costruttiva.

“i bambini spesso non sanno dare un nome a quello che provano” (D.S. in intervista scritta)

In merito alle considerazioni circa la componente emotiva, secondo gli insegnanti l'apprendimento evoca una certa “sofferenza mentale” nei bambini e nei ragazzi perché espone ad una realtà che sfugge alla sicurezza del già acquisito e del familiare. Questa nuova esperienza deve essere accompagnata da un'azione rassicurativa che aiuti a dare nome alle emozioni che si vivono. Queste parole finalizzate all'individuazione di una situazione, all'individuazione di un nome con cui saperle chiamare e ricordare, aiutano lo studente “a transitare da un'area mentale nebulosa e di solitudine a una zona dove le ansie possono essere capite e condivise”⁴².

L'esplicitazione della dimensione più interna legata ai sentimenti, alle paure, alle fantasie e ai vissuti degli allievi assume, nella lettura degli insegnanti, un carattere problematico. Gli studenti, infatti, evidenziano una difficoltà in tal senso e gli insegnanti

⁴² G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, cit., p. 133.

si trovano nella necessità di gestire l'emergere di situazioni educative inaspettate e disequilibranti una situazione organizzata (quale la relazione educativa tra insegnanti e studenti).

“oggi abbiamo alunni con delle situazioni un po' particolari; devi dare quell'aiuto, quell'ottimismo, perché qui vivono parecchie ore della loro vita e quindi devono sentirsi apprezzati, valorizzati, ascoltati perché è fondamentale” (N.C. in intervista)

“sto qui con loro [...], loro si aprono anche molto di più, mi espongono anche i loro problemi, mi chiedono «ma lei professoressa cosa farebbe?» e questo è anche bello perché ti vedono non solo come l'insegnante, ma anche come una persona che [...] ti può dare anche dei consigli” (M. in intervista)

“[la scuola] è soprattutto un luogo dove spero che i bambini vengano volentieri e che si sentano sereni al suo interno” (C.A. in intervista)

“c'è una relazione secondo me molto forte; io credo di trasmettere molto ai ragazzi perché credo di ricevere molto da loro: è una relazione molto calda e intensa tra discente e docente” (L.B. in intervista)

“oggi una bambina mi si è messa a piangere perché ha sbagliato tutta la verifica di matematica e sua mamma l'avrebbe sgridata. Io ho cercato di tranquillizzarla, di spiegarle che andava tutto bene, che capita anche a me di sbagliare e che la prossima volta avrebbe fatto meglio” (A.C. in intervista)

Gli insegnanti si riferiscono implicitamente alle emozioni degli studenti evocando la problematicità dei ragazzi odierni, delle loro famiglie e dei contesti sociali che li rendono maggiormente vulnerabili e fragili, richiedendo, di conseguenza, un'attenzione particolare nei loro confronti.

La gestione dell'emozione degli studenti equivale ad una modifica della funzione del docente che, ormai, appare sempre più come educatore e “confidente” dello studente, utilizzando la relazione come spazio di aiuto alla crescita per l'allievo, non solo (e non tanto) dal punto di vista cognitivo e culturale ma relazionale e sociale. Gli insegnanti rivelano, in tal senso, la difficoltà relazionale che caratterizza la vita degli studenti, segnata dall'assenza di figure familiari capaci di costruire un progetto educativo con i propri figli e di ambienti socioculturali difficili e “diseducativi”.

La percezione degli studenti da parte degli insegnanti è già stata presa in considerazione nella pagine precedenti. Vale la pena riprendere quanto emerso dalle risposte al questionario e rileggerlo focalizzando l'attenzione sull'aspetto emotivo (grafico 5.5).

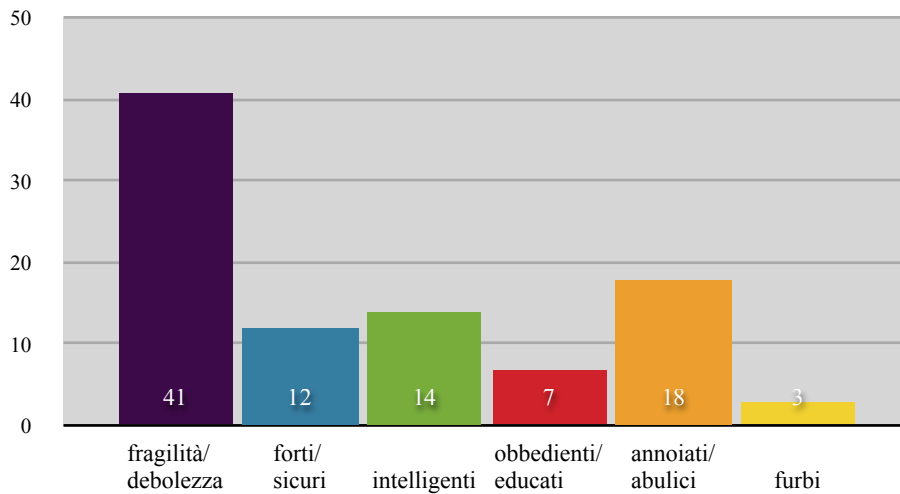


Grafico 5.5. Percezione degli studenti

Come risulta evidente dal grafico, gli studenti sono percepiti soprattutto per la loro debolezza e fragilità, caratteristiche che obbligano gli insegnanti ad un'attività di accompagnamento alla vita e alla crescita. Il piano e l'azione educativi degli insegnanti intervengono soprattutto a colmare le mancanze e le lacune degli studenti, che richiedono un surplus di lavoro. Quest'ulteriore richiesta implica una maggiore fatica e un più alto rischio di coinvolgimento e "stanchezza" psico-fisica (come evidenziato in precedenza).

La competenza emotiva viene avvertita come un'emergenza ormai necessaria per lo svolgimento della professione nel miglior modo possibile, sia in termini di rilettura dell'emozione vissuta sia in un'ottica preventiva di gestione della relazione e della "giusta" distanza emotiva.

“una competenza emotiva nella logica di farsi coinvolgere senza essere vittime delle dinamiche che accadono in classe nelle relazioni con i ragazzi, quindi trasmettere e sentirsi in comunicazione con i ragazzi” (F.B. in intervista)

La concettualizzazione delle proprie emozioni non equivale ad una “razionalizzazione” delle emozioni ma, al contrario, ad un incontro su un secondo livello, su un piano che

tiene uniti l'aspetto emotivo a quello intellettuale. Questo processo risulta però compromesso dalla difficoltà degli insegnanti di esplicitare e nominare la propria dimensione emotiva (come si è visto nel paragrafo precedente).

5.3.2.1. Emozione "riflessa"

Il ruolo delle emozioni si evidenzia anche come una risposta coerente con l'emozione manifestata dagli altri attori coinvolti nel contesto educativo e scolastico.

"l'emozione di un insegnante quando vede un alunno, un ragazzo emozionarsi per delle cose, per una scoperta che ha fatto, [...] nel vedere l'alunno contento nel capire determinate cose ... è un emozionarsi a vicenda" (E.C. in F2)

"le reazioni, le emozioni dei ragazzi mi sorprendono sempre" (M.D. in intervista scritta)

In questo caso l'interazione insegnante-allievo è finalizzata alla costruzione di un piano emozionale di altro livello e comune ad entrambi. L'emozione dell'insegnante si manifesta con l'emozione dello studente. L'insegnante si pone, così, in posizione di attesa rispetto alla risposta dello studente che mantiene un ruolo attivo e produttivo anche sul piano emotivo.

In questo caso l'allievo è parte attiva della relazione e soggetto perturbante la situazione emotiva che si rivelerà mutuale e mutevole⁴³.

5.3.3. In sintesi

In sintesi è possibile sostenere che le coordinate delle emozioni a scuola sono rappresentate dalle situazioni educative in cui esse trovano spazio e dalla funzionalità che ad esse è riconosciuta.

Le emozioni assumono diversi compiti nel processo di insegnamento-apprendimento:

- rappresentano un elemento del processo, andando ad assumere una rilevanza oggettuale

"credo sia importante oltre che provarle, essere capaci di trasmetterle a chi entra nella relazione con noi" (D.M. in intervista scritta)

⁴³ P. LEVY, *Les technologies de l'intelligence*, Éditions La Découverte, Paris 1990; trad. it. *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era dell'informatica*, Ed. Ombre corte/culture, Verona 2000.

“le emozioni si trasmettono “naturalmente” mentre si insegna, se lo si fa con passione intelligenza e competenza” (R.L. in intervista scritta)

- permettono la trasmissione di conoscenze, delineandosi come strumento corroborante l'azione pedagogica

“non c'è atto umano di conoscenza che non abbia emozioni nel suo essere, [soprattutto] l'atto educativo” (D.C. in intervista scritta)

“le emozioni veicolano le comprensioni di significato e determinano le risposte” (L.R. in intervista scritta)

“se non mi ponessi come obiettivo quello di trasferire la “passione” per le discipline che insegno, credo che registrerei eventuali insuccessi da parte dei miei alunni” (V.M. in intervista scritta)

- rendono evolutiva una situazione, assumendo un carattere organizzativo e garantendo la necessaria dinamicità alla situazione educativa

“Non credo che si possa apprendere in un luogo in cui non si generino emozioni, negative [...] o] positive, appartengono a quell'ambiente e permettono a quella situazione di evolvere positivamente verso un traguardo atteso...” (E.Z. in F2)

“[le emozioni] hanno una parte importantissima perché l'apprendimento passa attraverso una relazione personale e pertanto fortemente emotiva” (D.B. in intervista scritta)

“[le emozioni] hanno un posto assolutamente significativo: si è parte di un gruppo in relazione costruttiva e questa può esistere solo dentro un generante rigenerarsi di emozioni. [...] Le emozioni di ciascuno e di tutti consentono e veicolano la costruttività della relazione di gruppo” (E.Z. in intervista scritta)

“non è immaginabile un processo educativo/evolutivo senza “motus”.” (P.C. in intervista scritta)

Sulla concezione delle emozioni e sulla modalità con la quale gli insegnanti interagiscono con esse interviene in maniera significativa la variabile “grado di insegnamento”, evidenziando una correlazione significativa con i soggetti con cui si entra in interazione e una certa difformità di giudizio rispetto alla modalità di praticantato emotivo.

Gli insegnanti della scuola primaria sottolineano una tendenza alla repressione delle emozioni, percepite come forme di disturbo al processo di apprendimento e alla

dinamica relazionale. In tal senso gli insegnanti cercano di nascondere il proprio “status” emotivo perché ritengono la dimensione emotiva più consona alla dimensione privata e, quindi, alla vita extrascolastica.

Diversamente i colleghi della scuola secondaria di primo grado manifestano una maggiore attenzione all'utilizzo in chiave costruttiva delle emozioni, attraverso la gestione in forma individuale delle stesse per una successiva condivisione nelle dinamiche relazionali.

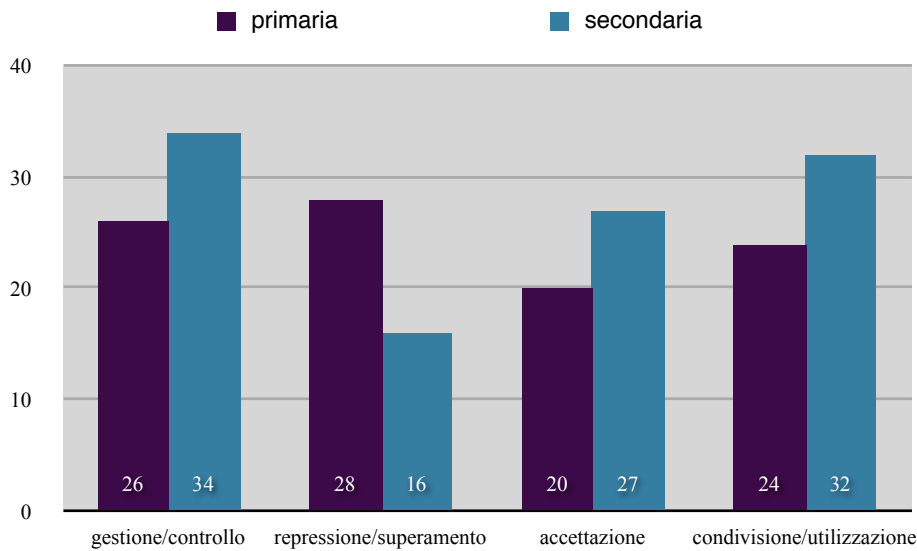


Grafico 5.6. *Modalità di interazione con le proprie emozioni / grado di insegnamento.*

Note: test $\chi^2 = 0,1615$

Un peso rilevante è indubbiamente giocato dalla differenza di relazioni che caratterizzano i due diversi contesti scolastici. Nel caso della scuola primaria gli insegnanti assumono un ruolo di maggior controllo nei confronti delle dinamiche emotive, dovuto alla fragilità degli studenti con cui entrano in relazione.

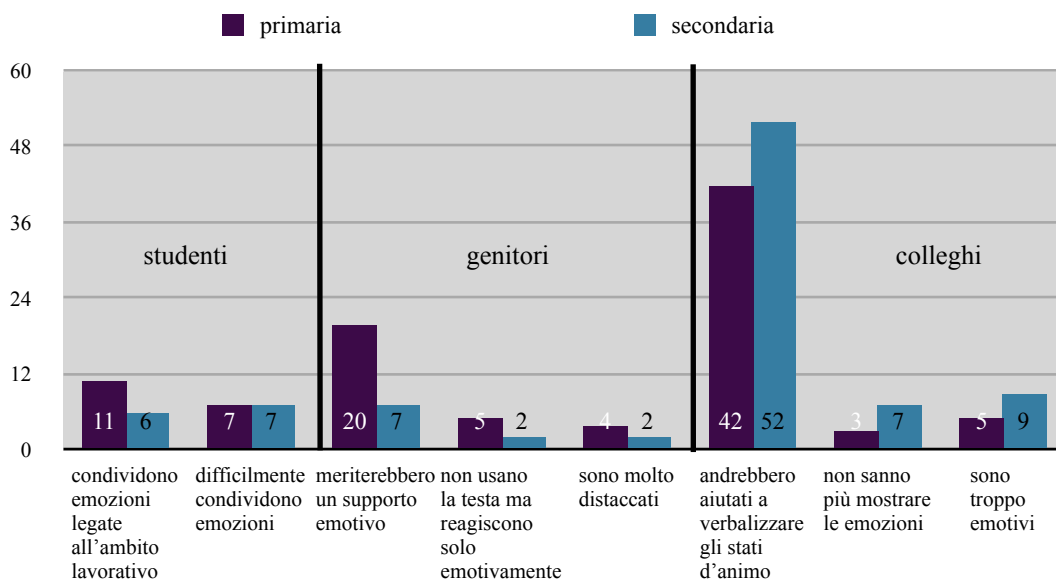


Grafico 5.7. *Percezione dei docenti circa la modalità di interazione con le proprie emozioni dei diversi protagonisti della scuola.*

Va altresì rilevato (grafico 5.7) come diverse siano le rappresentazioni delle emozioni degli altri soggetti coinvolti nel contesto scolastico e, soprattutto, quanto risulti più facile per gli insegnanti pensare le emozioni degli studenti rispetto a quelle di genitori e colleghi.

Questi ultimi appaiono molto scarsamente considerati, quasi a escludere la dimensione emotiva dal contesto lavorativo. Questo aspetto evidenzia ancora una volta la percezione dell'emozione come elemento di disturbo della professionalità docente. Allo stesso tempo l'emozione dei colleghi è un argomento poco conosciuto, quasi assente dalla considerazione degli insegnanti.

I genitori godono di maggiore attenzione da parte dei docenti della scuola primaria, con cui hanno maggiori occasioni di confronto e incontro dovute alla particolare età degli studenti. La scuola secondaria di primo grado, invece, sottovaluta le emozioni dei genitori, allo stesso modo di quelle dei colleghi: l'età degli studenti consente uno scambio più "maturo", tale da spogliare il sistema di apprendimento delle reti più ampie e "lontane" dal sistema scuola. In particolare, i docenti della scuola primaria sottolineano il necessario supporto emotivo di cui dovrebbero godere i genitori, che

spesso evidenziano un'immaturità e una difficoltà di gestione delle emozioni potenzialmente pericolosa per il processo educativo e per l'organizzazione scolastica.

Discorso diverso è quello relativo alle emozioni degli studenti, di gran lunga le più considerate e analizzate nel pensiero degli insegnanti. Le risposte dei docenti si indirizzano soprattutto verso un'attività educativa mirata all'aiuto alla verbalizzazione degli stati d'animo, al fine di contribuire alla crescita emotiva degli studenti, quale dimensione propria dell'atto educativo.

3.4. Riflessioni sulle emozioni

Appare chiaro dal quadro appena tracciato come da parte degli insegnanti ci sia un utilizzo *intenzionale* delle emozioni, finalizzato al contesto educativo: la dimensione emozionale interviene a supporto dell'azione educativa.

Quello che risulta però assente è la *consapevolezza* dell'aspetto emotivo proprio della costruzione di conoscenza, come se i due aspetti (emotivo e cognitivo) fossero separati e dicotomici: il processo di apprendimento si svolge su un piano differente rispetto al coinvolgimento emotivo del soggetto.

Questa mancata assunzione di consapevolezza (frutto della formazione e del sistema culturale di appartenenza) mina il portato evolutivo, trasformativo e dinamico delle emozioni, non riconoscendone la matrice organizzativa.

Vale la pena soffermarsi sull'origine etimologica del termine *emozione*, che deriva dal latino *emotiónem*, da *emótus*, participio passato di *emovere*, *trasportare fuori*, composta della particella "e" (*da*) che aggiunge forza all'azione espressa dalla parola alla quale è unita e "movere", *muovere*.

Nella sua derivazione dalla lingua latina, evidenzia una connotazione dinamica, di messa in moto. Nella sua accezione etimologica, quindi, l'emozione va intesa nel significato di *entrare in relazione con*, di *mettersi in movimento verso*.

L'emozione permette di entrare in relazione, accorciando le distanze, perché consente di uscire da una posizione di chiusura a vantaggio di una di apertura, di ascolto, e permette, quindi, di agire sul contesto, considerato che "ogni sistema razionale ha un

fondamento emozionale [...]. Quando cambiamo emozione, cambiamo ambito d'azione"⁴⁴.

Nell'emozione c'è l'essenza dell'apprendere inteso come "condizione aperta alla 'perturbazione' disequilibrante accolta da un sistema e orientata non solo all'accumulazione conservativa di elementi già noti e ricorrenti, ma anche alla costruzione (ri-equilibrata provvisoria) di 'abilità' e 'competenze' all'evoluzione, al cambiamento, alla 'sensibilità' a nuovi scenari, costruzione non risolvibile nelle sole 'micro-competenze' "⁴⁵.

Sostiene Martha Nussbaum che "le emozioni disegnano il paesaggio della nostra vita spirituale e sociale. Come i «sommovimenti geologici» che un viaggiatore può scoprire in un paesaggio, dove in precedenza si poteva scorgere solo una superficie piatta, le emozioni lasciano un segno nelle nostre vite rendendole irregolari, incerte, imprevedibili"⁴⁶.

Il processo di insegnamento-apprendimento non è caratterizzato dall'emozione come fattore qualitativo ma come un piano di condotta relazionale in cui l'azione diventa atto⁴⁷. Il piano della relazione diventa allora un piano di incontro intersoggettivo in cui sono riconosciuti i reciproci bisogni e le reciproche dipendenze.

Una posizione nei confronti delle emozioni di tipo funzionale, come quella evidenziata degli insegnanti, è costruita sulla separazione netta tra dimensione cognitiva e dimensione emotiva. Questa separazione è frutto della cultura scolastica, dell'organizzazione dei processi educativi e, più in generale, di un sistema culturale "adulto" che, nel tentativo di ridurre a semplice un processo complesso perde la "struttura che connette"⁴⁸ e mira a controllare processi imprevedibili (quali i soggetti nel processo di apprendimento e i processo di apprendimento stesso).

⁴⁴ H. Maturana, X. Dávila, *Emozioni e linguaggio ...*, cit., p. 16.

⁴⁵ W. Fornasa, R. Mezeghini, *Abilità differenti*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003, p. 26.

⁴⁶ M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, cit., p. 17.

⁴⁷ H. Maturana, X. Dávila, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Eleuthera, Milano 2006.

⁴⁸ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York 1972; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

Considerazioni conclusive

L'insegnante tra vincoli, possibilità ed emergenze

Quanta vita mi ha tolto [...] l'essere corso ogni mattina tra resse affamate, da una povera casa, perduta nella periferia, a una povera scuola perduta in altra periferia: fatica che accetta solo chi è preso alla gola, e ogni forma dell'esistenza gli è nemica [...]
P. P. Pasolini

Premessa

L'insegnante è da tempo bersaglio, oggetto o riferimento della cultura educativa, dalla letteratura scientifico-pedagogica alla chiacchiera triviale. Il suo ruolo è uno degli enigmi culturali più difficili da districare: chi lo vorrebbe e vedrebbe in un modo, chi in un altro, chi lo formerebbe secondo specifici percorsi, chi di questi percorsi offre letture che lasciano maggiore spazio alla didattica, chi alla cultura, chi alla psicologia, ecc. Appare evidente quindi come la professione docente nasca nella e dalla nebulosa epistemologica e culturale che incide sulla rappresentazione sociale e sulla percezione di sé di ciascun individuo che si trova a essere e/o fare l'insegnante.

Questo testo si iscrive nel quadro generale di un movimento di ricerca sulla natura dell'insegnamento e, più precisamente, nell'ambito che mira a ricostruire il pensiero docente, ponendosi l'obiettivo di individuare una base di conoscenze e di riflessione epistemologica funzionale all'insegnare.

Il tentativo della ricerca non coincide con la produzione di un modello (ideale) di insegnante, che rappresenterebbe una scelta semplificativa (come tutti i modelli) di un

sistema complesso, ma cerca di fornire le coordinate del pensiero docente a partire dalle narrazioni dei protagonisti, per la produzione di un lessico pedagogico che tenga in considerazione lo sguardo (spesso esautorato) proveniente da un osservatore privilegiato. Questo tentativo va nella direzione di una ricostruzione di un *contesto docente*, nella doppia accezione di *insegnanti* che costruiscono un contesto professionale, e di *contesto* che insegna. Nel primo caso ci si riferisce alla cultura sociale ed educativa che essi producono e costruiscono attraverso le pratiche quotidiane. Nel secondo caso si sottolinea il carattere formativo del contesto relazionale, organizzativo e culturale in cui gli insegnanti si inseriscono e che essi respirano e traducono in uno “schema d’azione”¹.

I saperi sui quali essi si appoggiano dipendono dalle condizioni sociali e storiche nelle quali essi esercitano la professione e non possono essere compresi se non in relazione con le condizioni che strutturano il loro lavoro.

Queste condizioni sono spesso produttrici di difficoltà e malessere negli insegnanti e, quindi, nel processo di insegnamento. La qualità dell’insegnamento diminuisce se si verifica una demoralizzazione del personale docente². Mitter sottolineava già nel 1985³ come gli insegnanti attraversassero un periodo di delusione che condizionava largamente l’attività professionale, attribuendone le cause alla dequalificazione che essi subivano tenendo conto del loro livello di formazione. Allo stesso modo Blase⁴, in riferimento alla realtà statunitense, descriveva un processo di deterioramento dell’efficacia pedagogica dovuto alle condizioni di esercizio dell’insegnamento. Il malessere dei docenti ha assunto una rilevanza globale ed è divenuto un oggetto di ricerca già a partire dagli anni ’80, quando è stato identificato come una realtà che

¹ J. PIAGET, *Biologie et connaissance*, Gallimard, Paris 1967; P. PERRENOUD, *Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*, in L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER, P. PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Bruxelles 1996, pp. 181-208, 3 éd. 2001.

² OCSE, *Compulsory schooling in a changing world*, OECD, Paris 1983.

³ W. MITTER, “Goal Aspects of Teacher Education”, *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 1985, pp. 273-282.

⁴ J. J. BLASE, “A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout”, *Educational Administration quarterly*, 18 (4), 1982, pp. 93-113.

riguardava numerosi insegnanti, definibile come l'insieme delle reazioni che manifestano gli insegnanti come gruppo professionale alla ricerca della loro identità⁵.

Appare evidente quindi come la dimensione docente non possa limitarsi allo sviluppo di competenze didattico-pedagogiche ma necessiti di competenze di rilettura critica e di presa di coscienza delle traiettorie e delle pratiche che contestualizzano l'azione docente.

Il contesto di insegnamento-apprendimento si trova in relazione adattiva con il pensiero docente agendo da "struttura strutturante"⁶. Per contesto, infatti, non va inteso semplicemente lo spazio fisico in cui si svolge il processo di insegnamento-apprendimento ma il contenersi di relazioni e pratiche che ne rendono possibile la realizzazione. Tale contesto agisce da cornice delle inter-retroazioni tra sistema docente e sistema che apprende e fornisce un campo di possibilità limitate alla struttura consapevole che connette il docente con la sua traiettoria e quella degli studenti. È per questa ragione che il sapere degli insegnanti va costruito su un piano di consapevole riflessione e presa di coscienza dell'habitus⁷ che caratterizza il contesto e la propria pratica. In tal modo, infatti, il docente diventa consapevole del proprio habitus e delle potenzialità generatrici (oltre che dei vincoli generati o da cui proviene la genesi) che ne caratterizzano la capacità co-adattiva (superando quindi il semplice sforzo adattivo al contesto biografico e organizzativo che impedisce la ricostruzione della propria traiettoria in termini complessi).

6.1. Quali coordinate per un pensiero docente?

Nelle pagine che hanno preceduto queste conclusioni si è cercato di mettere in evidenza alcuni aspetti e nodi critici di una figura molto complessa che solitamente vive una riduzione soffocante a soggetto omogeneo e prevedibile.

⁵ J. M. ESTEVE, A. F. B. FRACCHIA, "Le malaise des enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, 84, 1988, pp. 45-56.

⁶ P. BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève 1972.

⁷ *Ivi*

La ricerca ha permesso, attraverso l'ascolto di testimonianze vissute dell'insegnamento e lo sguardo di agenti interni alla dimensione professionale docente, la ricostruzione di alcune dinamiche psicologiche che albergano nel variegato mondo degli insegnanti, a partire dal tentativo di ricostruire la scelta motivazionale e la dimensione emotiva.

La navigazione nella dimensione storica dell'agire professionale dei docenti consente di soffermarsi su alcune questioni che, più di altre, rappresentano le coordinate di senso della pratica docente e permettono alcune considerazioni che si intrecciano con il nodo della formazione degli insegnanti nell'ottica di una costruzione di sapere riflessivo, un saper-si, che consenta agli insegnanti la possibilità di organizzare e ri-organizzare la propria traiettoria e il proprio movente in maniera consapevole.

6.1.1. Intersoggettività e formazione

Attraverso la rappresentazione che gli insegnanti danno della loro professione, del ruolo della scuola e, più in generale, degli attori protagonisti del contesto educativo e scolastico, si è evidenziata una difficoltà di interazione con sistemi culturali e di pensiero differenti e di una ancor più marcata difficoltà a generare una molteplicità di punti di vista utile ad affrontare le questioni legate alla professione e alla pratica docente. Come più volte sottolineato nel corso dell'analisi delle interviste e delle risposte al questionario si verifica, nel pensiero degli insegnanti, uno schiacciamento sulla micro-relazione vissuta singolarmente che ostacola la costruzione di un contesto relazionale intersoggettivo. L'esperienza viene letta dal docente in chiave microsistemica (quasi esclusivamente all'interno di una matrice didattica, fatta di strumenti e obiettivi, di attese e performance), e produce una ricerca di relazione "intima" con lo studente (soprattutto in chiave affettiva) che segnala un rifugio nella dimensione chiusa del contratto personale.

Nel corso dell'analisi della scelta motivazionale dei docenti è emerso un alto grado di difficoltà nella lettura delle dinamiche precipue al mondo della scuola quando esse si allontanano dall'orizzonte dell'immediato, dal contesto "a portata di mano".

Si pensi, per esempio, alle contraddizioni evidenziate tra percezione del livello di motivazione nei colleghi (grafico 3.4) e livello di motivazione nella scuola (intesa in

senso ampio). Questa contraddizione, come detto, rivela la presenza di un piano di lettura delle situazioni relazionali, professionali e sociali sull'unica dimensione del percepito, della realtà vissuta, a spese di un incrocio di piani e di sguardi che consentirebbe una conoscenza più profonda e complessa della realtà vissuta e agita nella pratica quotidiana. Il piano del percepito equivale a quello del reale, del sistema più prossimo e conoscibile. Il piano escluso dalla dimensione significativa della realtà è il piano del possibile (prevedibile o imprevedibile), frutto della condivisione e della contestualizzazione sociale e culturale della propria pratica, della possibilità di *transire* nei diversi sistemi relazionali che costruiscono il processo educativo. Questa difficile interazione multidimensionale genera una difficoltà a cogliere altri sguardi sulla scuola, sugli studenti, sui docenti, sulla didattica, sulle scelte, ecc. privilegiando uno sguardo quanto più coerente possibile con il sistema organizzativo di appartenenza e provocando un circuito di autoconservazione (che si perpetua poi nella selezione professionale, così come lungamente analizzato).

Questa dinamica conduce al rischio di unilaterali di analisi che spoglia il soggetto docente della sua competenza relazionale collocandolo in una sovralimentazione del suo portato individuale.

Una riscoperta dell'intersoggettività diventerebbe funzionale anche al benessere dell'insegnante nel contesto scolastico, dal momento che ne altererebbe l'equilibrio statico producendo una forma di organizzazione equilibrante del sistema di pensiero.

Va a questo punto chiarito il significato attribuito al concetto di intersoggettività, inteso come quella "sorta di intermondo che si nutre di significati che non possono essere pensati da un soggetto se non nell'incontro con l'alterità"⁸. Allo stesso modo Buber⁹ e Merleau-Ponty¹⁰ sottolineano la necessità dell'incontro intersoggettivo per imparare a conoscere sé stessi e dare un significato alla propria identità.

⁸ M. B. LIGORIO, P. F. SPADARO, *Identità e intersoggettività a scuola*, in M. B. LIGORIO, C. PONTECORVO (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico culturali*, Carocci, Roma 2010, pp. 101-114 (p. 104).

⁹ M. BUBER, *I and Thou*, T. & T. Clark, Edinburgh 1937; trad. it. *L'io e il tu*, IRSeF, Pavia 1991.

¹⁰ M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Editions Gallimard, Paris 1945 (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Il saggiatore, Milano 1965); M. MERLEAU-PONTY, *Humanisme et terreur; essai sur le problème communiste*, Gallimard, Paris, 1947 (trad. it. *Umanesimo e terrore - Le avventure della dialettica*, Sugar, Milano 1965).

Riprendendo le teorie di Wells¹¹ e Matusov¹² è possibile rintracciare l'intersoggettività nei comportamenti coordinati che le persone assumono quando riescono a svolgere compiti comuni. In particolar modo Matusov descrive l'intersoggettività come “quel fenomeno che si crea quando si pensa di avere qualcosa in comune, quando si cerca di far convergere i propri punti di vista con quelli altrui e quando, nel rispetto reciproco, si utilizzano le differenze individuali come risorse imprescindibili per l'apprendimento autonomo”¹³.

Similmente Bruner definisce la specie umana come “la specie intersoggettiva per eccellenza”¹⁴, caratterizzata dalla capacità di comprendere gli altri attraverso il linguaggio e il contesto in cui è prodotto l'atto comunicativo.

I tempi e gli spazi del contesto incidono significativamente sulla percezione di appartenenza ad una cultura e ostacolano (o agevolano) la capacità di immaginare lo stato mentale degli altri. In particolare, i tempi e gli spazi dell'organizzazione scolastica rendono difficoltosa la condivisione di compiti (cui si è fatto riferimento) e la relazione tra docenti; la costruzione di un'interazione professionale è legata a casi sporadici e alla buona volontà del docente, e spesso conseguente alla difficoltà generata dalla relazione con bambini e genitori. La ricerca, invece, di una presa in carico consapevole e sistematica dell'intersoggettività implica una diversa forma organizzativa della scuola che parta dalla dimensione sociale e costruttivista della conoscenza e dalla natura relazionale dell'insegnamento anche nelle situazioni organizzative e professionali, trasformando la relazione da strumento di insegnamento a matrice di apprendimento reciproco.

La peculiarità dell'insegnante diventa, in questo modo, *partecipare* ad una comunità che apprende, e non solo *rivolgersi* ad una comunità che (deve) apprendere. In tal senso, è possibile parlare di un'ecologia della mente insegnante che trova spazio per un

¹¹ G. WELLS, *Intersoggettività e costruzione della conoscenza*, in C. PONTECORVO (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 353-380.

¹² E. MATUSOV, “Intersubjectivity as a Way of Informing Teaching Design for a Community of Learners Class”, *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001, pp. 383-402.

¹³ M. B. LIGORIO, P. F. SPADARO, *Identità e intersoggettività a scuola*, cit., p. 105.

¹⁴ J. S. BRUNER, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996, p. 34.

rinnovamento personale, sociale, culturale e professionale che trasforma la professione da agente di sviluppo altrui (solitamente degli studenti) a quello di agente di co-sviluppo (in cui c'è spazio per l'evoluzione e la ri-organizzazione dei saperi degli studenti, degli insegnanti e della società nel suo insieme e nelle sue molteplici possibilità di interazione).

La difficoltà a individuare tempi e spazi di condivisione tra docenti ha prodotto, nel tempo, la cancellazione del livello dell'apprendere degli insegnanti. Più volte infatti gli insegnanti hanno sottolineato l'assenza di situazioni di confronto, da loro stessi ritenute essenziali, il che evidenzia l'importanza dell'apprendere e del confronto per un benessere di sistema, uno star bene a scuola che riguardi tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Oggi l'insegnante vive un isolamento di fronte ad un contesto sociale, culturale, politico ed economico percepito come avverso e spesso fattore di disgregazione professionale.

Questo isolamento incide sul pensiero operatorio del docente (e per certi versi lo induce), ostacolando lo spostamento su un piano simbolico e simulativo che possa consentire la comprensione dei sistemi di pensiero altrui.

6.1.2. Transizioni e traiettorie

Coerentemente con quanto appena sostenuto ci si è mossi su un piano concettuale ed epistemologico che lega l'*identità* ad un movimento costruttivo continuo, composto da posizionamenti identitari molteplici e frastagliati¹⁵. Questa concezione ha obbligato la ricerca a indagare non solo gli aspetti motivazionali legati all'origine della scelta professionale ma anche gli aspetti connaturati a quello che è stato definito il movente della scelta e della pratica docente, come dimensioni interagenti della stessa dinamica.

Gli insegnanti intervistati evidenziano la tenacia come elemento necessario (e vissuto in prima persona) per raggiungere l'obiettivo di insegnare, che molto spesso risulta essere un percorso ad ostacoli tra aspetti burocratici, anni di precariato, mancanza di nomine, ecc. In Italia, infatti, l'obiettivo di fare l'insegnante è spesso di così difficile raggiungimento che può succedere che l'arrivare a fare l'insegnante esaurisca la

¹⁵ P. SMITH, *Discerning the Subject*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988.

motivazione dell'insegnante: diventa motivazione in sé piuttosto che "momento" di iniziale motivazione. Spesso il raggiungimento di quell'obiettivo soffoca la possibilità di proseguire sulla strada professionale con altrettanta motivazione, energia e determinazione.

La stessa tenacia è messa in campo anche nel proseguo dello svolgimento del proprio lavoro e si traduce in attività "volontaria", ben oltre il lavoro riconosciuto, e con un investimento emotivo, professionale e fisico molto importante, tanto da arrischiare gli insegnanti sul terreno del "missionariato", dello sfinimento e della privazione della vita privata.

Se la tenacia risulta rappresentare una caratteristica esplicita della professione docente di cui gli insegnanti mostrano consapevolezza, restano invece nascoste e di difficile ricostruzione le radici della scelta e la caratteristica che connoterebbe positivamente l'insegnamento (spesso esplicitata da affermazioni tautologiche).

Il nascondersi dietro una tautologia (che cela una non-risposta), infatti, sottende la castrazione di consapevolezza che "dispone"¹⁶ gli insegnanti nella propria biografia, impedendo loro di comprendere, con consapevolezza, la traiettoria che li muove nelle scelte e nelle traiettorie di vita.

Il concetto di traiettoria permette alcune importanti considerazioni rispetto al tema in oggetto, secondo il significato attribuitogli da Bourdieu: "*série des positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations. Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un «sujet» dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'une trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations. [...] C'est dire qu'on ne peut comprendre une*

¹⁶ P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Minuit, Paris 1980.

trajectoire [...] qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée [...]»¹⁷.

In tal senso lo spostamento concettuale e di significati che sta alla base del concetto di traiettoria permette di uscire dalla linearità biografica, spesso magica, dietro cui gli insegnanti celano la scelta e faticano a ricostruirla.

Esempio biografico sono anche quelle che possono essere definite reminiscenze infantili narrate dai docenti: la loro scelta è spesso ricondotta all'infanzia e alle situazioni ludiche in cui simbolicamente giocavano il ruolo del maestro o della maestra. Rintracciare l'origine nella dimensione magica della simulazione, tipica dei giochi infantili, evita la ricerca dell'intreccio di cause, motivazioni, esperienze e desideri che hanno condotto e conducono il docente nella scelta e nella pratica professionale. L'assenza di evoluzione si rileva anche nella collocazione del sogno di diventare insegnanti nelle dinamiche simboliche infantili: spesso il sogno nasce nel periodo dell'infanzia e resta tale, funzionando da motivatore e stimolante ma impedendo un'evoluzione della motivazione stessa. La motivazione data dai sogni non si trasforma nelle traiettorie, funzionando da totem di riferimento, da vincolo di scelta adottata in un periodo di scarsa consapevolezza. Questo si traduce in una difficoltà di lettura della dinamica attuale e continua di tensione motivazionale.

Questa difficoltà nasconde una fatica ad utilizzare retrospettivamente e su di sé le conoscenze proprie (esclusivamente) della pratica e della docenza. La psicologia dello sviluppo, per esempio, che è ritenuta uno strumento fondamentale per il proprio mestiere, fatica ad essere inserita in senso ampio nella dimensione culturale della mente docente: la psicologia dello sviluppo si *usa* sui bambini, non le viene riconosciuta una valenza epistemologica e culturale in sé, non interagisce con le conoscenze di vita propria dell'insegnante, in una dimensione percepita come lineare e non-evolutiva.

¹⁷ “serie di *posizioni* successivamente occupate dallo stesso agente (o dallo stesso gruppo) in uno spazio esso stesso in divenire e sottoposto a incessanti trasformazioni. Cercare di comprendere una via come una serie unica e sufficiente di avvenimenti successivi senza altro legame se non quello dell'associazione a un «soggetto» la cui costanza è quella di un nome proprio, è assurdo quasi quanto cercare di spiegare un percorso in metropolitana senza tener conto della struttura della rete, vale a dire la matrice delle relazioni oggettive tra le differenti stazioni. [...] Ciò vuol dire che non si può comprendere una traiettoria [...] se non a condizione di aver preliminarmente costruito gli stati successivi del campo in cui essa si sviluppa [...]”

P. BOURDIEU, *Raisons pratiques*, Seuil, Paris 1994, pp. 88-89.

Quest'aspetto apre ad alcune questioni fondamentali nella formazione e nella competenza psico-pedagogica degli insegnanti:

- una difficoltà a riconoscer-si, soprattutto nella propria dimensione storica e nell'ambiente ecologico¹⁸;
- una difficoltà a riconoscere la dimensione evolutiva e la storicità degli eventi e delle traiettorie (*l'hic et nunc* che contraddistingue il pensiero rende difficile la ricostruzione delle traiettorie);
- la fuga nello strumento (una sorta di tool-dependency) che obbliga gli insegnanti stessi a rintracciare nella scoperta e conoscenza di nuovi strumenti capaci di fronteggiare le emergenze, le impertinenze, le differenze, a tal punto da sancire il confine tra normale e patologico (per cui chi risponde positivamente a determinati strumenti, secondo un principio di offerta omogenea e assimilatoria, è da annoverare nella schiera dei normali mentre chi non trova spazio nell'interazione con quegli strumenti genera una “diffamazione”, che lo relega ai margini del processo educativo e offre disagi all'insegnante).

La fatica a “collocarsi” nella rete dei possibili (esperiti e ipotizzati) richiede lo studio e la (ri)costruzione della traiettoria al fine di una riscoperta del contesto come matrice di appartenenza e di esperienza attiva e consapevole.

Il contesto si rende visibile nelle transizioni¹⁹ che segnano il passaggio dell'insegnante da un sistema ad un altro, nei confronti con nuove situazioni, nelle contraddizioni che consentono di prendere coscienza dell'essere in quel contesto. Queste condizioni sono veicolate e scoperte attraverso un'indagine emotiva, motivazionale e “movente” che offre al docente la possibilità di assumere la propria traiettoria.

6.1.3. Empatia, reciprocità e autoreferenzialità

Il passaggio dalla biografia alla traiettoria (e quindi alla partecipazione al contesto) si inserisce in un allargamento della cornice di apprendimento-insegnamento in chiave

¹⁸ U. BRONFENBRENNER, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1979; trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

¹⁹ L. BONICA, *Transizioni ecologiche nella scuola: innovazioni educative come esperimenti di trasformazione*, in M. B. LIGORIO, C. PONTECORVO (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico culturali*, Carocci, Roma 2010, pp.137-149.

sistemica. In tal senso assume notevole importanza il ruolo della relazione e la costruzione di significati nel contesto di vita.

La relazione richiede alcune competenze spesso richiamate dalle figure educative interne alla scuola.

In primo luogo, i docenti intervistati menzionano l'empatia come la caratteristica fondamentale per entrare in relazione con gli studenti e, quindi, insegnare. Pur mantenendo un significato generico che spesso lo rende sinonimo di affettività, il concetto di empatia rischia di essere inteso nel senso equivoco di assorbimento pieno dell'esperienza dell'altro, che rimanda all'illusoria sensazione di potersi sostituire (quella che Stein chiama, appunto, *Eins-fühlung*²⁰).

L'empatia è intesa dagli insegnanti non tanto quindi come *apertura* all'altro ma come *ingresso* nel mondo dell'altro, mettendo a rischio la possibilità di costruzione di uno spazio relazionale reciproco tra i soggetti (insegnanti e studenti). L'empatia, invece, non richiama tanto l'unificazione di più *Io* in termini di somma delle singole esperienze individuali ma rimanda alla costruzione di un *Noi*, un'unità di natura superiore, la comunità, che presuppone il riconoscimento della diversità e della traiettoria di ciascuno e la volontà di costruire uno spazio reciproco.

Il concetto di empatia rimanda quindi al senso estetico della relazione di matrice batesoniana, e quindi a quella conoscenza fondata sulla sensibilità²¹. In tal senso, infatti, si ricorre all'utilizzo di "un'ecologia delle idee interna come modello analogico"²² che consente al soggetto di agire senza fare ricorso all'analisi dell'interazione fra tutte le variabili rilevanti in una certa situazione. "Ma se questa abilità è [...] davvero un'«arte», allora è possibile che l'«ecologia delle idee» interna sia uno stretto sinonimo di quella che potrebbe essere chiamata anche *sensibilità estetica*"²³. Attraverso il modello analogico della sensibilità estetica, una struttura sconosciuta (una configurazione

²⁰ E. STEIN, *Zum Problem der Einfühlung*, Halle 1917; trad. it. a cura di E. Costantini, *Il problema dell'empatia*, ed. Studium, Roma 1985, p. 86-89.

²¹ G. BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York 1972; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

²² G. BATESON, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997 (ed. orig. 1991), p. 390.

²³ *Ibidem*

relazionale, una storia) con cui si entra in contatto attraverso un *confronto per sovrapposizione*²⁴ viene combinata con tale ecologia, che è una struttura nota o, almeno, parzialmente nota e che include “campioni di tipi diversi di regolarità con cui confrontare le informazioni”²⁵ che arrivano dall'esterno. Così come l'interazione tra la struttura nota e quella sconosciuta costruisce una nuova forma di apprendimento *riconoscibile* attraverso l'ecologia delle idee, l'empatia intesa in termini di sensibilità estetica richiama il concetto di reciprocità. Tale concetto indica lo scambio e la co-costruzione di un tessuto di conoscenze se si considera che “uno scambio equilibrato di conoscenze richiede innanzitutto una reciprocità di base, cioè il riconoscimento dell'altro come interlocutore valido e un'opzione verso la libertà da vincoli di consensualità, anche nelle interazioni più asimmetriche”²⁶.

Questo aspetto presuppone il riconoscimento delle competenze altrui, dei contesti potenziali di tutti gli attori che partecipano al contesto scolastico e al più ampio tessuto d'apprendimento. Nello specifico, gli insegnanti si trovano a dover riconoscere la traiettoria (e il suo portato) dei diversi attori (studenti, colleghi, genitori, ecc.) anche se i modi di vedere possono essere discordanti e, a volte, in conflitto. La competenza dell'insegnante non sta, infatti, nel convincere l'altro della bontà del suo progetto educativo ma nell'offerta di un progetto di cui mostra ampia consapevolezza e conoscenza, di cui ipotizza scenari evolutivi e possibili, di cui considera gli imprevisti necessari per la maturazione dei soggetti implicati in esso.

La partecipazione effettiva dei diversi attori al contesto relazionale rimanda ad un senso di responsabilità (e intenzionalità) di cui gli insegnanti mostrano di farsi carico anche a fronte della percepita svalutazione sociale che la loro categoria professionale e il loro ambito lavorativo subiscono quotidianamente.

Il contesto rappresenta quindi non solo lo spazio in cui si incontrano relazioni e traiettorie ma esso stesso è forma e senso dell'esperienza vissuta: la scuola, nello

²⁴ *Ivi*, p. 112.

²⁵ *Ibidem*

²⁶ L. BONICA, *Transizioni ecologiche nella scuola: innovazioni educative come esperimenti di trasformazione*, in M. B. LIGORIO, C. PONTECORVO (a cura di), *La scuola come contesto...*, cit., pp. 137-149 (p. 138).

specifico, “è il luogo dove non solo impariamo a scoprire chi siamo ma anche chi potremmo essere, è il luogo dove veniamo continuamente proiettati nel futuro e confrontati con chi siamo ora, con le nostre potenzialità; è dove costruiamo i nostri sé possibili e ampliamo il repertorio di posizionamenti disponibile”²⁷.

La scuola diventa quindi spazio di promozione della socializzazione non solo per gli studenti ma anche per i docenti.

In questo spazio è auspicata la partecipazione attiva (anche) degli insegnanti nei processi di apprendimento, e non solo una partecipazione riflessa o derivata dal processo di apprendimento-insegnamento, per la costruzione di un contesto dell’apprendere che riguarda tutti i partecipanti (quindi anche i docenti stessi).

In questo con-testo l’insegnante si trasforma da elemento ri-conosciuto – va ricordato che uno dei “traumi” maggiormente evidenziati è la mancanza o lo scarso riconoscimento sociale – a soggetto che (si) ri-conosce. L’eventuale scarso riconoscimento sociale, anziché essere subito, viene equilibrato con la costruzione di una condivisione di un riconoscimento di altro tipo, che parte dal sistema docente, nell’accezione di “squadra educativa”, e che si costruisce nelle classi e nei micro-contesti relazionali che caratterizzano la pratica di insegnamento.

L’autoreferenzialità, che storicamente ha sempre assunto una connotazione negativa in riferimento al mondo della scuola e degli insegnanti, assume qui un carattere positivo, proprio della caratteristica evolutiva e ri-organizzativa dei sistemi viventi e sociali. Nella cornice epistemologica della teoria della complessità, infatti, il tema dell’autoreferenzialità si arricchisce della proprietà ricorsiva che rende possibile l’autoconservazione di un sistema e allo stesso tempo l’emergere imprevedibile di nuove strutture e proprietà “attraverso un’autoreferenzialità che modifica più livelli d’azione mettendo in gioco la non prevedibilità degli esiti dei loops che agiscono contemporaneamente, incrementandosi, attraverso ‘*differenze che generano differenze*’ e connettendo l’irreversibilità e l’incertezza che lega numerosi sistemi lontani tra loro con formalismi ‘non banali’”²⁸. Il sistema docente passa così da aggregato di forze (il

²⁷ M. B. LIGORIO, P. F. SPADARO, *Identità e intersoggettività a scuola*, cit., p. 103.

²⁸ E. GAGLIASSO, “Il senso dell’evoluzionismo tra modelli e ragionamenti sistemici”, *Riflessioni Sistemiche*, n. 2, marzo 2010, pp. 53-64 (p. 56).

cosiddetto “corpo docente”) a organizzazione autopoietica che “genera e specifica la propria organizzazione mediante il suo operare come sistema di produzione dei suoi componenti e lo fa in un turnover senza fine di componenti in condizioni di continue perturbazioni e compensazioni di perturbazioni”²⁹.

6.2. Quali possibilità per il sistema docente?

Le competenze cui si è fatto riferimento nel corso del testo e, in particolare, nella parte conclusiva, risultano funzionali non solo alla pratica di insegnamento ma anche alla possibilità per gli insegnanti di rappresentare e ricostruire la propria azione docente. In tal senso si cerca di colmare la distanza tra conoscenza ed esperienza e di dare spazio e credito alla conoscenza dell’insegnamento da parte degli insegnanti, ad un livello di riflessione che comprende l’attività quotidiana e didattica.

Un’azione, infatti, lascia sempre delle tracce nella memoria di colui che la produce e degli altri che condividono lo stesso ambiente e può essere ricostruita attraverso le testimonianze e i ricordi. Esiste sempre “un *décalage* tra l’azione e la sua rappresentazione *a posteriori*, parziale e frammentario, prodotto di una ricostruzione che non è mai acquisita a colpo sicuro. Una nuova esperienza, una nuova prova, un nuovo sapere, un nuovo contesto possono fare luce retrospettivamente su un’azione passata, cambiare il suo senso, inserirlo in una nuova prospettiva. [...] La rappresentazione dell’azione si impoverisce a seconda dell’oblio o della rimozione che cancellano o offuscano le tracce e i ricordi, inoltre, un’azione situata si fonda spesso in una famiglia di azioni simili e perde le sue caratteristiche singolari”³⁰. Allo stesso modo l’azione pedagogica degli insegnanti è un intervento singolare e unico in una situazione complessa che non si riproduce mai in modo identico ma ha a che fare con situazioni parzialmente inedite (seppur si presentino analogie e quindi possibilità di reinvestire elementi già costruiti).

²⁹ H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia 1985, p. 131.

³⁰ P. Perrenoud, *Du travail sur les pratiques au travail sur l’habitus*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_35.html (ultimo accesso 21 dicembre 2010).

Gli insegnanti si trovano ad agire e interagire in situazioni in divenire che li vedono coinvolti nella loro dinamica evolutiva, in cui essi si collocano ma da cui rischiano di rimanere estranei qualora non siano in grado di rileggersi nell'evolutiveità della scelta, della motivazione e del *muoversi* nel processo di insegnamento. Le stesse azioni pedagogiche fanno appello ad un *habitus* personale e professionale ancor più che a saperi specifici³¹.

I saperi degli insegnanti, come detto, sono legati alle condizioni concrete proprie del lavoro a scuola, che conducono gli insegnanti ad individuare o ipotizzare delle soluzioni a problemi che essi incontrano. La questione dei saperi non può quindi essere separata dalla questione del lavoro, a sua volta legata al contesto sociale nel quale si inserisce e si sviluppa la pratica docente.

Il contesto in cui gli insegnanti si trovano a svolgere la propria professione è allo stesso tempo la situazione in cui possono trovare un importante aiuto perché in esso si ha la possibilità di suddividere il carico lavorativo ed emotivo e al tempo stesso di “condividere emotivamente il peso che l'insegnamento comporta con le persone che vivono le medesime fatiche”³². Il contesto quindi può favorire la costruzione di spazi relazionali con colleghi al fine di una crescita professionale e personale che parta dall'esperienza vissuta e dalla ricostruzione delle radici e degli spostamenti propri di ciascuno e nella ricerca dei significati condivisi.

La tendenza del mondo della scuola a costruire percorsi di formazione individuali (e spesso a mettere in competizione gli insegnanti) e ad introdurre strutturalmente al suo interno figure specifiche (come, per esempio, lo psicologo) rischiano di condurre ad una “successione” di queste ultime all'autorevolezza dell'insegnante, vale a dire al riconoscimento di sé come agente in/di sviluppo (con competenze quindi sia in materia di psicologia dell'educazione e dello sviluppo ma anche “meta-analitiche”, capaci cioè di legger-si nelle relazioni che contraddistinguono la pratica quotidiana), se non trovano un campo di condivisione e di consapevolezza della propria pratica da parte dei docenti.

³¹ P. PERRENOUD, *Le travail sur l'habitus ...*, cit.

³² O. ALBANESE, N. BUSINARO, C. FIORILLI, F. ZORZI, *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*, in M. B. LIGORIO, C. PONTECORVO, *La scuola come contesto ...*, cit., pp. 215-224.

Non si mette in dubbio il potenziale contributo che può apportare la figura dello psicologo scolastico nelle scuole³³, ma questa rischia di diventare problematica nel momento in cui si sviluppa un'asimmetria nella lettura delle situazioni educative (a cui l'insegnante stesso partecipa). I maggiori contributi dello psicologo scolastico si rivolgono, infatti, alla prevenzione (nella migliore delle ipotesi) o diagnosi/cura dei disagi degli studenti, sottovalutando la partecipazione degli insegnanti e la dinamica psicologica che gli insegnanti mettono in atto (ma che spesso faticano a leggere). Solitamente gli insegnanti sono considerati esecutori di una pratica rimuovendo la possibilità che anche per loro la scuola possa diventare luogo di disagio (senza necessariamente arrivare a fenomeni patologici quale il burnout).

Capire allora le dinamiche e le competenze psicologiche a partire dalla voce degli insegnanti (e quindi ritenute importanti e funzionali da chi quotidianamente agisce in contesti educativi) ci può permettere di costruire un processo formativo e una riorganizzazione "sana" degli ambienti mentali, culturali e sociali che caratterizzano la scuola, intesa "come *luogo* di interazioni interpersonali, in cui non è presente la somma di singoli individui (allievi, docenti, dirigente, altro personale), bensì il quotidiano intrecciarsi delle loro esperienze"³⁴.

³³ cfr. C. TROMBETTA (a cura di), *L'alleanza e il cambiamento. Storia e immagine del rapporto tra scuola e psicologia in Italia*, Armando Editore, Roma, 1997; C. TROMBETTA et al., Modelli formativi per i servizi di psicologia scolastica. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 5, 2003, pp. 9-30; C. TROMBETTA, G. ALESSANDRI, G. COYNE, Italian school psychology as perceived by Italian school psychologists: The results of a national survey, *School Psychology International*, 29, 2008, pp. 267-285; R. SEMERARO, *Consulenza psicologica agli insegnanti. Progettare e valutare interventi formativi per lo sviluppo della salute e della prevenzione nelle scuole*, Domenghini Editore, Padova 2009.

³⁴ R. SEMERARO, *Consulenza psicologica agli insegnanti*, cit., p. 99.

Bibliografia

ABERCROMBIE N. et al., *The Penguin Dictionary of Sociology*, 2nd edn. Penguin, London 1988.

ABRAHAM A., *Le monde intérieur des enseignants*, Editions EPI, Paris 1982.

ACANFORA L., CONCILIO L., *Il burn-out degli insegnanti: risultati di una ricerca*, in ACANFORA L. (a cura di), *Come logora insegnare. Il burn-out degli insegnanti*, Edizioni Magi, Roma 2002, pp. 33-48.

AGAMBEN G., *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

AMMATURO N. (a cura di) *Una sofferenza senza fallimento: indagine sugli insegnanti in Campania*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003.

ANDERSON M. B., IWANICKI E. F., "Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 1984, pp. 109-132.

ANTONEK J. L., MC CORMICK D. E., DONATO R., "The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity", *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997, pp. 15-27.

ARMEZZANI M. (a cura di), *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*, Il Saggiatore, Milano 2004.

ASHTON P. T., WEBB R. B., *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, Longman, New York 1986.

ASSOCIAZIONE TREELLLE, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, luglio 2004.

BADALONI M., *Maestri in discussione. Una ricerca campione sui maestri della scuola elementare italiana: esigenze e proposte per i nuovi curricula di preparazione del docente*, Tipografia Oderisi, Gubbio 1975.

BAILLAUQUÈS S., *La formazione psicologica degli insegnanti*, ed. Centro Scientifico, Torino 2002.

BALL D. L., *Unlearning to Teach Mathematics, For the Learning of Mathematics*, 8 (1), February 1988, pp. 40-48.

BANATHY B., *Le caratteristiche e l'acquisizione di una competenza evolutiva*, in M. CERUTI, E. LASZLO (a cura di), *Physis: abitare la terra*, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 351-372.

BANDURA A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1986.

BANDURA A., *Self-Efficacy*, in V. S. RAMACHAUDRAN (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, Academic Press, New York 1994, pp. 71-81.

BANDURA A., *Self-Efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman, New York 1997.

BARBAGLI M., DEI M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969.

BARR A. S., "The Measurement and Prediction of Teaching Efficiency: a Summary of Investigations", *The Journal of Experimental Education*, 16 (4), 1948, Taylor & Francis Ltd., pp. 203-283.

BATESON G., *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York 1972; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

BATESON G., *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*, Hampton Press, NJ 1979; trad. it. *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

BATESON G., *A Sacred Unity - Further Steps to an Ecology of Mind*, Harper Collins Publishers, New York 1991; trad. it. *Una sacra Unità. Altri Passi Verso Un'Ecologia Della Mente*, Adelphi, Milano 1997.

BATESON G., BATESON M. C., *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*, Macmillan Publishing Company, New York, 1988; trad. it. di G. Longo, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989, 2002⁴.

BECK A. T., *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*, International Universities Press, New York 1976.

- BECK C. L., GARGIULO R. M., "Burnout in teachers of retarded and nonretarded children", *Journal of Educational Research*, 76, 1983, pp. 169-173.
- BECKER H. S., *Sociological Work: Method and Substance*, Transaction Books, New Brunswick (NJ) 1970, pp. 56-59.
- BEIJAARD D., VERLOOP N., VERMUNT J. D., "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, pp. 749-764.
- BELCASTRO P. A., GOLD R. S., HAYS L. C., "Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers", *Psychological Reports*, 53, 1983, pp. 364-366.
- BENADUSI L., GANDIGLIO A., *La scuola in Italia. Valutazioni e statistiche*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- BENZÉCRI J. P., *L'analyse des données*, Dunod, Paris 1976.
- BERNARD L. L., *Instinct: a Study in Social Psychology*, Holt, New York 1924.
- BERTAGNA G., "Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale", *Orientamenti Pedagogici*, 56 (6), novembre-dicembre 2009, pp. 961-983, Erickson, Trento.
- BERTOLINI P., CAVALLINI G., *La scuola elementare e il disadattamento sociale minorile: presentazione di una ricerca socio-pedagogica su campo*, Ist. Editoriale Cisalpino, Milano-Varese 1965.
- BERTONI JOVINE D., "Cultura generale e professionale del maestro", *Scuola e Città*, nn. 6-7, 1965, pp. 412-414.
- BESOZZI E., *Insegnare in una società multi-etnica: tra accoglienza, indifferenza e rifiuto* in G. GIOVANNINI, *Allievi in classe, stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, ed. FrancoAngeli, Milano 1996, pp. 26-60.
- BLANDINO G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- BLASE J. J., "A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout", *Educational Administration quarterly*, 18 (4), 1982, pp. 93-113.
- BONICA L., *Transizioni ecologiche nella scuola: innovazioni educative come esperimenti di trasformazione*, in M. B. LIGORIO, C. PONTECORVO (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico culturali*, Carocci, Roma 2010, pp. 137-149.

- BONINI N., CAVERNI J. P., “The ‘catch all underestimation bias’: Availability hypothesis vs. category redefinition hypothesis”, *Current Psychology of Cognition*, 14, 1995, pp. 301-322.
- BORGES C., *Les savoirs enseignants et les réformes de la formation des maîtres au Brésil*, Biennale de l’éducation et de la formation, Université de Paris I Sorbonne, Paris avril 2000.
- BOURDIEU P., *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Droz, Genève 1972.
- BOURDIEU P., *La distinction*, Les éditions de minuit, Paris 1979; trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001.
- BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Minuit, Paris 1980.
- BOURDIEU P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action*, Édition du Seuil, Paris 1994.
- BOURDIEU P., *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 1998 (ed. orig. *La domination masculine*, Édition du Seuil, Paris 1998).
- BOURGEOIS É., *Apprentissage et transformation du sujet en formation*, in J. M. BARBIER, É. BOURGEOIS, G. CHAPPELLE, J. C. RUANO-BORBALAN (dirs.), *Encyclopédie de la formation*, Presses Universitaires de France, Paris 2009, pp. 31-69.
- BRONFENBRENNER U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1979; trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.
- BROOKE G. E., “My personal journey toward professionalism”, *Young Children*, 49 (6), 1994, pp. 69-71.
- BROOKOVER W., *A Sociology of Education*, The American Book Company Co., New York 1955.
- BROOKOVER W., SCHWEITZER J., SCHNEIDER C., BEADY C., FLOOD P., WISENBAKER J., “Elementary school social climate and student achievement”, *American Educational Research Journal*, 15, 1978, pp. 301-318.
- BRUNER J. S., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1996; trad. it. *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la Scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- BUBER M., *I and Thou*, T. & T. Clark, Edinburgh 1937; trad. it. *L’io e il tu*, IRSeF, Pavia 1991.

- BUSSIS A. M., CHITTENDEN F., AMAREL M., *Beyond surface curriculum*, Westview Press, Boulder Co. 1976.
- CACCIAGUERRA F., *I sentimenti del fanciullo nell'ambito familiare*, ed. Vita & Pensiero, Milano 1968.
- CALVANI A., ROTTA M., *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, Trento 1999.
- CANESTRARI R., ANDREOLI F. A., GIOVANELLI G., "L'atteggiamento degli insegnanti e dei genitori ed il comportamento dei fanciulli disadattati in un triennio di osservazione nelle classi differenziali della scuole media", *Infanzia anormale*, 68, 1966, pp. 265-303.
- CANGUILHEM G., *Le normal et le pathologique*, Presses Universitaires de France, Paris 1966; trad. it. *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998.
- CANNON W.B., "The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory", *American Journal of Psychology*, 39, 1927, pp. 106-124.
- CAPRARA G.V., *Emozioni e motivazioni*, in P. LEGRENZI (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, ed. Il Mulino, Bologna 1994, pp. 75-110.
- CARUGATI F., SELLERI P., *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 2001.
- CAVALLI A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 1992.
- CAVALLI A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, ed. Il Mulino, Bologna 2000.
- CECCONI L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, ed. FrancoAngeli, Milano 2002.
- CELANI T., PELLEGRINO F., *Proposta di un questionario per il burn-out*, Abstract, V Convegno Nazionale di Psicometria, Bologna 1993.
- CENSIS, *La questione insegnante. Analisi e proposte sulla gestione del personale docente italiano*, CENSIS, Roma 1982.
- CESAREO V., "Studi sociologici sulla figura dell'insegnante", *Studi di Sociologia*, 1, 1965, pp. 57-77.
- CESAREO V., *Insegnanti, scuola e società*, ed. Vita & Pensiero, Milano 1969.

CHARMAZ K., "Discovering chronic illness: Using grounded theory", *Social Science and Medicine*, 30, 1990, pp. 1161-1172.

CHARMAZ K., *Constructivist and objectivist grounded theory*, in N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research (II ed.)*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2000, pp. 509-535.

CHARMAZ K., *Grounded Theory*, in J. A. SMITH (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, Sage, London 2003, pp. 81-110.

CHARMAZ K., *Advancing Social Justice Research*, in N. K. DENZIN, Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research (III ed.)*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2005, pp. 507-535.

CHARMAZ K., *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage, London 2006.

CHARMAZ K., MITCHELL R. G., *Grounded Theory in ethnography*, in P. ATKINSON, A. COFFEY, S. DELAMONT, J. LOFLAND, & L. H. LOFLAND (Eds.), *Handbook of ethnography*, Sage, London 2001, pp. 169-174.

CHESTER M. D., BEAUDIN B. Q., "Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools", *American Educational Research Journal*, 33, 1996, pp. 233-257.

CHIARI G., *Alcune tecniche di analisi dei processi di interazione in classe*, in M. LIVOLSI, A. SCHIZZEROTTO, R. PORRO, G. CHIARI, *La macchina del vuoto*, Il Mulino, Bologna 1974, pp. 185-232.

CHIAROLANZA C., DE GREGORIO E., *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Carocci, Roma 2007.

CHISTOLINI S., *Coscienza di sé e rappresentazione sociale del docente*, in L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, ed. Armando, Roma, 2004, pp. 117-137.

CHISTOLINI S., VERKEST H., *La deprivazione sociale dei docenti in Italia, Belgio, Cipro, Libia*, in S. CHISTOLINI, *Insegnanti - Teachers*, Edizioni Kappa, Roma 2009, pp. 57-73.

CHISTOLINI S., *Insegnanti - Teachers*, ed. Kappa, Roma 2009.

CIACCI M. (a cura di), *L'interazionismo simbolico*, Il Mulino, Bologna 1983.

CIFALI BEGA M., *Un sujet et son engagement dans la formation: approche clinique*, in J. M. BARBIER, É. BOURGEOIS, G. CHAPELLE, J. C. RUANO-BORBALAN

- (dirs.), *Encyclopédie de la formation*, Presses Universitaires de France, Paris 2009, pp. 71-81.
- CIZEK G. J., "Crunchy granola and the egemony of the narrative", *Educational Researcher*, 24 (2), 1995, pp. 26-30.
- CLARK C. M., "Asking the right questions about teacher preparation: contribution of research on teacher thinking", *Educational Researcher*, 17 (2), 1988, pp. 5-12.
- CLARK C. M., *Asking the Right Questions about Teacher Preparation. contribution of research on teacher thinking*, in DENICOLO P. M., KOMPFF M., *Teacher Thinking and Professional Action*, Routledge, Oxon 2005, pp. 175-188.
- CLARK C. M., PETERSON P. L., *Teachers' thought processes*, in M. C. WITTROCK (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., Macmillan, New York 1986, pp. 255-296.
- COBALTI A., *La professione d'insegnante: il caso della scuola media superiore*, Del Bianco Editore, Udine 1976.
- COBALTI A., DEI M., *Insegnanti: innovazione e adattamento*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- COCHRAN-SMITH M., FEIMAN-NEMSER S., MCINTYRE D. J. (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, Routledge/Taylor Francis Group and Association of Teacher Educators, New York 1990.
- COLDRON J., SMITH R., "Active location in teachers' construction of their professional identities", *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 1999, pp. 711-726.
- COMUCCI TAJOLI A., DE BERNARDI B., "Insegnamento e soddisfazione: una ricerca esplorativa", *Report 63*, Istituto di Psicologia, Facoltà di Magistero, Padova 1982.
- COMUCCI TAJOLI A., DE SILVESTRI D., PONTARA G., "Il computer nella scuola. Che cosa pensano gli insegnanti", *Psicologia e scuola*, 62, 1992-1993, pp. 3-14.
- CONNELLY F. M., CLANDININ D. J., *Shaping a professional identity: Stories of education practice*, Althouse Press, London 1999.
- COOPER K., OLSON M. R., *The multiple 'I's' of teacher identity*, in M. KOMPFF, W. R. BOND, D. DWORET, R. T. BOAK (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, The Falmer Press, London/Washington (DC) 1996, pp. 78-89.

CORBIN J. M., STRAUSS A., *Unending care and work*, Jossey-Brass, San Francisco 1988.

CORRADINI L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, ed. Armando, Roma 2004.

CORSI E., OTTAVIANO C., *Le nuove tecnologie didattiche: dotazione strutturale e fabbisogni formativi degli insegnanti: un'indagine nelle scuole medie di Milano*, ed. Franco Angeli, Milano 2003.

DAMIANO E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Assisi 2007.

DARWIN C., *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Murray, London (1872); trad. it. *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Boringhieri, Torino 1982.

DEBESSE M., MIALARET G., "Trattato delle scienze pedagogiche" vol. 7, *La funzione docente*, Armando, Roma 1979.

DE CERTEAU M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2001 (ed. orig. 1990).

DE CORSE C. J. B., VOGTLE S. P., "In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity", *Journal of Teacher Education*, 48(1), 1997, pp. 37-46.

DE FOREST P. A., HUGHES J. N., "Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 1992, pp. 301-316.

DEI M., *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Il mulino, Bologna 1994.

DE MESQUITA P. B., JEFFERY C. D., "Educational Reform and the Self-Efficacy Beliefs of Teachers Implementing non Graded Primary School Programs", *Teaching and Teacher Education*, 10 (3), 1994, pp. 291-302.

DENZIN N. K., *On understanding emotion*, Jossey Bass, San Francisco 1984.

DENZIN N. K., *Triangulation*, in J. P. KEEVES (ed.), *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, Toronto 1988, pp. 511-513.

DENZIN N. K., LINCOLN Y. S., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London 1994.

- DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., Sage, Thousand Oaks-London-New Delhi 2005.
- DOMAS S. J., TIEDEMAN D. V., "Teacher competence: An annotated bibliography", *Journal of Experimental Education*, 19, 1950, pp. 99-218.
- DUFFY G., *A Study of Teaching Conceptions of Reading*, Paper presented at the 27th Annual Meeting of the National Reading Conference, New Orleans, December 1-3 1977.
- DUNLAP K., "The identity of instinct and habit", *Journal of Philosophy*, 19, 1922, pp. 85-94.
- EKMAN P., *Expression and the nature of emotion*, in K. SCHERERE e P. EKMAN (a cura di), *Approaches to Emotion*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1984.
- EKMAN P., FRIESEN W. V., "Constants across cultures in the face and emotion", *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 1971, pp. 124-129.
- ELBAZ F., "The teacher's 'practical knowledge': Report of a case study", *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 1981, pp. 43-71.
- ELBAZ F., *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Croom Helm, London 1983.
- ELBAZ-LUWISCH F., "Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops", *Curriculum Inquiry*, 32 (4), 2002, pp. 403-428.
- ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F. B., "Le malaise des enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, 84, 1988, pp. 45-56.
- ENCICLOPEDIA MULTIMEDIALE DELLE SCIENZE FILOSOFICHE, "La violenza simbolica", intervista a P. BOURDIEU, 1993, <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>, (ultimo accesso 21 dicembre 2010)
- ETZIONI A. (a cura di), *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses and Social Workers*, Free Press, New York 1969.
- FAVRETTO G., COMUCCI TAJOLI A., *Insegnare oggi: soddisfazione o stress*, ed. FrancoAngeli, Milano 1988.
- FAVRETTO G., MAERAN R., "What Is the Relationship between Stress and Satisfaction in the Primary School Teacher's Work?", *Report 9*, Università di Verona, Istituto di Psicologia, 1983.

- FAVRETTO G., RAPPAGLIOSI C. M., *Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento*, in G. FAVRETTO, A. COMUCCI TAJOLI, *Insegnare oggi: soddisfazione o stress*, ed. FrancoAngeli, Milano 1988, pp. 19-154.
- FERRY G., *Les perspectives psychosociologiques en pédagogie*, in A.R.I.P., *Pédagogie et psychologie des groupes*, Dunad, Paris 1975.
- FIELDING N. G., FIELDING J. L., *Linking data*, Sage, London 1986.
- FISCHER L., *La questione docente. Una ricerca sociologica sugli insegnanti del biennio della scuola secondaria superiore a Torino*, CIRDA, Torino 1994.
- FLICK U., *An introduction to qualitative research* (2nd ed.), Sage, London 2002.
- FONTANA A., FREY J., *The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text*, in N. DENZIN, Y. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, II ed., Sage, Thousand Oaks 2000.
- FORNASA W., *Epistemologia della sostenibilità*, in W. Fornasa, M. Salomone (a cura di), *Formazione e sostenibilità*, ed. FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 15-36.
- FORNASA W., MEDEGHINI R., *Abilità differenti*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003.
- FORNASA W., MEDEGHINI R., *Il bambino difficile*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003.
- FORNASA W., VADALÀ, G., *Globalizzazione, formazione e università. Note per un'università globale e sostenibile*, in C. BIASIN (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università per le Professioni*, Pensa MultiMedia editore, Lecce 2008, pp. 51-69.
- FOUCAULT M., *La volonté de savoir*, Editions Gallimard, Paris 1976; trad. di P. Pasquino, G. Procacci, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978.
- FOUCAULT M., *Archeologia del sapere*, Rizzoli Editore, Milano 1999 (ed. or. 1971); ed. orig. *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris 1969.
- FREUD S., *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere*, vol. IV, Boringhieri, Torino 1970 (ed. orig. 1905).
- FREUD S., "Pulsioni e loro destini", trad. it. in *Opere*, Vol.VIII, Boringhieri, Torino 1976 (ed. orig. 1915).
- FREUD S., *Al di là del principio del piacere*, in *Opere*, Vol. IX, Boringhieri, 1977 Torino (ed. orig.1920).
- FRIJDA N., *The Emotions*, Cambridge University Press, New York 1986; trad. it. *Emozioni*, Il Mulino, Bologna 1990.

- FRITZ J. J. et al., "Fostering Personal Teaching Efficacy Through Staff Development and Classroom Activities", *Journal of Educational Research*, 88 (4), 1995, pp. 200-208.
- FULLER B., IZU J. A., "Explaining School Cohesion: What Shapes the Organizational Beliefs of Teachers", *American Journal of Education*, 94 (4), 1986, pp. 501-535.
- GAGE N. L. (Ed.), *The handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago 1963.
- GAGLIASSO E., "Il senso dell'evoluzionismo tra modelli e ragionamenti sistemici", *Riflessioni Sistemiche*, 2, marzo 2010, pp. 53-64.
- GAZIEL H. H., "Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers", *International Journal of Lifelong Education*, 14 (4), 1995, pp. 331-338.
- GEE J. P., CRAWFORD V., *Two kinds of teenagers: Language, identity, and social class*, in D. ALVERMAN, K. HINCHMAN, D. MOORE, S. PHELPS, D. WAFF (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1998, pp. 225-245.
- GENOVESI G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, editori Laterza, Roma-Bari 2004.
- GIOVANNINI G., "Insegnanti negli anni dell'incertezza", *Studi di Sociologia*, 1, 1981, pp. 23-56.
- GIOVANNINI G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, ed. FrancoAngeli, Milano 1996.
- GIOVANNINI M. L., "Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni", *Scuola e Città*, 5-6, 1990, pp. 203-221.
- GLASER B. G., *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*, Sociology Press, Mill Valley Ca. 1998.
- GLASER B. G., STRAUSS A. L., *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Aldine de Gruyter, Chicago-New York 1967; trad. it. *La scoperta della GT*, Armando, Roma 2009.
- GOFFMAN E., *Asylums*, Anchor, New York 1961.
- GOLD Y., "The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers", *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1984, pp. 1009-1016.
- GOLEMAN D., *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York 1995.

- GOODSON I. F., COLE A. L., "Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community", *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 1994, pp. 85-105.
- GOZZI M. T., VANZELLI U., "Contributo allo studio dell'atteggiamento dell'insegnante nei confronti di alcuni problemi scolastici", in *Rivista italiana Med. Ig. Scuola*, 1966, n.1, pp. 7-21; n. 2, pp. 161-174; n. 3, pp. 263-277; n. 4, pp. 375-392.
- GROPPELLI A., "Ruoli ed atteggiamenti nelle dinamiche familiari", *Sessuologia*, 2, 1971, pp. 45-51.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S., *Fourth generation evaluation*, Sage, Newburt Park (CA) 1989.
- GUTTMAN L. E., "A basis for Scaling Qualitative Data", *American Sociological Review*, 9, 1944, pp. 139-150.
- HARVEY D., *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1993 (ed. orig. *The Condition of Postmodernity*, Basil Blackwell 1990).
- HAVIGHURST R. J., NEUGARTEN B. L., *Society and Education*, Allyn & Bacon, Boston 1957.
- HERON J., *Co-operative Inquiry*, Sage, London 1996.
- HIPP K. A., BREDESON P. V., "Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors", *Journal of School Leadership*, 5 (2), 1995, pp. 136-150.
- HOFSTADTER D. R., *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*, Basic Books, 1979; trad. it. a cura di G. Trautteur, *Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante*, ed. Adelphi, Milano 1990.
- HOHMANN G. W., "Some effects of spinal cord lesions on experienced emotional feelings", *Psychophysiology*, 3 (2), 1966, pp. 143-156.
- HOLMES T. H., RAHE R. H., "The social readjustment rating scale", *Journal of Psychosomatic research*, 11(2), 1967, pp. 213-21.
- HUBERMAN M., *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris 1989.
- IANNACCONE A., *Le dimensioni psicologiche della professione docente*, in N. AMMATURO (a cura di), *Una sofferenza senza fallimento: indagine sugli insegnanti in Campania*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 196-225.

- IGNATOVICH F. R., CUSICK P. A., RAY J. E., *Value/Belief Patterns of Teachers and Those Administrators Engaged in Attempts to Influence Teaching. Research Series No. 43*, East Lansing, Michigan State University (Institute for Research on Teaching) 1979.
- INGOLD T., *Ecologia della Cultura*, a cura di C. Grasseni, F. Ronzon, Meltemi editore, Roma 2001.
- IREF, *Maestri in Italia. Chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines Edizioni, Roma 1976.
- IWANICKI E. F., SCHWAB R. L., *A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory*, *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1981, 1167-1174.
- JAMES W., "What is an emotion?", *Mind*, 9, 1884, pp. 188-205.
- JAMES W., "The physical basis of emotion", *Psychological Review*, 1, 1894, pp. 516-529.
- JAMES W., *The Principle of Psychology*, Holt, New York 1890; trad. it. *Principi di psicologia*, Editrice Libreria, Milano 1901.
- JAMES W., "La teoria dell'emozione", *Rivista Sperimentale di Freniatria e di Medicina Legale*, 1902.
- KELLY G. A., *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, New York 1955.
- KITAYAMA S., MARKUS H. R. (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*, American Psychological Association, Washington (DC) 1994.
- KOB J., *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule*, Werkbund Verlag, Würzburg 1958.
- KOHLBERG L., *Stages of moral development as a basis for moral education*, in C. M. BECK, E. V. SULLIVAN (Eds.), *Moral Education*, University of Toronto Press, Toronto 1971.
- KORZYBSKI A., *Science and Sanity*, Science Press, New York 1941.
- KUHS T., *Teachers' conceptions of mathematics*, Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing (MI) 1980.
- KUVLESKY W. P., BEALER R. C., "A clarification of the concept, 'Occupational choice'", *Rural Sociology*, 31, 1966, pp. 265-276.
- KUZEL A. J., *Sampling in qualitative inquiry*, in B. F. CRABTREE, W. L. MILLER (Eds.), *Doing Qualitative Research*, Sage Publications, Newbury Park (CA) 1992, pp. 31-44.

- KYRIACOU C., "Teacher stress and burnout: an international review", *Educational Research*, 29 (2), 1987, pp. 146-152.
- LE DOUX J. E., *Emotions*, in F. PLUM (ed.), *Handbook of Physiology. The Nervous System V*, American Physiological Society, Washington (D.C.) 1986.
- LEBART L., MORINEAU A., WARWICK K. M., *Multivariate Descriptive Statistical Analysis*, John Wiley & Sons, New York 1984.
- LEVENTHAL H., TOMARKEN A. J., "Emotion: Today's problems", *Annual Review of Psychology*, 37, 1986, pp. 565-610.
- LEVY P., *Les technologies de l'intelligence*, Éditions La Découverte, Paris 1990; trad. it. *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era dell'informatica*, Ed. Ombre corte/culture, Verona 2000.
- LIGORIO M. B., PONTECORVO C., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma 2010.
- LIGORIO M. B., SPADARO P. F., *Identità e intersoggettività a scuola*, in M. B. LIGORIO, C. PONTECORVO (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico culturali*, Carocci, Roma 2010, pp. 101-114.
- LIKERT R., "A technique for Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology*, 140, 1932, pp. 5-53.
- LIVOLSI M., SCHIZZEROTTO A., PORRO R., CHIARI G., *La macchina del vuoto*, Il Mulino, Bologna 1974.
- LODOLO D'ORIA V. (a cura di), *Scuola di follia*, ed. Armando, Roma 2005.
- LODOLO D'ORIA V., PECORI GIRALDI F., VITELLO A., VANOLI C., ZEPPEGNO P., FRIGLI P., *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*, in <http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.pdf> (ultimo accesso 21 dicembre 2010).
- LOMBARDO RADICE L., "Un mestiere bellissimo", *Rivista della scuola*, 8-9 (1963), pp. 6-7.
- LORENZI-CIOLDI F., *Le questionnaire*, in S. MOSCOVICI e F. BUSCHINI (a cura di), *Les méthodes des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris 2003, pp. 187-220.
- MAERAN R., GAMBARO A., "Lavoro e soddisfazione: una ricerca sperimentale", *A.P.*, 3, 1979, pp. 569-594.
- MANDLER G., *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*, Norton, New York 1984.

- MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, ed. Mondadori, Milano 1998.
- MARAGLIANO R., *Due filosofie in gioco*, in AA.VV., *Il nuovo ordinamento della scuola elementare. Annali della Pubblica Istruzione n. 53*, Le Monnier, Firenze 1990, pp. 90-102.
- MARKOVA I., *Les focus groups*, in S. MOSCOVICI e F. BUSCHINI (a cura di), *Les méthodes des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris 2003, pp. 221-242.
- MASLACH C., JACKSON S. E., *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd edn.), Consulting Psychologists Press Inc., Palo Alto (CA) 1986.
- MASLOW A., *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954; trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1974.
- MATURANA H., DÁVILA X., *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Eleuthera, Milano 2006.
- MATURANA H., VARELA F., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Padova 1985 (ed. orig. *Autopoiesis and Cognition. The Realisation of the Living*, Reidel, Dordrecht 1980)
- MATURANA H., VARELA F., *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, OEA, Santiago (Chile) 1984; trad. it. *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987.
- MATUSOV E., "Intersubjectivity as a Way of Informing Teaching Design for a Community of Learners Class", *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001, pp. 383-402.
- MAWHINNEY H., XU F., "Restructuring the identity of foreign-trained teachers in Ontario schools", *TESOL Quarterly*, 31 (3), 1997, pp. 632-639.
- MAYER J. D., SALOVEY P., CARUSO D. R., *Model of emotional intelligence*, in R. J. STERNBERG (Ed.), *Handbook of Human Intelligence*, Cambridge University Press, New York 2000, pp. 396-420.
- Mc CLELLAND D., *Human Motivation*, Scott, Foresman, New York 1985.
- Mc DOUGALL W., *An Outline of Abnormal Psychology*, Methuen & Co. Ltd., London 1926.
- MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Editions Gallimard, Paris 1945; trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Il saggiatore, Milano 1965.

- MERLEAU-PONTY M., *Humanisme et terreur, essai sur le problème communiste*, Gallimard, Paris, 1947); trad. it. *Umanesimo e terrore - Le avventure della dialettica*, Sugar, Milano 1965.
- MIALARET G. (ed.), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Bari 1993.
- MISHLER E. G., *Storylines: Craft artists' narratives of identity*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1999.
- MITCHELL A., "Teacher identity: A key to increased collaboration", *Action in Teacher Education*, 19 (3), 1997, pp. 1-14.
- MITTER W., "Goal Aspects of Teacher Education", *European Journal of Teacher Education*, 8, (3), 1985, pp. 273-282.
- MITZEL H. E., *Teacher effectiveness*, in C. V. HARRIS (a cura di), *Encyclopedia of educational research*, vol. III, Macmillan, New York 1960, pp. 1481-1486.
- MONTUSCHI F., *La professionalità dei docenti: nuovi doveri e nuove competenze*, in AA.VV., *Il nuovo ordinamento della scuola elementare. Annali della Pubblica Istruzione n. 53*, Le Monnier, Firenze 1990, pp. 7-24.
- MOORE M., HOFMAN J. E., "Professional identity in institutions of higher learning in Israel", *Higher Education*, 17 (1), 1988, pp. 69-79.
- MOORE W., ESSELMAN M., *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, April 1992.
- MORENO J. L., *Who shall survive?*, Beacon House Inc., New York 1953; trad. it. *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas Kompass, Milano 1964.
- MORGAN D. L., *Planning focus groups. Focus groups kit 2*, Sage, Thousand Oaks and London, 1998.
- MOSCATO M. T., *La scelta professionale e la formazione nella parole degli insegnanti*, in L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, ed. Armando, Roma 2004, pp. 87-99.
- MOSCOVICI S., *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in R. FARR, S. MOSCOVICI (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 1989 (ed. or. 1984), pp. 23-94.

- MUGNY G., CARUGATI F., *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Delval, Cousset 1985; trad. it. *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna 1989.
- MURRAY H. A., *Explorations in Personality*, Oxford University Press, New York 1938.
- NEWCOMB T., *Social Psychology*, Deyden Press, New York 1950.
- NEWMANN F. M., RUTTER R. A., SMITH M. S., "Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations", *Sociology of Education*, 62, 1989, pp. 221-238.
- NILS F., RIMÉ B., *L'interview*, in S. MOSCOVICI e F. BUSCHINI (a cura di), *Les méthodes des sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris 2003, pp. 165-185.
- NIXON J., "Professional identity and the restructuring of higher education", *Studies in Higher Education*, 21 (1), 1996, pp. 5-16.
- NORTHWAY M. L., *A Primer of Sociometry*, University of Toronto Press, Toronto 1967; trad. it. *Sociometria scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- NUSSBAUM M. C., *L'intelligenza delle emozioni*, ed. Il Mulino, Bologna 2004.
- [OCSE] OECD, *Compulsory schooling in a changing world*, OECD, Paris 1983.
- OCDE, *Regards sur l'éducation 2001. Indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris 2001.
- OCSE, *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti. Attività dell'OCSE - Rapporto Nazionale dell'Italia*, Roma 2003. <http://www.oecd.org/dataoecd/54/6/17995383.pdf> (ultimo accesso 21 dicembre 2010).
- [OCSE] OECD, *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD, Paris 2010.
- OLSON J., "Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation", *Instructional Science*, 10, 1981, pp. 259-275.
- OSGOOD C. E., SUCI G. J., TANNENBAUM P. H., *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana 1957.
- OTTAVIANO C., *Media, scuola e società. Insegnare e apprendere nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma 2001.

OTTAWAY A. K. C., *Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education*, Grove Press, New York 1954; trad. it. *Educazione e Società: Introduzione alla sociologia dell'educazione*, Armando, Roma 1963.

OYAMA S., *Evolution's Eye. A Systems View of the Biology-Culture Divide*, Duke University Press, 1998; trad. it. di S. Ferraresi, ed. it a cura di T. PIEVANI, *L'occhio dell'evoluzione. Una visione sistemica della divisione fra biologia e cultura*, Giovanni Fioriti Editore s.r.l., Roma 2004.

OZOUF J., *Nous les maîtres d'école, Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, Julliard-Gallimard, 1967.

PAECHTER C., HEAD J., "Gender, identity, status and the body: Life in a marginal subject", *Gender and Education*, 8 (1), 1996, pp. 21-29.

PARSONS T., "The Professions and Social Structure", in *Social Forces*, vol. 17, 1939, pp. 457-467 [ristampato in *Essays in Sociological Theory*, The Free Press, Glencoe (IL.), 1964, pp. 34-49]; trad. it. *Le professioni e la struttura sociale* in T. PARSONS, *Società e dittatura*, Il Mulino, Bologna, 1956, pp. 14-34.

PECHSTEIN L. A., "Introversion as a Factor in the Vocational Selection of Teachers", *Psychological Bulletin*, vol. 25, 1928, cit. In V. CESAREO, *Studi sociologici sulla figura dell'insegnante*, Studi di Sociologia, 1965, 1, p. 59.

PETTER G., *Il mestiere di insegnante. Aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative*, ed. Giunti, Firenze-Milano 2006.

PIAGET J., *Biologie et Connaissance*, Gallimard, Parigi 1967; trad. it. di F. Bianchi Bandinelli, *Biologia e conoscenza*, Giulio Einaudi editore, Torino 1983.

PIAGET J., *L'épistémologie génétique*, Presses Universitaires de France, Paris 1970.

PIAGET J., *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*, Presses Universitaires de France, Parigi 1975; trad. it. di G. Di Stefano, *L'equilibratura delle strutture cognitive*, Editore Boringhieri, Torino 1981.

PINTO G., "Note psicologiche sul rapporto insegnante-allievo", *Vie assistenziali*, gennaio-febbraio 1962, pp. 18-22.

PISTOI P., *Insegnanti. Atteggiamenti verso il lavoro tra professione e ideologia*, Rosenberg & Sellier, Torino 1985.

PRENSKY M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, NCB University Press, 9 (5), October 2001.

- PRENSKY M. (2001) "Do They Really *Think* Differently? Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, NCB University Press, 9 (6), December 2001.
- REASON P., "Collaborative Inquiry", *Holistic Research Network Newsletter*, 7, 1992.
- REYNOLDS C., *Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes*, in M. KOMPFF, W. R. BOND, D. DWORET, R. T. BOAK (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, The Falmer Press, London-Washington (DC) 1996, pp. 69-77.
- RIBOLZI L., "Per una ridefinizione del ruolo degli insegnanti della scuola secondaria superiore", *Studi di sociologia*, 1, 1981, pp. 57-75.
- RICHARDSON V. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Ed.), American Educational Research Association, Washington (DC) 2001.
- RICHEY R. W., FOX W. H., "Prestige Ranks of Teaching", *Occupations*, vol. XXX, ottobre 1951, pp. 33-36.
- RICOLFI L. (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- RIGGS I., *The characteristics of high and low efficacy elementary teachers*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, April 1995.
- ROSENHOLTZ S., "Education reform strategies: Will they increase teacher commitment?", *American Journal of Education*, 95, 1987, pp. 534-562.
- ROSENHOLTZ S., *Teacher's workplace: The social organization of schools*, Longman, New York 1989.
- SAKLOFSKE D., MICHALUK B., RANDHAWA B., "Teachers' efficacy and teaching behaviors", *Psychological Report*, 63, 1988, pp. 407-414.
- SANTAMAITA S., *Storia della scuola*, Mondadori, Milano-Torino 2010.
- SANTONI RUGIU A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Ed. Carocci, Roma 2006.
- SARTI S., "Insegnanti e informatica. Opinioni di insegnanti sull'introduzione dell'informatica nella scuola media", *Orientamenti Pedagogici*, 39 (5), 1992, pp. 1073-1109.
- SCANAGATTA S., *Contiguità e distanza negli atteggiamenti verso lo straniero*, in G. GIOVANNINI (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, ed. FrancoAngeli, Milano 1996, pp. 61-86.

- SCHACHTER S., *The interactions of cognitive and physiological determinants of emotive state*, in L. BERKOWITZ (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. I., Academic Press, New York 1964.
- SCHACHTER S., SINGER J. E., "Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State", *Psychological Review*, 69 (5), 1962, pp. 379-399.
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006.
- SCHUMAN H., PRESSER S., *Questions and answers in attitude surveys. Experiments on question form, wording and context*, Academic Press, New York 1981.
- SCHWAB R. L., IWANICKI E. F., "Who are our burned out teachers?", *Educational Research Quarterly*, 7, 1982, pp. 5-16.
- SCHWARTZ H., JACOBS J., *Qualitative Sociology. A Method to the Madness*, The Free Press, New York 1979.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, ed. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- SELVAGGIO M. A., *Docenti tra vissuti di delusione, aperture al cambiamento e difficoltà di adattamento*, in N. AMMATURO (a cura di), *Una sofferenza senza fallimento: indagine sugli insegnanti in Campania*, ed. FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 92-140.
- SEMERARO R., *Consulenza psicologica agli insegnanti. Progettare e valutare interventi formativi per lo sviluppo della salute e della prevenzione nelle scuole*, Ed. Domenghini, Padova 2009.
- SIKULA J., BUTTERY T. J., GUYTON E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, New York 1996.
- SILVERMAN D., *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2008.
- SINASCEL-CISL e Università di Pavia, *Insegnare logora?*, Ecogeses, Roma 1982.
- SIMS V. M., "The Social-class Applications of Public School Teachers", *School Review*, vol. LIX, settembre 1951, pp. 331-338 (cit. in V. CESAREO, *Studi sociologici sulla figura dell'insegnante*, Studi di Sociologia, 1, 1965).
- SMITH P., *Discerning the Subject*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988.
- STEIN E., *Zum Problem der Einfühlung*, Halle 1917; trad. it. a cura di E. Costantini, *Il problema dell'empatia*, ed. Studium, Roma 1985.

- STEPHENS D., SAMUEL M., "Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles – a case study of South Africa", *International Journal of Educational Research*, 33 (5), 2000, pp. 475-491.
- STILES L. (Ed.), *The Teacher's Role in American Society*, John Wiley, New York 1958.
- STRAUSS A., *Continual permutations of action*, Aldine de Gruyter, New York 1993.
- STRAUSS A., CORBIN, J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park (CA) 1990.
- STRAUSS A., CORBIN, J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks (CA) 1998.
- SUGRUE C., "Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development", *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 1997, pp. 213-225.
- TELFENER U., CASADIO L. (a cura di), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- THURMAN R. S., "Men Teachers in Public Elementary Schools", *Journal Educational Research*, 54 (2), ottobre 1960.
- TOCHON F., "La pensée des enseignants, un paradigme en développement", *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n.17, 1989, pp. 75-98.
- TOCHON F., "Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité", *Revue Française de Pédagogie*, n. 133, octobre-novembre-décembre 2000, pp. 129-157.
- TOMKINS S. S., *Affect theory*, in K. SCHERER, P. EKMAN (a cura di), *Approaches to Emotion*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1984.
- TORREPASSA L., "Tipologia dell'insegnante", *Nuova rivista pedagogica*, marzo 1960, pp. 44-51.
- TRAVERS R. M. W., *Second handbook of research on teaching*, Rand McNally, Chicago (IL) 1973.
- TRENTHAM L., SILVERN S., BROGDON R., "Teacher efficacy and teacher competency ratings", *Psychology in Schools*, 22 (3), 1985, pp. 343-352.
- TROMBETTA C. (a cura di), *L'alleanza e il cambiamento. Storia e immagine del rapporto tra scuola e psicologia in Italia*, Armando Editore, Roma 1997.
- TROMBETTA C. et al., Modelli formativi per i servizi di psicologia scolastica. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 5, 2003, pp. 9-30.

TROMBETTA C., ALESSANDRI G., COYNE G., Italian school psychology as perceived by Italian school psychologists: The results of a national survey, *School Psychology International*, 29, 2008, pp. 267-285

TSCHANNEN-MORAN M., WOOLFOLK HOY A., HOY W., "Teacher efficacy: Its meaning and measure", in *Review of Educational Research*, 68, 1998, pp. 202-248.

VAN GENNEP A., *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1981 (ed. or. 1909).

VAN HARRISON R., *Person-Environment Fit and Job Stress*, in C. L. COOPER, R. PAYNE (eds.), *Stress at Work?*, Harvard University Press, New York 1978.

VOLKMANN M. J., ANDERSON M. A., "Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher", *Science Education*, 82 (3), 1998, pp. 293-310.

VON FOERSTER H., *Observing Systems: Selected Papers of Heinz von Foerster*, Intersystems Publications, Seaside, CA 1981.

VON GLASERSFELD E., *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. WATZLAWICK (a cura di), *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 17-36 (ed. orig. *Die Erfundene Wirklichkeit*, Piper & Co. Verlag, München 1981).

VON GLASERSFELD E., "Questions and Answer about Radical Constructivism", in M. K. PEARSALL (Ed.), *Scope, Sequence, and Coordination of Secondary School Science, Vol. II, Relevant Research*, The National Science Teachers Association, Washington 1992.

WALLER W., *Sociology of Teaching*, G. Wiley & Sons, New York 1934.

WEBB R., ASHTON P. T., *Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform*, in S. WALKER, L. BARTON (Eds.), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling?*, Open University Press, Philadelphia 1987, pp. 22-40.

WEBER M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tubinga 1922; trad. it. *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1961.

WELLS G., *Intersoggettività e costruzione della conoscenza*, in C. PONTECORVO (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 353-380.

WITTRICK M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), MacMillan, New York 1986.

WITTY P.A., "An analysis of the personality traits of the effective teacher", *Journal of Educational Research*, 40, 1947, pp. 662-671.

WUNDT G., *Compendio di psicologia*, Clausen, Torino 1900.

ZAVALLONI R., BAGLIONI A., “Indagine sul rapporto affettivo insegnante-alunno”, *Antonianum*, 48, 1973, pp. 64-79.

ZAVALLONI R., MONTUSCHI F., “Indagine sugli atteggiamenti religiosi degli insegnanti”, *I problemi della pedagogia*, 6, 1971, pp. 1051-1067.

ZAVALLONI R., PARENTE M., “Gli atteggiamenti dell’insegnante di fronte all’alunno disadattato I”, *I problemi della pedagogia*, 1, 1973, pp. 166-186.

ZAVALLONI R., PARENTE M., “Gli atteggiamenti dell’insegnante di fronte all’alunno disadattato II”, *I problemi della pedagogia*, 5-6, 1973, pp. 835-853.

ZAVALLONI R., PARENTE M., “Professionalità e formazione degli insegnanti”, *Quaderni dell’Istituto di Pedagogia*, 9, Università di Roma, 1982.

Allegati

Si è scelto di inserire gli strumenti di indagine utilizzati nel corso della ricerca per condividere con il lettore aspetti critici e potenziali elementi di riflessione relativi alla costruzione degli strumenti stessi,

Verranno qui proposti:

- canovaccio che ha rappresentato l'architettura dell'intervista
- domande dell'intervista scritta
- domanda da cui prende origine la discussione all'interno dei focus groups
- questionario presentato online.

Allegato 1. Intervista¹

1. Area socio-anagrafica

Scuola (paritaria, pubblica, primaria o secondaria di primo grado)

Età

Posizione professionale (precario, ruolo, altro)

2. Area delle motivazioni²

Perché ha scelto di fare l'insegnante?

Oggi perché continua a fare l'insegnante?

Perché ha scelto di svolgere la professione in una scuola paritaria/pubblica, primaria/secondaria di primo grado?

Da quanto tempo insegna?

Come si sente quando entra in classe?

¹ Trattandosi di intervista semistrutturata non è possibile indicare le domande precise ma le aree di indagine che sono state interessate dall'intervista e declinate in domande adattate alla narrazione dell'intervistato. Le domande qui riportate sono quindi puramente indicative.

² Per ciascuna area si è inteso indagare sia la percezione sia la concezione ideale della professionalità. Ciascuna domanda, quindi, è stata declinata in "come/cosa dovrebbe ...", "come/cosa ritiene personalmente...", "come/cosa si svolge effettivamente ..."

3. Area del fare

Quali sono le funzioni che un insegnante esercita in classe e nella società?

Cosa deve e cosa può fare un insegnante?

Quali caratteristiche dovrebbe avere un insegnante? E quale formazione?

Che ruolo ha la valutazione nell'esperienza di insegnamento?

Che ruolo hanno i compiti nell'esperienza di apprendimento?

Che ruolo ha il castigo/la nota di richiamo nell'esperienza di insegnamento?

Cosa rappresenta la scuola? Cosa dovrebbe rappresentare?

4. Area della percezione di sé

Chi è l'insegnante?

Quali sono le qualità del buon insegnante? E i difetti del cattivo insegnante?

Quali elementi concorrono a determinare la qualità di un insegnante?

Si ritiene un buon insegnante quando ...

Si ritiene un cattivo insegnante quando ...

5. Area della percezione degli altri

Ricorda un alunno in particolare?

Che rapporto ha con gli alunni?

Che rapporto ha con i colleghi?

Che rapporto ha con le famiglie degli alunni?

Che rapporto ha con il contesto sociale?

Allegato 2. Intervista scritta

Focus n. _____ del ___/___/_____

Nome/numero insegnante: _____

Scuola:

Indicare se pubblica

paritaria

Indicare se primaria

secondaria di primo grado

Titolo di studio:

Conseguito nel _____
(indicare anno)

Anni di servizio: _____
(totale tra precariato e ruolo)

Posizione attuale: precario

di ruolo

Le risposte saranno utilizzate ai soli fini della ricerca.

Ha a disposizione poche righe: provi a mettere in risalto alcune caratteristiche del Suo lavoro.

Insegnare è:

Ho scelto di insegnare perché ...

Per insegnare è necessario ...

Allegato 3. Focus Group¹

(Il focus group si è sviluppato a partire da alcune domande finalizzate ad indagare la consapevolezza della scelta da parte dei docenti e promuovere la condivisione nel gruppo)

Finalità 1.

Ricostruire la dimensione retrospettiva della scelta professionale:

- Perché avete scelto di fare gli insegnanti

Finalità 2.

Ricostruire la dimensione presente della scelta professionale e la riflessione in merito ad essa:

- Perché fate gli insegnanti?
- Come è cambiata la motivazione, anche rispetto alle aspettative iniziali?
- Come vi sentite nel pensare il vostro lavoro e mentre lo fate?

¹ come per le domande dell'intervista, anche quelle relative al focus vanno considerate come puramente indicative, adattate allo svolgersi del focus group e alle narrazioni emergenti nello stesso. Le perturbazioni offerte dal mediatore hanno assunto di volta in volta differenti finalità.

Finalità 3.

Ricostruire la dimensione prospettica della scelta professionale:

- Cosa vi aspettate dal proseguo del vostro lavoro?

Finalità 4.

Ricostruire la dimensione riflessiva della scelta professionale attraverso l'emergere delle concezioni (che esulano dall'aspetto personale):

- Perché si sceglie di fare l'insegnante?
- Se voi doveste chiedere ai vostri colleghi un ritratto del buon insegnante, quali categorie utilizzereste?
- Tutti possono fare gli insegnanti (quali caratteristiche deve avere un buon insegnante?)
- Quali caratteristiche psicologiche dovrebbe avere un insegnante?
- Quali esigenze formative (soprattutto in relazione a piano psicologico)

Allegato 4. Questionario online

Gent.ma/o docente,

Le chiediamo la cortesia di voler rispondere al seguente questionario costruito grazie alla collaborazione di insegnanti della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di Primo Grado.

Il questionario si situa all'interno di una ricerca che vede le/gli insegnanti al centro della riflessione, motori di una indagine che vorrebbe mettere in risalto i punti salienti della professione.

Il questionario La impegnerà per poco più di 30 minuti. Le chiediamo di rispondere con la massima sincerità e attenzione alle domande.

Sono previste diverse modalità di compilazione (scelta multipla, testo aperto, scala di valori, ecc.). La struttura online del questionario prevede, inoltre, che alcune domande (contrassegnate con asterisco) richiedano risposta obbligatoria. La maggior parte delle domande richiede una scelta tra molteplici possibilità; tuttavia è salvaguardata la possibilità per chiunque lo ritenesse opportuno di aggiungere una propria originale risposta.

Le domande non sono raccolte attorno a temi o categorie ma in ordine sparso, non esiste nessuna risposta corretta ma ogni risposta meriterà il suo spazio di ascolto.

Verrà garantito l'assoluto anonimato (personale e dell'Istituto). La ringraziamo vivamente per la preziosa collaborazione e il tempo che ci sta dedicando.

Età*

- Meno di 25 anni
- 26 - 35
- 36 - 45
- 46 - 55
- Oltre i 55

Genere*

- Femmina
- Maschio

Stato Civile*

- Nubile/celibe
- Coniugata/o
- Separata/o
- Divorziata/o
- Convivente
- Vedova/o

Figli*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Se sposata/o indichi il lavoro del coniuge

Tipologia di scuola*

- Pubblica
- Paritaria

Grado*

- Primaria
- Secondaria di Primo Grado

Provincia di*

(indicare la provincia di appartenenza della scuola in cui lavora)

Titolo di studio*

conseguito nel*

(indicare anno di ottenimento titolo)

Anni di servizio*

(totale tra ruolo e precariato)

- Meno di 2
- Tra i 2 e i 5
- Tra i 5 e i 10
- Tra i 10 e i 15
- Oltre i 15

Posizione attuale*

- Precario
- Di ruolo
- Altro: _____

L'insegnante brava/bravo è colei/colui che... *

(completare la frase secondo la propria opinione)

Ho scelto di fare l'insegnante*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla motivazione della scelta)

- perché mi piace aiutare i bambini/ragazzi
- perché mi piace trasmettere insegnamenti
- perché è un lavoro sicuro
- perché mi garantisce libertà e autonomia
- perché con i bambini/ragazzi ho meno difficoltà a relazionarmi rispetto agli adulti
- per una certa sensibilità politica
- perché il rapporto con gli altri mi ha sempre affascinato
- perché il rapporto con gli altri mi fa star bene

- perché mi sento mamma/papà
- Altro: _____

Da studentessa/studente sono stata/o*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- bene
- maltrattato
- non capito
- stimolato
- “depresso”
- compreso
- aiutato
- esaltato
- Altro: _____

La/il mia/o maestra/o era*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- comprensiva/o
- severa/o
- autoritaria/o
- preparata/o
- motivata/o
- felice
- brava/o
- divertente
- emozionante
- Altro: _____

Ho scelto di fare l’insegnante*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla motivazione della scelta)

- per passione
- per ragioni economiche
- per fare contenti i miei famigliari
- su invito dei miei docenti
- contro il parere dei miei docenti
- contro il parere dei miei famigliari
- su suggerimento dei miei genitori

Altro: _____

Come ha iniziato a fare l'insegnante?*

(scegliere una risposta)

- è stato un caso
- ero molto motivato
- avevo le idee chiare
- è stata una scelta forzata dal percorso scolastico
- sin da bambina/o sentivo di dover fare l'insegnante
- perché ho avuto la fortuna di avere incontri determinanti
- perché sentivo una certa predisposizione
- è sempre stato il mio sogno
- Altro: _____

Continuo a fare l'insegnante*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- con passione
- con motivazione
- perché non ho altre possibilità
- perché mi trovo bene nell'ambiente scolastico
- ma preferirei fare un altro lavoro
- Altro: _____

Preferirei/Avrei preferito fare un altro lavoro*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- ma non ne ho avuto la possibilità
- ma non sono riuscita/o
- ma non ho avuto la forza
- ma poi mi sono resa/o conto che non sarei stata/o così contenta/o
- Altro: _____

... e se potessi fare altro, farei

Il mio lavoro è*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- noioso
- stimolante

- ripetitivo
- gratificante
- pesante
- stressante
- semplice
- allegro
- logorante
- impegnativo
- divertente
- Altro: _____

Io sono*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- annoiato
- stimolato
- curioso
- inadeguato
- tenace
- allegro
- disilluso
- creativo
- Altro: _____

Svolgo il mio lavoro*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- con allegria
- con amore
- con ampia libertà
- con passione
- con più disincanto rispetto all'inizio
- con motivazione
- Altro: _____

Continuo a fare l'insegnante*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- per amore dei bambini/ragazzi
- perché mi arricchisce umanamente

- perché mi arricchisce culturalmente
- perché mi piace aiutare i bambini/ragazzi
- perché mi offre libertà
- per il ruolo/riconoscimento che ne deriva
- perché mi sento mamma
- per vocazione
- perché in altri lavori vige un clima di competizione
- perché mi emoziona
- Altro: _____

La soddisfazione maggiore delle/degli insegnanti oggi viene da*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- il rapporto con gli alunni
- il rapporto con i colleghi
- il rapporto con la direzione
- il rapporto con i genitori degli studenti
- il rapporto con il ministero
- il rapporto con se stessi
- Altro: _____

La difficoltà maggiore delle/degli insegnanti oggi è*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- il rapporto con gli alunni
- il rapporto con i colleghi
- il rapporto con la direzione
- il rapporto con i genitori
- il rapporto con il ministero
- il rapporto con se stessi
- Altro: _____

Per fare l'insegnante è in primo luogo necessaria*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- preparazione disciplinare
- sensibilità
- competenza pedagogica
- disponibilità al confronto
- ampia cultura di base

- perfetta conoscenza della lingua italiana
- personalità
- Altro: _____

Non sopporto i bambini/ragazzi che*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- non stanno zitti
- non stanno fermi
- fanno tante domande
- non imparano
- Altro: _____

È importante che un bambino/ragazzo in classe stia*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- in silenzio
- seduto
- attento
- contento
- critico
- Altro: _____

Perché ciò accada l'insegnante deve*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- essere autoritario
- mostrarsi disponibile
- costruire un clima di rispetto
- incuriosire
- stupire
- imporre delle regole
- emozionare

I ragazzi oggi devono*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- saper leggere e scrivere
- saper sognare
- cambiare il mondo
- mettersi in mostra
- avere una buona cultura

- acquisire competenze spendibili
- Altro: _____

Gli studenti*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- sono cambiati in meglio
- sono cambiati in peggio
- sono come prima
- sono più ubbidienti
- sono meno ubbidienti
- sono più riflessivi
- sono meno riflessivi
- rispettano di più gli insegnanti
- rispettano di meno gli insegnanti
- hanno bisogni diversi per colpa delle famiglie, società, televisione, internet, ecc.
- hanno possibilità migliori grazie alle famiglie, società, televisione, internet, ecc.
- hanno possibilità migliori grazie alla sola scuola
- hanno bisogni diversi per colpa della sola scuola
- meriterebbero maggiore severità
- Altro: _____

Il castigo nei confronti di un atteggiamento scorretto*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- è una misura necessaria
- è una misura estrema
- è inutile
- aiuta i bambini/ragazzi a crescere
- aiuta l'insegnante a farsi rispettare dalla classe
- Altro: _____

La bocciatura dello studente*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- può servire a far riflettere lo studente
- può permettere allo studente di recuperare
- non serve a niente
- è un fallimento per l'insegnante
- è un insegnamento anche per i compagni

Altro: _____

Il fallimento di un bambino/studente dipende*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- dall'organizzazione didattica
- dalla preparazione degli insegnanti
- da differenze naturali presenti nei bambini/ragazzi
- dallo scarso aiuto della famiglia
- dalle sue capacità/abilità
- dalla scarsa propensione allo studio
- dalla distrazione generata dai sistemi informatici
- Altro: _____

Per svolgere al meglio la professione sarebbe opportuno*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- essere affiancati nel primo periodo da un collega più esperto
- alternare formazione e pratica
- studiare più approfonditamente la psicologia dello sviluppo e dell'educazione
- studiare più approfonditamente la disciplina che poi si andrà ad insegnare
- dedicarsi con maggiore attenzione alla conoscenza di sé
- costruire competenze psicopedagogiche che permettano di far fronte alle difficoltà quotidiane
- conoscere maggiormente alcune tecniche di insegnamento che potrebbero favorire l'apprendimento dello studente
- costruire strumenti psicologici per far fronte alle situazioni quotidiane
- conoscere strumenti didattici in grado di facilitare l'apprendimento degli studenti
- Altro: _____

Per continuare a svolgere la professione nel migliore dei modi sarebbe auspicabile*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- aggiornarsi costantemente
- avere incontri con specialisti
- usufruire di uno sportello di ascolto
- tenersi aggiornati rispetto al mondo
- costruire percorsi con le famiglie
- Altro: _____

La possibilità che nel corso della propria carriera scolastica un allievo incontri un certo numero di insegnanti demotivati*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- è maggiore con il salire del grado scolastico
- è minore con il salire del grado scolastico
- è elevata
- è discreta
- è ridotta
- è molto ridotta
- è nulla
- è limitata alla scuola primaria
- è limitata alla scuola secondaria di primo grado
- è limitata alla scuola secondaria di secondo grado
- Altro: _____

Le attività di aggiornamento più utili*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- provengono dalla pratica
- provengono da percorsi formativi organizzati dalla scuola
- provengono da percorsi formativi organizzati dall'Ufficio Scolastico Provinciale
- provengono da percorsi formativi organizzati dal ministero
- provengono da percorsi formativi organizzati dall'Università
- provengono da percorsi formativi organizzati da associazioni
- Altro: _____

Cosa intende per educazione?*

(dia una risposta molto sintetica che evidenzi la sua idea)

Il ruolo della scuola è quello di*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- trasmettere valori
- trasmettere cultura
- costruire la società
- partecipare alle decisioni sul futuro della comunità
- promuovere cultura

- selezionare la classe dirigente
- realizzare il suo programma
- rispettare il mandato attribuitole dallo Stato
- Altro: _____

Con i colleghi si parla*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- troppo spesso
- spesso
- a volte
- raramente
- troppo raramente
- mai
- Altro: _____

In quelle occasioni si dovrebbe parlare di*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- andamento della classe
- problemi degli alunni
- aspetti rilevanti della propria attività
- programmi scolastici
- libri di testo
- famiglie degli allievi
- nuove teorie pedagogiche
- questioni sindacali
- riforme scolastiche
- situazione politica nazionale e internazionale
- fatti di cronaca
- organizzazione della scuola (copertura classi, orari, mensa, ecc.)
- quotidianità
- problemi/progetti personali
- aggiornamento/formazione
- Altro: _____

Con i colleghi si parla il più delle volte di*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- sogni

- organizzazione della scuola
- problemi personali e familiari
- difficoltà degli studenti
- situazioni familiari degli studenti
- aspetti dell'insegnare
- questioni sindacali
- riforme scolastiche
- situazione politica nazionale e internazionale
- teorie pedagogiche
- aggiornamento/formazione
- Altro: _____

A scuola starei meglio se*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- avessi più tempo per parlare con i miei colleghi
- ci fosse uno spazio di consulenza psicologica per gli insegnanti
- ci fosse una diversa organizzazione degli orari
- ci fosse uno spazio di confronto con i colleghi
- ci fossero dirigenti capaci
- Altro: _____

Vado a scuola*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- per inerzia
- per passione
- con passione
- non mi chiedo perché... ci vado e basta
- Altro: _____

Quando entro in classe*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- sono contenta/o
- avverto una fatica emotiva
- mi sento a mio agio e realizzato
- vorrei essere altrove
- saluto i bambini/ragazzi e chiedo loro come stanno
- faccio l'appello

- non dico nulla e comincio la lezione
- mi aspetto silenzio e attenzione
- Altro: _____

L'accoglienza a scuola è determinante*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- perché avere un approccio favorevole interviene positivamente sull'apprendimento
- perché un alunno che non sta bene a scuola rischia il fallimento
- tuttavia l'approccio con gli studenti deve rimanere quanto più oggettivo possibile e le emozioni non incidono sull'apprendimento
- anche se uno studente otterrà dei risultati soddisfacenti solo se la famiglia sarà in grado di supportare la sua attività
- perché crea un senso di comunità e appartenenza
- Altro: _____

Il primo comandamento nella mia classe è*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- sentirsi bene in classe
- trovare giovamento dalla competizione con gli altri
- l'insegnante va rispettato e il ruolo riconosciuto
- costruire una rete di relazioni tra studenti
- Altro: _____

Gli alunni mi apprezzano*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- per la mia preparazione
- per la mia sensibilità
- non mi apprezzano minimamente
- non me lo sono mai chiesto
- per la mia bontà
- per la mia coerenza
- per la mia chiarezza
- per la disciplina che insegno
- per la mia giustizia
- Altro: _____

I colleghi mi apprezzano per*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- la dedizione
- la motivazione
- l'entusiasmo
- la serietà
- l'affidabilità
- la tenacia
- la passione
- la generosità
- la competenza
- la disponibilità
- non mi apprezzano minimamente
- non me lo sono mai chiesto
- Altro: _____

I genitori degli studenti mi apprezzano per*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- la dedizione
- la motivazione
- l'entusiasmo
- la serietà
- l'affidabilità
- la tenacia
- la passione
- la generosità
- la competenza
- la disponibilità
- non mi apprezzano minimamente
- non me lo sono mai chiesto
- Altro: _____

Nei confronti dei miei colleghi provo stima quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Nei confronti dei miei colleghi provo invidia quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Nei confronti dei miei colleghi provo fastidio quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Nei confronti dei miei colleghi provo ammirazione quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Nei confronti dei miei colleghi provo rabbia quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Nei confronti dei miei colleghi provo comprensione quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Credo che i miei colleghi provino nei miei confronti stima quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Credo che i miei colleghi provino nei miei confronti invidia quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Credo che i miei colleghi provino nei miei confronti fastidio quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Credo che i miei colleghi provino nei miei confronti ammirazione quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Credo che i miei colleghi provino nei miei confronti rabbia quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Credo che i miei colleghi provino nei miei confronti comprensione quando*

(completare la frase secondo la propria esperienza)

Secondo la Sua esperienza, come valuterebbe la presenza delle seguenti qualità nella maggior parte degli insegnanti*

(indicare un punteggio da 1 a 5, dove 1 indica una scarsa e 5 una presenza totale)

	1	2	3	4	5
- motivata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- competenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- entusiasmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- disponibilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dedizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- furbizia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- acquiescenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- esecutività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Insegnare è*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- una missione
- una vocazione
- un mestiere
- una professione
- una fortuna
- una scelta
- Altro: _____

Il limite maggiore delle/degli insegnanti è*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- l'autoreferenzialità
- lo scarso riconoscimento sociale
- lo stipendio
- i condizionamenti culturali
- l'ingerenza delle famiglie
- l'ingerenza del dirigente
- la scarsa professionalità
- la scarsa formazione
- l'eccesso di burocrazia
- Altro: _____

Ritengo di essere*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- timida/o
- serena/o
- ostinata/o
- ostile
- antipatica/o
- simpatica/o
- sensibile
- autorevole
- carismatica/o
- coerente
- discreta/o
- dolce
- empatica/o
- flessibile
- umile
- Altro: _____

In classe bisogna essere*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- timide/i
- decise/i
- ostinate/i
- severe/i
- convincenti
- precise/i
- disponibili
- accoglienti
- autorevoli
- carismatiche/ci
- coerenti
- discrete/i
- dolci
- empatiche/ci
- flessibili

- umili
- Altro: _____

La motivazione degli studenti dipende*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- dal ruolo della famiglia
- dall'insegnante
- dal compagno di banco
- dai compagni di classe
- dalle sue abilità
- dalle sue doti
- dalla predisposizione allo studio
- dal grado di autostima
- Altro: _____

Il rapporto con i genitori è*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- competitivo
- cooperativo
- concorrenziale
- costante
- fruttuoso
- scarso/assente
- inutile
- dannoso
- vincolante
- Altro: _____

Di fronte agli altri insegnanti mi sento*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- impreparato
- intimorito
- insicuro
- diffidente
- sereno
- indifferente
- stimolato

- coinvolto
- sottomesso
- riflessivo
- diplomatico
- Altro: _____

La/Il brava/o insegnante è colei/colui che*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- legge “dentro” gli alunni
- si pone come punto di riferimento nei confronti degli studenti
- è di esempio e guida per i suoi allievi
- è il confidente degli allievi
- Altro: _____

Da quello che vedo, la scelta dei miei colleghi di svolgere questo lavoro*

(completare la frase scegliendo una risposta)

- è stata una scelta di ripiego, avrebbero voluto fare altro
- è stata una scelta obbligata
- è stata una scelta orientata per tradizione familiare
- è stata una scelta vocazionale
- è stata una scelta dettata dalle concezioni missionaria dell’insegnamento
- è stata una scelta legata al ruolo culturale dell’insegnante
- è stata una scelta legata alla responsabilità sociale nei confronti delle nuove generazioni
- Altro: _____

Insegnare*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla Sua idea di insegnamento)

- è un’occasione per ricavare benefici e vantaggi
- è uno stimolo per crescere professionalmente
- è un’occasione per condividere e rapportarsi con gli altri
- Altro: _____

Gli studenti oggi sono*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- disillusi
- spaventati
- privi di autostima

- sicuri
- dotati
- intelligenti
- furbi
- svogliati
- disinteressati
- fragili
- arroganti
- teneri
- soli
- testardi
- irrispettosi
- pigri
- annoiati
- motivati
- abulici
- oppositivi
- maturi
- solidali
- rispettosi
- sinceri
- Altro: _____

Ogni giorno*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla Sua riflessione quotidiana)

- mi domando il senso dell'educazione
- mi chiedo che senso possa avere insegnare la mia disciplina
- mi chiedo come insegnare la mia disciplina e i relativi concetti
- mi trovo di fronte ad una scuola impotente verso lo sviluppo della società
- mi sforzo nel dare il mio meglio perché i bambini/ragazzi possano stare bene a scuola
- mi impegno a rispettare gli obiettivi previsti dalle normative
- Altro: _____

L'insegnante deve*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla Sua pratica quotidiana)

- sapere

- saper insegnare
- saper imparare
- ascoltare
- emozionarsi
- emozionare
- mantenere oggettività e distacco
- essere corretto ed imparziale
- saper comunicare
- Altro: _____

Per fare l'insegnante*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla Sua idea)

- bisogna "essere portati"
- è necessario avere una formazione psicologica
- bisogna avere una preparazione didattica
- è necessario un equilibrio psicologico
- si deve avere un'identità forte
- serve un talento particolare
- Altro: _____

Faccio l'insegnante perché*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla Sua motivazione)

- voglio costruire un'educazione diversa
- posso fare uso delle mie capacità personali
- voglio costruire un mondo diverso
- posso aiutare i bambini/ragazzi
- mi garantisce un avvenire sicuro
- è un lavoro che mi rende libero
- mi permette di tramettere valori in cui credo
- mi permette di essere creativo e originale
- guadagno bene
- mi offre la possibilità di lavorare con persone e non con cose
- non devo sottostare ad altri
- mi permette di godere di rispetto e considerazione
- Altro: _____

A scuola imparo*

(completare la frase scegliendo la risposta che più si avvicina alla Sua pratica quotidiana)

- perché i bambini/ragazzi mi forniscono informazioni nuove
- perché ho la possibilità, a partire da alcune conoscenze acquisite, di costruirne di nuove
- perché il mondo dei bambini/ragazzi è ricco di emozioni e sogni per il futuro
- Altro: _____

Insegnare oggi è*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- condurre gli studenti alla piena realizzazione
- trasmettere cultura, informazioni
- dare strumenti agli alunni per imparare da soli e far fronte a situazioni reali
- accompagnare gli studenti nell'acquisizione di nuove conoscenze
- offrire un esempio positivo
- formare il buon cittadino
- potenziare abilità peculiari ad ogni studente
- trasmettere regole
- aiutare agli altri
- dare una guida per la crescita
- condividere un percorso di crescita con gli studenti
- trasmettere valori
- imparare dall'esperienza
- instaurare una relazione significativa con gli studenti
- aiutare il discente a formare una propria personalità
- Altro: _____

Per quanto mi riguarda, insegnare oggi è*

(completare la frase scegliendo una risposta che più si avvicina alla Sua percezione della professione)

- la mia vita
- una parte consistente della mia vita
- una parte ridotta della mia vita
- un lavoro
- una sofferenza
- una perdita di tempo
- è il lavoro più bello del mondo

Altro: _____

Che rapporto ha con le Sue emozioni?*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- le percepisco
- le riconosco
- le gestisco
- le controllo con fatica
- le inibisco
- ci convivo serenamente
- le porto con me anche al lavoro
- non riesco a nasconderle
- spesso generano vergogna
- spesso mi mettono in imbarazzo
- le considero la parte più autentica di me
- non ho timore a mostrarle
- ho l'abitudine ad "autoanalizzarmi"
- Altro: _____

Le emozioni nell'attività a scuola*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- occupano un ruolo fondamentale
- sono parte fondante del processo educativo
- occupano uno spazio prioritario
- sono un elemento da considerare per la crescita dello studente
- cerco di nasconderle
- occupano uno spazio rilevante
- sono funzionali all'apprendimento
- sono spesso elemento di disturbo al normale procedere delle relazioni in classe
- è grazie alle emozioni che suscitano gli studenti che sono felice di insegnare
- cerco di non farle incidere sulla classe
- ti permettono di conoscere meglio la classe e gli alunni
- hanno un ruolo importante se gestite nel modo giusto
- vanno utilizzate in modo costruttivo
- vanno guidate
- vorrei lasciarle fuori da scuola ma non sempre ci riesco

Altro: _____

Come si rapporta con le Sue emozioni?*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- faccio fatica a gestire i nervosismi della quotidianità
- cerco di controllare le emozioni quando sono a scuola
- tendo a non far trasparire le emozioni negative
- cerco di reprimere le emozioni negative quando entro in classe
- con il tempo e l'esperienza ho imparato ad accettare anche quelle che mi piacciono meno
- vorrei gestirle meglio
- spesso mi irrita
- solitamente cerco di superare le emozioni e di agire razionalmente
- in classe le emozioni positive andrebbero condivise
- tendo a non far trasparire le mie emozioni
- sono gli studenti stessi ad insegnarmi ad utilizzare al meglio le emozioni
- le gestisco con un lungo lavoro interiore
- da adulti, sarebbe opportuno reprimere le emozioni per rapportarsi con tutti allo stesso modo
- Altro: _____

Le emozioni degli altri*

(è possibile scegliere da una a tre risposte)

- i ragazzi non sanno più mostrare le emozioni
- i ragazzi sono troppo emotivi
- i ragazzi andrebbero aiutati a verbalizzare gli stati d'animo
- i genitori non usano la testa ma reagiscono solo emotivamente alle sollecitudini degli insegnanti
- i genitori sono molto distaccati
- i genitori meriterebbero un supporto emotivo
- i colleghi difficilmente condividono emozioni
- i colleghi condividono emozioni legate prevalentemente all'ambito lavorativo
- i colleghi mi mettono spesso in difficoltà quando rendono evidenti le loro emozioni
- Altro: _____

Il profilo dell'insegnante oggi

(Indicare, in ordine di importanza, un massimo di 5 caratteristiche psicologiche e pedagogiche che secondo la Sua esperienza, sono necessarie nel profilo dell'insegnante oggi)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

eventuali osservazioni rispetto al questionario
