

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FOGGIA

Dottorato di Ricerca in Pedagogia e Scienze dell'educazione

Ciclo n. XXVIII

La questione docente: identità, formazione, sviluppo professionale

Coordinatore

Chiar.ma Prof.ssa ISABELLA LOIODICE

Tutor

Chiar.ma Prof.ssa Anna Grazia Lopez

Tesi Dottorato di Ricerca

Mario Serino

ANNO ACCADEMICO 2015 / 2016

Introduzione	6
---------------------	---

Capitolo primo - La ricerca sugli insegnanti dagli anni Sessanta ai giorni nostri

1.1	Gli anni Sessanta e la scolarizzazione di massa	24
1.2	Alcuni mutamenti normativi importanti	27
1.3	Gli anni Settanta	29
1.4	Gli anni Ottanta	31
1.5	Lo stress e il malessere degli insegnanti	36
1.6	L'introduzione dell'Autonomia scolastica	40
1.7	Gli anni Novanta	42
1.8	Dalla Riforma Berlinguer alla Riforma Gentile	46
1.9	Il nuovo millennio	53
1.10	Le indagini sugli insegnanti nello studio di Cristina Lisimberti (1960-2010)	61
1.11	Sviluppo del filone psico-pedagogico nella ricerca sugli insegnanti in ambito Internazionale	66

Capitolo secondo - Dalle cause dello stress e del burnout al benessere organizzativo

2.1	Il fenomeno dello stress: aspetti teorici	71
2.2	Lo stress come interazione tra fattori psicologici e ambientali: il contributo di R. S. Lazarus dopo Selye	74
2.3	Stress e lavoro: effetti individuali e organizzativi	75
2.4	La differenza tra stress lavorativo e burnout	78
2.5	Il fenomeno del burnout: aspetti teorici	79
2.6	Burnout come interazione tra fattori organizzativi e variabili personali	84
2.7	Come si vive il burnout	90
2.8	Il deterioramento delle emozioni	92

2.9	Pregiudizi riguardanti il burnout	93
2.10	Il burnout negli insegnanti	97
2.11	Il senso di “ <i>autoefficacia</i> ”	100
2.11.1	Le fonti delle convinzioni di efficacia	101
2.11.2	I processi attivati dal senso di autoefficacia	102

Capitolo terzo – La scuola come cultura organizzativa

3.1	Cambiamento educativo e stress organizzativo	106
3.2	La cultura dell’impresa scuola	108
3.2.1	Il modello classico	109
3.2.2	La crisi del “modello classico”	110
3.3	Mintzberg e la scuola come <i>Burocrazia professionale</i>	112
3.4	Weigh e la scuola come <i>Sistema “a legami deboli”</i>	115
3.5	La scuola come <i>Learning Organization</i> : L’organizzazione basata sulla conoscenza	118
3.5.1	Le “Organizzazioni che apprendono” nel pensiero di Peter Senge	119
3.5.2	Le discipline delle organizzazioni che apprendono	120
3.5.3	La <i>quinta disciplina</i> ed il concetto di “Metanoia”	123
3.6	Possibili modalità di intervento per un apprendimento organizzativo	124
3.7	Metodi e modalità di trasferimento della conoscenza: il modello SECI di Nonaka e Takeuci	127
3.8	La personalizzazione dell’economia della conoscenza: le comunità di pratica	130
3.8.1	Elementi distintivi delle comunità di pratica	131
3.8.2	Come far vivere le comunità di pratica: gli imperativi categorici	132
3.9	La complessità degli aspetti soggettivi nelle organizzazioni	136
3.10	Riflessi culturali e dinamiche organizzative	138
3.11	Saper leggere una cultura interna	140
3.12	Caratteristiche della cultura organizzativa nel modello di Schein	143
3.13	L’interpretazione storica e gli aspetti tradizionali come strumenti di lettura delle dinamiche organizzative	145
3.14	Il soddisfacimento dei bisogni individuali e lo sviluppo motivazionale	146

Capitolo quarto – La nuova identità docente

4.1	Le competenze degli insegnanti	151
4.2	L'insegnante come professionista della formazione	155
4.3	Teorie in uso e teorie dichiarate: l'apprendimento trasformativo in Mezirow	158
4.4	La ricerca riflessiva	163
4.5	Il docente ricercatore	166
4.6	<i>Riflessione e Riflessività</i>	172
4.7	Quali conoscenze e competenze per insegnare?	173
4.8	Costruire l'identità professionale	177
4.9	La dimensione relazionale	178
4.9.1	La competenza relazionale	179
4.9.2	Caratteristiche del lavoro educativo: la professionalità relazionale	182
4.10	La collaborazione fra colleghi	184
4.10.1	Fattori che ostacolano la collaborazione	186
4.10.2	Fattori che favoriscono la collaborazione	187
4.11	I conflitti a scuola	189
4.11.1	Il ruolo del contesto istituzionale	192
4.11.2	Il ruolo del Dirigente Scolastico	193
4.11.3	Il ruolo della collegialità	194
4.11.4	Gestione e mediazione del conflitto	195

Capitolo quinto – Dalla valutazione del servizio alla valorizzazione della funzione docente

5.1	Ben-essere organizzativo e qualità a scuola: Il modello CAF e il <i>Quality Management</i>	198
5.2	La nuova funzione docente delineata dal CAF	200
5.3	La valutazione come specchio della valorizzazione del docente	208
5.4	Dall'autovalutazione alla <i>Peer Review</i>	215
5.5	Gli standard professionali	218
5.6	Stimolare lo sviluppo professionale	219
5.7	Costruzione sperimentale del portfolio professionale per i docenti neo-assunti	219

Capitolo sesto - Il QUESTIONARIO ONLINE - Analisi ed interpretazione dei dati

6.1	Descrizione del percorso	223
6.2	Il Pre-Test	226
6.3	La somministrazione del questionario ed il contesto di riferimento	226
6.4	Caratteristiche socio-demografiche della popolazione coinvolta nell'indagine	228
6.5	Analisi ed interpretazione dei dati	229
6.5.1	Dimensione Organizzativa	236
6.5.2	Dimensione Personale	272
6.5.3	Dimensione Didattico-pedagogica	282
	Conclusioni	295
	Bibliografia	300
	Sitografia	311
	Allegati: Questionario Docenti	312

Introduzione

Il nucleo tematico di fondo da cui muove la ricerca è la condizione di disagio, di malessere e di incertezza generale vissuta dalla maggior parte dei docenti nei nostri giorni. I continui cambiamenti connessi a nuove prassi di insegnamento/apprendimento, alle notevoli trasformazioni sociali e culturali in atto, mettono costantemente in crisi ruolo ed identità del docente e inducono a riflettere su ciò che egli è, ciò che è stato e, soprattutto, ciò che intende essere; ma anche su come si auto percepisce, su come pensa di essere percepito dagli altri e come viene percepito effettivamente.

La funzione docente si va trasformando di giorno in giorno, per cui una formazione di stampo tradizionale non può più essere in grado di assicurare elevati livelli di professionalità; non è più possibile parlare, solo, di un sapere tecnico, legato esclusivamente alla conoscenza specifica della materia da insegnare, ma occorrono delle conoscenze e competenze trasversali, del tutto nuove, relative alla trasposizione didattica della materia, alla capacità, cioè, di trasmettere il sapere attraverso forme e metodologie che siano in grado di interessare realmente gli alunni e di motivarli ad apprendere. Una formazione di qualità deve prevedere, inoltre, competenze relazionali verso gli utenti, verso i colleghi, oltre che la capacità di mettersi in gioco e di voler imparare lungo tutto il corso della propria carriera, sentendosi parte di un'organizzazione che apprende attraverso una comunità di pratiche. Il processo di insegnamento/apprendimento comporta necessariamente acquisizione di conoscenza non solo da parte degli alunni, ma anche degli stessi docenti e ciò che, ancora oggi, manca nella scuola è la volontà e l'abitudine di formalizzare in un sapere rigorosamente teorico, con ampie valenze pedagogiche, ciò che viene sperimentato a livello pratico. Soltanto se l'insegnante riuscirà ad avere piena consapevolezza della sua funzione nel processo di formazione degli studenti, si potrà delineare una nuova professionalità docente, allorché non esisterà più l'infelice divisione tra i pedagogisti da una parte ed i meri esecutori di teorie elaborate a livello accademico, dall'altra. E' proprio questa la scommessa più grande che la scuola del futuro deve essere in grado di vincere; una scuola che sappia sapientemente valorizzare le competenze di un docente-ricercatore capace di mettere in atto quel circolo virtuoso che prevede una didattica fatta di teoria-prassi-teoria.

Nel primo capitolo, intitolato “*La ricerca sugli insegnanti dagli anni Sessanta ai giorni nostri*” si realizza una sorta di excursus storico-sociologico sulle ricerche effettuate negli ultimi quarant’anni relative al mondo degli insegnanti. La ricerca che si sviluppa a partire dagli anni Sessanta segue, inizialmente, un approccio tendenzialmente sociologico, dovuto ai cambiamenti che la scuola vive in virtù della promulgazione della *legge 1859* del 1962, relativa all’istituzione della Scuola Media Unica. Si tratta di una riforma epocale che si scontra, tuttavia, con le resistenze degli insegnanti, ancora impreparati, professionalmente e culturalmente, ad accogliere con serenità un simile cambiamento. Il passaggio, da un’istruzione fortemente selettiva ad un’istruzione che doveva, invece, promuovere una comune formazione di base, obbliga la scuola a compiere una profonda riflessione su se stessa.

Negli anni Settanta, il nuovo sistema scolastico di massa è caratterizzato da una serie di importanti cambiamenti dovuti alla promulgazione di importanti norme che portano l’organizzazione educativa e didattica della scuola ad aprirsi ad una maggiore collegialità (*Decreti Delegati* del 1974).

Ma è negli anni Ottanta che la ricerca sugli insegnanti inizia ad indagare gli aspetti meno visibili della professione, quelli più impliciti; comincia, così, a farsi strada l’idea che l’insegnamento possa portare con sé questioni di malessere psicologico. Nel 1988 Favretto e Rappagliosi conducono uno studio, dal titolo “*Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento*”, con lo scopo di dimostrare la tesi secondo cui l’insegnamento sarebbe un’attività potenzialmente stressante e con l’intento di studiare le fonti di soddisfazione o insoddisfazione ed i fattori che minacciano la salute psicofisica degli insegnanti.

Verso la metà degli anni Novanta si avvia il processo politico e giuridico-normativo che conduce all’autonomia scolastica. La *legge 59* del 1997, la *Riforma del Titolo V della Costituzione* e la *legge n.3* del 2001, danno vita al processo di decentramento amministrativo che coinvolge anche la scuola. Nel 1999, il *DPR 275*, più noto come “Regolamento dell’autonomia”, consente di attribuire alle scuole la personalità giuridica e di organizzarsi attraverso forme di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Si tratta di cambiamenti di tale spessore da lasciare l’insegnante in una condizione di spaesamento totale. Lo stato di disagio e di incertezza vissuta dagli insegnanti induce molti studiosi a psicanalizzarli, nell’intento di indagare il rischio di burnout legato alla professione.

Nel 2002 in una ricerca di Luigi Acanfora, “*Come logora insegnare. Il burnout degli insegnanti: risultati di una ricerca nella provincia di Napoli*”, si fa uno studio accurato del concetto di stress, si parla di valutazione soggettiva e di strategie di coping per far fronte agli eventi stressanti; ma si parla anche di forza dell’Io, di locus of control e di risorse individuali. Acanfora descrive bene il passaggio da uno stato di stress lavorativo alla condizione di burnout e analizza le cause dello stress lavorativo (conflitto e ambiguità di ruolo, difficoltà relazionali, mancanza di gratificazione a fronte

di impegni sempre più gravosi), individuando fattori di stress legati all'organizzazione scolastica e fattori di stress individuali.

La voce più significativa, in ambito italiano, è, comunque, quella di Vittorio Lodolo D'oria, che dedica numerose ricerche al burnout; tra queste spicca lo *Studio Getsemani*, condotto in collaborazione con l'ASL di Milano, nel quale si accerta che le domande di inabilità al lavoro, relative a quattro categorie di impiegati pubblici, sono dovute soprattutto a patologie psichiatriche e che la prevalenza di affezioni psichiatriche è superiore tra gli insegnanti rispetto agli altri impiegati statali. Le esperienze di 13 anni di Collegio Medico vengono poi raccolte da Vittorio Lodolo D'oria nel testo "*Scuola di follia*" (2005); la conclusione cui l'autore arriva è che "insegnare logora", una dura verità di cui neppure gli stessi insegnanti sono consapevoli.

In ambito internazionale, la ricerca sugli insegnanti si inserisce nel filone del *Teachers' thinking*, ovvero il "*Pensiero degli insegnanti*", nato in America negli anni Ottanta. Si tratta di un movimento che indaga le modalità con cui i docenti pensano, percepiscono, rappresentano la loro professione e con cui riflettono sui problemi quotidiani, considerando anche la loro storia personale e la ricerca di senso che attribuiscono al loro lavoro.

Si cerca di ribaltare il rapporto teoria-pratica in funzione di una nuova centralità assegnata all'insegnante, attraverso un ridimensionamento della conoscenza astratta sull'insegnamento ed una rivalutazione della pratica che diventa centrale per comprendere il lavoro dell'insegnante. Lo sguardo diretto sulle pratiche degli insegnanti e sul loro sapere professionale, così come emerge dalle pratiche stesse, viene considerato una fonte di conoscenza di primo grado, una conoscenza che matura grazie all'esperienza diretta con la realtà dell'insegnamento. Emerge, dunque, una nuova immagine del docente, grazie alla quale si comincia a superare il pregiudizio per cui il ricercatore sarebbe l'unico elaboratore di conoscenza, mentre l'insegnante avrebbe "solo" l'esperienza ed a riconoscere a quest'ultimo il giusto spazio nella ricerca, sentendolo attraverso interviste, osservazioni, videoriprese e coinvolgendolo nell'esame e nell'interpretazione dei dati raccolti nelle indagini. Le indagini si servono di diverse metodologie di rilevazione: dall'ascolto delle storie degli insegnanti allo studio dei processi mentali messi in atto, dalle emozioni all'influenza di fattori contestuali, attraverso il coinvolgimento orizzontale degli insegnanti, al fine di stabilire relazioni non gerarchiche, ma complementari.

Nel secondo capitolo, intitolato "*Dalle cause dello stress e del burnout al benessere organizzativo*", si è cercato di approfondire il concetto di stress, di stress lavorativo e di burnout; termini che spesso vengono adoperati in maniera impropria e che, pur riferendosi allo stesso campo, in realtà conservano un significato autonomo e specifico.

Partendo dal presupposto che lo stress lavorativo ed il burnout sono fenomeni che colpiscono principalmente i lavoratori delle cosiddette *helping professions*, ci si è chiesti se le cause di questa condizione di malessere siano legate alle caratteristiche personali dell'individuo, alle sue modalità

di reagire alle pressioni esterne, al suo senso di autoefficacia, o piuttosto alle caratteristiche del contesto lavorativo in cui agisce.

Perché il burnout, un tempo legato soprattutto alle professioni sanitarie, oggi pare affliggere in maniera così pesante il contesto scolastico? Esiste una relazione tra i cambiamenti epocali verificatisi nell'ultimo quarantennio, nell'ambito scolastico e nelle richieste della società in generale, e l'attuale condizione di crisi vissuta dagli insegnanti?

E, infine, se il burnout è così diffuso e così potenzialmente dannoso non solo per l'individuo, ma anche per l'organizzazione di cui fa parte, si può supporre che la comprensione chiara delle cause di disagio legate a questo fenomeno possa al contempo costituire, non dico una soluzione, ma almeno, una pista da seguire per il corretto funzionamento di un'istituzione scolastica?

Il fisiologo Hans Selye definisce lo stress come una reazione aspecifica dell'organismo a qualsiasi stimolo (stressor), esterno o interno, di tale intensità da alterarne lo stato di omeostasi. Lo stress è un normale processo psicofisiologico finalizzato a ristabilire quell'equilibrio che è minacciato dagli agenti stressanti. Esistono due forme di stress, quello acuto, detto anche *eustress* (dal greco "eu" buono) inteso come positivo, in quanto consente all'individuo di superare le situazioni stressogene e di uscirne più rafforzato; ed uno stress cronico, definito *distress* (dal greco, "dys" male), uno stato permanente di stress, allorquando le condizioni di stress permangono anche in assenza di eventi stressanti o l'organismo reagisce a stimoli di lieve entità in modo sproporzionato, come se fosse in presenza di situazioni altamente pericolose.

Quando si parla, invece, di stress lavorativo si deve necessariamente mettere in relazione lo stato di malessere vissuto con l'attività lavorativa svolta.

Lo stress lavorativo si manifesta quando le richieste esterne, percepite dall'individuo, appaiono eccedenti la sua capacità di rispondere oppure quando un individuo avverte una serie di discrepanze tra la sua natura e la natura del lavoro svolto.

Cooper individua 5 possibili fonti di stress lavorativo: fonti intrinseche al lavoro; ruolo nell'organizzazione; sviluppo di carriera; relazioni di lavoro; struttura e clima organizzativo.

Per far fronte ad una situazione di stress lavorativo occorre utilizzare risorse che provengono dall'ambiente esterno ma anche risorse che appartengono all'individuo. Le risorse individuali sono strettamente legate alle caratteristiche di personalità dell'individuo che gli consentono di essere più o meno vulnerabile agli agenti stressanti. L'individuo che ha un alto senso del controllo personale (controllo interno) potrà pensare che le vicende della sua vita dipendano dalle sue azioni, piuttosto che dalle variabili esterne, ed acquisirà un atteggiamento attivo.

Lo stress ed il burnout sono due fenomeni collegati tra loro, ma, mentre lo stress è un fenomeno individuale, il burnout è un fenomeno psico-sociale che deriva sempre da una situazione di stress lavorativo prolungata. Il termine inglese ricorda qualcosa che sta bruciando (burn) fuori (out). E' qualcosa di interiore che esplode all'esterno e si manifesta. Esistono due aree di ricerca, una

orientata alle dinamiche individuali (Freudenberger) e l'altra focalizzata su paradigmi psico-sociali. Quest'ultima si fonda sul pensiero di autori come Christine Maslach e Cherniss che pongono maggior attenzione agli elementi organizzativi del lavoro, quale causa dell'esaurimento fisico ed emotivo dell'operatore. Nel 1982 Christine Maslach scrive *“La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri”*, in cui sostiene che il fenomeno, definito come una risposta emotiva ad uno stress cronico, è caratterizzato da tre dimensioni: *l'esaurimento fisico ed emotivo*, *la depersonalizzazione*, *la ridotta realizzazione personale*.

Ma, è in un testo pubblicato nel 2000, dal titolo *“Burnout e organizzazioni. Modificare i fattori strutturali della motivazione al lavoro”*, che Christine Maslach, insieme a Leiter, sostiene che le radici del problema siano da ricercare nella filosofia organizzativa delle aziende le quali non hanno un reale interesse verso il prodotto o verso le persone ma sono esclusivamente orientate al risultato economico finale. La sindrome del burnout ha origine dalla forte discordanza tra la natura del lavoro e la natura della persona che svolge il lavoro. Vengono individuate ben sei aree diverse della vita organizzativa in cui tali discrepanze si manifestano: *il sovraccarico di lavoro*, *la mancanza di controllo sul proprio lavoro*, *la mancanza di un equo compenso*, *la mancanza di senso di comunità e di appartenenza*, *la mancanza di equità*, *il conflitto di valori*.

A fronte di queste sei discrepanze, la convinzione della Maslach è che il burnout non sia un problema dell'individuo in sé, ma del contesto sociale in cui opera. Nei nostri giorni sono aumentati notevolmente quei lavori che si caratterizzano come servizi alle persone, lavori in cui diventa fondamentale la componente psico-relazionale; eppure, nonostante ciò, le competenze interpersonali vengono trascurate a favore di quelle tecniche. Il problema di fondo, allora, è che non è tanto l'individuo a dover cambiare quanto, piuttosto, l'organizzazione e che una risposta efficace al burnout deve prevedere, sul lavoro, la promozione di valori umani, non solo di quelli economici. Spesso nell'affrontare il fenomeno del burnout si sceglie un approccio sbagliato. La Maslach adopera la metafora della *“lattina piena di vermi che è meglio lasciare chiusa”* per evidenziare che le organizzazioni, una volta riconosciuto il burnout, tendono a minimizzarlo nascondendosi dietro ad una serie di comodi pregiudizi: è un problema del singolo, non è responsabilità del datore di lavoro, non incide realmente sull'organizzazione, non c'è molto che le organizzazioni possano fare. Il concetto di fondo è che il burnout debba essere affrontato da un punto di vista organizzativo più che individuale. Dal momento che le sei discrepanze tra la persona e il lavoro sono questioni essenzialmente organizzative, il comportamento di un individuo può essere meglio compreso se viene analizzato all'interno del contesto sociale del posto in cui lavora. Un approccio organizzativo al burnout si rivolge ai problemi di un gruppo di persone e si concretizza in rapporti di reciproco aiuto da cui tutti trarranno beneficio.

Pur essendo il burnout un problema che coinvolge l'intero contesto lavorativo, resta comunque il fatto che esistono delle variabili individuali che incidono su di esso. Si tratta di variabili socio-

demografiche (sesso, stato civile, anzianità di servizio, livello di istruzione), variabili di personalità¹, e variabili legate alla idealizzazione e motivazione individuale. Ne deriva che l'insorgere del burnout negli insegnanti dipende dall'interazione tra variabili individuali e variabili organizzative ma, come vedremo successivamente, alla base della professione è fondamentale la dimensione relazionale.

Una corretta analisi della questione docente non può prescindere, dunque, da una lettura in chiave organizzativa della scuola, necessaria per osservarla non soltanto dal punto di vista dei processi pedagogici e didattici, ma anche dal punto di vista della gestione delle risorse e del personale, dell'organizzazione delle attività, dell'individuazione di modelli e strategie di governo, delle relazioni interne ed esterne. Per questo si è ritenuto fondamentale approfondire, nel terzo capitolo, intitolato "*La scuola come cultura organizzativa*", il concetto di cultura organizzativa e analizzare i modelli organizzativi cui la scuola si è ispirata nel passato e, soprattutto, quelli che invece la governano nel presente.

L'esposizione delle varie teorie organizzative, da quelle più lontane nel tempo a quelle più recenti e innovative, è servita, tra l'altro, a sottolineare il graduale passaggio nella scuola da una forma di organizzazione prevalentemente razionale e rigidamente scientifica (Taylor) ad una più squisitamente soggettiva (Schein).

Nel modello organizzativo classico, quello che gli studiosi di organizzazioni definiscono "razionale" o "meccanicistico"², l'organizzazione è progettata come una macchina, con una rigida struttura gerarchica centralizzata, nella quale ogni dipendente, collocandosi in un punto preciso, con uno specifico compito da cui non deve assolutamente sconfinare, riceve ordini da un suo diretto superiore. Nonostante l'evoluzione ed i cambiamenti in atto nella società e nella scuola, la struttura che ancor oggi prevalentemente caratterizza l'organizzazione scolastica è quella di stampo burocratico che ha lo scopo di garantire un contesto organizzativo statico e prevedibile.

Tuttavia, già diversi anni fa, alcuni studiosi³ avevano messo in evidenza l'impossibilità di costringere il lavoro degli insegnanti all'interno di «gabbie» burocratiche proprio per la natura stessa del lavoro dell'insegnante, una professione che richiede una consistente autonomia lavorativa, indispensabile per operare scelte che hanno ripercussioni sulla struttura organizzativa della scuola.

Dalla fine degli anni Ottanta, il modello classico comincia ad entrare in crisi già nello stesso ambito aziendalistico; si comprende, infatti, che la figura che potrebbe consentire all'azienda di avere

¹ Cherniss individua 5 variabili di personalità che causano lo stress lavorativo: 1) Ansia nevrotica (forte *Super Io*, soggetti che si pongono mete difficili); 2) Personalità di tipo A (soggetti competitivi che tendono all'aggressività verso l'altro); 3) Locus of control (interno/controllo delle situazioni, esterno/difficoltà a dominare le situazioni); 4) Grado di flessibilità (soggetti che si adattano allo stress senza cercare di fare nulla per superarlo); 5) Introversione (soggetti che percepiscono i conflitti lavorativi come logoranti e si chiudono nella propria introversione)

² Morgan, G., *Images of Organization* (1986), trad. it: *Le metafore dell'organizzazione*, Milano, Franco Angeli, 1989.

³ Dewey, J., (1902); Waller W., (1932); Becker H., (1953).

successo è quella di un “lavoratore della conoscenza”, fortemente professionalizzato e con larghi margini di autonomia decisionale. Nel team di lavoro, l’attività individuale varia in funzione di quel che c’è da fare e delle competenze che ciascuno è in grado di mettere in atto. Siamo di fronte ad un profondo cambiamento del modello organizzativo che sconvolge i vecchi parametri dell’organizzazione razionale.

Mintzberg⁴, a proposito di scuola, parla di *Burocrazia professionale* più che di *Burocrazia meccanicistica*. Nel modello da lui delineato, il «nucleo operativo» delle organizzazioni è rappresentato da professionisti dotati di una elevata specializzazione, in virtù della quale viene attribuito loro un ampio margine di libertà e di autocontrollo. La fonte dell’autorità di cui gode il nucleo operativo è dunque nell’*expertise*, nella competenza tecnica.

Un altro modello organizzativo che cerca di conciliare la dimensione burocratica con quella professionale, è quello delineato da Karl Weick⁵, il quale introduce il concetto di *loose coupling*, *connessioni lasche* o *legami deboli*. Tra i diversi sistemi, o sotto-sistemi, presenti in un’organizzazione, si creano delle connessioni lasche che permettono di “tenerli insieme”, garantendo un coordinamento minimo di significati, per cui “gli eventi legati reagiscono l’uno all’altro, ma, al tempo stesso, mantengono ognuno la propria identità e in qualche modo un segno della propria separatezza [...]”.⁶

La struttura a legame debole, tipica delle scuole, secondo Weick, fa sì che esse siano in grado di ottenere dei risultati anche quando non tutte le parti partecipano efficacemente al processo di insegnamento/apprendimento.

Nel corso di questi anni c’è stato un progressivo passaggio da modelli organizzativi ancorati a strutture rigide, a modelli più complessi in cui prevale l’immagine dell’organismo che si adatta all’ambiente esterno. Si tratta di un modello che richiama il concetto di *learning organization* e che trova la sua consacrazione teorica nel testo “*La quinta disciplina*” di Peter Senge, secondo cui, l’apprendimento sarebbe lo strumento adoperato dall’uomo per ottimizzare la sua relazione con l’ambiente, ossia, quel processo che consente all’essere umano (ed alle organizzazioni) di ricreare sé stesso in relazione all’ambiente ed alle proprie aspettative.

Inizialmente l’individuo e l’organizzazione imparano a fronteggiare le esigenze di sopravvivenza (Apprendimento per sopravvivenza); in una seconda fase, di fronte al variare delle condizioni ambientali, si impara a far fronte ai nuovi aspetti emergenti dal contesto (Apprendimento adattivo); mentre, nella fase successiva l’organizzazione impara a trasformare pezzi del contesto, a seconda delle proprie esigenze, e comincia ad intervenire sull’ambiente (Apprendimento trasformativo). Nell’ultimo grado della scala il soggetto impara a generare nuovi pezzi di mondo che prima non

⁴ Mintzberg H., *La progettazione delle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1985, pp. 291-324

⁵ Weick K. E., (1977), “Enactment process in organizations”; trad. it. “Processi di attivazione nelle organizzazioni”, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: il Mulino, 1988.

⁶ *Ivi*, p. 61

esistevano (Apprendimento generativo). Possiamo leggerlo come il processo in cui il soggetto da spettatore-passivo diventa attore-attivo.

Per descrivere quello che accade quando le organizzazioni apprendono, Senge adoperava il termine «*metanoia*» che significa «cambiamento di mentalità». Per i greci, stava ad indicare un cambiamento fondamentale o, più letteralmente, una trascendenza (*meta*: sopra, oltre) della mente (*noia*, dalla radice *nous*, della mente). Afferrare il significato di *metanoia* vuol dire comprendere il significato più profondo di «apprendimento», perché anche l'apprendimento comporta un cambiamento o spostamento mentale di base: “Mediante l'apprendimento, noi ricreiamo noi stessi. Mediante l'apprendimento ci mettiamo in condizione di fare qualcosa che non siamo mai stati in grado di fare. Mediante l'apprendimento ri-percipienti il mondo e il nostro rapporto con il mondo. Mediante l'apprendimento, estendiamo la nostra capacità di creare, di essere parte del processo generativo della vita”.⁷

L'apprendimento organizzativo, tuttavia, non va confuso semplicemente col cambiamento e per questo Senge specifica che “gli individui che operano nelle organizzazioni sono soggetti attivi di un processo di apprendimento, ma tale apprendimento diventa “apprendimento organizzativo” solo quando viene messo in pratica, trasferito in modalità operative, trasformato in cultura per poter essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali”.

La conoscenza è una combinazione di informazioni, di valori intangibili, di competenze e di esperienze presenti in un'organizzazione; è l'informazione valida nel tempo che può essere usata in modo efficace più volte dove, quando e nella misura in cui serve. Intesa in questo senso, la conoscenza diventa conoscenza dell'organizzazione soltanto quando viene condivisa e capitalizzata, quando diventa cioè una risorsa “immagazzinabile in documenti” e “riutilizzabile” in qualsiasi momento.

La conoscenza, tuttavia, non può essere intesa semplicemente come un insieme di dati e di informazioni, ma è in stretta relazione con le emozioni, le aspirazioni, i valori e le intuizioni delle persone. Si tratta di una conoscenza personale, che ha una natura fortemente intuitiva e soggettiva ma che bisogna convertire in parole comprensibili per tutti, attraverso un processo di esplicitazione che deve far comunicare le persone. La formazione e l'apprendimento continui, basati sulla condivisione delle esperienze, l'individuazione delle migliori pratiche e l'aiuto reciproco, diventano fondamentali. Per questo, per la crescente tendenza verso forme orizzontali di comunicazione, e per il valore di intermediazione giocato dalle tecnologie di rete, di recente, il concetto di comunità di pratica, come processo di interazione sociale, studiato da Etienne Wenger verso la fine degli anni Novanta, ha acquisito un nuovo vigore.

⁷ *Ivi*, p. 15

Una comunità di pratica considera la conoscenza come prodotto di dialogo e di scambio tra i membri e fa sì che lo scambio delle prassi comuni diventi occasione per generare apprendimento organizzativo.

L'assunto da cui si parte è che l'apprendimento è un processo sociale. Il concetto di comunità di pratica si collega al concetto di comunità di apprendimento distribuito e situato, di apprendimento trasformativo⁸ e di pratica riflessiva. Gli individui, portatori di un proprio repertorio personale e di proprie storie di apprendimento, sperimentano una cultura dell'apprendimento che si configura come un processo di condivisione e di negoziazione di significati, teso alla realizzazione di prodotti collettivi, in cui ciascuno si riconosce come parte attiva e propositiva. Le conoscenze non arrivano dall'esterno ma scaturiscono dai contesti di vita quotidiana e di pratica professionale, da situazioni complicate che stimolano la produzione di nuove conoscenze e di soluzioni condivise. All'interno di una comunità di pratica, si ha la possibilità di trasformare gli "schemi" e le "prospettive di significato" di cui ciascuno è portatore⁹ e di realizzare "da un lato, un cambiamento negli individui della comunità, dall'altro, un arricchimento dei repertori condivisi all'interno della stessa". Questo "far significato" diventa "apprendimento trasformativo" in quanto ciascun membro, mettendo in gioco le proprie conoscenze, concorre a creare nuovi saperi che vengono messi a disposizione della comunità, garantendo alla stessa la possibilità di crescere e di trasformarsi grazie ad un impegno comune. Nella scuola la diffusione delle conoscenze tacite e di quelle attività pratiche che non è possibile trovare nei manuali, molto spesso avviene in modo informale, nei momenti più insoliti: a mensa o mentre si è intenti a prendere un caffè davanti al distributore, nei corridoi, al cambio dell'ora¹⁰. Si tratta di momenti in cui si coglie l'occasione per raccontare le situazioni più difficili che chiunque, esperto o neofita, è stato in grado di risolvere con un certo intuito e in modo originale. Le discussioni informali rappresentano una prima forma di comunità di pratica, ma è sicuramente in occasione degli incontri formalizzati che può mettersi in atto quel meccanismo di *Partecipazione Periferica Legittima* di cui parla Wenger, quel processo per cui "anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati dall'appartenenza alla comunità, a condividere le risorse e le esperienze, a partecipare alle discussioni, ad interagire su un piano di parità con i più esperti. Tutto ciò consente ai più giovani professionisti di realizzare un vero e proprio apprendistato cognitivo"¹¹.

⁸ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

⁹ Striano, M., "Comunità di pratiche e sviluppo professionale", in Giuditta A. e Buccolo M. (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa Multi Media Editore s. r. l., 2010, Lecce-Brescia, p. 106.

¹⁰ Rosso G., "Comunità di pratica e di apprendimento nella scuola", in Giuditta A. e Buccolo M. (a cura di), *op. cit.*

¹¹ Alessandrini G., "Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti", in Alessandrini G. e Buccolo M. (a cura di), *op. cit.*, p. 225.

Quando ci si occupa di studi organizzativi, è necessario fare una considerazione importante: le organizzazioni non sono costituite soltanto da dati e caratteristiche quantitativamente misurabili, ma anche, e soprattutto, da un insieme di individualità; per questo motivo, sembrano sottrarsi ad analisi strettamente oggettive e non possono essere esaminate secondo rigidi criteri classificatori.

Quest'idea scaturisce anche dalle nuove concezioni che si sono andate espandendo in seguito al superamento dell'industria americana da parte di quella giapponese. Si comincia ad intuire, infatti, che le ragioni del successo dell'industria nipponica non sembravano essere imputabili a fattori organizzativi, come la superiorità tecnologica, quanto piuttosto ad elementi di natura culturale, difficilmente misurabili perché piuttosto evanescenti.

Morgan, riguardo al diverso modo di concepire il lavoro nelle industrie giapponesi, sostiene che "l'organizzazione è concepita come una collettività cui il singolo addetto appartiene, piuttosto che come un luogo di lavoro", e parla di valori come "spirito collaborativo", "interdipendenza", "condivisione", "aiuto reciproco", fino ad arrivare a dire che i dipendenti percepiscono l'organizzazione come "un'estensione della propria famiglia"¹².

Nell'ambito degli studi organizzativi di tipo soft, si inserisce il pensiero di Edgar Schein¹³, il quale considera la cultura organizzativa come una chiave di lettura privilegiata di tutte le dinamiche che avvengono nei contesti organizzativi e la definisce come "l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da poter essere insegnati ai nuovi membri come modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi."¹⁴ Schein ritiene che un contesto organizzativo possa essere analizzato a diversi «livelli». Il primo livello di interpretazione riguarda gli *artefatti*, ossia l'insieme di tutti quegli elementi osservabili e maggiormente visibili (l'architettura, gli uffici, il gergo, l'abbigliamento), ma difficilmente interpretabili, in quanto risulta complesso capire quale sia la logica che li sottende. Il secondo livello di analisi è costituito dai *valori* espliciti (i valori dichiarati), le ideologie manifeste ed accettate, almeno apparentemente. Il terzo livello di analisi riguarda gli *assunti* di base, un insieme di convinzioni tacite e condivise, di cui i membri sono poco consapevoli, ma che costituiscono il nucleo fondante della cultura organizzativa, l'essenza dell'organizzazione, le profonde motivazioni che guidano le azioni dei soggetti. Soltanto attraverso l'individuazione e la comprensione degli assunti di base, sarà possibile capire pienamente le dinamiche interne ad un'organizzazione o le ragioni che stanno dietro alle incongruenze, tra artefatti, valori dichiarati e comportamenti manifesti. Schein sostiene che ogni organizzazione umana tiene insieme i suoi membri attraverso dispositivi di condivisione dei

¹² Morgan Gareth, *Le metafore dell'organizzazione*, 1997/trad. it. 2002, p. 165

¹³ Schein E. H., *Organizational Culture and Leadership* (1985); trad. it. *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e Associati, 1990.

¹⁴ *Ivi*, p. 35

significati del loro agire. Tale condivisione di significati si fonda non tanto sui valori e sulle strutture generali, definiti a livello di sistema, quanto sui micro-valori e le micro-strutture che la pratica quotidiana porta ad elaborare. Il comportamento di un insegnante dipenderà, più che dalla condivisione dei principi generali che orientano le grandi scelte educative e curricolari della scuola, da quello che il dirigente, gli alunni ed i genitori si aspettano da lui, dal gruppo di colleghi che prenderà come punto di riferimento, dal tipo di riunioni a cui partecipa, dalle scadenze da affrontare, dalle caratteristiche e dalle dimensioni delle classi che gli vengono affidate. Sono tutte priorità che l'organizzazione deve affrontare e che si traducono in aspetti concreti, microstrutture che Schein definisce *artefatti organizzativi*, i quali entrano in relazione con gli *assunti organizzativi*, i micro valori che stanno dietro al comportamento delle persone. La coerenza tra microvalori e microstrutture permette all'organizzazione di funzionare e di gestire con successo i processi di cambiamento.

Nel quarto capitolo, intitolato “*La nuova identità docente*”, si è cercato di delineare una nuova identità docente, alla luce di quei mutamenti in atto nella società e nella scuola che richiedono una ridefinizione critica della professionalità docente, legata all'affermazione di nuovi modelli di professionismo di tipo organizzativo, collegiale e manageriale¹⁵. Il cambiamento riguarda la trasformazione del ruolo dell'insegnante sia nell'aula che fuori. La scuola va considerata come una vera e propria organizzazione, una comunità di professionisti la cui efficacia formativa cresce e si rafforza se esiste un insieme di valori condivisi cui fare riferimento, se opera attraverso la collaborazione ed il lavoro coordinato e se è in grado di mettere in atto e socializzare le buone pratiche didattiche. Si fa strada, così, la rappresentazione di un insegnante come professionista della formazione, capace di autoregolarsi, di accettare sfide, di assumere delle responsabilità, di confrontarsi con i problemi e di prendere in carico gli interessi del “cliente”, diventando, in altre parole, imprenditore di se stesso.

Uno dei modelli tesi a delineare una diversa immagine del docente è quello proposto da Donald Schon, il quale studia attentamente le modalità con cui i professionisti integrano la loro preparazione teorica con la pratica quotidiana. Il rapporto teoria-prassi va concepito in chiave di unità dialettica ma la realizzazione di tale unità risulta sempre problematica, sia per la “scarsa preparazione teorica degli educatori e degli insegnanti” che per una “diffusa scarsa attenzione per le pratiche educative da parte dei pedagogisti accademici”¹⁶. Ad inibire la riflessione e a non consentire la problematizzazione delle conoscenze è sicuramente ciò che Maura Striano definisce “il senso comune”, ossia, quell'insieme di credenze, di rappresentazioni, di teorie ingenuie che gli educatori hanno circa il funzionamento della mente, l'articolazione dei processi cognitivi, lo

¹⁵ Viteritti A., *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*.

In internet, URL: www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf

¹⁶ *Ivi*, p. 66

sviluppo dei percorsi conoscitivi, e che si riflettono in modo consistente e significativo sul loro agire professionale, in termini di progettazione curricolare, di scelte didattiche, di strategie operative.¹⁷

Il docente deve imparare a curare la sua identità di docente ricercatore, lasciando venir fuori le sue teorie in uso e problematizzando le teorie di senso comune. Soltanto in questo modo sarà possibile realizzare quel salto di qualità che lo porterà a diventare un docente ricercatore.

La ricerca riflessiva comincia nel momento in cui egli si trova di fronte ad una situazione problematica nuova che viene fuori come evento inatteso, mettendo in crisi le sue conoscenze consolidate.

Schon parla di riflessione nel corso dell'azione, per cui quando l'insegnante professionista si trova dinanzi ad una situazione di "incertezza, instabilità, unicità"¹⁸, non deve esitare a lasciar venire fuori un'aria di sorpresa, di perplessità e persino di confusione, riflettendo sul fenomeno di fronte al quale si trova e cercando il senso che sta dietro a quella situazione problematica. Un simile atteggiamento gli consentirà di diventare un ricercatore che opera nella pratica, che fa esperimenti, senza separare il pensiero dall'azione e costruendo una "teoria del caso unico". Nell'ottica della ricerca riflessiva il professionista fa parte della situazione in cui deve intervenire e che può comprendere pienamente solo se cerca di trasformarla, attraverso l'atteggiamento di uno sperimentatore. Il professionista, mentre pensa nel corso dell'azione, è attraversato da un complesso groviglio di emozioni, sensazioni di vario genere, che sarebbe interessante mettere a fuoco, attraverso l'osservazione diretta, o chiedendogli di pensare ad alta voce. Il professionista dialoga con la situazione, servendosi del repertorio di saperi e di esperienze a sua disposizione. La sua strategia consiste nel vedere la situazione come qualcosa che è già presente nel suo repertorio, senza però includerla in una categoria o in una regola consueta. In questa maniera, la situazione consueta consente di mettere in relazione l'esperienza passata con il caso presente. Tale relazione, tuttavia, non è rigida, ma ha una natura così fluida da non trasformare un esempio, che serve solo da stimolo, in un modello da riprodurre. La riflessione nel corso dell'azione, tuttavia, non è sufficiente a fare ricerca; è necessario, infatti, che la nuova strategia entri a far parte del nostro repertorio di risposte, innovandolo, ed è necessario, altresì, collocare la nuova teoria situata in un apparato teorico formale di ampio respiro. Se la nuova teoria situata, la teoria del caso unico, restasse "irriflessa" sarebbe difficile "ripescarla" ed ancora più complicato utilizzarla per ampliare il proprio repertorio di risposte. Per questo, diventa indispensabile ricostruire e condividere una teoria che consente di essere più consapevoli del nostro agire, di trasformarla da implicita in esplicita; in modo da poterla riutilizzare per orientare future azioni problematiche. E' evidente che l'isolamento del docente nella

¹⁷ Striano M., Melacarne C., *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, in *Studi sulla formazione*, n°1/, 2005, Firenze University Press.

¹⁸ Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993, p. 76.

propria aula, di cui parla lo stesso Schon, non può favorire la riflessione; il docente, infatti, ha bisogno di comunicare i suoi problemi, i dubbi, le intuizioni che vengono fuori dalla riflessione sulla propria pratica professionale; ha necessità di confrontarsi con gli altri membri della comunità di professionisti di cui fa parte.

Quando si parla di identità del docente, non si può non chiedersi quali siano le conoscenze e le competenze che egli deve possedere nel momento in cui entra in servizio e quali deve continuare a sviluppare nel corso della sua carriera. Michele Baldassarre¹⁹ ritiene, però, che qualsiasi sviluppo professionale non può che derivare da un concomitante sviluppo personale; in virtù di questo assunto, il processo di costruzione di un'autentica identità professionale richiede, secondo lui, “la discesa in profondità dentro se stessi per andare a rintracciare i valori centrali e le convinzioni che sostengono ciascuno nella propria vita personale allo scopo di collegarli con gli obiettivi e le esperienze professionali”.²⁰

Da questo punto di vista, la riflessione diviene per i docenti un modo per imparare a porsi domande fondamentali su chi si è, su cosa si conosce, su quale siano le origini di quel che si conosce, su quale scopo si attribuisce al proprio insegnamento, quali risultati ci si aspetta dal proprio lavoro, quale sia il modo migliore per ottenerli, che tipo di insegnante si vuole diventare. La riflessione consente, inoltre, di analizzare in modo corretto le nostre emozioni, di ascoltarle, di lasciare che vengano fuori.

In una professione come quella dell'insegnante, in cui la competenza relazionale è fondamentale, diventa importante riuscire a stigmatizzare quei comportamenti malsani che portano ad un dispendio di energie e rappresentano l'anticamera del burnout. Molto spesso, soprattutto nel processo di formazione, il vero nemico è rappresentato dalle proprie incrollabili certezze che, lungi dal garantire uno scambio fecondo, inibiscono lo sviluppo personale. Il dubbio diventa un' ancora di salvezza, rispetto alle certezze incrollabili, e consente di lavorare su se stessi, attraverso una serie di domande fondamentali, frutto di un'autentica pratica riflessiva, da porsi in continuazione e che possono portare alla elaborazione di una propria filosofia di vita e pedagogica.

Nell'attività scolastica quotidiana, le relazioni interpersonali rappresentano il mezzo attraverso cui avvengono negoziazioni, procedure, suddivisione dei compiti e attribuzione di responsabilità, per questo, tutti gli aspetti legati alla qualità dell'organizzazione vanno monitorati con cura, perché possono essere causa di disagio e di stress per i soggetti che vi agiscono. La dimensione relazionale, inoltre, riguarda l'intera personalità dell'individuo, tutto il suo patrimonio emotivo ed esperienziale: la sua visione del mondo, il suo passato, le sue esperienze di vita, i suoi vissuti di paura, le sue aspettative, le sue ansie, i conflitti interiori non risolti. Per questo la formazione alle competenze

¹⁹ Baldassarre M., *Imparare a insegnare, la pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci editore S.p.A., Roma, 2009, p. 42.

²⁰ *Ivi*, p. 70

relazionali e alla gestione delle dinamiche di gruppo diventa una delle componenti costitutive della professionalità docente.

L'idea di fondo è che la qualità della scuola non dipenda esclusivamente dall'efficienza organizzativa, dalla disponibilità di risorse economiche, dalla modernità degli strumenti didattici o delle materie insegnate, ma sia strettamente connessa anche con i modelli relazionali messi in atto dagli insegnanti, dai dirigenti e da tutti coloro i quali vi operano.

La competenza relazionale è la capacità di gestire la complessità interpersonale, di attivare la comunicazione nelle varie direzioni, di negoziare i conflitti, di non manipolare le persone spacciando i propri interessi come interessi superiori dell'organizzazione. Essa consente di tener conto non solo dei compiti ma anche delle persone che invece normalmente vengono ridotte a "risorse" o "cose". La collaborazione tra colleghi va perseguita, dunque, sia per motivi moralistici che per motivi pragmatici, essendo uno strumento fondamentale per il buon funzionamento istituzionale.

Nel quinto capitolo, intitolato "*Dalla valutazione del servizio alla valorizzazione della funzione docente*", ho cercato di delineare la nuova funzione docente, partendo dalla consapevolezza della inevitabile inscindibilità del valore che riveste l'operato del singolo docente rispetto alla qualità e all'efficacia del funzionamento generale di un'intera istituzione scolastica. La valutazione del servizio scolastico è il frutto dell'apporto che ciascun docente dà all'istituzione in termini di qualità, per questo non può darsi una proficua definizione della funzione docente senza un contemporaneo confronto con quanto ci si aspetta, attraverso l'enunciazione di precisi indicatori di qualità, dall'erogazione di un servizio eccellente.

In Italia, così come in altri Paesi membri dell'Unione Europea, il Dipartimento della Funzione Pubblica ha voluto promuovere, nella gestione delle organizzazioni della Pubblica Amministrazione, i principi del *Total Quality Management* (TQM), adoperando il modello CAF, un modello di autovalutazione messo a punto dall'EIPA (*European Institute for Public Administration*), su mandato dell'Unione Europea. Si tratta di uno degli strumenti più adeguati per valutare la qualità del servizio erogato dalla Pubblica Amministrazione e per favorire lo scambio di esperienze e di buone pratiche e la comparazione delle performance delle amministrazioni pubbliche a livello europeo. CAF è l'acronimo di *Common Assessment Framework* che può essere tradotto con "*Griglia Comune di Autovalutazione*"; si tratta, infatti, di una *griglia* che consente di analizzare il contesto organizzativo; *comune* perché è stata elaborata per essere adottata da tutte le amministrazioni pubbliche; di *autovalutazione* perché si cerca di cogliere, attraverso un processo autovalutativo, i punti di forza, ma soprattutto i punti di debolezza su cui intervenire con azioni di miglioramento.

Il modello, costituito da nove criteri, indica le principali dimensioni che occorre tenere in considerazione qualora si volesse effettuare un'attenta analisi di qualsiasi organizzazione. I primi

cinque criteri descrivono cosa fa l'organizzazione per raggiungere buoni risultati (come funziona la leadership, quali strategie adotta, come utilizza le risorse ed il personale, quali processi mette in atto). Negli altri quattro criteri si valutano i risultati che l'organizzazione ha ottenuto in riferimento all'utenza, al personale, alla società e alle performance chiave.

Scopo dell'autovalutazione è quello di individuare le aree da migliorare, le priorità su cui intervenire per attivare il miglioramento continuo. Il CAF contribuisce, dunque, a delineare un nuovo profilo di docente che si ispiri a criteri di qualità e sia maggiormente rispondente alle richieste emergenti sia dal contesto lavorativo che da quello socioculturale.

Il problema del riconoscimento della professionalità viene affrontato nel *disegno di legge n. 2994* del 27 marzo 2015 che, all'articolo 11 (*Valorizzazione del merito del personale docente*), prevede l'istituzione di "un apposito fondo" per la valorizzazione del merito del personale docente, che il dirigente scolastico dovrebbe assegnare annualmente al personale docente, sulla base di criteri legati alla qualità dell'insegnamento, al rendimento scolastico degli alunni, alla progettualità della metodologia utilizzata, all'innovatività ed al contributo al miglioramento complessivo della scuola. Nella valutazione della qualità professionale non basta considerare come discriminante principale l'anzianità di servizio, ma occorre tenere in considerazione anche il merito, quale "valore aggiunto" che contraddistingue una seria professionalità.

Nel Contratto di Lavoro del personale docente (2006-2009), all'art. 26, si fa un'accurata definizione della funzione docente e, all'art. 27, si delinea il Profilo professionale docente. In questi due articoli si fa riferimento a tre dimensioni che caratterizzano un buon insegnante: la cura della propria formazione, la cura della propria classe e la cura della propria scuola. Anche nel documento iniziale su "La Buona Scuola" del 3 settembre 2014²¹ si fa riferimento alla *formazione in servizio*, da intendersi non più come puro "obbligo burocratico" ma come "reale occasione di crescita personale e professionale", grazie alla quale poter avere "una possibilità di mobilità professionale e di carriera". E, sempre nella stessa ottica, si adopera un'altra nuova parola d'ordine, *merito*, un concetto che, contrapposto alla "semplice anzianità di servizio", diventa "il criterio principale per l'avanzamento di carriera dei docenti della scuola" ed un mezzo per ridare dignità e fiducia a tutti i docenti che si impegnano con competenza e con passione. Nel primo paragrafo della parte seconda del testo, intitolata "*Quali competenze per i nostri docenti*", si sostiene che per rafforzare il "*profilo professionale dei docenti*" è necessario partire "*dalla codificazione delle competenze dei docenti*", definendo con chiarezza cosa ci si aspetta dal docente "*in termini di conoscenze, competenze, approcci didattici e pedagogici, per assicurare uniformità degli standard su tutto il territorio nazionale e garantire uno sviluppo uniforme della professione di docente*".

²¹ Cfr. *La Buona Scuola*, p.44

Nel testo si dice, inoltre, che al docente va data la possibilità di “*continuare a riflettere in maniera sistematica sulle pratiche didattiche; di intraprendere ricerche; di valutare l’efficacia delle pratiche educative e se necessario modificarle; di valutare le proprie esigenze in materia di formazione; di lavorare in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori, il territorio*”²². Si tratta di un importante riferimento al lavoro che il docente svolge in aula, punto di partenza per l’avvio di una pratica riflessiva dell’insegnamento che vede il docente come un docente-ricercatore, volto alla valorizzazione e alla diffusione delle best practices. Il testo prevede, quindi, una formazione obbligatoria non più calata dall’alto, ma definita a livello di Istituto, derivata da “*un modello incentrato sulla formazione esperienziale tra colleghi, attraverso la creazione di una rete di formazione permanente dei docenti*”. Una nuova formazione che fa leva sul “*ruolo centrale dei docenti*”, perché il docente diviene “*il formatore più credibile per un altro docente*” ed in cui si dà la giusta centralità alle reti di scuole che vanno create sul territorio e che devono essere inclusive, nel senso che accolgono quante più scuole possibili, e trasversali, in quanto al loro interno devono comprendere scuole di ogni ciclo.

Per quanto concerne l’evoluzione della carriera dei docenti in relazione all’impegno profuso quotidianamente nella professione, si professa l’intenzione di voler scommettere sulla voglia dei docenti “*di tornare, oggi, a investire su loro stessi*”. Scommettere vuol dire cominciare a considerare i docenti “*come persone e come professionisti disposte ad assumersi impegni diversi, e a cui lo Stato chiede oggi di mettersi al servizio della scuola e dei colleghi*”.

Come fa il docente a dimostrare quanto vale? Il testo prevede il riconoscimento di un sistema di crediti , “*documentabili, valutabili, certificabili e trasparenti*”, direttamente connesso all’impegno con cui ciascun docente svolge la sua funzione. Si tratta di *Crediti didattici* (riguardanti le migliori prassi di insegnamento e l’innovazione didattica); *Crediti formativi* (legati alla formazione in servizio, all’attività di ricerca e alla produzione scientifica); *Crediti professionali* (quelli assunti all’interno della scuola per promuovere e sostenerne l’organizzazione).

I crediti accumulati nel corso della propria carriera scolastica andranno a far parte del curriculum personale del docente e saranno inseriti in una sorta di portfolio del docente che tutti potranno consultare. Ne deriva che diventa necessario mettere a punto un rigoroso sistema di valutazione della qualità del servizio erogato, una qualità che scaturisca sia dal lavoro del singolo docente che da quello dell’intera istituzione di cui fa parte. Non c’è vera autonomia se non c’è responsabilità, e non può esserci responsabilità senza valutazione.

La valutazione rappresenta lo strumento più adeguato per individuare i punti di forza e di debolezza di ogni singolo istituto e per conoscere il nostro sistema educativo nella sua totalità.

²² *Ivi*, p. 46

La valutazione esterna incute sempre una certa diffidenza ed è spesso vista come un'intrusione nella propria privacy professionale o come un attacco al diritto alla libertà di insegnamento, sancito nella nostra Costituzione. Un modo per superare simili preconcetti potrebbe essere quello di ricorrere alla *Peer Review* (valutazione tra pari), un tipo di valutazione che scaturisce dal confronto con i colleghi e che va intesa non come controllo ma come occasione di miglioramento. Un gruppo esterno di esperti, definito Peers (Pari), è chiamato a valutare la qualità di alcune aree dell'istituzione; i Peers sono persone indipendenti ma che si pongono "su base di parità" con le persone delle quali deve essere valutato il rendimento; sono soggetti esterni che, tuttavia, lavorano in un contesto simile a quello dell'istituzione da valutare e che sono dotati di esperienza e professionalità specifiche nella materia valutata.

La Peer Review consente, dunque, di ottenere da colleghi esperti un riscontro critico, seppur amichevole, sulla qualità della formazione erogata; consente di presentare i propri punti di forza e mostrare le buone prassi, di individuare carenze e punti di debolezza, di ricevere consigli e scoprire le buone prassi dei Peers, di creare reti e cooperare con altri istituti e di ottenere, tra l'altro, una valutazione esterna sulla qualità della formazione erogata, ad un costo relativamente basso.

La valorizzazione della professione docente deve partire, inoltre, da una formazione iniziale rigorosa (l'ultima parte della formazione universitaria deve essere affidata alle scuole); il periodo di prova dopo l'immissione in ruolo dovrebbe essere realmente formativo e dovrebbe essere in grado di assicurare che coloro i quali non sono portati per l'insegnamento vengano orientati verso altre professioni.

E' necessario, inoltre, riconoscere l'impegno dei docenti che sostengono l'organizzazione professionale e didattica della scuola e puntare alla costituzione del *middle management* (di una classe manageriale intermedia), di cui dovrebbero far parte tutti i docenti, a rotazione.

Per le figure intermedie che dovrebbero essere di sistema, i docenti che dedicano un impegno supplementare al funzionamento della scuola, va previsto un riconoscimento, anche in termini economici, più strutturato delle funzioni svolte, fondato sulla base dei titoli posseduti, sul curriculum dei crediti accumulati e certificati in un portfolio del docente, o eventualmente elargito attraverso un concorso pubblico. Si tratta di una situazione (funzioni strumentali, staff, middle management), di fatto già esistente nella scuola, ma ancora fragile e che, comunque, non esaurisce il tema della professionalità docente la quale dovrebbe riguardare, in realtà, tutti gli operatori della comunità scolastica, ad ogni livello; perché l'autonomia prevede un modello organizzativo intelligente che sappia intrecciare dimensioni individuali e lavoro di squadra, con una leadership diffusa ed una distribuzione orizzontale delle responsabilità che eviti la costruzione di nuove, insostenibili, gerarchie e dia valore non solo alle figure intermedie ma all'intera comunità professionale, affinché si senta partecipe perché riconosciuta e motivata in tutto quel che fa.

La questione è, dunque, quella di riuscire a creare dinamismo professionale in tutti i docenti e non solo in una quota ridotta di figure intermedie. Piuttosto che proporre una competizione tra docenti, sarebbe auspicabile indurli ad intraprendere una competizione con se stessi, al fine di migliorare la propria professionalità.

Nel sesto ed ultimo capitolo ho cercato di concludere il mio percorso di ricerca attraverso l'analisi dei dati emersi dalle risposte fornite dai docenti che hanno accettato di partecipare alla compilazione di un questionario online elaborato da me. Scopo del questionario è stato quello di lasciar venir fuori tutti quegli elementi, positivi e negativi, che caratterizzano la professione docente ai giorni nostri, mettendo in relazione, in particolare, quelle che risultano essere, a mio parere, le dimensioni costitutive della professione: la dimensione organizzativa, la dimensione personale e la dimensione didattico-pedagogica.

Il questionario è suddiviso, infatti, in quattro sezioni:

- Area socio-anagrafica
- Dimensione organizzativa
- Dimensione personale
- Dimensione didattico-operativa

Il questionario comprende, inoltre, due domande che non si inseriscono in nessuna delle quattro sezioni in particolare, in quanto le riassumono e le inglobano sinteticamente. La prima chiede di identificarsi, in base alle definizioni proposte da alcuni ricercatori, in una categoria di insegnante; la seconda, invece, chiede di scegliere, tra quelle elencate, le priorità, cioè le realtà più importanti ed urgenti da migliorare nell'organizzazione di cui si fa parte.

Il campione scelto per la ricerca è composto da 200 docenti di Scuola Primaria e di Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado, dislocati nelle città di Barletta e Trani. La creazione dei questionari e la raccolta degli stessi è avvenuta utilizzando la piattaforma *Google documents*, mentre per le procedure di analisi dei dati quantitativi ci si è avvalsi del software *Excel*.

Si tratta di una ricerca esplorativa con ricorso a strategie di tipo interpretativo e un campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi. Questa scelta ha permesso di selezionare scuole di ogni ordine e grado che, per la loro storia e conformazione, hanno reso la campionatura molto eterogenea. Lo strumento di rilevazione adoperato nel questionario è la scala Likert, la quale prevede che una lista di affermazioni (item), semanticamente collegate agli atteggiamenti su cui si vuole indagare, venga sottoposta ad un gruppo di individui che possono rispondere scegliendo tra cinque alternative.

Capitolo primo

La ricerca sugli insegnanti dagli anni “Sessanta” ai giorni nostri

1.1 Gli anni Sessanta e la scolarizzazione di massa

La ricerca italiana relativa al mondo degli insegnanti si sviluppa soprattutto a partire dagli anni Sessanta; inizialmente segue un approccio tendenzialmente sociologico, poi, successivamente si fa sempre più complessa e si caratterizza per un maggiore approfondimento psico-pedagogico, teso allo studio del malessere e del disagio legato alla pratica professionale, prendendo in considerazione le condizioni sociali, culturali e organizzative del lavoro. Tale attenzione va di pari passo con il cambiamento che ha segnato la scuola a partire dagli anni Sessanta, anni in cui, con la Legge n. 1859 del 31-12-1962, relativa alla riforma della scuola media unificata, da molti considerata come il più importante tentativo di modificare il nostro sistema scolastico da Gentile in avanti, si assiste all'avvio di un processo di scolarizzazione di massa che diviene, insieme, effetto e causa di un profondo cambiamento della società italiana. Questa epocale riforma fa sì che, almeno nelle intenzioni, la scuola attutisca la sua funzione puramente selettiva per dar vita ad una funzione più orientativa e democratica. La nuova scuola media diventa unica ed assume come finalità “la formazione dell'uomo e del cittadino”²³ e l'orientamento dell'alunno nella continuazione degli studi.

Tuttavia l'attuazione della riforma si scontra con diverse resistenze, 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”²⁴. La selezione e le bocciature erano state, fino a quel momento, un elemento centrale dell'insegnamento ed il passaggio da una scuola selettiva ad una scuola che ha il compito di promuovere una comune formazione di base, obbliga la scuola a fare una riflessione su se stessa. Nel 1967 viene pubblicato un testo, dal titolo “*Lettera ad una professoressa*”, a cura di Don Lorenzo Milani, che, in contrasto con la cultura pedagogica dominante, diventa il manifesto di un ampio ripensamento della scuola, non tanto sotto il profilo dei suoi assetti ordinamentali o delle pratiche didattico-pedagogiche, quanto sotto il profilo della sua funzione sociale e politica. Attraverso il suo slogan, “non c'è

²³ Cfr. Legge n. 1859/62.

²⁴ Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, ed. Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 191.

peggiore ingiustizia che far parti uguali tra diseguali”, don Milani rivendica la necessità di una scuola in grado di aiutare chi davvero ha bisogno, chiedendo in particolar modo più risorse per chi deve sanare quel gap linguistico e culturale che porta ad una condizione di emarginazione.

A questo proposito Maria Grazia Riva si chiede: “ Cosa direbbe don Milani, di fronte alla fotografia della scuola italiana 40 anni dopo? E’, quella attuale, una scuola non più selettiva, non più classista? E’ finalmente realizzato l’obiettivo di una scuola democratica, di tutti e per tutti?”²⁵. I dati parlano sicuramente di una scuola più inclusiva, più accogliente, con indici di dispersione scolastica più contenuti, ma ad uno sguardo più approfondito la questione appare più complessa e contraddittoria e induce a parlare di “processo di selezione occulta” e di “dispersione differita”²⁶. La scuola continua a svolgere la sua tradizionale funzione di riproduzione sociale; la dispersione scolastica, chiaro esito della funzione selettiva, è solo apparentemente scomparsa negli anni della scuola obbligatoria, ma continua ad essere rilevante nella scuola secondaria superiore, in particolare nel primo anno e negli indirizzi tecnici e professionali. E’ la stessa Riva a dirci che in Lombardia, al primo anno di scuola superiore un alunno su quattro viene bocciato, 5 su cento interrompono gli studi. Circa la metà dei ragazzi vengono licenziati dalla scuola media inferiore con un giudizio di “sufficiente” e di questi la metà viene bocciata nel biennio delle superiori. Le ricerche segnalano nella narrazione dei ragazzi un crescente vissuto di distanza e di estraneità dall’esperienza scolastica; la scuola è percepita come noiosa, lontana dai propri interessi, inutile²⁷. Appare chiaro che la scuola italiana non ha saputo trasformarsi, usando le parole della Riva “per assorbire l’impatto della scolarizzazione di massa e rispondere positivamente alle istanze di cambiamento, evocate dall’ingresso, a scuola, di segmenti di società un tempo estranei ai processi di socializzazione scolastica e di promozione culturale”²⁸. La scolarizzazione generalizzata è avvenuta, l’Italia, così come ci dicono i dati OCSE²⁹, ha fatto molti progressi negli ultimi vent’anni sotto il profilo quantitativo ma, mentre l’obiettivo della piena scolarizzazione è ormai vicino, quello del pieno successo formativo per tutti è molto più distante. La scuola, con le sue politiche inclusive, ha accolto quelli che quarant’anni fa espelleva selezionando, ma non garantisce loro una prospettiva di reale emancipazione culturale e sociale. Lo slogan della scuola di Barbiana secondo cui la scuola dell’obbligo non deve bocciare, sembra che si sia realizzato più come istanza formale che come effettivo principio di promozione sociale.

Resta da chiedersi perché la scuola italiana non abbia saputo trasformarsi in modo tale da corrispondere al nuovo mandato sociale che le politiche inclusive degli anni Sessanta e Settanta le

²⁵ Riva M. G. (a cura di), *L’insegnante professionista dell’educazione e della formazione*, EDIZIONI ETS, Pisa 2008, p.19.

²⁶ *Ivi*, p.20.

²⁷ Cfr. “Indagine sul disagio giovanile nelle scuole superiori della Lombardia”, commissionata dall’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia alla Fondazione IARD, 2001.

²⁸ Riva M. G. (a cura di), *op. cit.*, p. 21

²⁹ Cfr. OCSE, *Education at a glance: OECD indicators*, 2005.

attribuivano. Sicuramente, parte della responsabilità è da attribuire al ruolo conservativo e frenante svolto dall'eredità della tradizione gentiliana. La scuola gentiliana è costruita a partire dall'alto, dal percorso dello studente ideale, che passa dalla scuola elementare al ginnasio e al liceo classico. Il primato degli studi classici su tutte le altre tipologie è il segno più tangibile della matrice fortemente selettiva che ancora oggi permea il nostro sistema scolastico.

Tra il 1968 ed il 1972 si collocano diverse ricerche empiriche sulla popolazione dei docenti italiani, tra quelle più significative, e sempre di ambito sociologico, vanno ricordate la ricerca di Marzio Barbagli e Marcello Dei e quella di Vincenzo Cesareo.

La ricerca di Barbagli e Dei (all'epoca insegnanti di scuola media), pubblicata nel 1969 con il titolo "*Le vestali della classe media*", intende analizzare e documentare la situazione socioculturale che viene a caratterizzare la scuola media all'indomani della riforma.

La ricerca parte dalla consapevolezza del radicale mutamento della funzione dell'insegnante in una scuola che non intende più, o per lo meno si dovrebbe sforzare di farlo, riprodurre le differenze sociali derivanti dal contesto di vita e di provenienza degli studenti e che, così facendo, mette in crisi la "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"³⁰.

Una delle questioni maggiormente dibattute nella ricerca riguarda la persistenza di una funzione conservatrice che induce la scuola e gli insegnanti ad opporre una certa resistenza a qualsiasi forma di cambiamento. Questa funzione conservatrice si traduce in "socializzazione alla subordinazione", in un "addestramento dei giovani all'accettazione passiva del sistema sociale esistente"³¹ che vuol dire accettare valori che siano in linea con la loro futura subordinazione sociale. Dalla ricerca emerge come gli insegnanti continuino a discriminare gli allievi delle classi sociali più basse, legittimando le differenze sociali e culturali degli stessi ed intervenendo direttamente con discriminazioni nel processo di insegnamento-apprendimento, attraverso esclusioni e bocciature.

Un altro esempio di ricerca relativa alle conseguenze introdotte dalla riforma della scuola media è lo studio condotto da Vincenzo Cesareo, dal titolo "*Insegnanti, scuola e società*"³², in cui si 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.

La ricerca riguardò 720 insegnanti delle scuole medie statali di Milano e Bari cui fu somministrato un questionario semi-strutturato. Per la costruzione del campione furono considerate 16 variabili (provenienza territoriale, sesso, località di insegnamento, stato giuridico, ecc.). A differenza del precedente studio, questo offre una lettura più ricca di sfumature, attraverso la considerazione di molteplici variabili che riescono a rappresentare meglio la vasta categoria degli insegnanti.

³⁰ Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna, 1969, p. 140.

³¹ *Ivi*, p. 323.

³² Cesareo V., *Insegnanti, scuola e società*, Vita & Pensiero, Milano 1969.

I docenti intervistati avvertono una diminuzione del prestigio della professione e ne individuano le ragioni nella retribuzione non adeguata e nella diminuzione del portato di autorità; tale convinzione, secondo Cesareo, può ripercuotersi negativamente sulla personalità degli insegnanti e sulla loro azione educativa. Accanto alla caduta di prestigio, un altro elemento che potrebbe influire sulla considerazione di cui gode l'attività docente nel sistema di pensiero degli insegnanti è rappresentato dall'attività extrascolastica. Molto spesso gli insegnanti (soprattutto maschi) svolgono un secondo lavoro per ragioni legate a necessità sia di natura economica che di evasione; queste attività sono il più delle volte differenti o alternative rispetto all'insegnamento e quindi ad esso non funzionali. Per quanto concerne l'aggiornamento, gli insegnanti intervistati denunciano una certa diffidenza e contrarietà, soprattutto per la scarsa quantità di tempo da dedicarvi e per la convinzione della loro inutilità.

Uno spazio notevole all'interno della ricerca è riservato all'interazione tra insegnanti e alunni. I docenti hanno un'immagine ambigua degli alunni mentre considerano la figura 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"³³. Gli insegnanti riconoscono il proprio decisivo ruolo di selezione, in grado di condizionare il successo degli allievi, ma tendono a distinguere il processo di istruzione (dipendente in gran parte da loro) da quello di socializzazione (maggiormente condizionato da mass-media e amici).

Le indagini di fine anni Sessanta non si concentrano sulla pratica lavorativa vera e propria, ma perseguono lo scopo di analizzare criticamente le funzioni conservatrici di legittimazione sociale e di riproduzione delle disuguaglianze che si ipotizzava fossero attuate dagli insegnanti e dall'organizzazione scolastica in generale.

1.2 Alcuni mutamenti normativi importanti

Negli anni Settanta si viene configurando il nuovo sistema scolastico di massa, attraverso l'introduzione di una serie di importanti norme.

La *legge n. 820* del 1971, istitutiva della scuola "a tempo pieno", viene considerata come l'esperienza pedagogica più forte degli ultimi quarant'anni, soprattutto per l'idea di fondo cui si ispira: la scuola diviene il contesto in cui tanti ragazzi, vivendo tra pari, possono fare un'esperienza di vita che non è più solo esperienza di apprendimento scolastico. Si trattava di garantire un'offerta educativa che, superando l'esperienza del doposcuola, fosse in grado di affiancare agli insegnamenti

³³ *Ivi*, p. 354.

curricolari ulteriori attività di crescita culturale e di socializzazione in un tempo che veniva affidato ai docenti.

Con i *Decreti delegati* (n. 416, 417, 418, 419, 420), emanati dal governo il 31 maggio 1974 in virtù della Legge delega n. 477 del 30 luglio 1973, l'organizzazione educativa e didattica della scuola si apre ad una maggiore collegialità, attraverso la presenza di genitori, forze sociali e, per quanto concerne la scuola superiore, anche degli studenti, con l'intento di ridimensionare il ruolo centrale della scuola ed articolare il sistema formativo su base territoriale, aprendolo alla partecipazione di tutte le componenti scolastiche ed extrascolastiche. L'introduzione degli Organi Collegiali nasceva come risposta istituzionale alla richiesta di partecipazione alla vita scolastica da parte degli studenti e dei genitori; si trattò di un'innovazione considerata, a quel tempo, rivoluzionaria che consentiva, per la prima volta, l'ingresso da parte degli utenti nella "stanza dei bottoni", da sempre riservato solo agli operatori della scuola. In realtà, come ci fa ben notare Maria Grazia Riva³⁴ si trattò di una scelta moderata e di compromesso che "apriva sì a genitori e studenti, ma solo ad una contenuta rappresentanza, assai ridotta numericamente, comunque sempre inferiore, in qualunque organo, al numero degli operatori della scuola. Preside, insegnanti e, ove presenti, rappresentanti del personale non docente, continuavano a determinare comunque la maggioranza dei voti in qualunque organismo"³⁵.

Gli organi collegiali per questo, come sottolinea 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"³⁶. Ancora oggi, sempre più crescente è la difficoltà da parte dei genitori di essere davvero rappresentativi. La mancanza di tempo, di informazioni, di contatti con altri genitori, toglie senso al loro ruolo; spesso e volentieri finiscono per rappresentare solo se stessi, ed identificare il proprio ruolo solo come quello del difensore del figlio.

Nel 1977 la *Legge 517* abolisce gli esami di riparazione nella scuola elementare e nella scuola media, modificando il sistema di valutazione. La pagella viene sostituita dalla scheda di valutazione che predilige i giudizi rispetto ai voti e contiene informazioni sulla partecipazione alla vita scolastica ed osservazioni sul processo di apprendimento dell'alunno. La legge è importante anche perché, abolendo le classi differenziali, avvia il processo di integrazione degli alunni con handicap in tutti i livelli della scuola dell'obbligo. La legge 517 rappresentò, in effetti, una sorta di mini-riforma, anche, e soprattutto, per l'introduzione della programmazione educativa e didattica su cui diede delle diffuse indicazioni, mai viste prima in un testo normativo. All'art. 7, relativo alla scuola media, al comma 1 dice: "*Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività*

³⁴ Riva M. G. (a cura di), *op. cit.*

³⁵ *Ivi*, p.85.

³⁶ Santamaita S., *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, p. 169.

scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni”. I commi 3, 4, 5 e 6 dello stesso articolo definiscono con precisione i tempi di svolgimento delle attività, la loro programmazione, la loro conduzione, la loro verifica.

1.3 Gli anni Settanta

Nel dibattito sulla condizione degli insegnanti negli anni Settanta, accanto ai temi tradizionali, quali la formazione, il reclutamento, la retribuzione, lo stato giuridico, troviamo nuove questioni riguardanti le finalità della professione docente, la percezione del proprio ruolo, lo status sociale della categoria.

Profonde modifiche caratterizzarono il contesto scolastico di quegli anni; la crescita degli alunni nelle scuole elementari (pari al 12,4%) o dei ragazzi della scuola media (50,2%) comportò necessariamente il radicale cambiamento della composizione sociale della popolazione studentesca. Fu soprattutto l'insegnante di scuola media a risentire maggiormente del processo di scolarizzazione di massa in atto: egli avverte ancora sulla sua formazione “ l'ipoteca gentiliana, elitaria e selettiva”³⁷, ma, allo stesso tempo, si rende conto che non può più condividere con gli studenti e con le famiglie la stessa estrazione sociale e gli stessi valori, come avveniva in passato.

Gli studi in questi anni cercano di far interagire sapere pedagogico e ricerca psicologica e spostano la loro attenzione verso la lettura degli elementi che caratterizzano la professione docente, concentrandosi in particolar modo sugli “atteggiamenti” degli insegnanti.

Tra il 1971 e il 1973 Roberto Zavalloni³⁸ pubblica diverse ricerche relative agli atteggiamenti degli insegnanti, utilizzando anche l'intervista, uno strumento d'indagine che fino ad allora era stato poco utilizzato tra le ricerche empiriche sugli insegnanti. Egli cerca di studiare in maniera approfondita la mentalità dell'insegnante, attuando un tipo di indagine che in Italia aveva avuto scarsa applicazione. La sua indagine mira ad individuare atteggiamenti di accettazione o rifiuto dell'insegnante nei confronti dell'alunno disadattato presente in 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 ed è condotta in due fasi:

³⁷ *Ivi*, p. 159.

³⁸ Zavalloni R., Parente M., *Gli atteggiamenti dell'insegnante di fronte all'alunno disadattato I*, in *I problemi della pedagogia*, 1 (1973), pp. 166-186, (*I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA*. Rivista bimestrale diretta da Ignazio Volpicelli. Vol.I: gennaio-giugno 1973).

- 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 possibile ricostruire un quadro delle tendenze degli insegnanti nel modo di rispondere al quesito: "Ci sono nella sua classe alunni che pongono particolari problemi?". Le risposte possono essere raccolte in quattro atteggiamenti: la tendenza a chiedere aiuto, quella a drammatizzare, quella a trovare giustificazioni e, per finire, quella a minimizzare. La maggior parte delle risposte evidenzia un tentativo, da parte degli insegnanti, di offrire una propria opinione sul disadattamento scolastico più che riflettere sul proprio stato d'animo e sulla loro implicazione affettiva.

Quello che viene fuori è l'esistenza di una mentalità legata più al rispetto della "realtà-classe" che non al rispetto della "realtà-alunno", con un rifiuto dei soggetti che possono rallentare o compromettere il normale apprendimento della classe. Tali risultati vengono di fatto ribaditi dagli stessi Zavalloni e Baglioni³⁹ 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 noncuranza 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.

Un'altra ricerca che si occupa degli atteggiamenti degli insegnanti è quella condotta da Mario Badaloni⁴⁰ per l'Associazione Italiana Maestri Cattolici a partire dal 1974. In questo caso, l'attenzione è focalizzata sulla questione formativa e sull'atteggiamento degli insegnanti nei riguardi della formazione.

Il *D.P.R. n. 419* del 31 maggio 1974 nel Titolo II - *Aggiornamento culturale e professionale*, all'art. 7 dice che "*l'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo della scienza per le singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica, come partecipazione alla ricerca e all'innovazione didattico-pedagogica*". Si tratta di un concetto nuovo che contribuisce a dare maggiore importanza al ruolo produttivo e culturale dell'insegnante nel contesto scientifico.

Tuttavia, i mutamenti normativi e sociali che avevano caratterizzato gli anni Sessanta e Settanta non avevano trovato riscontro sul piano della formazione degli insegnanti; chi aspirava a diventare

³⁹ Zavalloni R., Baglioni A., "*Indagine sul rapporto affettivo insegnante-alunno*", Antonianum, 48, 1973, pp. 64-79.

⁴⁰ 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.

maestro o professore continuava a ricevere una formazione legata a modalità professionali e didattiche sorpassate. La ricerca riflette sull'inadeguata preparazione del corpo docente, sia in termini di formazione iniziale che di aggiornamento. Partendo dalla consapevolezza della scarsa preparazione culturale e professionale degli insegnanti, i ricercatori cercano di evidenziare, attraverso le opinioni degli stessi insegnanti, le carenze che contraddistinguono il loro percorso formativo. Il 73 % degli intervistati ritiene che l'insegnamento ricevuto dall'Istituto Magistrale sia inadeguato, per una formazione professionale completa. Gli insegnanti intervistati 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). Per superare tali carenze, gli insegnanti ritengono utile 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. Le carenze formative nella professionalità docente riguardano nell'opinione degli intervistati soprattutto il settore della metodologia e della didattica ma anche quello della psicologia. Gli insegnanti continuano ad avvertire la necessità di colmare le lacune della loro preparazione culturale e professionale nel corso di tutta l'esperienza di insegnamento e cercano di farvi fronte attraverso lo studio di aspetti legati alla metodologia, alla didattica, alla psicologia, alla conoscenza dell'ambiente e alle conoscenze dei problemi sociali.

1.4 Gli anni Ottanta

Negli anni Ottanta la ricerca sugli insegnanti si interessa a questioni riguardanti la motivazione, l'impegno sul lavoro, le condizioni di stress e di soddisfazione professionale. Si comincia ad indagare a fondo l'esperienza degli insegnanti per scoprire tutti quegli aspetti legati alla professione di natura più implicita, non immediatamente visibili. Lo scarso riconoscimento sociale attribuito alla professione in termini di ricompense, sia materiali che simboliche, produce un dichiarato pessimismo tra i docenti posti, ormai, dinanzi a dei valori che non apprezzano ed in cui faticano a riconoscersi.

Gli anni Ottanta sono contraddistinti dall'abbandono dei grandi progetti di riforma, "in favore di provvedimenti più limitati, disposti in una prospettiva di cambiamento processuale"⁴¹. E' il caso di ricordare l'importanza dei *Programmi* del 1985 che raccolgono, come dice lo stesso Santamaita, "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

⁴¹ Santamaita S., *op. cit.*, p. 174.

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»⁴².

La parte più innovativa del decreto è quella riguardante 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”⁴³. Il nuovo maestro diventa un esperto di educazione e di programmazione, prima ancora che di matematica o italiano. Nonostante l'indubbio apporto ad una visione psico-pedagogica moderna, all'innovazione di contenuti e all'innovazione metodologico-didattica non corrispose nessuna riqualificazione del corpo docente. 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”⁴⁴. 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 vari ed innovativi, sia dal punto di vista metodologico che tematico.

Avvalendosi degli strumenti della sociologia empirica e di un metodo di analisi concreto, i ricercatori mirano a seguire un percorso di ricerca finalizzato alla comprensione e alla ricostruzione del mondo scolastico partendo dagli attori che vi agiscono all'interno. Si producono studi che mirano a ricostruire un profilo professionale in grado di far fronte al rinnovamento e alle riforme che segnarono le diverse stagioni della scuola, attraverso una ricerca più attenta alle difficoltà insite nella professione docente. Lo sviluppo socio-economico e le modifiche che esso visse attorno alla fine degli anni Settanta, andarono a colpire la sicurezza individuale e collettiva della classe docente, per il fatto che vennero meno quei riferimenti valoriali e normativi che fino ad allora erano stati condivisi e ritenuti certi. Scrive Giovannini: “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”⁴⁵. La scuola, dunque, vive una situazione di incertezza che ha ripercussioni sia sugli obiettivi e contenuti del processo educativo, che sugli atteggiamenti dei soggetti in esso coinvolti.

⁴² *Ivi*, p. 75.

⁴³ *Ivi*, p. 174.

⁴⁴ 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 (pp. 98-99).

⁴⁵ Giovannini G., “Insegnanti negli anni dell'incertezza”, in *Studi di Sociologia*, 1981, 1, p. 23.

La ricerca di Giovannini, *“Insegnanti negli anni dell’incertezza”*⁴⁶, nasce proprio in questo clima di profonda incertezza. Gli studi furono condotti nel biennio 1978-1980 e articolati in due fasi: una prima fase riguardò la somministrazione di un questionario strutturato a 891 insegnanti ed una seconda fase procedette con interviste semistrutturate a 80 insegnanti, per un approfondimento qualitativo dei risultati del questionario. La ricerca sottolinea come sia cambiata la percezione della professione docente e della sua funzione sociale. Se a ridosso del ’68 l’insegnante vedeva ancora nell’educazione un mezzo per trasformare radicalmente la società, l’insegnante di fine anni ’70 mostra un minor coinvolgimento e una minore identificazione nei confronti di una scuola che non lo soddisfa.

Dalla ricerca vengono fuori dei nuclei tematici che consentono di disegnare l’immagine della professione così come viene percepita dagli stessi insegnanti. Il primo punto riguarda la formazione all’insegnamento; i docenti si mostrano piuttosto diffidenti circa la sua appropriatezza; gradirebbero un’integrazione attraverso un’attività di tirocinio e un aggiornamento a carico della responsabilità personale del docente. La professione è 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; allo stesso tempo, gli insegnanti mostrano una generale sottovalutazione del prestigio goduto dalla propria professione, per via della scarsa professionalità, per l’alto numero dei docenti, per la bassa retribuzione, per la burocratizzazione della selezione, per la dequalificazione generale della scuola. La maggior parte di loro (il 64,8% del campione intervistato, soprattutto donne) pur mostrandosi soddisfatta della propria professione, auspica una crescita del livello di professionalità e un impegno maggiore nell’attività didattica quotidiana. In altre parole, gli insegnanti danno un’immagine della professione caratterizzata da un buon livello di gratificazione ma 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”⁴⁷ oltre che l’acquisizione di una nuova competenza professionale: “la capacità di gestire l’incertezza”⁴⁸. La ricerca di Giovannini, commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione e condotta con l’équipe di Cesareo, rispondeva 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 “questione insegnante” viene discussa in maniera formale con l’inchiesta CENSIS, un sondaggio realizzato nel maggio 1982 su un campione nazionale di 777 insegnanti delle scuole elementari, medie e secondarie superiori. Si tratta di “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

⁴⁶ *Ivi*, pp. 23-56.

⁴⁷ *Ivi*, p. 55.

⁴⁸ *Ivi*, p. 56.

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 scuola⁴⁹. Uno dei punti più interessanti affrontati dall'inchiesta è quello relativo alla crescita del fenomeno dell'assenteismo nelle scuole italiane che, secondo i ricercatori, sarebbe in stretta connessione con il processo di crescente demotivazione verso la professione da parte degli insegnanti, e con un atteggiamento di strumentalizzazione del lavoro, tale 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"⁵⁰. Vari sono i fattori indicati come possibili cause:

- i problemi connessi con lo stato di salute;
- la carenza di strutture sociali preposte alla custodia dei figli;
- il pendolarismo di molti insegnanti tra una scuola e l'altra, dovuto a spezzoni di orario;
- le garanzie collegate alla non licenziabilità e agli scarsi controlli sia fiscali (visita medica) sia sociali (assuefazione delle famiglie degli alunni al verificarsi di queste assenze);
- la crescente mancanza di stimoli e di motivazioni nei confronti della professione;
- il fatto che il lavoro non viene più visto come possibile motivo di realizzazione e che le soddisfazioni, i guadagni, il prestigio vengano ricercati altrove (famiglia, secondo lavoro, amicizie...).

Possiamo osservare nella tabella n. 1.1, estratta da Censis, 1982, l'espandersi del fenomeno negli anni 1973 e 1980:

Tabella 1.1 - Numero di giornate di assenza per ogni insegnante elementare

<i>Insegnanti di ruolo</i>		<i>Insegnanti non di ruolo</i>		<i>Totale insegnanti</i>	
<i>Anno 1973</i>	<i>Anno 1980</i>	<i>Anno 1973</i>	<i>Anno 1980</i>	<i>Anno 1973</i>	<i>Anno 1980</i>
26.5	35.9	23.5	33.9	26.2	35.8

⁴⁹ Cfr. CENSIS, "La questione insegnante. Analisi e proposte sulla gestione del personale docente italiano", CENSIS, Roma 1982, p. 124.

⁵⁰ *Ivi*, p. 54.

Nella Tabella n. 1.2 si illustrano i motivi delle assenze diversificando il campione tra maschi e femmine:

Tabella 1.2 - Motivi delle assenze tra gli insegnanti

<i>Causa</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>
Salute	9.6	13.0	12.1
Famiglia	1.9	2.7	2.5
Aspettative	7.7	8.8	8.5
Puerp. Obbli.		7.5	5.5
Puerp. Fac.		2.3	1.6
Malattia figlio		0.2	0.2
Altri motivi	0.8	0.9	0.8
Totale	20.0	35.4	31.2

Come si può notare, il congedo per gravidanza non sembra incidere in maniera eccessiva sul fenomeno considerato nel suo complesso. Per quanto riguarda la tipologia sociologica dell'insegnante che si assenta di più, l'indagine indica le seguenti categorie: donne, insegnanti di ruolo, coniugati. Relativamente alle donne, osservazioni simili furono fatte da Colligan M. J. e Murphy L. R.⁵¹, i quali, parlando di "isteria di massa", cui sarebbero prevalentemente soggette le donne, forse più tendenti rispetto agli uomini alla somatizzazione di stati di tipo emozionale legati al problema lavorativo, asserivano che le donne subiscono condizionamenti legati al conflitto provocato dall'assunzione simultanea di ruoli di vario tipo: casalinga, moglie, madre da un lato e lavoratrice dall'altro. In virtù di questa condizione, esse tenderebbero ad accusare una quantità di sintomi e di disturbi più elevata rispetto agli individui di sesso maschile.

La parte più corposa della ricerca riguarda l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'aggiornamento. A fronte di un innalzamento dei fondi stanziati dal Ministero e di una maggiore capillarità dei corsi che aveva fatto dell'aggiornamento una pratica costante e diffusa, l'attività di formazione, tuttavia, viene considerata solo in parte positiva; gli insegnanti che vi partecipano stigmatizzano l'astrattezza, la brevità dei corsi e l'insufficienza qualitativa. La proposta del CENSIS diviene quella di modificare i corsi in una direzione più interattiva che sappia cogliere i reali bisogni del corpo docente e fornire materiali didattici concreti da utilizzare in classe, nella

⁵¹ Colligan M. J. e Murphy L. R., *Journal of occupational Psychology*, Volume 52, Issue 2, pagine 77- 90, giugno 1979.

certezza che gli insegnanti abbiano realmente appreso contenuti e metodologie spendibili nel lavoro quotidiano. Il rapporto del CENSIS si chiude con una serie di proposte riguardanti la professione e che dovrebbero portare ad una maggiore valorizzazione della professionalità docente: flessibilizzazione delle prestazioni degli insegnanti e dell'orario di lavoro, maggiori opportunità di aggiornamento, possibilità di avanzamenti di carriera, crescita professionale e retributiva, introduzione di nuove figure professionali, introduzione di meccanismi di controllo. Si tratta di tematiche che anticipano questioni che saranno dibattute successivamente e che ancora oggi sono all'ordine del giorno; rappresentano comunque uno spunto per un lavoro di riflessione da parte degli organi governativi che si occupano direttamente e indirettamente della scuola, un supporto per la progettazione politica e l'organizzazione del mondo della scuola, da un punto di vista strutturale, di formazione dei docenti e gestione delle risorse.

1.5 Lo stress e il malessere degli insegnanti

Nel 1982 comunque, comincia ad aleggiare l'idea che l'insegnamento possa portare con sé questioni di malessere psicologico. La questione della salute psicofisica dei docenti compare nel dibattito scientifico con la realizzazione di uno studio, intitolato "*Insegnare logora?*", da parte di SINASCEL-CISL di Milano in collaborazione con l'Università di Pavia. La ricerca, condotta su un campione statistico di 2000 educatori, risulta molto interessante, in primo luogo, perché affronta la questione, fino ad allora sconosciuta, del burnout e, in secondo luogo, per la metodologia adottata. L'indagine, infatti, comportò il coinvolgimento degli insegnanti in tutte le fasi della ricerca; dalla fase di programmazione e di condivisione delle finalità della ricerca, alla fase della raccolta dei dati. L'indagine accertò che esistevano delle correlazioni tra il livello di patologie psichiche vissute dagli insegnanti e le condizioni di lavoro nella scuola, mettendo così in evidenza degli elementi che caratterizzano la condizione degli insegnanti. Quasi il 30% degli intervistati dichiarava di fare abitualmente uso di psicofarmaci, di cui solo il 17% però risultava affetto da esaurimento nervoso mentre la restante parte dichiarava di essere soggetta a "situazioni di disagio" espressive di stati di sofferenza che si ripercuotono sia a livello somatico che psichico. 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 ed ai fattori di stress potenzialmente degenerativi in burnout.

La riflessione sullo stato psicologico dei docenti consente di mettere a fuoco, oltre che uno stato di malessere vissuto direttamente da molti di loro, anche quelle caratteristiche che, finalmente, vengono riconosciute come proprie della professione; con lo scopo di offrire una maggiore professionalizzazione dell'immagine del docente, vista, fino agli anni Settanta, come semplice

“figura materna”, dotata di sensibilità e di amore per gli studenti ma difficilmente riconosciuta per le sue competenze e, soprattutto, per i rischi professionali.

Fra le ricerche condotte sulla condizione psicologica si distingue, per la metodologia e per l’oggetto di studio, quella realizzata nel 1988 da Favretto e Rappagliosi⁵². Scopo della ricerca è quello di dimostrare empiricamente la veridicità della tesi che vede l’insegnamento come attività potenzialmente stressante, cercando di studiare i gradi e le fonti di soddisfazione e di insoddisfazione, i fattori di minaccia per la salute psicofisica degli insegnanti.

La ricerca di Favretto e Rappagliosi affronta il problema dello stress degli insegnanti servendosi di un modello, simile a quello proposto da Van Harrison⁵³, in cui lo stress è visto come risultante dell’interazione tra fattori personali e fattori ambientali. L’obiettivo della ricerca è quello di analizzare lo stress come conseguenza del continuo interscambio tra l’insegnante, con la sua dotazione professionale, e le caratteristiche del contesto organizzativo.

Lo studio, che si propone di esplorare alcuni rilevanti problemi attinenti al lavoro dell’insegnante nella scuola elementare e media inferiore, appare originale in quanto, come si dice già nella sua presentazione “tocca argomenti noti con metodologia nuova”⁵⁴, avvalendosi di “dati e risultati [...] con gli strumenti classici della psicologia: questionari, elaborazioni statistiche e molte letture di ciò che gli altri hanno fatto e trovato”. Un aspetto fondamentale della ricerca riguarda la distinzione, derivata da Hans Selye, tra *eustress* e *distress*, tale per cui lo stress, solitamente inteso come un fattore negativo, può essere invece considerato positivamente, come un modo efficace di reagire al cambiamento. Lo sforzo di cambiare dipende molto dal modo di concepire le relazioni che si hanno con gli altri; lo stress è dannoso se pensiamo che gli altri chiedano più di quanto possiamo dare, ma può sortire risultati positivi se ci sentiamo all’altezza di superare una situazione problematica. Al concetto di *eustress* è direttamente connesso quello di autostima, quale strumento che conduce ad un insegnamento efficace.

Una parte consistente dell’opera prende in considerazione teorie e ricerche recenti in Psicologia del Lavoro. Gli autori riflettono sui problemi dello stress e della soddisfazione nel lavoro degli insegnanti, riferendosi alla realtà italiana, esaminata attraverso ricerche sul campo, ma anche elaborando delle sintesi di indagini svolte in altri paesi. Essi chiariscono come l’analisi dello stress sia fondamentale per uno studio approfondito della soddisfazione nel lavoro. I curatori della ricerca, Favretto e Tajoli, nella prefazione scrivono che nella società di quegli anni (fine anni Ottanta) “è in atto un processo di profonda trasformazione della qualità del vivere; molte cose sono cambiate nel sistema di vita della gente rispetto al recente passato, in particolare i tempi ed i contenuti delle

⁵² Favretto G., Rappagliosi C.M., “Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento”, in Favretto G., Comucci Tajoli A., *Insegnare oggi: soddisfazione o stress?*, ed. Franco Angeli, Milano 1988, pp. 19-154.

⁵³ 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.

⁵⁴ Favretto G., Comucci Tajoli A., *op. cit.*, p. 9.

attività di lavoro”⁵⁵; un simile cambiamento è andato ad influenzare il modo di operare nell’ambito lavorativo, portando con sé, come conseguenza, l’insorgenza di stati di disagio o di disadattamento, sia nella ristrutturazione del lavoro che nei rapporti sociali in generale. Questa situazione ha inasprito, esasperato, quella frattura, già esistente, tra la società reale ed il mondo della scuola, procurando agli studenti un “certo disamoramento”, una “scarsa volontà di applicazione” e la “mancanza di un vero interesse per lo studio, in quanto considerato come qualcosa di astratto e di staccato dalla realtà”⁵⁶. Queste considerazioni inducono ad affermare che “la scuola non ha ancora trovato una sua precisa collocazione nel mondo dei valori: da un passato in cui, forse, veniva sopravvalutata, ad un presente in cui le sue funzioni di formazione e di guida vengono senza dubbio stimate meno del loro effettivo valore”⁵⁷. E’ per questo che gli insegnanti sentono la profonda necessità di chiarire il loro ruolo, la loro formazione ed il loro futuro.

Il punto di partenza è costituito da Van Harrison, appartenente ad uno dei più illustri istituti di ricerca sociale, quello dell’Università Statale del Michigan, il quale ritiene che il valore stressogeno di una situazione sia intrinsecamente connesso all’autopercezione che l’individuo ha dei propri bisogni e delle proprie capacità e sottolinea come vi sia un continuo interscambio tra l’individuo dotato di una sua personalità e l’ambiente fisico-sociale circostante. Ci sono quattro aspetti principali che caratterizzano l’interazione individuo-ambiente:

- 1) *Le richieste oggettive dell’ambiente*, cioè quelle caratteristiche della realtà oggettiva che circonda l’individuo e con cui l’individuo deve confrontarsi.
- 2) *Le caratteristiche oggettive della persona*, cioè la dotazione professionale, fisica, esperienziale che caratterizza un individuo calato in una particolare situazione.
- 3) *La valutazione soggettiva delle richieste oggettive*. La realtà oggettiva apparirà all’individuo in un modo che è del tutto personale e commisurato al suo modo di vedere le cose.
- 4) *Le caratteristiche soggettive della persona*.

Tutte le possibili disarmonie o discordanze tra questi quattro aspetti potrebbero portare all’insorgenza di stati di ansia, disagio, tensione e sfociare in patologie da stress.

Gli autori della ricerca, rifacendosi al modello proposto da Von Harrison, considerano lo stress come risultante delle caratteristiche psicologiche e sociologiche dell’insegnante, ma anche del continuo interscambio tra il lavoratore ed il contesto organizzativo nella sua componente tecnica ed umana. L’insegnante non viene più visto come inerme e passivo di fronte agli stressors, ma ha a sua disposizione delle componenti oggettive di adattamento (Coping) e delle difese psicologiche

⁵⁵ *Ivi*, p.13.

⁵⁶ Favretto G., Rappagliosi C. M., “Una ricerca estensiva sullo stress da insegnamento”, in Favretto G., Comucci Tajoli A., *op. cit.*, p. 21.

⁵⁷ Favretto G., Comucci Tajoli A., *op. cit.*, p. 14.

soggettive che gli permettono di resistere ad una situazione di elevato stress lavorativo. I ricercatori elaborano un questionario che si avvale di scale di misura tipo Likert⁵⁸ e che è suddiviso in sezioni diverse, orientate ai 4 parametri costitutivi del modello di Von Harrison: *richieste oggettive* (titolo di studio, orario, presenza in classe, materie di insegnamento...); *percezione soggettiva dell'ambiente* (come tali richieste oggettive dell'ambiente si rispecchiano nell'individualità del docente); *caratteristiche oggettive dell'insegnante* (professionalità, competenze, preparazione culturale); *percezione soggettiva delle competenze* (come egli valuta le proprie caratteristiche). Nell'applicazione del modello di Van Harrison alla professione insegnante, Favretto e Rappagliosi giungono alla conclusione che le potenzialità stressogene maggiori dell'ambiente lavorativo, sono insite nel rapporto tra le richieste dell'ambiente e la dotazione professionale del docente. Quando la professionalità posseduta dall'insegnante corrisponde meglio alle richieste oggettive del lavoro e dei compiti che devono essere formalmente svolti da un docente, l'adattamento oggettivo (coping) sarà maggiore e maggiore sarà l'eustress. In conseguenza di ciò, si può affermare un concetto fondamentale, e cioè 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”⁵⁹. E allora, a questo punto, ritorna il tema dell'aggiornamento e della formazione dell'insegnante, intesa però, in una nuova ottica, come “un tipo di formazione che si sintonizzi non tanto astrattamente ad un'immagine futura dell'insegnante, quanto piuttosto con delle richieste specifiche provenienti dall'ambiente lavorativo (caratteristiche in gran parte deducibili dai Programmi e dalle richieste che la comunità sociale fa all'insegnante)”. Questa appare come “la via maestra per raggiungere uno stato di adattamento (Coping) e di eustress”⁶⁰.

Un'importante variabile, connessa con l'adattamento dell'insegnante al proprio lavoro, è quella dell'autopercezione; questa variabile prende in considerazione la distanza tra la dotazione professionale autovalutata soggettivamente e l'etero-attribuzione di professionalità, cioè quella data dai colleghi-giudici. A questo proposito i due ricercatori fanno delle osservazioni interessanti riguardo all'importanza nel lavoro di insegnante di una “dimensione socializzata della competenza e della professionalità”⁶¹. La competenza professionale deve essere riconosciuta e fruita dal gruppo dei docenti di cui l'individuo fa parte. “ Deve esserci cioè un riconoscimento sociale, da parte del gruppo di lavoro al quale l'insegnante appartiene, della professionalità e della capacità dell'individuo. 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

⁵⁸ Likert R., “A technique for Measurement of Attitudes”, Archives of Psychology, 140, 1932, pp. 5-53.

⁵⁹ Favretto G., Rappagliosi C. M., “Il rapporto tra persona e ambiente nello stress lavorativo”, in Favretto G., Comucci Tajoli A., *op. cit.*, p. 93

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ *Ivi*, p. 94

tecnica di induzione di una microcultura della professionalità e del riconoscimento della professionalità medesima”⁶².

Durante gli anni Ottanta, capiamo bene come tende a diffondersi un mutamento nella prospettiva di analisi della “questione docente”, che vede l’intrecciarsi di dimensioni individuali e di dimensioni socio-culturali, segno di un maggiore rispetto nei confronti della personalità dei docenti, visti non più come categoria omogenea e chiusa ma come insieme di individui soggetti a problematiche di tipo psicologico.

1.6 L’introduzione dell’*Autonomia scolastica*

Verso la seconda metà degli anni ’90 si avvia il processo politico e giuridico-normativo che conduce all’autonomia scolastica, realizzata dalla *Legge 59* del 1997, più nota come legge “Bassanini”, e successivamente, dalla riforma del Titolo V della Costituzione, avvenuta con la *Legge n.3* del 2001. La *Legge 59*, dal titolo significativo “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”, contiene un articolo, il numero 21, che riguarda proprio la scuola e che dà avvio all’autonomia delle istituzioni scolastiche. L’obiettivo più importante che la legge si propone di realizzare è quello di avvicinare il più possibile le funzioni amministrative al cittadino e alla società civile. La legge, infatti, prevede il conferimento di funzioni amministrative, per tutte le materie non espressamente riservate allo Stato, agli enti territoriali e locali, sulla base del principio di ‘sussidiarietà’, cioè dell’attribuzione delle responsabilità pubbliche all’autorità territorialmente e funzionalmente più vicina ai cittadini interessati. Siamo di fronte ad un processo di rovesciamento del rapporto tra cittadini e servizio pubblico, centrato sul riconoscimento di una nuova identità ai cittadini, non più semplici destinatari di un servizio ma portatori del diritto ad esigere un servizio di qualità e differenziato in base ai bisogni specifici. Anche la scuola è interessata da questo processo di decentramento amministrativo, attraverso il superamento, sia pur parziale, del modello “centralista” che l’aveva da sempre caratterizzata. Prima dell’autonomia, la periferia del sistema scolastico dipendeva direttamente dal suo centro; esisteva un’articolata linea gerarchica che passava dai Capi d’Istituto al Provveditore agli Studi, direttamente dipendente, a sua volta, dal Ministro dell’istruzione. L’azione di governo agiva verticalmente attraverso strumenti di controllo diretto: le risorse professionali venivano attribuite in relazione a parametri rigidamente numerici, l’azione didattica dei docenti era rigorosamente limitata al rispetto di rigidi programmi, i modelli organizzativi venivano stabiliti a livello centrale, con soluzioni uniformi su tutto il territorio nazionale. Con l’avvio dell’autonomia, anche la scuola realizza un processo di decentramento dei

⁶² *Ibidem*

servizi ed è sollecitata a differenziare l'offerta formativa in relazione ai bisogni degli alunni e delle famiglie e alle diversità dei contesti territoriali. Con l'emanazione del *DPR 275* dell'8 marzo 1999, il cosiddetto "Regolamento" dell'autonomia, alle istituzioni scolastiche è attribuita la personalità giuridica, grazie a cui la scuola acquista una propria capacità giuridica e di azione; diventa, cioè, soggetto dell'ordinamento giuridico generale; può esercitare la capacità negoziale (stipulare contratti con terzi), la capacità di ricevere in proprio e non tramite lo Stato eredità e legati, senza alcuna preventiva autorizzazione, la capacità e la legittimazione processuale. Ogni autonomia scolastica realizza concretamente un'offerta formativa differenziata attraverso l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.), che è il "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" ed "esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia"⁶³. Il Piano dell'offerta Formativa, che ogni scuola deve elaborare, rappresenta lo strumento con cui si realizza una nuova contrattualità tra tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo; è elaborato dal Collegio dei Docenti e approvato dal Consiglio di Circolo o d'istituto, di cui fanno parte non solo i docenti ma anche il personale ATA, i genitori e, nel caso di scuole secondarie di secondo grado, gli stessi alunni. Il P.O.F., pur dovendo restare "coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale", "riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa"⁶⁴. Ogni singola scuola viene dunque a disporre degli strumenti giuridici e normativi necessari per organizzare un servizio più efficace e maggiormente rispondente ai bisogni degli utenti e della realtà in cui opera.

Questi gli aspetti più innovativi:

- Con l' autonomia "didattica", le istituzioni scolastiche possono modulare i tempi delle attività di insegnamento (durata delle unità orarie delle lezioni, articolazione del monte ore annuale delle discipline), gestire in maniera più flessibile l'articolazione e l'aggregazione dei gruppi di alunni, con il superamento del modello unico del gruppo-classe.
- Con l'autonomia "organizzativa", le scuole possono utilizzare le risorse professionali loro assegnate in modo più funzionale agli obiettivi delineati nel P.O.F.
- Con l'autonomia "di ricerca, sperimentazione e sviluppo", le scuole possono promuovere progetti di innovazione metodologica e disciplinare senza alcuna autorizzazione e controllo da parte dell'amministrazione centrale.

⁶³ Cfr. *D.P.R. 275/99*, art. 3, comma 1.

⁶⁴ Cfr. *D.P.R. 275/99*, art. 3, comma 2.

- Le scuole possono realizzare “ampliamenti dell’offerta formativa”⁶⁵ con arricchimenti del curriculum nazionale: nuovi insegnamenti, attività opzionali e/o facoltative aggiuntive, nell’ambito di una quota del curriculum che viene assegnata alla libera determinazione di ciascuna scuola.
- Con l’autonomia finanziaria e contabile le scuole, pur rimanendo finanziariamente dipendenti dallo Stato, possono gestire liberamente le risorse finanziarie ad esse attribuite e possono contare su contributi volontari di altri enti o di privati.

1.7 Gli anni Novanta

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 nella certezza della loro inutilità, per dare l’illusione di spazi di rinnovamento e di miglioramento della scuola”⁶⁶. L’immagine degli insegnanti, già in declino da tempo, decade ulteriormente ed il loro peso, in termini di partecipazione alle scelte di politica scolastica, tende sempre più ad assottigliarsi. Il dibattito critico riguardante il sistema scolastico verte su tematiche inerenti:

- le risorse dedicate all’istruzione e male utilizzate (stato fatiscente degli edifici scolastici, basse retribuzioni dei docenti, numero eccessivo di insegnanti);
- gli aspetti quantitativi dell’istruzione, soprattutto in termini di dispersione scolastica;
- la bassa qualità dell’istruzione, esaminata attraverso una comparazione con contesti internazionali, la cui causa è attribuita da alcuni all’assetto organizzativo e agli aspetti ordinamentali della scuola, da altri all’incompetenza e all’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;

Altri concetti fondamentali nel dibattito sulla scuola sono: l’importanza della formazione di capitale umano nella società della conoscenza, la necessità di riportare serietà e merito nell’educazione e nella scuola e di valutare l’intera organizzazione scolastica in tutte le sue componenti.

La distanza sempre più decisa tra il mondo degli insegnanti ed una società che continua ad avanzare continue e nuove richieste nei confronti della scuola, comporta la richiesta di una conoscenza più

⁶⁵ Cfr. *D.P.R. 275/99*, art.8.

⁶⁶ Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, collana Manuali Laterza, 2010, p. 201.

approfondita degli insegnanti, osservati e studiati negli aspetti più complessi del loro mondo (ideale e reale, sociale e individuale, didattico e relazionale). In una serie di articoli all'interno della rivista *Scuola e Città*, Giovannini⁶⁷ cerca di elaborare delle riflessioni partendo proprio dalle rappresentazioni degli insegnanti. La ricerca vuole far luce sul dibattito relativo alla professione docente, attraverso la presentazione delle interpretazioni e dei vissuti di un campione di insegnanti nei confronti di aspetti rilevanti della condizione lavorativa, così come emergono dalle risposte fornite tramite un questionario postale. I motivi di disagio maggiormente avvertiti dagli insegnanti riguardano le mancate riforme, la dequalificazione dell'istituzione scolastica, la mancanza di risorse e attrezzature, ma è interessante notare come un elemento ritenuto importante rispetto alla dequalificazione della scuola sia la scarsa preparazione dei docenti, ritenuta inadeguata dall'83% degli intervistati. Il fatto di attribuire importanza alla preparazione e di avvertire un certo disagio proveniente dall'insoddisfazione per la propria formazione professionale, induce i ricercatori a credere che i docenti tendano ad autorappresentarsi come una categoria di professionisti, andando in controtendenza rispetto alle ricerche precedenti che avevano sempre sottolineato la percezione semi-professionale della categoria⁶⁸. I docenti intervistati emettono un giudizio piuttosto severo nei confronti dei colleghi, denunciandone la scarsa flessibilità e l'incapacità 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 ideologia nella scuola piuttosto che educare e insegnare. Un giudizio negativo è riservato al dirigente scolastico, considerato ancora un autoritario burocrate, dalle scarse capacità organizzative. Anche i genitori sono considerati come privi di competenze adeguate, propensi ad intromettersi in modo negativo nelle questioni legate all'insegnamento e ad intervenire nelle dinamiche educative. Un'altra rappresentazione che emerge dalla ricerca riguarda il cambiamento cui sono andati incontro gli studenti nel corso del tempo; esistono delle differenze tra gli studenti attuali e quelli degli anni precedenti; in particolare, la maggior parte degli insegnanti concorda sul fatto che sia aumentata l'indisciplina e che vi sia una minore preparazione di base degli studenti (che però non equivale a considerare gli studenti "di oggi" come meno interessati allo studio).

Gli insegnanti avvertono la necessità di una solida formazione ed un bisogno di cambiamento della struttura organizzativa della scuola, tali che possano avere positive ripercussioni sulla soddisfazione sia professionale che personale. Il malessere e l'insoddisfazione degli insegnanti nascono dal clima istituzionale-organizzativo della scuola attuale e dal rimpianto per un passato "felice". La cosa che colpisce di più è che la scelta motivazionale iniziale (legata alla convinzione o alla necessità) sembra incidere meno, rispetto alle modalità di funzionamento della scuola e alle condizioni di

⁶⁷ Giovannini M. L., "Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni", *Scuola e Città*, 5-6, 1990, pp. 203-221.

⁶⁸ 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.

lavoro, sullo stato di disagio di una parte degli intervistati (23%) che dichiara la propria indisponibilità a rifare l'insegnante. Le considerazioni finali di Giovannini, in merito al quadro emerso dalla ricerca, evidenziano una sorta di contraddizione tra l'insoddisfazione dilagante, da una parte, e la volontà di "professionalizzarsi", dall'altra. Tutto ciò sottintende il desiderio e la necessità di una modificazione 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, 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"⁶⁹. La ricerca di Giovannini tenta, attraverso le parole e il coinvolgimento degli attori principali del processo educativo, di prestare maggiore importanza agli insegnanti, inserendo le loro voci in un dibattito da cui erano stati sempre esclusi o in cui avevano avuto un ruolo marginale; per questo motivo, lo studio di Giovannini rappresenta un punto di discontinuità rispetto alle ricerche precedenti, proprio perché l'aspetto relativo al sapere e alla necessità di formazione degli insegnanti, tema centrale per molte ricerche, viene studiato attraverso gli atteggiamenti degli insegnanti stessi, che da quel momento cominceranno ad avere uno spazio maggiore e a diventare un punto di interesse per altre ricerche.

All'inizio degli anni Novanta l'istituto di ricerca IARD⁷⁰ decise di affiancare alla periodica indagine sui giovani, un'indagine sul corpo docente della scuola italiana, con l'intento di creare una sorta di "osservatorio permanente sulle condizioni di lavoro degli insegnanti e quelle di funzionamento della scuola".⁷¹ La prima indagine in tal senso fu pubblicata nel 1992, con il titolo: *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*⁷²; un'indagine di ampio respiro che offre un quadro esauriente sulla condizione dei docenti della scuola pubblica italiana, sui loro atteggiamenti, le loro motivazioni e la loro soddisfazione o insoddisfazione, assumendo il punto di vista degli insegnanti. La ricerca, di tipo sociologico, si rivolge ad un campione rappresentativo, e vede 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).

⁶⁹ Giovannini M. L., *Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni*, Scuola e Città, 5-6, 1990, p. 221.

⁷⁰ Lo IARD è un istituto specializzato, attivo dal 1961 nel campo della ricerca sui processi culturali, educativi e formativi con approcci che integrano le prospettive delle diverse scienze sociali. Opera su tutto il territorio nazionale avvalendosi della sua struttura interna e di un nutrito gruppo di collaboratori esterni, scelti tra i più noti esperti dei vari settori disciplinari. E' inserito in reti e consorzi internazionali in grado di fornire consulenza e supporto tecnico alla realizzazione di ricerche-intervento per conto dell'Unione Europea. IARD conduce ricerche in ambiti diversificati e attraverso molteplici metodologie: dalle indagini campionarie su popolazioni estese di soggetti, alle indagini qualitative di tipo motivazionale su target specifici.

⁷¹ Corradini L. (a cura di), *Insegnare Perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, 2004, p. 55

⁷² Cavalli A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 1992.

L'indagine, che rappresenta un momento chiave nella riflessione e nella ricerca relativa agli insegnanti, anche per la metodologia che adopera, pur rispondendo ad esigenze di natura sociologica, rispetto a quelle simili degli anni precedenti, si distingue in quanto mira ad 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.

Tra le tematiche analizzate troviamo, innanzitutto la motivazione all'insegnamento; l'indagine individua quattro gruppi omogenei che si contraddistinguono per il diverso approccio alla professione:

- il gruppo dell'impegno sociale (28% degli intervistati) comprende coloro i quali vivono la propria professione come una forma di impegno civile e politico;
- il gruppo della professionalità (il 24%) riguarda coloro i quali sentono l'insegnamento come una vocazione e trovano in esso una fonte di realizzazione personale;
- il gruppo della strumentalità (il 21%) comprende quelli che hanno scelto la professione di docente per i vantaggi che concede (orari ridotti, maggiore quantità di tempo libero, ecc.);
- il gruppo della professionalità-strumentalità (il 27%), in cui la spinta motivazionale di tipo professionale si mescola ad elementi di tipo strumentale.

Gli insegnanti si dichiarano molto soddisfatti dei rapporti interpersonali nel proprio lavoro, anche se la soddisfazione tende a diminuire man mano che cresce il grado scolastico; il rapporto più soddisfacente è quello con gli allievi sul piano personale; 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).

La motivazione all'insegnamento viene presa in considerazione partendo dalla volontà e dal desiderio che i docenti esprimono di rifare la scelta di insegnare; e, proprio in rapporto alla tipologia di scelta effettuata, cambiano le posizioni; per cui, i docenti del gruppo professionale e quelli del gruppo professionale-strumentale rifarebbero la scelta e non intendono lasciare il lavoro, mentre il gruppo legato a motivazioni esclusivamente strumentali mostra una certa tendenza all'insoddisfazione.

Un altro aspetto che l'indagine IARD intende rilevare, è la percezione che gli insegnanti hanno riguardo al calo di prestigio cui la professione è andata incontro e il loro grado di accordo sulle critiche diffuse tra l'opinione pubblica. La discriminante che incide di più su una percezione negativa della figura del docente è costituita dall'anzianità di ruolo; gli insegnanti più giovani mostrano infatti un atteggiamento più emotivo o meno «rassegnato» al riguardo e una certa tendenza a «mitizzare» l'epoca precedente.

Gli insegnanti sentono un certo divario tra il ruolo desiderato e quello effettivamente ricoperto, tale divario incide sulla motivazione, sull'impegno e sulla qualità dell'insegnamento. I motivi di insoddisfazione più diffusi sono la retribuzione troppo bassa, la mancanza di dirigenti scolastici con capacità organizzative, l'insufficienza di attrezzature e la miopia dei genitori che si occupano solamente del rendimento del proprio figlio. Per quanto riguarda la formazione ricevuta, gli insegnanti mostrano un chiaro atteggiamento critico e ritengono necessario un cambiamento nei contenuti e nell'organizzazione. 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 e la difficoltà di fare uso a scuola di ciò che è stato appreso.

1.8 Dalla *Riforma Berlinguer* alla *Riforma Gelmini*

Costretti a vivere tra la costante ricerca di una dimensione e di un'identità professionale e la negazione del prestigio sociale ed economico, i docenti vedono peggiorare con il tempo la loro condizione lavorativa. Le riforme si susseguono ritmicamente, caratterizzandosi immancabilmente per l'abrogazione di alcuni provvedimenti emanati dal governo precedente. In poco meno di dieci anni si assiste all'alternarsi di quattro riforme: la "*Riforma Berlinguer*", la "*Riforma Moratti*", la breve parentesi della "*Riforma Fioroni*" e la "*Riforma Gelmini*".

Il progetto di riforma promosso dal ministro Berlinguer, così come si concretizzò nella *Legge 30/2000 (Legge Quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione)*, intervenne radicalmente nella struttura del sistema scolastico modificandone l'articolazione tradizionale (5 anni di scuola elementare + 3 anni di scuola media + 5 anni di scuola superiore) in una nuova (7 anni di scuola di base + 5 anni di scuola secondaria). In questa maniera si realizzava un abbassamento sia dell'età di ingresso nel ciclo secondario, da 14 a 13 anni, che dell'età di uscita dalla scuola (18 anni), ma si produceva anche un prolungamento dell'obbligo scolastico che veniva a coincidere con il nuovo biennio di scuola superiore, biennio che, acquisendo dunque un carattere orientativo, si configurava come unico per tutti e teso a favorire il più possibile azioni di ri-orientamento e l'eventuale transito da una tipologia di scuola secondaria superiore all'altra.

Il governo di centro-destra sospese immediatamente l'applicazione della Legge 30, attraverso l'emanazione della *Legge-delega 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)*, la cosiddetta "*Riforma Moratti*" e propose un modello alternativo, definito del "doppio canale", che prevedeva l'articolazione della scuola del 2° ciclo in due sistemi paralleli: il sistema dei licei e quello dell'istruzione e della formazione professionale.

Al termine della scuola secondaria di I grado (ex scuola media inferiore), gli studenti e le famiglie avevano due possibilità per assolvere al diritto-dovere di istruzione e formazione: il sistema dei licei, che includeva anche gli istituti tecnici, ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Quest'ultimo comprendeva una variegata serie di tipologie scolastiche: gli istituti professionali, i corsi di formazione professionale, la formazione in apprendistato e in alternanza scuola-lavoro. I due sistemi sarebbero dovuti essere gestiti da due enti diversi: il primo continuava a far capo allo Stato, mentre il secondo diventava di competenza regionale. La riforma suscitò molte polemiche, soprattutto per la canalizzazione precoce dei percorsi formativi, ritenuta in assoluto contrasto con la linea seguita dalla precedente “*Riforma Berlinguer*” che spostava nel tempo (il termine del biennio superiore) il momento delle scelte. A molti sembrò di fare un salto nel passato, un ritorno all'ideologia gentiliana. In realtà, proprio per prevenire le critiche, il legislatore si era sentito in dovere di ribadire, nel testo della Legge 53, la “pari dignità” dei due canali formativi. Inoltre, l'immagine di un sistema formativo all'apparenza così fortemente “rigido” veniva stemperato dal richiamo, costantemente sottolineato nella stessa Legge 53, alla possibilità di modificare il proprio percorso formativo, passando da un canale all'altro, attraverso il sistema delle “passerelle”, attraverso cioè opportuni percorsi di accompagnamento didattico e ri-orientamento di cui le stesse scuole si sarebbero dovute fare carico. Bisogna comunque cercare di andare oltre il contingente, per cogliere gli aspetti più veri e più innovativi che ispirano la riforma; come fa notare M. G: Riva, “la questione del doppio canale rimanda alla dialettica tra istruzione e formazione, tra sapere e saper fare. L'affermazione della pari dignità del canale dell'istruzione e della formazione professionale contiene anche un richiamo alla dignità del fare, del sapere pratico e operativo contro le pretese egemoniche del sapere astratto.[...] Essa rimanda a una intenzione rivalutativa della dimensione operativa, prassica, concreta, della scuola “del fare” contro quella del solo “sapere”.⁷³

L'obiettivo è quello di moltiplicare le opportunità di scelta da offrire agli studenti quattordicenni, partendo dal presupposto che alla fine degli otto anni del primo ciclo i bisogni e le aspettative dei ragazzi e delle loro famiglie sono già sufficientemente delineate e che si rivela poco produttivo costringere gli studenti a restare in un unico percorso indifferenziato, come prevedeva la Riforma Berlinguer. Di contro, si intende garantire a tutti la possibilità di scegliere anche percorsi formativi professionalizzanti, che siano operativi, vicini all'esperienza lavorativa e per questo più attrattivi e motivanti, nel tentativo di garantire a tutti la possibilità di permanere nel sistema formativo. La Riforma Moratti, dunque, nelle parole della Riva, si caratterizza proprio per “la presa d'atto realistica di una situazione di fatto: le diversità esistono e se da una lato è illusorio immaginare che la scuola possa intervenire a modificarle, dall'altro il nuovo modello di stato e di società impone che lo Stato non si faccia carico impropriamente di tutelare cittadini e famiglie socialmente

⁷³ Riva M. G., *op. cit.*, p. 38.

maggioresni, imponendo scelte e uniformando in modo illegittimo e illibertario i percorsi e le opportunità”⁷⁴. Certo, suscita sempre un certo fascino l’idea, progressista ed utopica, di una scuola capace di svolgere una funzione egualitaria, di riallineamento delle opportunità, di tendenziale correzione degli squilibri sociali, di promozione e di garanzia di mobilità sociale, ma la possibilità per tutti di accedere a qualsiasi percorso di istruzione secondaria e di proseguire qualsiasi percorso universitario rimane “in gran parte una prospettiva utopica, sostanzialmente irrealizzata, per alcuni velleitaria”⁷⁵. D’altro canto, persino nello stesso art. 34 della Costituzione, in cui si fa riferimento al “diritto a raggiungere i gradi più alti degli studi” si ribadisce che tale diritto riguarda i “capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi”, non tutti, quindi. La diversificazione dei percorsi traduce in senso operativo il concetto di “personalizzazione” presente nella Riforma Moratti. Tutte le scelte didattiche e organizzative proposte dai decreti attuativi, le indicazioni nazionali, le circolari ministeriali, sorte a seguito della promulgazione della Legge 53, sono finalizzati a favorire la massima diversificazione dei percorsi formativi individuali, ossia la personalizzazione delle attività educative⁷⁶ e dei Piani di Studio.

Dalla scuola “uguale per tutti”, cardine della pedagogia democratica, alla scuola “diversa per ciascuno”. E’ questo il punto più importante del modello pedagogico che sostiene il disegno di riforma; esso nasce dalla combinazione di due tradizioni filosofiche antitetiche tra loro: il personalismo e l’individualismo. Il corpus normativo della riforma si ispira al personalismo: “Il termine ‘persona’ ricorre costantemente in tutti i documenti così come costante è il richiamo all’obiettivo di personalizzare: piani di studio, obiettivi, unità di apprendimento, portfolio. Al contrario, nei documenti della riforma non appare mai il termine ‘individuo’ o la prospettiva dell’individualizzazione”⁷⁷. L’impronta personalistica si deve al contributo di Giuseppe Bertagna, docente di Pedagogia all’Università di Bergamo, il quale venne chiamato nel 2000 dal Ministro a presiedere una commissione di esperti allo scopo di definire la Riforma Moratti. Esiste, dunque, una sottile ma fondamentale differenza tra “personalizzazione” e “individualizzazione”, tale per cui solo la personalizzazione può “aprire, accrescere, liberare, moltiplicare l’affermazione mai perfetta dell’identità personale di ciascuno, l’individualizzazione invece richiama più l’atteggiamento dell’uniformità, del dare a tutti le stesse cose. La personalizzazione è dare a ciascuno magari anche lo stesso, ma in modo proprio, che è unico e irripetibile al punto da trasformare lo stesso in cosa mia, tua, sua, ecc. in fondo a fare diverso pure lo stesso; l’individualizzazione, invece, può legittimare, con il suo richiamo all’individuo, il dare semplicemente a tutti lo stesso, facendolo diventare uguale e ripetibile”⁷⁸. Il modello personalistico contrappone ad una scuola che svaluta i

⁷⁴ *Ivi*, p. 39

⁷⁵ *Ivi*, p. 40

⁷⁶ Cfr. D.Lvo 59/04 art. 3, comma 2

⁷⁷ Riva M. G., *op. cit.*, p. 42

⁷⁸ Cfr. Minuetti, Salvucci, 2005, p. 132

talenti e annulla ogni tensione meritocratica, una scuola che punta alla qualità, che concilia efficacia ed equità ed è in grado di corrispondere in maniera differenziata ai diversi bisogni e alle diverse domande di formazione, attraverso percorsi tanto diversi quanto diversi sono gli studenti, ma che abbiano pari dignità ed efficacia formativa.

Al ministro Moratti successe Giuseppe Fioroni, il quale non ritenne di abrogare la Riforma Moratti che non condivideva, in quanto non aveva né la coesione politica, né la forza parlamentare necessarie per sostituirla. Si limitò a modificarne o a neutralizzarne taluni aspetti; egli stesso espresse questa linea usando l'immagine di ritocchi fatti con il "cacciavite", per sottolineare la limitazione degli interventi. Egli rimase in carica circa due anni come membro del governo Prodi II (durato dal 17 maggio 2006 all'8 maggio 2008) che, al Senato, risultava dotato di una ridottissima maggioranza, fatto che condizionò l'attività della XV legislatura. Fioroni nominò una commissione ministeriale con l'incarico di riscrivere le Indicazioni per il primo ciclo, le quali furono pubblicate nell'agosto del 2007, presentandosi come un "documento di lavoro aperto" e rispettoso dell'autonomia delle scuole (D.M. n. 68 del 31/07/2007 *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*) a cui fu data la possibilità di avviare una sperimentazione che sarebbe dovuta durare due anni, ma che, in seguito alla caduta del governo, durò poco meno di un anno. Tra i provvedimenti assunti vi fu l'eliminazione della figura del tutor, fu modificata la composizione delle commissioni per gli esami di stato, reintroducendo la formula dei tre commissari esterni associati a tre commissari interni e ad un presidente esterno; e, con un successivo decreto legge (convertito nella legge n.40 del 2 aprile 2007, art. 13), si ripropose la funzione degli istituti tecnici e professionali come ordine di scuola facente parte non più del "secondo canale", gestito dalle regioni, ma del sistema statale dell'istruzione secondaria superiore. Infine, durante la gestione ministeriale di Fioroni venne reintrodotta nell'ordinamento nazionale il biennio obbligatorio di istruzione fino a 16 anni, rientrando nel più vasto diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione fino al compimento del 18° anno di età stabilito dalla Legge 53/2003.

Il ministro Gelmini ereditò una scuola ed un'università cariche di problemi che si esprimevano in una vera e propria "emergenza educativa" a tutti i livelli, rivelata da ampi settori della società italiana e dagli stessi studenti e famiglie. L'azione di governo dovette muoversi in un quadro di crisi economica a livello europeo e mondiale, crisi che impose anche in Italia una linea di politica economica basata sul contenimento e sui tagli alla spesa pubblica. I suoi provvedimenti si traducono nel contenimento di 10 mila cattedre (Legge Finanziaria del 2008), nella mancata assunzione dei giovani precari, nel ritorno al maestro unico con orario scolastico di 24 ore settimanali, nel ritorno al voto in decimi (e al voto in condotta che contribuisce alla media), in un maggiore rigore didattico e nel ritorno all'educazione civica. Con il ministro Gelmini, la revisione degli ordinamenti del secondo ciclo, avviata con la riforma Moratti (Legge 53/2000 e D.Lgs 226/2005), e modificata da Fioroni con la Legge 40/2007, viene finalmente portata a compimento in

data 4 febbraio 2010 con l'approvazione definitiva da parte del Consiglio dei Ministri dei tre regolamenti recanti la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali.

Nell'ambito della Riforma Gelmini, i provvedimenti che maggiormente sconvolsero il mondo dei docenti, nel senso che apportarono nell'organizzazione scolastica cambiamenti nuovi e tali da esasperare ancor più la condizione di precarietà e confusione in cui da tempo vivono, furono due: Il completamento delle 18 ore settimanali di tutte le cattedre della scuola secondaria di I e II grado, a seguito della riduzione della spesa produttiva e la reintroduzione del maestro unico nelle scuole primarie, con relativa limitazione del numero dei docenti e sfoltoimento delle presenze superflue. Per quanto riguarda il primo punto, occorre partire dal presupposto giusto e doveroso che in tempi di crisi economica e di revisione della spesa pubblica lo Stato non può più permettersi sprechi di qualsiasi natura. Tuttavia, è anche vero che non si può mettere in atto un'operazione di risparmio della spesa pubblica a danno della qualità del servizio. Prima della Riforma Gelmini c'era la possibilità per le scuole di disporre di docenti di lettere, i quali avevano una cattedra oraria che, per l'organizzazione generale della scuola, consentiva la presenza di un limitato numero di ore cosiddette "a disposizione", cioè non rientranti in attività di lezione frontale, e che solitamente venivano utilizzate dalla scuola per eventuali sostituzioni in caso di assenze improvvise di colleghi. Si trattava di ore preziose che potevano essere adoperate per qualsiasi evenienza, ma anche per realizzare attività in compresenza o progetti di recupero, in orario scolastico, rivolti ad alunni in particolari difficoltà. E' chiaro che con il nuovo ordinamento queste ore sono scomparse e con esse la possibilità di avvalersi di un organico 'funzionale'; ma quello che più ha leso il senso di dignità del docente è stato il fatto che, a fronte delle nuove disposizioni normative, i dirigenti sono stati costretti ad utilizzare gli insegnanti in maniera puramente strumentale, prestando attenzione esclusivamente alla rigida ricomposizione di un prospetto orario che deve necessariamente quadrare e che non può tener conto di altri fattori importanti, quali la continuità didattica, le caratteristiche socioculturali degli alunni o le competenze degli insegnanti. Tutto ciò ha comportato, tra l'altro, l'insorgenza di problemi concreti legati alla difficoltà di reperire dei sostituti in caso di assenze improvvise dei colleghi, problemi che, il più delle volte, costringono i docenti ad accettare, quasi obbligatoriamente, cambi di ore o ore eccedenti e soprattutto l'idea che l'organizzazione scolastica si riduca essenzialmente ad una questione di coperture numeriche o di necessità immediate.

Per quanto concerne il secondo punto, la reintroduzione del maestro unico, la questione è stata dibattuta ampiamente e all'epoca sollevò una marea di polemiche e contrasti di natura politica e sociale. In molti si chiesero: perché il maestro unico?

Mi preme riportare il giudizio sostanzialmente positivo, riguardo alla questione, dato da Giuseppe Bertagna in un'intervista rilasciata il 4 settembre del 2008 su "Il sussidiario.net" una rivista on line, in cui Bertagna mette in evidenza in primo luogo l'idea assolutamente errata di pensare "a una

corrispondenza assoluta fra il maestro e la sua classe dal primo giorno di scuola fino alla fine”, laddove, “con l’autonomia delle istituzioni scolastiche, la classe non è più l’elemento organizzativo unico”, motivo per cui “le scuole se vogliono possono benissimo lavorare superando le rigidità della classi e anche prevedere momenti di superamento per livelli e per compiti diversi”⁷⁹.

In secondo luogo, Bertagna evidenzia come “la reintroduzione del maestro unico, anche solo per il recupero della parola maestro, metta in luce il bisogno di testimonianza personale ed educativa che manca oggi nella scuola”. Nelle sue parole, il concetto di “emergenza educativa” si esplica in “emergenza di avere figure significative che incidano sulla crescita e sulla formazione delle persone”. Il recupero della figura del maestro unico diviene, dunque, secondo lui, necessario per garantire la presenza di “una figura che faccia da tutor ai ragazzi con continuità, non solo culturale ma anche educativa e personale, e che garantisca l’unità organizzativa”.⁸⁰

Naturalmente le critiche negative sulla reintroduzione del maestro unico furono di gran lunga superiori a quelle positive. Matteo Alfredo Bocchetti⁸¹ in un testo dal titolo “*Perché non va il maestro unico*”⁸² dimostra con rigore scientifico, da un lato, la validità educativa e formativa del lavoro di équipe e, dall’altro, l’inadeguatezza del maestro unico sia alle esigenze psicologiche e di vita dell’alunno che alle istanze di una società moderna, aperta e dinamica. Tuttavia, il 29 ottobre 2008 il Senato approva definitivamente il decreto n.137 del 2008, che all’art. 4 così recita “... *le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate a un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo scuola*”. L’articolo è abbastanza chiaro, parla di maestro unico, di un tempo scuola di 24 ore e non prevede moduli.

Una critica forte venne persino dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione che, nella seduta del 12 febbraio 2009 espresse “viva preoccupazione sulle scelte operate che, se confermate, comportano [...] una destrutturazione del sistema scolastico pubblico ed una netta riduzione quantitativa e qualitativa dell’offerta formativa [...] che con la sostituzione del precedente assetto di fatto interferisce con l’autonomia delle istituzioni scolastiche [...] che le opzioni a 27 o 30 ore settimanali risulteranno fortemente condizionate dall’effettiva disponibilità di organico [...] che la soppressione delle ore di compresenza/contemporaneità è un peggioramento drastico dell’offerta, della flessibilità organizzativa e induce a ricercare risorse compensative esterne all’istituzione scolastica non sempre garantite”⁸³.

⁷⁹ Cfr. <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2008/9/4/Bertagna-con-il-maestro-unico-torna-al-centro-la-questione-educativa/5146/>

⁸⁰ *Ivi*

⁸¹ Esperto in problematiche pedagogiche, aggiornatore e formatore, cura in particolar modo i settori della programmazione didattica, dell’insegnamento scientifico e dell’apprendimento come ricerca.

⁸² Bocchetti M. A., *Perché non va il maestro unico*, Armando Editore, 2009

⁸³ *Ivi*, p. 27

Bocchetti riporta anche un'intervista di Mario Reggio a Frabboni tratta da "La Repubblica" in cui l'illustre pedagogista così si esprime:

“Lo scenario che vedo all’orizzonte è il seguente: nella scuola pubblica con il maestro unico a 24 ore nella maggioranza delle classi, il tempo pieno diventerà il centro di raccolta dei ragazzi che hanno problemi, quindi richiedono due insegnanti. Un po’ come succede negli Stati Uniti, dove la scuola pubblica assorbe le fasce povere della popolazione... se il progetto andrà in porto, a guadagnare saranno le scuole cattoliche, ma non solo. Anche le private accessibili alla media borghesia e quelle di élite, che potranno rispondere alle giuste esigenze delle famiglie, ma solo di quelle che dispongono di un ricco portafoglio. E togliere ossigeno alla scuola elementare pubblica, a mio avviso, ha proprio questo obiettivo”⁸⁴.

E Benedetto Vertecchi, in un articolo apparso su "L'Espresso" il 6 settembre 2008, dice:

“[...] è una vera patacca ad uso e consumo dell’opinione pubblica, una pura propaganda. Quando tenteranno di farlo si accorgeranno che anziché degli attuali tre, i maestri diventeranno cinque... il maestro unico dovrebbe essere competente ed in grado di insegnare la lingua italiana, le norme sul traffico, la salute, la matematica, le scienze, la geografia, e chi lo dice sarebbe un ciarlatano. Allora dovranno trovare altri maestri che siano in grado di insegnare la lingua straniera, la musica, la ginnastica e coprire l’ora di religione. In tutti i paesi moderni esiste un sistema di presenze multiple di insegnamenti, perché a differenza di 30 o 40 anni fa la società è mutata e le conoscenze si sono moltiplicate. Leggere, scrivere e far di conto non basta più”⁸⁵.

La reintroduzione del maestro unico viene vista quindi come una misura che inverte la tendenza che si era affermata negli ultimi anni, secondo cui in un contesto di molteplicità dei saperi, la pluralità di maestri e il lavoro di équipe possono garantire maggiore apprendimento per i bambini. A livello organizzativo non si può negare, comunque, l’esistenza di seri problemi per le scuole che praticano il tempo pieno, impegnando ed utilizzando gli insegnanti anche nelle mense per il controllo degli alunni; si pensi a quanto potrebbe essere problematico utilizzare un unico insegnante per coprire tutto l'arco della giornata scolastica. Inoltre le materie, oggetto di studio nella scuola primaria, sono molteplici e richiedono, per un miglior insegnamento ed apprendimento, specializzazioni, come per l'inglese, l'informatica, l’educazione civica, ambientale e stradale, che sono assolutamente indispensabili ai giorni nostri; l’insegnante unico, non avendo una preparazione adeguata, potrebbe appiattire il livello didattico e culturale.

⁸⁴ *Ivi*, p. 23

⁸⁵ *Ibidem*

1.9 Il nuovo millennio

Il nuovo millennio si distingue per una tendenza a psicologizzare gli insegnanti, sottoponendoli a ricerche che, attraverso test, misurano la capacità e l'efficacia relazionale, psicologica e mentale degli stessi. Sono molti infatti gli studi che indagano clinicamente il rischio e la presenza di burnout nella categoria degli insegnanti; tra questi sicuramente merita un'attenzione particolare l'indagine conoscitiva condotta nel 2002 da Acanfora e Concilio⁸⁶, presso alcuni istituti scolastici della provincia di Napoli, attraverso la somministrazione di un questionario finalizzato a rilevare lo stress lavorativo in ambito socio-sanitario. L'indagine, riguardante 345 insegnanti delle scuole elementari e medie inferiori e superiori, intende rilevare la diffusione dello stress lavorativo tra gli insegnanti e valutare le problematiche lavorative al fine di predisporre programmi di intervento per la prevenzione. I dati che emergono dalla ricerca indicano che esiste una certa insoddisfazione professionale e che tale insoddisfazione cresce con l'età e con gli anni di esperienza lavorativa, in quanto "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"⁸⁷. Pur possedendo una certa predisposizione alla professione, gli insegnanti sono ben coscienti del fatto che l'attività didattica rappresenta una fonte di stress che può avere, tra l'altro, ripercussioni anche in ambito familiare e privato. Dei docenti coinvolti nell'indagine, solo il 14,2% rivela di non avere nessun disturbo, mentre "dei restanti il 54,8% lamenta «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»"⁸⁸. Si tratta di chiari sintomi di burnout, la cui causa principale è rintracciabile nel rapporto tra eccessivo carico di lavoro e mancanza di un'adeguata gratificazione sia economica che professionale. La maggior parte degli insegnanti (soprattutto coloro che hanno meno di 45 anni di età) sono pienamente coscienti di quanto siano fondamentali le caratteristiche della propria personalità per fronteggiare situazioni di stress e chiedono pertanto l'aiuto di esperti che possano fornire loro validi strumenti per risolvere situazioni problematiche inerenti la professione. L'evoluzione nel campo della didattica che ha posto sostanzialmente l'alunno al centro del processo educativo, non è stata supportata da una contestuale costruzione di strumenti che permettessero di gestire efficacemente la relazione con lo studente, evitando un coinvolgimento troppo forte o situazioni di confusione per insegnanti e alunni. Nel caso di studenti con una condizione sociale e psicologica problematica alle spalle, la gestione della relazione educativa diventa ancora più difficile per la mancanza di competenza propria e per una scarsa collaborazione con altre figure professionali, come lo psicologo o

⁸⁶ 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

⁸⁷ *Ivi*, p. 36

⁸⁸ *Ivi*, p. 38

l'assistente sociale, a volte accettata solo se non compromette la titolarità e l'autorevolezza della figura dell'insegnante. Un'altra richiesta degli insegnanti riguarda un maggior coinvolgimento e interesse da parte dei genitori, che spesso delegano troppo agli insegnanti "sovraccaricandoli di funzioni che li inducono alla confusione e a stati di disagio"⁸⁹.

Lo strumento utilizzato da Acanfora e Concilio è il questionario sul burnout di Celani e Pellegrino⁹⁰ adattato in modo funzionale allo scopo della ricerca e costituito da quattro parti che riguardano le informazioni anagrafiche e professionali, il livello di soddisfazione lavorativa e l'individuazione di fonti di stress, le caratteristiche della personalità, la relazione con gli alunni ed eventuali richieste formative.

In realtà, l'uso del questionario psicometrico rinvia ad esigenze di tipo misurativo funzionali più ad interessi psicologici o clinici che ad analisi di tipo educativo ed organizzativo dei contesti scolastici; ma, d'altro canto, non bisogna credere che le due dimensioni siano distaccate, perché la scuola delle riforme, dei cambiamenti culturali e sociali, delle incertezze normative e organizzative, dei nuovi bisogni educativi, ha inevitabili ricadute sullo stato psicofisico degli attori principali del processo di insegnamento/apprendimento e rende lo stress uno dei rischi professionali più comuni nel corpo docente.

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 va ricordato lo studio *Getsemani* che ha 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 si compone di:

1. Una prima fase di analisi statistica dei verbali di visita medico-legale (484), relativi ai giudizi emessi dal Collegio medico, riferiti al triennio 01/1999 – 12/2001 e riguardanti l'intero bacino di utenza della ASL Città di Milano
2. Una seconda fase di analisi statistica delle pratiche di inabilità al lavoro (3.049) presenti nell'archivio della ASL Città di Milano relative al decennio 01/1992 – 12/2001.

Furono prese in considerazione le pratiche di inabilità al lavoro dei dipendenti degli enti iscritti alle Casse Pensioni INPDAP. Per ciascun soggetto sottoposto ad accertamento furono raccolti i dati riguardanti sesso, età al momento della visita, professione, ente di appartenenza, diagnosi, provvedimento adottato dalla Commissione Medica. Per la categoria degli insegnanti fu rilevato

⁸⁹ *Ivi*, p. 47

⁹⁰ Celani T., Pellegrino F., *Proposta di un questionario per il burn-out*, Abstract, V Convegno Nazionale di Psicometria, Bologna 1993.

come dato aggiuntivo il settore di insegnamento (scuola materna, elementare, media inferiore e superiore).

Nella prima fase dello studio, furono analizzate le pratiche relative agli accertamenti sanitari per inabilità al lavoro comprendenti 484 soggetti provenienti dalla popolazione di 86.985 impiegati statali iscritti alle Casse Pensioni INPDAP del comune di Milano nel periodo 1/99 – 12/01, di cui 13.069 insegnanti e 73.916 impiegati provenienti da altre categorie professionali. Ciò che subito apparve evidente fu che la quota di insegnanti sottoposti al giudizio di idoneità al lavoro era superiore rispetto a quanto atteso; essi, infatti, pur costituendo solo il 18% degli iscritti alle Casse Pensioni INPDAP, rappresentavano ben il 36,6% delle richieste di inabilità. Le diagnosi accertate dal Collegio Medico evidenziarono intanto che la patologia psichiatrica risultava essere quella prevalente fra le domande di inabilità, con una minore frequenza di patologie muscolo-scheletriche, tumori, neuropatie e malattie cardiovascolari; in secondo luogo, dall'analisi dei dati veniva fuori che la prevalenza di affezioni psichiatriche risultava essere significativamente superiore tra gli insegnanti rispetto agli altri impiegati statali.

Nella seconda fase dello studio si volle confrontare la prevalenza di psicopatologia tra le diverse categorie professionali, esaminando i verbali (3.049) dell'archivio dell'ASL Città di Milano relativi al decennio 01/1992 – 12/2001. Quest'analisi consentì di confermare i risultati ottenuti nella prima fase su una scala più ampia. La prevalenza di patologie psichiatriche era significativamente superiore negli insegnanti rispetto all'insieme degli iscritti all'INPDAP (49,2% vs 22,5%); i primi dunque presentano un rischio di patologia psichiatrica doppio rispetto a quello presente nel complesso dei dipendenti pubblici facenti capo all'INPDAP.

La situazione rilevata dallo studio *Getsemani* appare, quindi, in netta controtendenza rispetto a quello che generalmente l'opinione pubblica sostiene a proposito degli insegnanti e cioè che lavorano solo mezza giornata, che dispongono di lunghissimi periodi di vacanza, che sono dei privilegiati e che si lamentano senza motivo. In realtà, ai fattori usuranti intrinseci all'insegnamento, si aggiungono fattori socio-culturali quali l'avvento di una società multiculturale e multi-etnica, la delega dei genitori-lavoratori per l'educazione dei figli, l'inserimento dei portatori di handicap nelle classi, la maggior intransigenza dell'utenza, la diseducazione e il mal comportamento di alcuni studenti, la diminuzione delle risorse istituzionali, la svalutazione sociale del lavoro ed il guadagno economico troppo basso per gli insegnanti, l'avvento dell'era informatica, la gestione manageriale del lavoro, il passaggio dall'insegnamento individuale al lavoro d'equipe, la competitività tra colleghi, le continue riforme scolastiche.

Le esperienze di tredici anni di Collegio Medico vengono raccolte da Vittorio Lodolo d'Oria nel testo *Scuola di follia*⁹¹, che include anche le testimonianze dirette dei docenti, cogliendo gli spunti

⁹¹ Lodolo D'oria V. (a cura di), *Scuola di follia*, ed. Armando, Roma, 2005.

caratteristici del disagio mentale, la tendenza a ripetersi nel tempo e possibili segnali di disadattamento.

L'introduzione si apre con una citazione di Alexis Carrel (premio Nobel per la medicina nel 1908) che dice: *“Poca osservazione e molto ragionamento conducono all'errore. Molta osservazione e poco ragionamento conducono alla verità”*⁹². Fatta questa premessa è lo stesso Lodolo D'Oria a dire: “per tredici anni ho osservato passare dal Collegio medico centinaia di docenti stremati. Proprio la molta osservazione mi ha consentito di pervenire ad una conclusione con poco ragionamento: *“insegnare logora”* ⁹³; tuttavia, l'aspetto più sconcertante della questione, “il vero paradosso” sta “nel fatto che gli stessi insegnanti, prime vittime degli stereotipi circolanti, non sanno che il loro mestiere comporta il logoramento psicofisico”. Chi educa ed insegna investe “un mare di energie” e può andare incontro a situazioni di stress che passando per il burnout possono degenerare nella psicopatologia. Vittorio Lodolo D'oria immagina dunque una sorta di piramide a tre strati costituita da una “base più ampia [...] composta da coloro che sono più o meno soddisfatti del proprio lavoro e delle relative gratificazioni ricevute nell'esercizio della professione”; una “fascia intermedia abitata da coloro che sono in fase di equilibrio psichico precario per le cospicue energie profuse e/o per la poca capacità nel saperle gestire” e, infine, un’ “apice popolato da docenti che, come Orlando, hanno oramai smarrito il senno senza che alcuno lo riconosca, se ne occupi e, quel che è peggio, si preoccupi delle possibili conseguenze”⁹⁴. L'autore, partendo dalla forte convinzione che sia necessario riconoscere la professione docente come lavoro usurante dal punto di vista psicofisico, riporta la narrazione di storie di vita, realmente accadute, riguardanti docenti giunti ormai in vetta alla piramide, con l'intento specifico di portare alla luce un “fenomeno sommerso” e di “fornire un valido apporto ai protagonisti dei vari episodi” al fine di “affrontare il disagio che travolge tutti gli attori con effetto domino”⁹⁵. Tra i dipendenti pubblici che chiedono l'inabilità al lavoro, gli insegnanti sono quelli maggiormente affetti da patologie psichiatriche. Nei primi anni il Collegio Medico dell'ASL milanese si domandava: “fingono di essere malati, sono davvero tutti matti, oppure solo i matti fanno gli insegnanti?”⁹⁶ e “se lavorano mezza giornata e fanno tre – quattro mesi di vacanza all'anno, perché così tanti casi psichiatrici tra loro?”. Evidentemente, c'era qualcosa che non tornava, così, pian piano, l'ironia iniziale si è trasformata in dubbio.

Il testo, così come ribadisce lo stesso Lodolo D'oria nell'introduzione, non vuole essere una semplice raccolta di casi clinici, ma piuttosto uno strumento per cogliere le caratteristiche più comuni del disagio mentale, la loro tendenza a ripetersi secondo schemi prevedibili e quindi

⁹² *Ivi*, p. 19

⁹³ *Ibidem*

⁹⁴ *Ivi*, p. 19-20

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ *Ibidem*

riconoscibili: 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; aggressività verso colleghi, studenti, genitori e dirigente, mania di persecuzione, assenze, fughe, evitamento, apatia, calo di rendimento, incapacità a gestire la routine quotidiana, trasferimenti frequenti, accanimento nei confronti di studenti disabili. Vittorio Lodolo D'oria analizza anche le relazioni interpersonali degli insegnanti con gli altri protagonisti della scuola, di cui osserva attentamente il comportamento. La conclusione a cui giunge, tenendo conto di ciò che è emerso dalle storie narrate, è che molti dirigenti scolastici, talvolta, non sono in grado di gestire efficacemente un fenomeno in costante crescita e di cui non hanno completa conoscenza; a volte, infatti, chiedono aiuto a chi non ne può dare (al CSA, oggi Ufficio Scolastico Provinciale), altre volte si improvvisano psichiatri, formulando ipotesi diagnostiche, o si trasformano in gendarmi; altre volte non sapendo cosa fare suggeriscono al docente di mettersi in ferie o in aspettativa. Gli studenti invece possono mostrare perplessità e rabbia, di fronte al docente, o addirittura paura o terrore quando si tratta di alunni di scuola primaria. I genitori si scontrano direttamente con l'insegnante e poi successivamente si appellano al dirigente, minacciandolo riguardo ad un possibile ritiro dei figli dalla scuola; nella peggiore delle ipotesi possono rivolgersi ad un avvocato o alla stampa locale. Per quanto concerne i rapporti tra colleghi, questi sono conflittuali con il docente in difficoltà, dunque, quasi mai di supporto o comprensione. La ricerca di Vittorio Lodolo d'Oria ricostruisce diversi anni di lavoro e si inserisce nell'ambito della ricerca che utilizza lo strumento narrativo come fonte di analisi e considerazioni. Le narrazioni degli utenti vengono poi incrociate con i dati medici e generano un quadro della situazione docente allarmante. Uno degli obiettivi di questo studio è, tuttavia, quello di sollecitare interventi istituzionali di cura, sostegno e prevenzione delle varie situazioni di disagio connesse al rischio professionale.

A livello individuale, la strada maestra, secondo Vittorio Lodolo D'Oria, è in primo luogo quella dell'*autoanalisi*, sorretta dalla condivisione dei problemi con amici o persone fidate; L'autoanalisi passa attraverso l'attenzione a segni e a sintomi che possono essere somatizzati (stanchezza cronica, insonnia, cefalea, gastrite e colite le più frequenti) o interiorizzati (senso di rabbia, fallimento, colpa o vergogna; incapacità a gestire il quotidiano; crisi di panico o di ansia; diffidenza, fobie, facilità al pianto, eccessi d'ira; senso di mobbing).

A livello istituzionale, in caso di burnout, occorre creare strutture psicologiche di ascolto, informazione, condivisione e counselling, con l'obiettivo di evitare all'insegnante in difficoltà quei sentimenti di vergogna e di isolamento, tipici di chi si trova ad attraversare questa fase.

Nel 2004 l'idea di una dispersione scolastica degli insegnanti porta alla realizzazione di una interessantissima ricerca promossa dall'UCIIM e coordinata da Luciano Corradini, nel tentativo di

“ricostruire un percorso culturale intorno alla professione”⁹⁷, con l’intento di scoprire come gli insegnanti pensano sé stessi in rapporto a motivazioni, status, ruolo, funzione. 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 tre fasi di indagine: una fase esplorativa che ricorre a strumenti qualitativi, i focus group, necessari per la successiva elaborazione degli items del questionario e per integrarne i risultati con l’acquisizione di ulteriori dati di tipo qualitativo; una fase esplorativa che si avvale di metodi quantitativi (un questionario finalizzato a rilevare gli atteggiamenti ed i giudizi degli insegnanti in servizio e dei giovani che intendono avviarsi all’insegnamento); una terza fase, qualificata “come ricerca-azione, perché condotta in modo paritario fra docenti e ricercatori, con integrazione fra teoria e pratica”⁹⁸, poiché “i risultati dei focus group e del questionario convergono sull’esigenza di strategie di formazione legate alla concretezza della vita professionale e alla necessità di coinvolgere gli insegnanti in modo attivo e non solo quali fruitori passivi di una erogazione di contenuti teorici”.

Corradini nell’introduzione spiega come i cambiamenti verificatisi nella nostra società siano tali e tanti da causare una sorta di *spaesamento* inevitabile che ha colpito in particolar modo “quel personaggio insieme fondativo e sovrastrutturale, centrale e marginale, che è l’insegnante, crocevia di tensioni culturali e istituzionali, punto di mediazione fra un passato e un futuro, che appaiono sempre più difficili da interpretare e da collegare, a partire da un presente complicato e sfuggente”⁹⁹. Le ricerche più recenti “hanno provato ad esplorare dall’interno questa figura chiave del tessuto sociale” mettendo in evidenza una forma di “dispersione scolastica” che riguarda anche gli insegnanti: “Le ‘d’ cattive, dal disagio alla depressione, dalla demotivazione alla devianza, hanno modalità specifiche per attaccare anche gli insegnanti”¹⁰⁰. Il titolo della ricerca, costituito da una domanda, *Insegnare perché?*, vuole indicare un modo di porsi in maniera attiva e problematica di fronte alla professione. Corradini ritiene che coloro i quali hanno condotto l’indagine conoscono o presumono di conoscere le risposte alla domanda sul senso dell’insegnare; sono risposte che servono ad affrontare quotidianamente l’esperienza dell’insegnamento, a sostenere la funzione docente e le sue ragioni, ma che sicuramente non possono avere efficacia se non servono a riscoprire e rinnovare quelle ragioni “nell’esperienza sul campo, nel dialogo, nella riflessione comune”¹⁰¹. Partendo dal concetto che i discenti “non sono solo giovani ignari”¹⁰², Corradini sostiene che “nell’educazione lungo tutto il corso della vita, in cui ormai siamo immersi, nessuno educa nessuno, [...] ma ci si educa a vicenda, con la mediazione della realtà”. La scuola del nuovo

⁹⁷ Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma 2004, p. 10.

⁹⁸ *Ivi*, p. 13

⁹⁹ *Ivi*, p. 9

¹⁰⁰ *Ibidem*

¹⁰¹ *Ivi*, p. 10

¹⁰² *Ivi*, p. 11

millennio, pertanto, si trova ad agire in un contesto “pluralistico, con *saperi* e con *educazioni* dal controverso statuto epistemologico e con un *patrimonio* che si va caricando ogni giorno di potenzialità sconfinite”¹⁰³.

L’analisi dei focus dibatte alcuni aspetti fondamentali legati alla professione docente, quali l’orientamento alla professione docente e la motivazione della scelta, i nodi della formazione (iniziale e in servizio), l’identità e i tratti del buon insegnante.

Per quanto riguarda l’orientamento alla professione, si possono individuare due livelli: uno “mitico/fantastico”, con una forte influenza della famiglia, soprattutto durante l’infanzia, e l’identificazione con soggetti adulti o con discipline di insegnamento; l’altro “realistico”, legato ad esperienze in ambito lavorativo che portano ad un avvicinamento con il mondo della scuola. La formazione ha un ruolo importante soprattutto come formazione sul campo, grazie al rapporto che si crea con gli studenti, ad un processo di maturazione personale, incontri professionali determinanti con dirigenti e colleghi più anziani. Emergono due tipi di motivazione legate all’orientamento professionale: la prima connessa ad una passione per la disciplina da insegnare, la seconda riguardante il senso etico attribuito alla funzione docente. Quello che emerge dai focus group è comunque il tema della “solitudine del docente”; l’immagine che viene fuori “è quella di una professione che, pur caratterizzata dalla relazione vitale con gruppi di allievi, comporti 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”.¹⁰⁴

Per quanto concerne il profilo del buon insegnante, gli intervistati prediligono gli aspetti psicopedagogici, rispetto a quelli deontologici e professionali, considerando come necessarie caratteristiche quali il coinvolgimento, la responsabilità, la competenza. Dai dati raccolti, inoltre, viene fuori un’idea di insegnamento come “*missione*”: “l’insegno perché mi è stato attribuito questo compito, prevale sull’insegno perché credo in questo lavoro”¹⁰⁵. La “pedagogia del mandato” spicca così sulla “pedagogia della convinzione”¹⁰⁶.

La seconda indagine IARD, pubblicata nel 2000, riprende i dati della prima e li mette a confronto con la nuova indagine. I temi esplorati sono numerosi e significativi; si parte da una riflessione sulla condizione sociale e la carriera degli insegnanti, per poi riflettere sulla formazione iniziale e l’aggiornamento. Particolarmente significative sono le riflessioni sul rapporto tra scuola e società, soprattutto per quanto concerne l’immagine della professione nella rappresentazione degli

¹⁰³ *Ivi*, p. 11

¹⁰⁴ Moscato M. T., “La scelta professionale e la formazione nella parole degli insegnanti”, in Corradini L. (a cura di), *op. cit.*, p. 98.

¹⁰⁵ Chistolini S., “Coscienza di sé e rappresentazione sociale del docente”, in Corradini L. (a cura di), *op. cit.*, p. 124

¹⁰⁶ *Ibidem*

insegnanti. I dati sulla composizione sociale degli insegnanti rivelano¹⁰⁷ che tende a crescere il tasso di femminilizzazione del corpo docente, così come cresce l'età media degli insegnanti. Sul piano professionale si è rilevato come “la carriera di un insegnante segue, ormai, un modello di carattere burocratico in quanto soggiace quasi solo a istanze di ordine amministrativo e ignora pressoché completamente le caratteristiche di ordine acquisitivo, dei singoli”¹⁰⁸.

La formazione iniziale è considerata nel complesso insufficiente dalla maggior parte degli insegnanti, soprattutto per quanto riguarda le questioni didattiche e le competenze inerenti ai problemi educativi in generale. Riguardo alla formazione in servizio, invece, si riscontra un aumento¹⁰⁹ del numero dei docenti che hanno effettuato attività di aggiornamento ed una valutazione complessivamente positiva da parte di coloro i quali vi hanno partecipato; l'indice di soddisfazione risulta più elevato tra gli insegnanti giovani che insegnano perlopiù nella scuola materna, mentre coloro che vivono l'età di mezzo (tra i 35 e i 50 anni) sono più critici, specialmente coloro che insegnano nella scuola secondaria superiore.

I dati rivelano una crescente visione pessimistica da parte degli insegnanti italiani nei confronti della società e dei valori introiettati dalle nuove generazioni; essi ritengono di agire in un contesto valoriale avvilito. “Ognuna delle cinque caratteristiche connotate negativamente – l'importanza del denaro, l'apparenza e l'immagine esteriore, il successo rapido, la furbizia, l'improvvisazione – viene percepita come in crescita dalla grande maggioranza degli insegnanti. Di converso, la maggior parte delle caratteristiche positive – e segnatamente la coesione familiare, la serietà, l'onestà, l'impegno politico, l'assiduità, l'altruismo, l'attaccamento al lavoro e, in misura minore, il merito e la capacità – presenta distribuzioni largamente orientate al *declino*”¹¹⁰.

Inoltre l'immagine sociale dell'insegnante appare ancora più negativa se chiede agli insegnanti di mettere a confronto la loro rappresentazione soggettiva della professione con quella che essi ritengono la sua rappresentazione sociale (oggettiva, nel senso di oggettivamente condivisa dai più) e quella ideale (cioè quella che esprime il dover essere dell'immagine dell'insegnante).

¹⁰⁷ Schizzerotto A., “La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti”, in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Editore Il Mulino, Bologna, 2000.

¹⁰⁸ *Ivi*, pp. 47-48

¹⁰⁹ In realtà il dato è falsato dai dispositivi del CCNL che, proprio nel periodo in cui si svolgeva la ricerca, obbligavano praticamente gli insegnanti a frequentare attività di aggiornamento.

¹¹⁰ Gasperoni G., “Il rapporto tra scuola e società: percezione delle trasformazioni, finalità della scuola, qualità dell'istruzione”, in A. Cavalli (a cura di), *op. cit.*, pp. 84-86

1.10 Le indagini sugli insegnanti nello studio di Cristina Lisimberti (1960-2010)¹¹¹

Nel 2012 Cristina Lisimberti conduce uno studio che ha l'intento di recensire in maniera sistematica lo stato della ricerca sugli insegnanti in Italia, nel tentativo di comprenderne dinamiche e tendenze. La disamina condotta, che non ha la pretesa di essere esaustiva, prende in considerazione le indagini che hanno goduto di una seppur limitata circolazione nel territorio nazionale. I contributi risultati disponibili sono 179, un numero che consente di formulare riflessioni partendo da una base informativa piuttosto ampia e sufficientemente rappresentativa della ricerca sugli insegnanti in Italia. Sicuramente altre indagini sono state escluse da questa rassegna, ma molto probabilmente si tratta di studi svolti in contesti ristretti, non pubblicati o che hanno goduto di una circolazione piuttosto limitata. Cristina Lisimberti raccoglie e cataloga le indagini condotte con metodologie empiriche sugli insegnanti italiani che lavorano nelle scuole di ogni ordine e grado (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado) nei cinquant'anni compresi tra il 1960, decennio in cui iniziano a diffondersi queste ricerche in Italia, ed il 2010, ultimo anno preso in considerazione.

Per reperire le indagini la ricercatrice prende in considerazione, in primo luogo, con procedura di ricerca a cascata, le note bibliografiche degli studi più noti sul tema, in prevalenza sociologici; procede, successivamente, con lo spoglio dei data base delle biblioteche italiane attraverso la consultazione dei cataloghi collettivi più noti. L'interrogazione è avvenuta incrociando parole chiave come 'indagine', 'ricerca', 'studio' oppure 'professionalità' e 'identità', con parole come 'docente/i', 'insegnante/i' e 'scuola/e'. Viene, infine, effettuato uno spoglio sistematico di alcune riviste che pubblicano o hanno pubblicato studi empirici/sperimentali sugli insegnanti.

Per analizzare i 179 contributi considerati, la Lisimberti procede con la recensione delle loro principali caratteristiche. Gli elementi presi in esame sono l'anno di pubblicazione, il canale di diffusione (volume, articolo, contributo edito o inedito, diffuso esclusivamente sul web), il metodo o lo strumento di rilevazione impiegato, l'ampiezza e tipologia di soggetti inseriti nel campione; l'area geografica in cui si è svolta l'indagine; le principali aree/temi indagati; l'orientamento disciplinare prevalente (sociologico, psicologico, pedagogico, amministrativo – che include le indagini condotte o commissionate dall'amministrazione scolastica per scopi interni).

Le prime indagini risalgono agli inizi degli anni Sessanta (Tab. 2) ove si collocano 8 contributi (4,5%); negli anni Settanta il numero aumenta in misura notevole (30, il 16,8%) sino a raggiungere i 47 (26,3%) negli anni Ottanta. Il calo registrato negli anni Novanta (36 titoli, 20,1%) è seguito da una rapida ripresa dal 2000. Nell'ultimo decennio si concentra infatti il 30,1% dei contributi recensiti (54 titoli).

¹¹¹ Lisimberti C., "La ricerca educativa in Italia. Il caso delle indagini sugli insegnanti (1960-2010)", Paper, in *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, (Macerata, 2012-03-23), Armando, Roma 2012: 302-320 [<http://hdl.handle.net/10807/32140>] (tipo di contributo: Paper)

Tabella 2. Frequenze contributi di ricerca analizzati per anno di pubblicazione

<i>Anno di pubblicazione</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1960-1969	8	4,5
1970-1979	30	16,8
1980-1989	47	26,3
1990-1999	36	20,1
2000-2009	54	30,1
2010	4	2,2
<i>Totale</i>	179	100,0

Per quanto riguarda gli strumenti di indagine (Tab. 3), nella maggior parte dei casi (110, il 61,4%) viene utilizzato un unico strumento; nel 23,5% (42) invece sono 2 e nell'8,4% (15) dei contributi sono 3. Le ricerche che hanno fatto uso di 4 o più strumenti sono un numero marginale (9, il 5,0%). Gli strumenti (tab. 2) più utilizzati sono il questionario o il test (63,1%), seguiti dall'intervista (12,1%); gli altri strumenti vengono impiegati più sporadicamente, molto probabilmente a causa dei tempi necessari per l'elaborazione, la somministrazione e l'interpretazione dei dati. Per quanto riguarda il focus group, si rileva una diffusione crescente (6%) mentre l'osservazione (3,9%), le metodiche narrative (3,5%) e lo studio di caso sulla scuola o su un particolare contesto sono poco comuni (2,1%).

Tabella 3. Strumenti

<i>Strumenti</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Questionario/Test	178	63,1
Intervista	34	12,1
Focus group	17	6,0
Osservazione	11	3,9
Biografia/narrazione	10	3,5
Studio caso/contexto	6	2,1
Altro	23	8,2
Dato non disponibile	3	1,1
<i>Totale</i>	282	100,0

L'analisi dei soggetti interpellati nelle indagini (Tab. 4) rivela che il campione è costituito nell'80,5% (144) dei casi solo da insegnanti, nel 18,4% (33) sono presi in considerazione anche altri soggetti e in 2 casi (1,1%) gli insegnanti sono studiati in forma indiretta prendendo in esame solo l'opinione di altre categorie. Come mostra chiaramente la tabella 3, la categoria più studiata è quella degli insegnanti di scuola elementare, inclusa in più della metà delle indagini (56,4%), seguita da quelli di scuola media (47,0%) e superiore (38,0%). Riguardo agli altri soggetti presi in esame, i più rappresentati sono gli studenti ed i genitori, inseriti rispettivamente nel 9,5% e nell'8,4% dei campioni. Solo poche ricerche (4,5%) considerano esplicitamente direttori didattici e presidi.

Tabella 4. Tipologia di soggetti inclusi nel campione sul totale delle indagini (179)

<i>Tipologia soggetti</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ins. Materna	34	19,0
Ins. Elementari	101	56,4
Ins. Medie	84	47,0
Ins. Superiori	68	38,0
Ins. in formazione iniziale	24	13,4
Insegnanti in genere	15	8,4
Alunni/Studenti	17	9,5
Genitori	15	8,4
Direttori/Presidi	8	4,5
Altro	8	4,5

Una particolare attenzione va data alla percentuale di indagini che riguardano gli insegnanti in formazione iniziale (13,4%). A questa categoria, infatti, si interessano diverse indagini, soprattutto nell'ultimo decennio, in concomitanza con l'avvio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) e della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS); se si prendono in esame le indagini svolte tra il 2000 e il 2010, risulta infatti che quasi un terzo (18, il 31,0%) ha una connessione diretta con questi due percorsi formativi per quanto concerne la tematica indagata e/o per la composizione del campione.

Riguardo alla numerosità del campione, la situazione risulta eterogenea. In linea di massima, però, prevalgono le indagini condotte su realtà geografiche ristrette e con campioni di medie dimensioni. Per quanto attiene all'area disciplinare che fa da sfondo alle ricerche (Tab. 5) si riscontra una distribuzione piuttosto equilibrata degli apporti delle diverse discipline, con una prevalenza della ricerca educativa dovuta ad una maggiore diffusione di questa area negli ultimi anni.

Tabella 5. Area disciplinare prevalente

<i>Area</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Educativa	65	36,3
Psicologica	48	26,8
Psicologica/Educativa	3	1,7
Sociologica	46	25,7
Sociologica/Educativa	9	5,0
Amministrativa	6	3,4
Altro	2	1,1
<i>Totale</i>	<i>179</i>	<i>100,0</i>

Nella letteratura scientifica le indagini condotte in prospettiva sociologica hanno avuto sempre un certo rilievo; si pensi alle indagini nazionali condotte da alcune fondazioni e associazioni (Associazione Treelle, Fondazione Agnelli, Indagini IARD). La maggiore diffusione di tali lavori può essere ricondotta, in parte, ad un piano metodologico: i dati sono raccolti su campioni piuttosto ampi, con questionari strutturati autosomministrati e si tratta sempre di ricerche che hanno natura descrittiva e che hanno per oggetto tematiche talmente vaste e generali da garantire una maggiore riconoscibilità e diffusione. Di contro le indagini condotte in prospettiva psicologica impiegano soprattutto test, strumenti di osservazione che si rivolgono necessariamente ad un ristretto numero di soggetti. Le tematiche prese in considerazione sono più circoscritte e, spesso, molto specifiche, destinate, quindi, ad un target ristretto di ricercatori e specialisti. Per quanto riguarda la prospettiva educativa, questa paga con molta probabilità il prezzo di una debole identità della pedagogia come scienza. “È possibile individuare anche una mancanza di specificità metodologica dovuta all'assenza di metodi e strumenti d'indagine peculiari. Tali aspetti potrebbero concorrere a spiegare

lo scarso riconoscimento attribuito agli apporti della ricerca pedagogica e, di conseguenza, all'impatto ridotto sul decision e policy making¹¹².

Per quanto riguarda l'aspetto contenutistico, le indagini esplorano diverse tematiche, da quelle più generali riguardanti il profilo degli insegnanti, la formazione iniziale, a quelle più circoscritte come le trasformazioni dell'identità professionale, l'uso del portfolio come strumento per lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo. Gli studi descrittivi a carattere generale sono molto diffusi nel periodo preso in considerazione a partire dalle prime ricerche di V. Cesareo e di Barbagli e Dei negli anni Sessanta, fino alle indagini IARD degli anni Novanta e del 2000. Si tratta di contributi fondamentali per la comprensione dell'evoluzione della funzione docente nell'arco del cinquantennio, ma costituiscono altresì “una sostanziale riproposizione delle questioni e delle aree indagate in prospettiva sociologica e, in parallelo, uno sviluppo limitato di piste di ricerca originali”¹¹³. La limitata attenzione rivolta alla letteratura internazionale ed a nuovi filoni di indagine, specifici ed originali, contribuisce a “rendere difficoltoso l'affondo sulle varie questioni, che si mantengono spesso ad un livello di indagine generale ed esplorativo, il che frena di fatto lo sviluppo della ricerca”¹¹⁴.

Al di là della descrizione degli insegnanti e della loro condizione, numerose indagini affrontano in modo esclusivo o prevalente due aree tematiche ricorrenti; la prima riguarda l'introduzione o l'ipotesi di riforme circa le politiche scolastiche (48 delle indagini censite, il 26,8%, vi rivolge un'attenzione specifica). L'altra tematica, considerata soprattutto in prospettiva pedagogica, è la formazione su cui vertono ben 45 ricerche (il 25,1%) e che ha conosciuto un particolare sviluppo nell'ultimo decennio.

La ricerca pedagogica dovrebbe avere una funzione propositiva e orientativa per le politiche scolastiche fornendo elementi e dati informativi a decisori politici ed amministratori; in realtà, considerando i dati raccolti nelle 179 indagini svolte nell'arco di cinquant'anni, si ha quasi l'impressione che la ricerca nel nostro Paese sembri inseguire il cambiamento piuttosto che anticiparlo o sostanziarlo.

Se prendiamo in considerazione le aree tematiche indagate, possiamo rilevare, in linea di massima, una sostanziale riproposizione delle aree di indagine discusse sin dagli anni Sessanta e una scarsa innovatività dovuta alla mancanza di collegamenti con la ricerca internazionale e alla difficoltà di individuare prospettive di ricerca inesplorate attraverso cui inaugurare nuovi filoni di studio.

E' utile tuttavia sottolineare che nell'ultimo decennio si osserva una progressiva apertura a temi nuovi e più direttamente connessi con le caratteristiche dell'insegnante; si pensi alle ricerche che approfondiscono il tema dell'identità professionale o della riflessività. “ È indubbio tuttavia che tra

¹¹² *Ivi*, p. 313

¹¹³ *Ibidem*

¹¹⁴ *Ibidem*

ricerca e stakeholders, policy e decision makers si debbano avviare nuove modalità di dialogo, collaborazione e confronto per consentire una maggiore sinergia tra due ambiti (quello della ricerca e quello del policy making) che paiono sovente distanti, incapaci di comunicare e di trarre benefici reciproci”.¹¹⁵

1.11 Sviluppo del filone psico-pedagogico nella ricerca sugli insegnanti in ambito internazionale

La ricerca sugli insegnanti in ambito internazionale segue il filone del *Teachers' thinking*, ovvero del “*Pensiero degli insegnanti*”, un filone di studi a carattere psico-pedagogico che persegue l'intento di affermare l'influenza della soggettività dell'insegnante all'interno del processo di insegnamento e di analizzare il mondo degli insegnanti partendo dalla loro personalità e dalla percezione che essi hanno del proprio ruolo¹¹⁶. Nelle sue ricerche, Tochon, uno dei teorici del movimento, parla di “studio integrato del pensiero insegnante”, intendendo con ciò un tipo di ricerca che non si concentra più soltanto sull'azione, ma che prende in considerazione anche, e soprattutto, i processi mentali che stanno alla base di quell'agire.

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.¹¹⁷

La ricerca sul *teachers' thinking* raccoglie tutti gli studi che osservano sia le modalità con cui gli insegnanti pensano, percepiscono, rappresentano la loro professione, sia le modalità con cui riflettono rispetto ai problemi quotidiani legati all'insegnamento, tenendo in considerazione anche la loro storia personale e la ricerca di senso che essi attribuiscono al loro lavoro.

Nell'ottobre 1983 presso l'Università di Tilburg, in Olanda, nasce l'ISATT, un' associazione internazionale di studi sul pensiero degli insegnanti, battezzata col nome di *International Study Association on Teacher's Thinking*, poi modificato in *International Study Association for Teachers and Teaching*; da un punto di vista teorico, l'ISATT metteva in discussione la tesi, molto diffusa alla fine degli anni Ottanta, secondo cui la ricerca didattica poteva aspirare ad avere un valore

¹¹⁵ *Ivi*, p. 315

¹¹⁶ Tochon F., “La pensée des enseignants, un paradigme en développement”, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n.17, 1989, pp. 75-98

¹¹⁷ 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, p 130.

scientifico soltanto se subordinata ad un orientamento prettamente naturalistico che riconosceva l'esistenza di una realtà sperimentalmente comprovata. Da questa tesi derivava che la credibilità scientifica della teorizzazione della Didattica dovesse essere rinvenuta nella sua verificabilità empirica.

L'ISATT, valorizzando il “pensiero-insegnante” nella ricerca e ribaltando il rapporto teoria-pratica in funzione di una nuova centralità assegnata all'insegnante, dà avvio ad una svolta epistemologica eccezionale che vede il ridimensionamento della conoscenza astratta sull'insegnamento e la valorizzazione della pratica quale fattore centrale per comprendere il lavoro del docente.

Lo sguardo diretto sulle pratiche del docente e sul suo sapere professionale, così come viene fuori dalle pratiche stesse, è considerato dagli studiosi dell'ISATT come fonte di conoscenza di primo grado: una conoscenza che matura grazie all'esperienza diretta con la realtà dell'insegnamento. È uno sguardo che Loredana Perla definisce “*inside practice, inside practitioner*”, diverso ma non meno importante di quello del ricercatore, “titolare di uno sguardo di “secondo grado” sull'insegnamento, reso possibile dagli strumenti e dal supporto metodologico che rinviene dalla pratica della ricerca”¹¹⁸.

Dagli studi condotti dall'ISATT si viene così sempre più evidenziando ciò che a Loredana Perla piace definire come: “la sinopia del sapere dell'insegnamento: quella conoscenza alternativa, creativa, idiosincratca, situazionale, implicita prodotta dagli insegnanti e in grado di spiegare (e risolvere) problemi spesso giudicati insuperabili dalla teoria”. Infatti, spiega la stessa Perla:

La sinopia è la pitturazione di colore rosso-bruno di incerta composizione usata un tempo nella tecnica dell'affresco per tratteggiare il disegno preparatorio sull'arriccio. Qui la uso come metafora di rappresentazione delle dimensioni implicite del sapere dell'insegnamento sulle quali gli studi compiuti in seno all'ISATT hanno per primi cominciato a gettare luce. Sino ad allora, invece, solo la didattica del chiaro, rappresentata dal triangolo insegnante-insegnamento-allievo e dalle relative variabili esplicite, era stata resa oggetto di ricerca dalla Didattica.¹¹⁹

Queste dimensioni acquistano una grande importanza nel processo di insegnamento; si tratta di dimensioni che maturano per esperienza e non per apprendimento formale, “dimensioni del saper-ci fare che testimoniano del valore gnoseologico della soggettività insegnante, destinata ad essere assunta sempre più a oggetto di studio per la sua capacità di validare l'intelligibilità di quanto fa e del perché lo fa”¹²⁰.

Loredana Perla fa riferimento al concetto di “*Pedagogical content knowledge*” (PCK), conoscenza pedagogica della materia, una dimensione tacita della pratica insegnante che attinge a fonti

¹¹⁸ Perla L., “La ricerca sull'insegnamento nel XV Congresso ISATT. Temi e prospettive”, in Metis, <http://www.metis.progedit.com/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/65-buone-prassi/154-la-ricerca-sull'insegnamento-nel-xv-congresso-isatt-temi-e-prospettive.html>

¹¹⁹ *Ivi*

¹²⁰ *Ivi*

diversissime, interne ed esterne all'insegnamento ed in cui confluiscono "repertori di figurazioni pre-simboliche e pre-concettuali, rappresentazioni culturali, teorie ingenue, pratiche sociali, memorie, insomma: un universo variegato di contenuti non facilmente oggettivabili ma capaci di "accendere" l'apprendimento e di dar luogo alla "trasposizione didattica" (Develay, 1995), che altro non è se non il modo di orchestrazione personale che di tali contenuti sa fare l'insegnante competente".¹²¹

Lo psicologo L. S. Shulman¹²² è stato uno dei primi studiosi a porre l'attenzione della ricerca didattica sul PCK; a lui si deve la prima riflessione e le prime indagini sul pensiero degli insegnanti in riferimento ai contenuti disciplinari, quelli che Damiano definisce "oggetti culturali" (1999, 2006). Shulman è interessato a scoprire come cambi la conoscenza di tali oggetti quando li si deve insegnare. In particolare le domande che Shulman si pone sono: «Da dove vengono le spiegazioni degli insegnanti? Come decidono cosa insegnare, come se lo rappresentano? [...] Quali sono le fonti della conoscenza dell'insegnante? Cosa sa un docente e quando ne è venuto a conoscenza? [...] Come si preparano gli insegnanti a insegnare ciò che non hanno mai imparato? Come si apprende per insegnare?». ¹²³ E ancora: «Cosa conoscono gli insegnanti che permette loro di insegnare in una particolare maniera? [...] Che tipo di conoscenze e abilità sono necessarie per insegnare bene quanto si deve insegnare?». ¹²⁴

La prospettiva entro cui egli si muove è cognitiva e fa riferimento al concetto di trasformazione introdotto da Dewey: "La chiave per comprendere la conoscenza dell'insegnamento si trova... nella capacità di un insegnante di trasformare il contenuto della materia che egli possiede in forme che sono potenti e educativamente calibrate alle variazioni di capacità da parte degli studenti"¹²⁵.

Dove e come avviene questa trasformazione? Dove è depositato tale sapere? Come entra nella pratica?¹²⁶ Sono le domande cui cercano di dare risposta questi studi perché è questa particolare forma di sapere trasformato a fare la differenza fra un docente di matematica e fisica ed uno scienziato, fra un insegnante di lettere ed uno scrittore, fra un insegnante esperto e uno alle prime armi (Cochran, 1986; Cochran, King & Deruiter, 1991).

Grazie al lavoro compiuto dai ricercatori dell'ISATT, emerge una nuova immagine di insegnante: quella di "giudice della legittimazione del ricercatore"¹²⁷; si comincia, cioè, a superare il pregiudizio

¹²¹ *Ivi*

¹²² Lee S. Shulman, *Those who understand: knowledge growth in teaching*, in "Educational Researcher", Vol.15, No. 2. (Feb., 1986), pp. 4-14. Stable URL:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>

¹²³ *Ivi*, p. 8

¹²⁴ *Ivi*, p. 5

¹²⁵ Lee S. Shulman, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, in "Harvard Educational Review", Vol. 57, No. 1, February 1987, p. 15.

¹²⁶ Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). *Teachers' thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

¹²⁷ Damiano E., *La nuova alleanza*, Brescia, Editrice La Scuola, 2006, p. 76

per cui il ricercatore sarebbe l'unico elaboratore di conoscenza, mentre l'insegnante avrebbe in più “solo” l'esperienza, ed a riconoscere a quest'ultimo il giusto spazio nella ricerca, sentendolo direttamente, attraverso interviste, osservazioni, videoriprese, scritture; coinvolgendolo nell'esame e nell'interpretazione dei dati raccolti nelle indagini, identificando gli ambiti stessi della sua esperienza che meritano una maggiore attenzione ai fini della conoscenza didattica.

La ricerca non si limita a studiare ciò che fanno gli insegnanti, ma cerca di capire come e cosa pensano rispetto a quello che stanno facendo; in questo modo si articola, allo stesso tempo, su un piano individuale, sociale, psicologico e culturale. Le indagini si servono di diverse metodologie di rilevazione: dall'ascolto delle storie degli insegnanti allo studio dei 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. Caratteristica distintiva di questo filone di ricerca è il coinvolgimento orizzontale degli insegnanti, attraverso il dialogo con gli stessi, che induce i ricercatori ad “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»¹²⁸.

La ricerca sul teachers'thinking, facendo del rapporto tra pratica e ricerca il suo nucleo fondante, vuole dimostrare che gli insegnanti posseggono e sviluppano, nella loro pratica, teorie implicite rispetto agli studenti¹²⁹, rispetto alla disciplina di insegnamento¹³⁰ e rispetto al loro ruolo e alla loro responsabilità¹³¹. Questo sistema di pensiero non è completamente noto a chi lo detiene ma può essere ricreato dai ricercatori attraverso l'uso di strumenti di indagine quali l'intervista, l'analisi dei testi, scritti e orali, prodotti dai docenti. Poiché la ricerca ha per oggetto di studio la pratica educativa degli insegnanti, deve necessariamente servirsi di tecniche e procedure in grado di promuovere la riflessione e l'analisi degli insegnanti circa i loro pensieri e i loro comportamenti; quindi la stesura di un diario, le interviste cliniche, le videoregistrazioni di situazioni scolastiche, ecc. In questa maniera è come se si chiedesse agli insegnanti di pensare ad alta voce e di ricostruire a posteriori il senso delle loro azioni, diventando partners effettivi della ricerca.

Un altro aspetto peculiare di questo filone della ricerca internazionale riguarda la formazione dell'identità professionale degli insegnanti: comprendere il significato della professione e capire cosa vuol dire essere insegnanti nella scuola contemporanea e come gli insegnanti interagiscono con

¹²⁸ Tochon F., “Recherchesur la pensée des enseignants ...”, p. 134

¹²⁹ Bussis A. M., Chittenden F., Amarel M., *Beyond surface curriculum*, Westview Press, Boulder Co. 1976

¹³⁰ Ball D. L., *Unlearning to Teach Mathematics*, *For the Learning of Mathematics*, 8 (1), february 1988, pp. 40-48.

¹³¹ 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.

i repentini mutamenti che contraddistinguono la scuola e gli studenti. L'identità professionale è vista come l'interazione tra il lato personale ed il lato professionale del soggetto¹³², un'entità non stabile, frutto di un equilibrio complesso ed in evoluzione, vista come risultante della relazione tra le diverse identità che la compongono.

Soltanto attraverso lo studio e l'osservazione delle modalità con cui i docenti percepiscono la propria realtà professionale, è possibile comprendere le caratteristiche dell'identità professionale e diventare consapevoli di quanto alcuni fattori, quali la disciplina insegnata, le relazioni con gli studenti, l'interazione con i colleghi, influenzino l'identità professionale ed il modo con cui gli insegnanti reagiscono ai mutamenti in ambito educativo¹³³.

¹³² 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

¹³³ 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

Capitolo secondo

Dalle cause dello stress e del burnout al benessere organizzativo

2.1 Il fenomeno dello stress: aspetti teorici

Lo stress lavorativo e la sindrome del burnout colpiscono i lavoratori delle cosiddette *helping professions* o comunque di quelle professioni “*high tach*”, a stretto contatto con altre persone.

Dal momento che il lavoro dei docenti rientra perfettamente in questa tipologia di categoria professionale, mi è sembrato opportuno analizzare, in modo approfondito, le cause e le conseguenze di questi due fenomeni ancora poco conosciuti, ma i cui effetti deleteri cominciano a farsi sentire seriamente. Alcuni studiosi ritengono che il malessere lavorativo dipenda dalle caratteristiche personali dell'individuo, dalle sue modalità di reazione alle pressioni esterne, dal suo senso di autoefficacia o dal suo *locus of control*; altri, invece, sostengono che lo stress negativo ed il burnout dipendano in particolare dal contesto lavorativo in cui si opera e da una serie di discrepanze esistenti tra la natura del lavoro e la natura della persona.

Partendo da questi presupposti, c'è da chiedersi quale delle due interpretazioni possa essere più valida o se, invece, entrambe possano contribuire a spiegare la comparsa dello stato di malessere sul lavoro. Bisogna chiedersi, inoltre, perché il burnout, un tempo legato in particolar modo alle professioni sanitarie, oggi pare affliggere così pesantemente il contesto scolastico e se esiste una relazione tra i profondi cambiamenti verificatisi nell'ultimo quarantennio nell'ambito scolastico, e nelle richieste della società in generale, e l'attuale condizione di crisi vissuta dagli insegnanti.

Se, infine, il burnout è così diffuso, e così potenzialmente dannoso non solo per l'individuo ma anche per l'organizzazione di cui fa parte, si può supporre che la comprensione chiara delle cause di disagio possa costituire, al contempo, se non una soluzione, almeno una pista da seguire per un più efficace funzionamento delle istituzioni scolastiche?

Nel secolo scorso, il termine *stress* veniva adoperato, nel campo della fisica e dell'ingegneria, per indicare lo sforzo cui erano sottoposte le strutture in metallo di una costruzione, come i ponti, al fine di verificarne la capacità di sostegno. Successivamente fu impiegato, nell'ambito delle

scienze biologiche e psicologiche, per indicare una serie di *stimoli* (gli stressors) che agiscono sull'individuo a livello fisiologico, psicologico e comportamentale.

Nel 1936 la rivista *Nature* pubblicò un articolo in cui Hans Selye, fisiologo di origine austriaca, identificando lo stress come “la risposta non specifica dell'organismo ad ogni richiesta effettuata ad esso”¹³⁴, sosteneva che agenti stressanti diversi (la fatica, l'eccesso di caldo o di freddo, i traumi, le emorragie) provocano nell'uomo una reazione di difesa dell'organismo che egli definì *Sindrome Generale di Adattamento* (General Adaptation Syndrome).¹³⁵

In presenza di stressors, il corpo risponde in maniera unitaria con una reazione generale ampia, e pertanto aspecifica, che ha il preciso scopo di superare o neutralizzare lo stressor.

La SGA comprende tre fasi:

- *Fase di allarme*. L'individuo si prepara all'azione attraverso una maggiore produzione di sostanze, come l'adrenalina, che inducono alla mobilitazione generale delle risorse energetiche dell'organismo, necessarie a potenziarne le difese ed a prepararlo all'azione.
- *Fase di resistenza*. L'individuo si pone come obiettivo quello di raggiungere una condizione di adattamento; reagisce e si difende nei confronti dello stimolo stressante, opponendosi e cercando di riportare l'organismo ad una condizione di equilibrio; ne esce rafforzato e pronto ad affrontare nuovi stimoli.
- *Fase di esaurimento*. L'individuo può non essere in grado di far fronte in modo adeguato agli stimoli, può cedere, esaurire le proprie risorse, diventare vulnerabile e indifeso, sia per le scarse capacità di reagire che per l'intensità dello stimolo.

A sua volta la reazione di allarme comprende ancora tre fasi: la *fase preliminare*, la *fase acuta di allarme* e la *fase di ripresa*.

Nella fase preliminare o di shock avviene un calo delle funzioni vitali; l'organismo subisce passivamente, sia per limitare gli effetti nocivi dello stressor, assorbendolo senza opporre resistenza, sia per organizzare le difese e far fronte allo stato di allarme. Segue la fase acuta di allarme, una fase di contro-shock in cui la mobilitazione delle difese diventa generale; in questa fase, in genere, le difese allertate sono sufficienti a neutralizzare o ad allontanare la causa nociva. Alla fase acuta di allarme segue poi la fase di ripresa, con intervento del sistema parasimpatico che ha lo scopo di attivare una rigenerazione energetica e di riportare alla normalità man mano che l'eccitazione del simpatico decresce. Esaurita la reazione di allarme, se in tempi relativamente brevi la causa nociva non è stata del tutto neutralizzata dai sistemi difensivi di pronto intervento, si attiva

¹³⁴ Selye H., *A sindrome produced by diverse Nocuous agent*, in: 'Nature', n.138, 1936; p. 30-32

¹³⁵ Cfr. *Dallo stress alla malattia* Fonte: Paolo Pancheri, *Stress Emozioni Malattia - introduzione alla medicina psicosomatica*, Mondadori - Milano 1980
http://www.stress-lavoro.com/index.php?option=com_content&view=article&id=33:ripristino-data-base-42&catid=13&Itemid=125&showall=1&limitstart=

la fase di resistenza o adattamento nella quale l'organismo organizza più stabilmente le sue difese. Se anche la fase di resistenza non è in grado di metabolizzare l'agente stressante, i meccanismi omeostatici, logorati dall'accumulo dei vari stressors, vanno incontro ad una fase di esaurimento in cui ricompaiono, aggravati, i segni della reazione di allarme, che possono raggiungere i livelli di shock irreversibile.

Lo stress viene visto da Selye come “una reazione aspecifica¹³⁶ dell'organismo a qualsiasi stimolo esterno e interno, di tale intensità da provocare meccanismi di adattamento e riadattamento atti a ristabilire l'omeostasi”, cioè, l'equilibrio in cui tende a mantenersi un organismo. Questi stimoli, considerati come delle situazioni critiche, sono da lui definiti “*stressors*” (agenti stressanti).

Nel suo volume, dal titolo *Stress without Distress*, Selye descrive lo stress come uno stato fisiologico normale che non può e non deve essere evitato:

Contrariamente a quanto si pensa di solito, non dobbiamo, e in realtà non possiamo, evitare lo stress, ma possiamo incontrarlo in modo efficace e trarne vantaggio imparando di più sui suoi meccanismi, e adattando la nostra filosofia dell'esistenza a esso¹³⁷.

Per far fronte agli stimoli esterni, gli individui dispongono di un “serbatoio di energie”, in base al quale si determina il livello di resistenza al fenomeno. Tale serbatoio può esaurirsi facilmente quando l'agente stressante è particolarmente intenso, quando più fattori stressanti agiscono contemporaneamente, o ancora quando l'azione degli agenti stressanti si prolunga nel tempo. In tutti questi casi si avrà come conseguenza una situazione di stress negativo, causa di patologie sia psichiche che organiche; mentre, quando una situazione di stress si risolve positivamente, producendo nell'individuo una sensazione di gratificazione e agendo da rinforzo positivo per simili situazioni future, l'energia del serbatoio aumenta.

E' necessario, dunque, fare una distinzione tra condizioni di *stress acuto* o momentaneo e condizioni di *stress cronico*, nelle quali le reazioni di stress finiscono per perdurare al di là degli stimoli. Nella letteratura esistente, per stress acuto, detto anche stress costruttivo, adattivo o *eustress* (nel greco antico il prefisso *eu* significava “bene”), si intende la complessa reazione dell'intero organismo a stimoli ambientali che lo mettono nella necessità di intervenire e agire con prontezza, concentrazione, efficacia, in tempi relativamente brevi; mentre, per stress cronico, detto anche *distress* (dal greco *dys* che significa “male”) si intende quella reazione per cui le condizioni di stress, e quindi di attivazione dell'organismo, permangono anche in assenza di eventi stressanti,

¹³⁶ Per *reazione aspecifica*, Selye intende tutte quelle azioni che hanno la funzione di adattamento agli stimoli cui siamo esposti (agenti stressanti), per poter ristabilire la normalità. Richiede quindi l'adattamento a un problema. Es.: se ci troviamo esposti al freddo, rabbriviamo per produrre calore e i vasi sanguigni della pelle si contraggono per diminuire la perdita di calore dalla superficie corporea; se mangiamo troppo zucchero e il livello di zucchero nel sangue supera la normalità, ne bruciamo una parte e ne espelliamo il resto, in modo che il livello torni normale.

¹³⁷ Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. New York, J.B. Lippincott, trad. it. “Stress senza paura”, Milano. Rizzoli, 1976

oppure che l'organismo reagisce a stimoli di lieve entità in maniera sproporzionata, come se fosse in presenza di situazioni altamente pericolose.

2.2 Lo stress come interazione tra fattori psicologici e ambientali: il contributo di Richard S. Lazarus dopo Selye

La psicologia ha fatto il suo ingresso nell'area tematica dello stress solo in un secondo tempo ed in particolare quando si è considerato lo stress come qualcosa che non è connesso solo con il piano fisiologico, ma anche con il piano cognitivo ed emotivo, con fondamentali implicazioni di carattere sociale e relazionale.

Benché Selye avesse già postulato l'esistenza di un ipotetico mediatore, biochimico o nervoso, da lui chiamato *First Mediator*, che funge da tramite tra gli stimoli e le strutture endocrine deputate alla produzione della reazione di stress, in realtà, è a R. S. Lazarus, professore di psicologia all'università di Berkeley in California, che dobbiamo riconoscere il merito di aver messo in evidenza l'importanza della condizione soggettiva con cui un evento viene vissuto e di aver messo in evidenza l'interazione tra processi cognitivi, emotivi ed ambientali. Secondo Lazarus, “le circostanze stressanti vengono filtrate dal sistema cognitivo del soggetto”¹³⁸; se uno stimolo non è valutato come rilevante per l'individuo, può non verificarsi alcuna attivazione emozionale ed alcuna reazione di stress. Come fa notare Pancheri¹³⁹, i contributi di diversi autori di impostazione psicologica hanno permesso di porre l'accento non solo sugli aspetti fisiologici dello stress, ma anche sugli altri aspetti comportamentali e cognitivi ad esso associati. L'alta variabilità delle risposte neurovegetative e neuroendocrine a stimoli standardizzati suggeriva l'ipotesi che accanto o prima della attivazione emozionale si dovesse pensare ad un'elaborazione di tipo cognitivo degli eventi stressanti. Non si può quindi trascurare la variabilità delle reazioni in funzione dell'età, della cultura, del sesso, né sembra esistere equipotenzialità degli stimoli, nel senso che, per divenire causa di stress, l'avvenimento deve essere valutato come potenzialmente dannoso.

Lazarus¹⁴⁰ fu il primo a parlare di *stress psicologico* e ad evidenziare, sulla base degli studi fatti in ambito psicologico, l'importanza della *valutazione cognitiva* degli stimoli come fattore determinante nella reazione di stress.

Diverse ricerche avevano, infatti, dimostrato che individui differenti rispondevano in maniera assai dissimile ad uno stesso stimolo (soprattutto se si trattava di stimoli a bassa intensità).

¹³⁸ Lazarus R. S., 1966, “Psychological Stress And the Coping Process”, citato in Rossati A., Magro G., *Stress e burnout*, Carocci editore, Roma, 1999.

¹³⁹ Pancheri P., *Stress Emozioni Malattia - introduzione alla medicina psicosomatica*, Mondadori, Milano 1980.

¹⁴⁰ Lazarus R. S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York, 1984.

Tale variabilità interindividuale indusse Lazarus a supporre che lo stimolo, prima di suscitare l'attivazione emozionale e la reazione di stress, venga elaborato dal Sistema Nervoso Centrale, attraverso processi di tipo cognitivo. L'attività emozionale che porta ad una reazione di stress, dunque, non è innescata da qualsiasi stimolo, ma soltanto da quegli stimoli che il soggetto, una volta analizzati, considera come rilevanti.

Lazarus riconosce, dunque, che il processo di stress è direttamente influenzato dalla capacità di “*interpretazione valutativa*” del soggetto che, essendo a diretto contatto con un flusso di eventi, li valuta, riuscendo a capire in che grado possono essere vissuti come minacciosi, sgradevoli o come una sfida da affrontare.¹⁴¹ La valutazione può avvenire a due livelli:

- *Valutazione primaria*: il soggetto percepisce la situazione o l'evento come minaccia, valutandone l'eventuale danno.
- *Valutazione secondaria*: il soggetto valuta le risorse che ha a disposizione per difendersi o affrontare l'evento e l'eventuale danno, identificando a sua volta delle strategie di *coping*, da mettere in atto per risolvere i problemi che emergono e per superare la situazione stressante.

2.3 Stress e lavoro: effetti individuali e organizzativi

Se parliamo di stress in senso lato, possiamo affermare che la valutazione della situazione-stimolo è strettamente correlata a fattori di carattere personale: atteggiamenti, modi di pensare e di rapportarsi alle circostanze, esperienze passate, aspirazioni future, abilità acquisite, caratteristiche fisiche.

Quando, invece, parliamo di stress lavorativo dobbiamo necessariamente mettere in relazione lo stato di malessere vissuto dall'individuo con l'attività lavorativa svolta.

Riprendendo la definizione espressa da Jayaratne, Tripodi e Chess¹⁴², lo “stress lavorativo” si manifesta quando “le richieste esterne percepite dall'individuo appaiono eccedenti la sua capacità di rispondere”, oppure quando “l'individuo percepisce un conflitto rispetto a valori e bisogni”; in questi casi l'ambiente lavorativo diviene fonte di stress per il soggetto che è in rapporto diretto con esso.

Caprara e Borgogni¹⁴³ definiscono lo stress da lavoro come una causa dell'interazione tra condizioni organizzative e caratteristiche psicologiche del lavoratore; quando l'individuo percepisce un grande squilibrio tra le richieste dell'organizzazione e le sue capacità di fronteggiarle, può

¹⁴¹ Rossati A., Magro G., *op. cit.*

¹⁴² Jayaratne S., Tripodi T., Chess W. A., 1983. *Perceptions of Emotional Support, Stress and Strain By Male and Female Social Workers*. Sta in Baiocco R., Crea G., Laghi F., Provengano L. (2004), *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*. Edizioni Erikson, Trento.

¹⁴³ Caprara G.V., Borgogni L., *Stress ed organizzazione del lavoro*, in: ‘Bollettino di psicologia applicata’, 187- 188, 1988; pp. 5-23.

andare incontro ad uno stato di stress in quanto non è sicuro di riuscire a fronteggiare la situazione per la scarsità di risorse a sua disposizione.

Uno dei modelli che meglio spiega questo concetto, è quello proposto da Cooper¹⁴⁴ che individua cinque possibili fonti di stress lavorativo:

- **Fonti intrinseche “al lavoro”**: tutti quei fattori fisici e ambientali che incidono negativamente sull’efficienza delle prestazioni lavorative (rumorosità, variazioni di temperature, vibrazioni, illuminazione, carenza di igiene ambientale; pressioni derivanti dal carico di lavoro, orari prolungati di lavoro, ecc..).
- **Ruolo nell’organizzazione**: può essere fonte di stress quando c’è “ambiguità di ruolo”, ossia poca chiarezza rispetto ai compiti da svolgere, o anche quando c’è un “conflitto di ruolo”, nel senso che il lavoratore deve fronteggiare richieste tra loro incompatibili. Paolo Meazzini¹⁴⁵ parla di ambiguità di ruolo come di un insieme di aspettative provenienti dall’esterno, cui l’insegnante deve rispondere. In realtà, molto spesso il problema risiede nel fatto che le stesse aspettative sono poco chiare e si prestano ad interpretazioni differenti.
- **Lo sviluppo di carriera**: è fonte di stress quando le ambizioni soggettive di emergere, di avanzare gerarchicamente nella propria organizzazione, vengono deluse. La monotonia nel lavoro ed il fatto di permanere nella stessa posizione per tutta la vita lavorativa può generare un forte stress fra i lavoratori motivati a crescere che rischiano di vedere, nell’assenza di uno sviluppo di carriera, l’impaludamento delle proprie aspirazioni (Meazzini, 2000).
- **Le relazioni di lavoro**: le difficoltà a relazionarsi con i colleghi, con i superiori o con i dipendenti¹⁴⁶.
- **La struttura e il clima organizzativo**: sono altre due dimensioni che se non percepite come rassicuranti e positive, possono essere fonte di stress per il soggetto.

Se l’individuo non adotta strategie di coping funzionali a tali condizioni, può trovarsi in una situazione di disadattamento all’interno dell’organizzazione. Non bisogna dimenticare che i fattori oggettivi elencati, possono rivelarsi stressors a seconda della valutazione soggettiva, consapevole o inconsapevole, effettuata nei loro confronti.

¹⁴⁴ Cooper D., 1988, *Occupational Stress indicator Management Guid*. Citato in Rossati A., Magro G., *op. cit.*

¹⁴⁵ Meazzini P., *L’insegnante di qualità*, Giunti, Firenze, 2000

¹⁴⁶ Gli stressors relazionali fondamentali individuati sono: 1) *Incongruenza di posizione*: tra il ruolo desiderato e quello realmente occupato. 2) *Densità sociale*: uno spazio vitale psicologico insufficiente, può causare un abbassamento della soddisfazione. 3) *Stile di leadership*: se è di tipo “autoritario” e non soddisfa i bisogni dei lavoratori, non li rende partecipi alle attività organizzative, può indurre gli stessi a sviluppare apatia, demotivazione e disturbi psicosomatici. 4) *Personalità abrasiva*: tipica dei soggetti insensibili allo stato d’animo ed emozioni dei colleghi che si possono rivelare fonte di stress per chi lavora a diretto contatto. 5) *Pressioni del gruppo a conformarsi alle proprie norme*: se le norme non sono condivise, vanno contro i propri valori e credenze, possono causare disagi psichici che, se protratti nel tempo, possono tradursi in vere patologie.

Se lo stress è protratto nel tempo senza che si intervenga in maniera efficace su di esso, può essere causa di effetti negativi in una duplice direzione:

- *Effetti individuali*: cattiva alimentazione, fumo e abuso di sostanze, squilibri ormonali, ipertensione, indebolimento immunitario.¹⁴⁷
- *Effetti organizzativi*: il burnout può essere considerato un tipico esempio di disagio in risposta ad uno stress cronico, definito come una sindrome multidimensionale che apporta scarsa produttività.

E' possibile, tuttavia, far fronte ad una situazione stressante facendo leva sulle proprie risorse individuali; queste ultime sono strettamente legate alle caratteristiche di personalità dell'individuo che, se ottimali, possono renderlo in grado di essere meno vulnerabile agli agenti stressanti. A tal proposito, Ferdinando Pellegrino¹⁴⁸, parla di “*forza dell’Io*” come risorsa base che consente di modulare lo stress rendendolo gestibile da parte del soggetto:

L'individuo con un Io forte è bene adattato, ha fiducia in se stesso, ha un chiaro senso della realtà, ha forti interessi, dà un'impressione positiva, ha un adeguato *sensu del controllo personale* (locus of control).¹⁴⁹

L'individuo con un elevato senso del controllo personale (controllo interno) potrà assumere un atteggiamento attivo, pensando che le vicende della sua vita dipendano più dalle proprie azioni che dalle variabili esterne. L'individuo con un senso di controllo basso, invece, si sentirà in balia di agenti esterni e si affiderà passivamente alla sorte (controllo esterno).

Un'altra importante funzione svolta dall'Io, secondo Pellegrino, è “quella di gestire le emozioni, di saper guardare dentro di sé, di essere capaci di riconoscere gli aspetti più profondi della propria personalità per poter attuare programmi di vita – e quindi comportamenti – in cui ci sia una perfetta coordinazione tra gli aspetti razionali ed emotivi della personalità”.¹⁵⁰

Secondo Pellegrino, nelle cosiddette “*professioni di aiuto*” vi è una particolare vulnerabilità a sviluppare condizioni di distress, e, a tal proposito, egli dà una chiara definizione di professioni di aiuto come:

Attività che si caratterizzano per il mandato implicito di prestare aiuto (le helping professions o professioni d'aiuto), soccorso, sostegno agli altri (insegnanti, educatori, medici, infermieri, assistenti sociali, psicologi, sacerdoti, ecc.), o comunque nelle quali la relazione tra i soggetti interessati presuppone un forte

¹⁴⁷ Cooper C., 1986, *Job distress: recent research and the emergine role of the clinical occupational psychologist*. Citato in De Carlo N. A. (a cura di), *Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro e delle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli, 2004.

¹⁴⁸ Psichiatra e psicoterapeuta, responsabile dell'Unità Operativa di Salute Mentale dell'ASL Salerno 1 – Costa d'Amalfi.

¹⁴⁹ “Lo stress lavorativo nella scuola che cambia” in *Come logora insegnare* (a cura di) Luigi Acanfora, Edizioni Ma.Gi. srl – Roma 2002, p.16

¹⁵⁰ *Ibidem*

coinvolgimento personale, tale che le qualità personali diventano predominanti rispetto alle competenze, alle conoscenze tecniche¹⁵¹.

Sono state date diverse definizioni di stress lavorativo, ma ormai si tende a credere che alla sua origine concorrano diversi fattori ed in particolare che esso sia il risultato della risposta fisica, mentale ed emotiva data da ciascun individuo agli stimoli ambientali o relazionali (conflitti, pressioni, sollecitazioni). Una o più situazioni stressogene intense possono portare, se protrate nel tempo o trascurate, alla sindrome del burnout che lo stesso Pellegrino definisce come “un processo di disadattamento legato alla inadeguata gestione delle problematiche collegate all’attività lavorativa”¹⁵².

2.4 La differenza tra stress lavorativo e burnout

Spesso si tende a confondere la sindrome del burnout con altre tipologie di disagio presenti nelle organizzazioni lavorative, quali lo stress lavorativo o forme di resistenza al lavoro e di demotivazione. Talvolta il termine burnout viene adoperato soltanto come alibi per proteggersi da richieste ritenute eccessive o per sentirsi giustificati in caso di scarsa produttività sul lavoro. Altre volte si fa coincidere erroneamente il burnout con la depressione. In realtà, la depressione tipica del burnout è diversa dalla depressione cronica, in quanto quest’ultima ha un carattere pervasivo, nel senso che va a toccare tutti gli aspetti della vita dell’individuo, laddove il burnout ha un’estensione circoscritta al solo lavoro. Come fanno notare Rossati e Magro¹⁵³, la depressione cronica colpisce il sé globale, mentre il burnout colpisce il sé professionale, perciò le persone in burnout si manifestano depresse, in genere, sul lavoro e non in altri contesti.

I concetti di stress lavorativo e di burnout sono simili ma non identici; “il burnout è il risultato non tanto dello stress, quanto dello stress non mediato, dell’essere stressati senza una via di uscita, senza elementi di moderazione”¹⁵⁴. Lo stesso Cary Cherniss, afferma che “il burnout è un processo nel quale un professionista, precedentemente impegnato, si disimpegna dal proprio lavoro in risposta allo stress e alla tensione sperimentata nel lavoro”¹⁵⁵ e tende a considerarlo come l’esito finale di una condizione prolungata di stress, una particolare forma di reazione difensiva, caratterizzata da disinvestimento motivazionale.

¹⁵¹ Ivi, p.17

¹⁵² Ivi, p.17

¹⁵³ Rossati A., Magro G., *Stress e burnout*, Carocci editore, 1999, Roma.

¹⁵⁴ Tognetti Bordogna (1991). “La sociologia della salute, I servizi alla persona e la problematica dello stress negli operatori socio assistenziali”, in La Rosa M. (a cura di), *Stress e lavoro*, Franco Angeli, Milano.

¹⁵⁵ Cherniss C., (1980). *Staff burnout: Job Stress in the Human Services*, trad. It. “La sindrome del burnout: lo stress lavorativo degli operatori socio-sanitari”, Centro Scientifico torinese, Torino.

Farber¹⁵⁶, addirittura, sostiene che i termini “stress” e “burnout” non possono essere utilizzati come sinonimi poiché non esiste una relazione diretta tra loro: “il burnout può manifestarsi in concomitanza dello stress e lo stress può esserne una concausa, ma non necessariamente quando c’è una situazione di stress c’è anche burnout”.¹⁵⁷

La psicologia moderna ha focalizzato la sua attenzione sugli aspetti emotivi e soggettivi della risposta allo stress che diviene così unica e individuale ed è sicuramente legata al contesto storico in cui agisce il soggetto, alle sue caratteristiche personali, alle vicende della propria vita, al grado di sviluppo del proprio Io. Lo stress può diventare una minaccia per l’individuo quando esiste una discrepanza tra ciò che si è in grado di fare, tra la capacità di rispondere alle sollecitazioni dell’ambiente e le richieste che provengono dal mondo esterno; questo spiega perché in uno stesso ambiente o di fronte allo stesso problema vi sono modalità di risposta del tutto specifiche e personali. In virtù della personale elaborazione – cognitiva ed emotiva – che ogni individuo mette in atto, la risposta aspecifica e universale, di cui parlava Selye, diventa una risposta personale e specifica.

2.5 Il fenomeno del burnout: aspetti teorici

Il termine inglese “burnout” può ricordare qualcosa che sta bruciando (*burn*) fuori (*out*), qualcosa di interiore che esplode all’esterno e si manifesta. Verso la fine degli anni ’30 l’espressione viene adoperata per designare il fenomeno per il quale un atleta, apparentemente molto dotato, dopo alcuni successi non riesce a dare più nulla sul piano agonistico. Nel 1974, lo psicanalista statunitense Herbert J. Freudenberger, in un articolo sulla rivista *Journal of Social Issues*,¹⁵⁸ utilizza il termine *burnout* per descrivere l’esaurimento fisico ed emotivo sperimentato dagli operatori di una struttura psichiatrica. Egli dà una prima descrizione dei segni e dei sintomi specifici che ritiene compaiano dopo il primo anno di lavoro, osservando che vi è una maggior incidenza negli operatori più motivati e che noia e routine influiscono sulla sua insorgenza. Il burnout viene definito come uno “*stato di frustrazione nato dalla devozione ad una causa, da uno stile di vita, da una relazione che ha mancato di produrre la ricompensa attesa*”. Ben presto questo termine cominciò ad imporsi sempre più e svariati furono i modelli teorici elaborati nel corso degli anni successivi (Cherniss, Maslach, Pines e Aronson, e, in Italia, Del Rio, Contessa, Sirigatti, Stefanile, ecc.).

Dopo una diffusione di letteratura prevalentemente descrittiva sull’argomento, spesso basata su storie di vita, iniziò a partire dagli anni Ottanta una fase di concettualizzazione e di ricerca empirica

¹⁵⁶ Farber B. A. (a cura di), 1983. *Stress and Burnout in the Human Service Professions*, Pergamon Press, New York.

¹⁵⁷ *Ivi.*

¹⁵⁸ Freudenberger H.J. (1974): *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.

soprattutto grazie all'introduzione del *Maslach Burnout Inventory*, un questionario agile ed efficace per misurare il grado di burnout¹⁵⁹.

La sindrome del burnout, può essere descritta in generale come un tipo di risposta allo stress che conduce ad una sensazione di esaurimento e si esplicita con atteggiamenti di nervosismo, apatia e indifferenza nei confronti del proprio lavoro. Pur essendoci definizioni diverse, gli studiosi concordano nel considerarla non un evento, ma un processo che si sviluppa diversamente a seconda delle peculiarità soggettive e del contesto sociale.

Fin dagli inizi emergono due aree di ricerca: una legata alla dimensione “clinica” che pone enfasi maggiormente sulle dinamiche individuali (Freudenberger, Edelwich e Brodsky); una seconda che si focalizza, invece, su paradigmi psico-sociali e pone maggiore interesse sulla necessità di studi empirici. Quest'ultima si rifà ad autori come Christine Maslach e Cary Cherniss che si soffermano in particolar modo sul ruolo degli elementi organizzativi del lavoro come causa della depersonalizzazione nella relazione con l'utente e dell'esaurimento dell'operatore.

a) Il modello di Edelwich e Brodsky

Il modello di Edelwich e Brodsky¹⁶⁰ considera gli aspetti soggettivi ed i vissuti che generalmente accompagnano l'evoluzione della sindrome; in questo modello prevale l'aspetto della disillusione che sopraggiunge dopo anni di investimenti in vista di aspettative ed obiettivi spesso idealizzati ed utopistici.

Edelwich e Brodsky identificano quattro stadi di burnout:

- *Entusiasmo*
- *Stagnazione*
- *Frustrazione*
- *Apatia*

Nella fase dell'*Entusiasmo idealistico* è presente la voglia di fare qualcosa per migliorare il mondo; le aspettative risultano molto elevate e caratterizzate da un senso di onnipotenza e di grandiosità. Alla grandiosità corrisponde, tuttavia, una svalutazione di numerosi aspetti realistici, come i limiti personali che si possono avere, le capacità concrete di cambiamento, la necessità di lunghi periodi di tempo per ottenere risultati tangibili.

Nella fase della *Stagnazione* l'operatore continua a lavorare, ma si accorge che il lavoro non soddisfa del tutto i suoi bisogni. L'individuo ha la sensazione di aver dato, in termini di impegno, di

¹⁵⁹ Maslach C. e Jackson S. (1981), *Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, Consulting, Psychologist Press (trad. It. *The Maslach Burnout Inventory – Adattamento e taratura per l'Italia* a cura di Sirigatti e Stefanile, O. S., Firenze, 1993).

¹⁶⁰ Edelwich J., Brodsky A. (1980). *Burn-out: Stages of Disillusionments in the Helping Professions*, Human Science Press, New York.

risorse, di tempo e di investimento personale, molto più di quanto è riuscito a ricevere in cambio. Cominciano ad affiorare i rimpianti per il disinvestimento nella vita privata e la delusione tende ad acuirsi dinanzi alla consapevolezza del basso salario che si percepisce o nel confronto con i salari di alcuni colleghi. L'individuo rischia così di passare da una situazione di investimento ad una di disinvestimento totale.

Nella fase della *Frustrazione* l'operatore comincia a pensare di non servire a nulla e che il suo lavoro non serva più. Sorge un senso di impotenza personale e la percezione di una mancanza di corrispondenza del servizio ai bisogni reali dell'utenza. Il senso di impotenza nasce dalla caduta dell'onnipotenza e dalla constatazione dell'inutilità del proprio intervento. Comincia a farsi strada una sensazione di esaurimento emotivo, di stanchezza, di irritabilità.

Nella fase dell'*Apatia* compare un progressivo disimpegno emozionale, conseguente ad una situazione di frustrazione. L'atteggiamento diviene rassegnato, pessimista e infelice e le aspettative si abbassano, così come l'impegno. All'empatia subentrano la noia, la nausea e l'apatia che si configurano come una difesa dalla frustrazione; scompare il desiderio di aiutare gli altri e si fa strada il desiderio di fuga.

b) Il modello di Cary Cherniss

Cherniss riprendendo il modello dello stress di Selye, definisce il burnout come un "processo transazionale", caratterizzato da tre fasi:¹⁶¹

- Lo stress lavorativo, ossia uno squilibrio tra le richieste e le risorse disponibili;
- la tensione o *strain*, che è la risposta emotiva immediata e di breve durata allo squilibrio, con sensazioni di ansietà, nervosismo, affaticamento ed esaurimento;
- la conclusione difensiva (*coping*), ovvero l'accomodamento psicologico, caratterizzato da una serie di cambiamenti nell'atteggiamento e nel comportamento (rigidità, cinismo, ritiro, distacco emotivo dall'utenza)

Il burnout viene visto come una strategia di adattamento che ha ripercussioni negative sia sulla persona che sull'organizzazione; si tratta di una modalità errata di adattamento allo stress lavorativo, messa in atto da operatori che non dispongono delle risorse appropriate per fronteggiarlo; è una sorta di "ritirata psicologica" dal lavoro, in risposta ad una eccessiva condizione di stress, per cui ciò che un tempo era sentito come "vocazione" diventa soltanto un lavoro. L'incapacità di fronteggiare lo stress è determinata sia da elementi personali che da variabili riguardanti il lavoro in sé e la sua organizzazione. Le caratteristiche della situazione lavorativa in cui, secondo Cherniss, vanno ricercate le origini della sindrome sono: una struttura organizzativa

¹⁶¹ Di Maria F., Di Nuovo S. e Lavanco G. (2001). *Stress e aggressività*, Franco Angeli, Milano.

caratterizzata da una rigida normatività formale e da una struttura di ruolo contraddistinta da conflitto e ambiguità.

Le possibili manifestazioni del burnout secondo Cherniss¹⁶² possono essere divise in quattro tipologie:

- *Sintomi fisici*: fatica e senso di stanchezza, frequenti mal di testa e disturbi gastrointestinali, raffreddori e influenze, cambiamenti delle abitudini alimentari, insonnia e uso di farmaci.
- *Sintomi psicologici*: senso di colpa, sensazioni di fallimento ed immobilismo, alterazioni dell'umore, irritabilità, scarsa fiducia in sé, scarse empatia e capacità d'ascolto.
- *Reazioni comportamentali*: alta resistenza ad andare al lavoro, assenteismo e ritardi, tendenza ad evitare o rimandare i contatti con gli utenti, ricorso a procedure standardizzate.
- *Cambiamenti di atteggiamento con gli utenti*: chiusura difensiva ai contatti, cinismo, perdita di disponibilità all'ascolto, distacco emotivo, indifferenza, colpevolizzazione; utilizzo di misure di controllo del comportamento come l'uso di tranquillanti; atteggiamenti sospettosi o paranoici.

Questi sintomi si configurano, secondo la definizione di Cherniss, come la «risposta data ad una situazione di lavoro sentita come intollerabile»¹⁶³. Il burnout è la reazione ad uno stato di tensione e di insoddisfazione che inizia a svilupparsi quando il soggetto crede che lo stress che sta provando non possa essere alleviato con una soluzione attiva dei problemi da fronteggiare; il risultato di questa convinzione è il tentativo di fuggire psicologicamente dalla situazione e di allontanare ulteriori tensioni e disagi attraverso atteggiamenti di distacco e comportamenti di evitamento.

c) Il modello di Christina Maslach

Christina Maslach, docente di psicologia all'università di Berkeley, in California, già in un contributo del 1976, parla di burnout come di una «forma di stress interpersonale che comporta il distacco dall'utente»¹⁶⁴ causato dalla continua tensione emotiva derivante dal contatto con persone che portano una richiesta di aiuto.

Nel 1982 scrive un testo, *Burnout: the cost of caring*¹⁶⁵ («La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri»), in cui descrive il burnout come una risposta emotiva ad uno stress cronico; un fenomeno che è caratterizzato da tre dimensioni tra loro relativamente indipendenti:

L'esaurimento fisico ed emotivo (emozional exhaustion and fatigue), cioè la sensazione di sentirsi emotivamente inariditi dal rapporto con gli altri in conseguenza del fatto che si percepiscono le

¹⁶² Cherniss C. (1980) *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*, trad. It. La sindrome del burnout: lo stress lavorativo degli operatori sociosanitari, Centro Scientifico Torinese, Torino.

¹⁶³ *Ivi*, p. 18.

¹⁶⁴ Maslach C., (1976) *Burned out, Human Behaviour*, Vol. 9, pp. 16-22.

¹⁶⁵ Maslach C., *Burnout: the cost of caring*, Collegeville, Pa., Pa. (trad. It. «La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri», Cittadella, Assisi, 1993)

richieste come eccessive rispetto alle risorse disponibili. L'operatore si sente svuotato delle risorse emotive e personali ed avverte l'impressione di non avere più nulla da offrire a livello psicologico. L'esaurimento emotivo è, quindi, la sensazione di aver oltrepassato i propri limiti sia fisici che emotivi, sentendosi incapaci di recuperare e ormai privi dell'energia per affrontare nuovi progetti o persone.

La *depersonalizzazione* (depersonalization and cynical attitude) è la risposta negativa nei confronti delle persone che ricevono la prestazione professionale. Le richieste degli utenti diventano più gestibili se questi ultimi vengono considerati oggetti impersonali. In questa condizione l'operatore cerca di evitare il coinvolgimento emotivo con un atteggiamento burocratico e distaccato, e con comportamenti di rifiuto o di indifferenza verso gli altri. Questi atteggiamenti negativi di distacco, cinismo, freddezza e ostilità costituiscono il tentativo di proteggere se stessi dall'esaurimento e dalla delusione, riducendo al minimo il proprio coinvolgimento nel lavoro.

La *ridotta realizzazione personale* (lack of personal accomplishment), cioè la sensazione che nel lavoro a contatto con gli altri la propria competenza e il proprio desiderio di successo stiano venendo meno. L'operatore si percepisce come inadeguato e incompetente sul lavoro e perde la fiducia nelle proprie capacità di realizzare qualcosa di valido. La motivazione al successo cala drasticamente, l'autostima diminuisce e possono emergere sintomi di depressione. Una situazione lavorativa caratterizzata da richieste opprimenti che contribuiscono all'esaurimento e al "cinismo" andrà probabilmente ad erodere il senso di efficacia dell'individuo.

Le tre dimensioni sono valutabili con il "*Maslach Burnout Inventory*", un questionario di 22 items sviluppato da Maslach e Jackson nel 1981. Il questionario era in principio rivolto alle professioni di aiuto ma, in risposta all'interesse per il burnout da parte degli insegnanti, fu in seguito prodotta una versione per le professioni educative. Raffrontando il modello con gli studi precedenti sull'argomento, Maslach rilevò che la depersonalizzazione appare come la dimensione distintiva del burnout e forse la meno analizzata nelle ricerche sullo stress. Pertanto, una delle conclusioni a cui giunse è che ciò che rende il burnout una sindrome specifica, e distinta dallo stress, non sono tanto le sue cause e le reazioni di tensione o insoddisfazione, quanto piuttosto i sintomi legati ai rapporti interpersonali che si creano nelle relazioni di aiuto, come il distacco dagli utenti o l'indifferenza.

Successivamente, Folgheraiter¹⁶⁶ introduce un quarto elemento descritto come perdita della capacità del controllo, vale a dire smarrimento di quel senso critico che consente di attribuire all'esperienza lavorativa la giusta dimensione. La professione finisce per assumere un'importanza smisurata nell'ambito della vita di relazione e l'individuo non riesce a "staccare" mentalmente, tendendo a lasciarsi andare anche a reazioni emotive, impulsive e violente.

¹⁶⁶ Folgheraiter F., "Introduzione all'edizione italiana". In G. Bernstein e J. Halaszyn, *Io, operatore sociale: Come vincere il burnout e rendere gratificante il mio lavoro*, Centro studi Erickson, Trento, 1994.

2.6 Burnout come interazione tra fattori organizzativi e variabili personali

Le cause che portano al burnout possono essere meglio comprese se si fa riferimento ad una prospettiva multifattoriale che considera la sindrome come il prodotto dell'interazione di differenti fattori, di origine individuale, sociale e organizzativa.

Secondo Christina Maslach esistono diversi fattori legati al contesto lavorativo i quali, associati a caratteristiche personali che rendono particolarmente vulnerabili al burnout, sono determinanti nella comparsa della sindrome del burnout. Attraverso le sue ricerche (2000), la Maslach arriva persino a sostenere che questa patologia, nonostante colpisca l'individuo, non sia un problema strettamente personale ma del contesto sociale con cui si rapporta.

Fatta questa premessa, possiamo dire che le cause del burnout si distinguono in tre macro-categorie:

- Fattori di tipo individuale
- Fattori di tipo relazionale
- Fattori di tipo organizzativo e macro-sociale

Tra i fattori di tipo individuale si possono includere:

- o *Variabili socio-demografiche*: genere, età, stato civile, livello di istruzione.

Gli studi sulle differenze di genere nel burnout evidenziano che esistono delle sottili differenze tra uomini e donne; queste ultime, infatti, tendono a provare un maggiore esaurimento emozionale rispetto agli uomini, i quali, invece, tendono ad avere maggiori problemi di depersonalizzazione, con sentimenti di chiusura e di insensibilità verso gli utenti. Per quanto concerne l'età, le ricerche danno risultati discordanti; alcuni studi¹⁶⁷ sostengono che i lavoratori ai primi anni di carriera sembrano essere esposti ad un maggiore rischio di burnout, rischio che tende a diminuire con il tempo, attraverso un maggiore adattamento alle situazioni di stress, una maggiore tolleranza alle frustrazioni ed un rafforzamento delle risorse personali. Altri studi, invece, evidenziano che il burnout aumenta con il tempo; gli individui investono sempre più risorse ed energie che pian piano si consumano fino ad esaurirsi. Per quanto riguarda lo stato civile, alcune ricerche¹⁶⁸ confermano che gli operatori sposati subiscono un minore livello di burnout, mentre i celibi e i divorziati ne sono maggiormente esposti. Anche il fatto di non avere figli è associato ad un maggiore rischio di burnout, forse perché si tende ad investire emotivamente in modo eccessivo sul proprio lavoro. Contessa ritiene che le persone coniugate siano meno vulnerabili al burnout per il fatto che la famiglia si configura come un'efficace "compensazione affettiva" ed "una risorsa emozionale di

¹⁶⁷ Santinello M., Furlotti R., *Servizi territoriali e rischio di burnout*, Giuffrè Editore, Milano, 1992.

¹⁶⁸ Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

sostegno” nei momenti di difficoltà¹⁶⁹. Anche il livello di istruzione sembra determinante perché si manifesti il burnout; alcuni studi¹⁷⁰ rivelano che più basso è il livello di istruzione, più diminuisce la probabilità di sperimentare il burnout. Tutto ciò potrebbe trovare una spiegazione nel fatto che le persone con maggiore livello di istruzione coltivano aspettative più elevate e spesso idealistiche nei confronti del loro lavoro, per cui la discrepanza con la realtà, rispetto agli ideali, può portare a sentimenti di disillusione e di burnout, mentre chi presenta un basso livello di scolarità non si pone grossi obiettivi da raggiungere.¹⁷¹

○ *Variabili di personalità.*

Le caratteristiche psicologiche e personali degli individui sono particolarmente rilevanti nelle professioni di aiuto poiché, a differenza di altre professioni in cui sono richieste capacità tecniche, nelle *helping professions* sono necessarie anche le competenze interpersonali. Le persone rispondono in maniera diversa alle situazioni stressanti, in rapporto a caratteristiche di personalità e a stili di vita acquisiti, come anche in base alle loro vulnerabilità¹⁷². La poca fiducia in se stessi è una condizione che determina maggiore probabilità di essere emotivamente esauriti. Il bisogno di essere accettati dagli altri è un fattore della personalità determinante il burnout. Quando tale esigenza è forte, l'operatore diventa molto dipendente dai desideri degli utenti e si sforza di compiacerli e di soddisfare continuamente le loro esigenze; per questo, quando non si ricevono apprezzamenti, gli operatori si sentono feriti e comincia ad insorgere in loro la disillusione.

Le variabili legate alla struttura di personalità che possono incidere e facilitare il livello di burnout sono molteplici¹⁷³. Maslach sottolinea che non è possibile individuare un “modello tipo” di soggetto esposto a rischio burnout, data l'enorme varietà dei tratti che determinano la personalità. Tuttavia, alcune caratteristiche della personalità, a parità di condizioni lavorative, possono rendere l'individuo più vulnerabile allo stress¹⁷⁴.

McCraine e collaboratori¹⁷⁵ evidenziano alcune di queste caratteristiche: bassa autostima, senso di inadeguatezza, preoccupazione ossessiva, passività, ansietà sociale e isolamento dagli altri. Per Pellegrino¹⁷⁶, invece, le caratteristiche di personalità che più frequentemente predispongono al burnout sono: eccessiva dedizione al lavoro, vita privata poco soddisfacente, bisogno di tenere tutto

¹⁶⁹ Contessa G., *L'operatore cortocircuitato*, Cleup, Padova, 1987, p. 16

¹⁷⁰ Sirigatti S., Stefanile C., (a cura di). *The Maslach Burnout Inventory. Adattamento e taratura per l'Italia*, O. S., Firenze, 1993.

¹⁷¹ De felice F., Cioccolanti B., *Il rischio di burnout negli operatori socio sanitari*, Edizioni Goliardiche, 1999.

¹⁷² Baiocco R., Crea G. e Laghi F., (2003), “Burnout, caratteristiche di personalità e regolazione delle emozioni in operatori di professioni di aiuto”, *Orientamenti Pedagogici*, n. 50.

¹⁷³ Baiocco et al., 2003

¹⁷⁴ Maslach C., Leiter M. P. (1997). *How organization cause personal stress and what to do about it*, Jossey-Bass Inc., USA; (trad. It. Burnout e organizzazione, Edizioni Erickson, Trento, 2001)

¹⁷⁵ McCraine E., Lambert V. A., Lambert C. E. (1987). “Work stress, hardiness and burnout among hospital staff nurses”, *Nursing Research*, 36.

¹⁷⁶ Pellegrino F. *La sindrome del BURN-OUT* Centro Scientifico Editore Torino, 2000.

sotto controllo, pulsione ossessiva al raggiungimento di una meta, forte bisogno di aiutare gli altri e di “cambiare il mondo”, eccessiva ambizione, personalità ansiosa, eccessiva introversione, *locus of control* esterno, dipendenza dagli altri, aspettative irrealistiche, eccessivo entusiasmo e scrupolosità. Interessante è il modello proposto da Cherniss¹⁷⁷; egli non considera solo la bassa autostima come variabile determinante il burnout ma individua più nello specifico altre cinque variabili di personalità: l’ansia nevrotica; la personalità di tipo A; il locus of control; il grado di flessibilità e l’introversione (Tab. 6).

Tabella 6. Le cinque variabili di personalità che causano lo stress lavorativo

1) <i>Ansia nevrotica</i>	<i>Tipica dei soggetti con un forte Super Io che si pongono mete difficili e si puniscono se non le riescono a raggiungere. Hanno una bassa autostima in se stessi.</i>
2) <i>Personalità di tipo A</i>	<i>Tipica dei soggetti attivi e competitivi tendenti all’aggressività e ostilità verso l’altro.</i>
3) <i>Locus of control</i>	<i>Il soggetto con un locus of control “interno”, riesce maggiormente a controllare il flusso di eventi e le situazioni lavorative, rispetto a chi ha un locus of control “esterno” che contrariamente trova difficoltoso dominare le situazioni e superare il burnout.</i>
4) <i>Grado di flessibilità</i>	<i>Le persone che si adattano allo stress senza cercare di farvi fronte per superarlo, hanno maggiore probabilità di sperimentare situazioni conflittuali nell’organizzazione che suscitano ansia, tensione e inquietudine.</i>
5) <i>Introversione</i>	<i>Fattore che influenza una risposta individuale allo stress. Isoggetti più disposti all’introversione percepiscono i conflitti lavorativi come logoranti e anzi che agire per sconfiggere lo stress, si “ritirano” dinanzi alla situazione problematica.</i>

- *Idealizzazione e motivazione individuale.*

All’inizio di una carriera professionale, i soggetti agiscono con entusiasmo e gioia, spesso idealizzando il proprio lavoro. Ma un eccesso di idealizzazione è rischioso perché più un’attività è vista con occhio positivo, ignorando le difficoltà che potrebbe comportare, più i problemi che emergono con il tempo possono esporre la persona al rischio di burnout. Anche l’eccessivo coinvolgimento è dannoso per la salute dell’operatore, soprattutto per chi lavora nelle professioni di aiuto. Secondo Gilberti¹⁷⁸ chi lavora a contatto con le persone (insegnanti, psicologi, medici, infermieri ecc.) lo fa per “vocazione”, per la volontà di aiutare e sostenere chi ha bisogno dell’altro. Il desiderio di prestare il proprio aiuto implica un forte coinvolgimento motivazionale e il desiderio di riuscire veramente a gestire le situazioni e i disagi degli utenti, ma quando ci si rende conto che

¹⁷⁷ Cherniss C., *Staff burnout: Job Stress in the Human Services*, trad. It. *La sindrome del burnout: lo stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari*, Centro Scientifico Torinese, Torino, 1983.

¹⁷⁸ Gilberti G., (1982) *L’identità dello psichiatra*, Roma, Il Pensiero Scientifico.

non sempre è possibile aiutare tutti, la motivazione iniziale cede il posto all'insoddisfazione e alla perdita di entusiasmo, in questo modo “la forte spinta idealistica dei primi anni di lavoro lascia il posto al disagio emotivo, all'insoddisfazione personale e alla disumanizzazione dei comportamenti verso gli utenti”¹⁷⁹.

Per quanto concerne i fattori di tipo relazionale correlati al burnout, Maslach sostiene che l'utenza, in quanto bisognosa, induce nella relazione di aiuto a situazioni potenzialmente stressanti. In genere l'operatore si sente tanto più frustrato quanto più sente di essere impotente di fronte al bisogno di aiuto degli altri. Soprattutto in presenza di utenti cronici, quali i pazienti terminali, i portatori di handicap gravi, gli anziani, l'operatore vede fortemente frustrato il suo senso di onnipotenza e la sua voglia di fare. Altri fattori relazionali responsabili del burnout sono i conflitti con i colleghi di lavoro che generano stress emotivo e possono portare all'esaurimento, privando l'individuo di una risorsa molto preziosa per affrontare il burnout: il sostegno sociale. Lo stress emotivo può derivare anche dalle relazioni con i superiori che hanno il compito di valutare il nostro lavoro; in molti casi le critiche dei superiori non vengono date in maniera costruttiva, corretta e chiara, oppure tendono, in maniera sproporzionata, a dare eccessivo rilievo alle azioni sbagliate e valore minimo a quelle ben fatte.

Sul versante dell'organizzazione lavorativa, la letteratura dà ampio spazio all'influenza dei fattori ambientali che predispongono al burnout; in questa prospettiva, non è tanto l'individuo con le sue motivazioni e tensioni interiori a scatenare il burnout, quanto piuttosto le problematiche connesse all'organizzazione del lavoro.

In un testo, pubblicato in Italia nel 2000, dal titolo “*Burnout e organizzazioni. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*”, scritto insieme a Michael P. Leiter, Christina Maslach cerca di approfondire il concetto per cui la sindrome del burnout deriverebbe essenzialmente da una mancata sensibilità da parte dell'ambiente lavorativo nei confronti delle caratteristiche e delle esigenze personali dei suoi operatori.

Partendo da una considerazione agghiacciante, sostiene che “la sindrome del burnout sta oggi raggiungendo proporzioni epidemiche tra i lavoratori dei Paesi occidentali a tecnologia avanzata” e non perché ci sia qualcosa che nelle persone non funziona più, ma piuttosto perché “si sono verificati cambiamenti esistenziali sia nei posti di lavoro che nel modo in cui si lavora”¹⁸⁰.

Il posto di lavoro è diventato un ambiente freddo, ostile ed esigente in termini psicologici ed economici; le richieste avanzate dal lavoro, dalla famiglia e da tutto il resto consumano l'energia e l'entusiasmo, portando ad uno sfinimento emotivo, fisico e spirituale. La dedizione e l'impegno verso il lavoro si stanno affievolendo, per cui si diventa cinici e si cerca di non farsi coinvolgere

¹⁷⁹ Baiocco et al., p. 49

¹⁸⁰ Maslach C., Michael P. Leiter, *Burnout e organizzazioni. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Centro Studi Erickson, 2000, p. 9

troppo. “L’idea del posto di lavoro come macchina efficiente” sta soppiantando “l’ideale del posto di lavoro come ambiente sicuro e salutare”¹⁸¹, in cui si possa esprimere il proprio potenziale attraverso un lavoro gratificante e che sia ricompensato in modo equo.

Le radici del problema sono da ricercare, secondo la Maslach, nella “filosofia organizzativa” delle aziende che, non avendo più un reale interesse verso il prodotto e verso le persone, sovvertono il fondamento logico della loro esistenza. Le aziende, infatti:

pretendono dalle persone il sacrificio delle loro esistenze e delle loro aspirazioni esclusivamente a proprio vantaggio. Il lavoro è diventato un obbligo più che una risorsa. I valori che definiscono la qualità della vita organizzativa non sono quelli di un gruppo coeso che si impegna per fornire prodotti o servizi eccellenti, ma sono quelli di una gestione esclusivamente orientata al risultato economico finale in una realtà che ha un disperato bisogno di flusso di cassa¹⁸²

La sindrome del burnout ha probabilità di svilupparsi allorché ci si trovi dinanzi ad “una forte discordanza tra la natura del lavoro e la natura della persona che svolge tale lavoro”¹⁸³. Nei vari contesti lavorativi i valori umani spesso sono postposti a quelli economici e si tende ad ignorare o a minimizzare ciò che ci contraddistingue come esseri umani e che ci spinge a lavorare bene. Christine Maslach distingue sei diverse aree della vita organizzativa in cui si manifestano tali discrepanze tra la natura del lavoro e la natura delle persone che lavorano:

- Il *sovraccarico di lavoro* è il segnale più evidente di una discordanza tra la persona ed il lavoro. Si deve fare troppo, in poco tempo e con risorse scarse. L’attività del docente è caratterizzata da un carico di lavoro che non si conclude con la fine della lezione ma continua anche a casa e nel tempo extrascolastico, con la preparazione delle lezioni, la correzione dei compiti, gli incontri con i genitori, le riunioni, le attività extracurricolari ed i progetti. Inoltre, il rapporto con gli alunni comporta un investimento sul piano psicologico ed emotivo che non rimane limitato alle ore di lezione.
- La *mancanza di controllo sul proprio lavoro*. Le persone desiderano avere la possibilità di fare scelte e di prendere decisioni, di usare le proprie capacità per elaborare nuove idee e per risolvere i problemi e, soprattutto, desiderano poter riconoscere il proprio contributo nel processo che porta a raggiungere dei risultati.
- La *mancanza di un equo compenso per il lavoro*. Quando non si riceve un adeguato riconoscimento economico e umano, si attua una svalutazione sia del lavoro che si svolge sia del

¹⁸¹ *Ivi*, p.10

¹⁸² *Ibidem*

¹⁸³ *Ivi*, p.17

lavoratore stesso. Assai devastante per un lavoratore è la perdita di un riconoscimento interiore che giunge quando una persona è orgogliosa di fare qualcosa che abbia valore e importanza per gli altri.

- La *mancanza di senso di comunità e di appartenenza* si verifica quando le persone non hanno più un rapporto positivo con i colleghi. Le persone rendono di più quando il benessere, l'apprezzamento, vengono condivisi con altri individui verso cui si prova simpatia e rispetto. Alcune volte è il lavoro stesso ad isolare le persone, quando si trascorre la maggior parte del tempo davanti ad un computer o ci si trovi fisicamente separati, come nel caso degli insegnanti che lavorano in classe. In ogni modo, ciò che più è deleterio per il senso di appartenenza è “il conflitto cronico e irrisolto”¹⁸⁴: “Il conflitto impregna il luogo di lavoro di frustrazione, rabbia, paura, ansia, mancanza di rispetto e sospetto. Crea lacerazioni nel tessuto di relazioni informali, tali da rendere alquanto improbabile il fatto che in seguito, nel momento di difficoltà, le persone si aiutino a vicenda”¹⁸⁵.

- La *mancanza di equità* costituisce una grave discrepanza tra le persone e l'ambiente di lavoro. Il senso di equità nel posto di lavoro comporta il rispetto verso le persone e conferma il loro valore. Un'organizzazione che non si mostri imparziale non può ottenere la fiducia dei suoi dipendenti; la mancanza di giustizia lascia intendere, infatti, che chi detiene il potere non sia onesto e non rispetti tutte le persone. La mancanza di equità è particolarmente evidente quando c'è una distribuzione iniqua del carico di lavoro o quando qualcuno muta le regole o imbroglia a proprio vantaggio.

- Il *conflitto di valori* si verifica quando le richieste di lavoro e i nostri principi personali non concordano. In certi casi, un lavoro può indurre a fare cose repute in contrasto con i propri valori personali, come per esempio mentire al fine di vendere o di mascherare un errore.

La sindrome del burnout è dunque il risultato di una non corrispondenza tra quello che le persone sono e quello che debbono fare. La Maslach parla di un “deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone”; rappresenta, dunque, “una corrosione dell'animo umano” ma è, di fatto, “una malattia che si diffonde nel tempo con costanza e gradualità, risucchiando le persone in una spirale discendente dalla quale è difficile riprendersi”¹⁸⁶.

¹⁸⁴ *Ivi*, p. 21

¹⁸⁵ *Ibidem*

¹⁸⁶ *Ivi*, p. 23

2.7 Come si vive il burnout

L'opinione comune tende a credere, secondo Christina Maslach, che il burnout sia un problema dell'individuo e che le persone si esauriscano a causa di difetti o manchevolezze che sono proprie del loro carattere e del loro comportamento. Da questa prospettiva sarebbero gli individui a rappresentare il problema e la soluzione consisterebbe, dunque, nel modificarli o, peggio, nello sbarazzarsene.

In verità, gli studi condotti dalla stessa nel corso degli anni, l'hanno spinta a ritenere che le cose non stanno così; la sua convinzione è che "il burnout non sia un problema dell'individuo in sé, ma del contesto sociale nel quale egli opera"¹⁸⁷. La struttura e il funzionamento del luogo di lavoro influenza notevolmente le modalità di interazione tra le persone e le modalità di esecuzione del lavoro e, quando l'ambiente lavorativo non riconosce l'aspetto umano del lavoro, il rischio di burnout cresce. Se ne deduce che i costi del burnout sono elevati tanto per gli individui quanto per le organizzazioni, infatti, chi è affetto da burnout tende ad investire sempre meno tempo e meno energie nel proprio lavoro, facendo solo il necessario ed aumentando il numero di assenze, fino a quando non decide di ritirarsi da lavoro.

La Maslach riporta la testimonianza di un insegnante di scuola superiore:

*Ho insegnato per più di vent'anni ma ho perso la fiducia in me stesso. Non posso continuare così, non voglio continuare così, perché non condivido i valori della nostra società come li vedo applicati nella scuola: antiapprendimento, antifatica e antiresponsabilità. Se il sistema scolastico non ha intenzione di cambiare la situazione, allora perché mai sono stato qui a sprecare il mio tempo? Desidero soltanto andarmene altrove e avere una vita vera. Adesso come adesso, cerco solo di sopravvivere.*¹⁸⁸

Il burnout affligge quelle professioni che prevedono delle relazioni di aiuto in settori quali i servizi sociali, l'assistenza sanitaria e l'istruzione; professioni *high-touch* (a contatto continuo), che implicano cioè numerosi contatti diretti con persone in difficoltà. La dedizione che tali professioni richiedono, l'eccessivo carico di lavoro, i potenziali conflitti che si creano con clienti, pazienti, studenti e colleghi sono spossanti.

Il burnout è un fenomeno che esisteva già in passato, ciò che lo contraddistingue nei giorni nostri è proprio il fatto che sono aumentati notevolmente quei lavori che si caratterizzano come servizi alle persone, lavori per cui i professionisti devono essere in grado di trattare in modo efficace con la loro clientela e devono saper offrire un servizio valido anche dal punto di vista interpersonale. Inoltre, è cresciuta la tendenza verso il lavoro d'équipe, un tipo di lavoro in cui si richiede di lavorare con maggiore spirito di collaborazione e non più in maniera individualistica.

¹⁸⁷ *Ivi*, p. 24

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 25

Tuttavia, nonostante l'incremento del lavoro *high-touch*, paradossalmente, le capacità interpersonali vengono trascurate a favore di quelle tecniche o economiche. Secondo Christina Maslach, il problema di fondo è che la sindrome del burnout, non è stata affrontata con adeguata attenzione, soprattutto perché ancora non si comprende che non è tanto l'individuo a dover cambiare quanto l'organizzazione. Una risposta efficace al burnout deve comprendere, inoltre, la prevenzione e non solo il rimedio, attraverso la promozione positiva dell'impegno nel lavoro e la promozione dei valori umani, non solo di quelli economici.

La gente colpita dal burnout prova frustrazione, rabbia, perdita di entusiasmo, paura, infelicità, depressione, stanchezza, ma più in generale, i problemi che si incontrano possono essere individuati in:

- Un deterioramento dell'impegno nei confronti del lavoro. Quello che era cominciato come un lavoro ricco di significato e affascinante si trasforma in sgradevole, insoddisfacente e insignificante.
- Un deterioramento delle emozioni. I sentimenti positivi come la dedizione, l'entusiasmo, la sicurezza vengono sostituiti da rabbia, ansia, depressione.
- Un problema di adattamento tra la persona e il lavoro. Gli individui percepiscono questo squilibrio come una crisi personale, ma in verità è il posto di lavoro ad essere la fonte dei problemi.

Il burnout rappresenta, dunque, un graduale processo di perdita durante il quale la discrepanza tra i bisogni della persona e le richieste di lavoro continua a crescere. Il processo di deterioramento coinvolge reciprocamente la persona ed il lavoro, in quanto le richieste avanzate dal contesto lavorativo formano l'esperienza dell'individuo, mentre la prestazione dell'individuo incide sull'ambiente di lavoro. In genere, quando si comincia a svolgere un nuovo lavoro, le persone si sentono pienamente impegnate, si sentono energiche, emotivamente coinvolte e realizzate; mentre, quando inizia a manifestarsi la sindrome del burnout, l'energia si trasforma in esaurimento, il coinvolgimento si trasforma in cinismo, l'efficienza si trasforma in inefficienza.

La Maslach riporta un esempio significativo di deterioramento dell'impegno che ci consente di capire chiaramente quali siano le dinamiche che si mettono in moto in caso di burnout:

Julie insegnava storia e letteratura in una scuola a studenti di terza e godeva di un'ottima reputazione come insegnante. Gli studenti l'amavano, i genitori facevano richiesta per iscrivere i loro figli nella sua classe, il preside la considerava uno dei migliori docenti. Giovane e brillante, Julie secondo le previsioni avrebbe dovuto avere una carriera lunga e ricca di soddisfazioni. Invece, quest'anno Julie ha deciso di dimettersi. La sua decisione è stata uno shock per tutti; alcuni suoi colleghi hanno pianto apprendendo la notizia. Un tempo Julie si dedicava completamente al suo lavoro poiché esso le permetteva di realizzare delle cose che reputava importanti – fare qualcosa di valido nel mondo, avere un'influenza positiva sulla vita delle altre

persone. Oggi, però, non crede più ne valga la pena. Una volta convogliava enormi quantità di energia e di dedizione nel proprio lavoro, facendo gli straordinari e accettando di fare ogni genere di “extra”, ben oltre il senso del dovere. Ora si stanca anche facendo poco, il minimo indispensabile. Mentre un tempo era profondamente coinvolta con i suoi studenti, premurosa verso i loro progressi e il loro rendimento scolastico, e sensibile alle loro necessità individuali, ora si dimostra più cinica e negativa nei confronti delle loro motivazioni e delle loro abilità. Un tempo, inoltre, credeva fermamente che i suoi sforzi sarebbero stati ripagati, che i bambini avrebbero ricevuto un’istruzione migliore e avrebbero goduto di opportunità migliori nella vita, grazie a quanto lei e gli altri insegnanti sarebbero stati in grado di realizzare. Ora, invece, si chiede se gli studenti stiano effettivamente ricevendo ciò di cui hanno bisogno; arriva persino a preoccuparsi del fatto che i bambini possano in qualche modo risentire di insegnanti sovraccaricati come lei. Per Julie cercare di dare il meglio di sé ha comportato un costo troppo elevato.¹⁸⁹

La prima cosa che salta subito agli occhi, nel caso di Julie, è che finisce in una condizione di burnout partendo, però, da una posizione di forza e di successo e non da una situazione di debolezza. Si tratta di una docente con ottime qualità personali, competente ed emotivamente motivata, con una vera passione per l’insegnamento. Ci si chiede allora a cosa sia dovuto il suo progressivo disimpegno nell’insegnamento; apparentemente sembrerebbe un caso anomalo, ma se esaminiamo scrupolosamente la sua condizione, non sarà difficile scorgere la presenza delle sei discrepanze tra lavoro e persona di cui parla Christina Maslach. Uno dei fattori scatenanti è sicuramente il sovraccarico di lavoro, tra ore passate a scuola ed ore passate a casa per correggere i compiti e preparare lezioni. Un altro fattore è rappresentato dalla mancanza di controllo sulle politiche del distretto scolastico che determinano un aumento delle dimensioni delle classi ed una diminuzione delle risorse da destinare all’insegnamento. Julie riceve, inoltre, un compenso insufficiente, e sicuramente gli stipendi bassi sono il segno più tangibile dello scarso valore sociale attribuito alla professione docente. Uno stipendio non adeguato al carico di lavoro da eseguire alimenta in Julie la sensazione che ci sia un’ingiustizia di fondo insita nel sistema. I litigi e la competitività esistenti tra gli insegnanti della sua scuola la fanno sentire alienata da loro e causano in lei un crollo del senso di appartenenza ad una comunità. Infine, c’è un crescente conflitto di valori tra ciò che lei sta cercando di ottenere nella classe e quello che la scuola le chiede di fare per dare risalto esclusivamente all’immagine esteriore della stessa.

2.8 Il deterioramento delle emozioni

Il caso di Julie è significativo anche perché è indice del deterioramento delle emozioni da lei vissuto. In passato lei aveva un ottimo rapporto con i suoi studenti e sprizzava energia da tutte le

¹⁸⁹ *Ivi*, p. 30

parti; adesso ha sempre i nervi tesi, si sente sempre stanca e prova rabbia, cinismo e amarezza, tutte emozioni negative che hanno modificato inevitabilmente i rapporti con le persone con cui si relaziona: i colleghi, il preside, i genitori e gli studenti.

Il mancato raggiungimento degli obiettivi ci fa sentire frustrati; ci si sente inefficienti allorché non si viene ricompensati secondo le aspettative; subentra dunque la rabbia che alimenta le reazioni negative verso gli altri ed il cinismo. La conseguenza sarà una tendenza a cercare capri espiatori, ad incolpare gli altri per i propri problemi, reagendo in modo aggressivo. I disaccordi con i colleghi o con i superiori crescono fino a sfociare in scontri diretti; il lavoro d'équipe si annulla e la qualità del servizio erogato peggiora; neppure i rapporti con i familiari e gli amici vengono risparmiati da quest'onda di negatività. Queste emozioni negative espresse apertamente generano altrettante risposte negative. Talvolta l'ostilità può indurre i familiari e gli amici ad allontanarsi, generando un isolamento sociale che impedisce di avere un supporto importante. Tutto questo porta a ritenere che, come dice la Maslach, "le emozioni non sono soltanto esperienze private e personali ma sono piuttosto esperienze sociali"¹⁹⁰, tuttavia, pur rivestendo un ruolo fondamentale nella motivazione al lavoro, nella prestazione professionale e nelle relazioni interpersonali, esse vengono sorprendentemente sottovalutate dalla maggior parte delle persone. Questo accade perché "i lavori vengono definiti in termini di abilità e di risultati", mentre "i sentimenti sono visti come secondari" e "sono spesso reputati irrilevanti ai fini lavorativi" o visti come "fattori estranei che possono interferire con il lavoro"¹⁹¹.

In realtà, "le emozioni nascono dal contatto che si ha con il mondo esterno e ne determinano le risposte. Quando avviene qualcosa, le impressioni di quell'avvenimento e il suo significato suscitano in noi una particolare risposta emotiva. In altre parole, le emozioni sono i mezzi usati per tradurre gli eventi esterni in termini personali."¹⁹² Sono sempre le emozioni a guidare la reazione nei confronti di un evento. Poniamo il caso in cui una collega ci abbia criticato per errori ai quali ha dovuto porre rimedio lei; se avvertiamo che la sua critica sia giusta, potremmo sentirci colpevoli e provare a stare più attenti le volte successive; ma se pensiamo che la sua critica sia ingiusta, saremmo portati ad arrabbiarci per i suoi rimproveri e ad esprimerci con ostilità nei suoi confronti.

2.9 Pregiudizi riguardanti il burnout

Il burnout, pur essendo riconosciuto come un problema presente nel luogo di lavoro, non viene quasi mai affrontato con decisione, o viene liquidato come se fosse una parte inevitabile, ma pur sempre gestibile della vita lavorativa. La Maslach adopera la metafora della "lattina piena di vermi

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 35

¹⁹¹ *Ibidem*

¹⁹² *Ivi*, p. 36

che è meglio lasciare chiusa”, per sottolineare come le organizzazioni, una volta riconosciuto il burnout, temono di poter essere travolte dalle richieste da parte dei dipendenti di ridurre il carico di lavoro o di avviare costosissimi programmi di recupero.

a) *“E’ un problema del singolo”*

La reazione più tipica nei confronti del burnout è quella di incolpare la persona. Se un individuo si sente emotivamente esaurito e logorato, vuol dire che ha un problema, ha un atteggiamento sbagliato, tende a lamentarsi sempre degli altri e non si assume mai le sue responsabilità. Si arriva a pensare che non si è sufficientemente bravi o forti nell’occuparsi del proprio lavoro. Se si tratta, dunque, di un problema individuale altrettanto individuale dovrà essere la soluzione. Ci si dovrà riposare, prendersi del tempo libero, andare in ferie, cercare un servizio di counselling, rivolgersi ad uno psicologo e, nei casi più gravi, abbandonare il posto di lavoro. Queste strategie di base individuali sono riassunte sotto l’espressione di gestione dello stress; molte aziende offrono ai loro dipendenti questo genere di aiuto. Si tratta, tuttavia, di un approccio che considera il problema da un punto di vista parziale, riversandone la responsabilità esclusivamente all’individuo che deve imparare a gestire gli elementi che generano stress nel lavoro più che trovare un modo per sbarazzarsi di loro e creare così un ambiente privo o meno carico di stress.

b) *“Non è responsabilità del datore di lavoro”*

Se si ritiene che il burnout sia un problema dell’individuo, vuol dire che non può essere un problema dell’organizzazione. E’ compito del singolo trovare un modo per adattarsi con successo alla situazione lavorativa e, certamente, non è un dovere del datore di lavoro cercare un modo per adattare il lavoro a ciascun dipendente. L’organizzazione interviene soltanto quando vi sia una forte perdita nelle entrate o quando il problema si sia manifestato apertamente. Non ha senso spendere risorse se non è strettamente necessario; ed è sicuramente più facile e conveniente concentrarsi sul cambiamento del singolo dipendente piuttosto che su un mutamento generale dell’organizzazione.

c) *“Non incide realmente sull’organizzazione”*

Se un singolo dipendente viene colpito da burnout, l’organizzazione pensa che il problema non possa incidere realmente sulla sua dimensione economica. I dipendenti continuano ad esserci e a svolgere il proprio lavoro e, nel caso decidessero di dimettersi, eviterebbero al datore di lavoro la responsabilità legale del licenziamento. Il burnout nell’opinione comune non viene considerato una malattia e, fino a pochi anni fa, la riduzione dei fattori di stress psicologico non era richiesta per la

salute e la sicurezza sul lavoro; per questo l'organizzazione non rischia neppure l'esposizione a costosissime cause legali.

d) *“Non c'è molto che le organizzazioni possano fare”*

Secondo questa prospettiva, ciò che l'organizzazione può fare è permettere alle persone di prendersi cura di sé, attraverso il riposo, le sedute di counselling, ma alla fine la soluzione dipende esclusivamente dall'individuo. L'organizzazione mostra un atteggiamento sostanzialmente paternalistico, in quanto pur avendo a cuore gli interessi dei suoi dipendenti, adotta una politica di non intervento, limitandosi ad indicare quella che ritiene essere la giusta direzione e abbandonando i suoi dipendenti al loro destino. Il messaggio che passa è che l'organizzazione sia impotente.

In realtà tutte queste affermazioni sono inesatte, in quanto il burnout incide sull'economia delle organizzazioni e non si tratta di un problema esclusivamente personale. Lo stress da lavoro può causare consistenti perdite sia finanziarie che produttive: risarcimenti, contributi per spese sanitarie (per la salute mentale e l'abuso di sostanze), assenteismo, congedi per malattia, truffe da parte dei dipendenti, perdite causate da errori sul lavoro e dal deterioramento della qualità dello stesso. Tutto questo porta a concludere che ovviamente il burnout costa denaro. Una strategia che intenda essere realmente efficace per gestire il rischio del burnout deve capire, a detta della Maslach, non solo quali siano i comportamenti a rischio ma anche perché accadono. Molte volte la tendenza a focalizzarsi esclusivamente sulla persona più che sulla situazione, porta a credere che il burnout dipenda unicamente dall'individuo; in realtà, le criticità riguardano non solo, e non tanto, la persona, quanto la discrepanza che esiste tra persona e ambiente di lavoro. Il comportamento di un individuo può essere compreso pienamente se viene analizzato all'interno del contesto sociale del posto in cui lavora. Poiché la maggior parte delle tecniche di gestione dello stress vengono concepite essenzialmente per cambiare l'individuo e non la situazione, risultano piuttosto inefficaci e non incidono in alcun modo sull'organizzazione. La ricerca dimostra che è il lavoro a rappresentare la fonte più pericolosa dello stress; inoltre la Maslach ritiene che cambiare le cose a lavoro non sia mai un processo individuale ma collettivo e tale processo richiede il coinvolgimento di molte persone all'interno del gruppo di lavoro. Noi siamo individui unici, ma al lavoro si ricopre un ruolo che è anche legato ai ruoli di altre persone; qualsiasi cambiamento significativo nel lavoro incide su queste altre persone, le quali vorranno a loro volta essere coinvolte nel processo di cambiamento. Le sei discrepanze tra la persona e il lavoro sono questioni organizzative: sono infatti le politiche gestionali a stabilire il carico di lavoro, e in quale misura le persone possano esercitare il controllo sul proprio lavoro, così come il senso di comunità dell'organizzazione, il modo di gratificare i dipendenti, il senso di equità, non sono qualità individuali ma organizzative.

L'idea di fondo della Maslach è dunque che il burnout possa essere meglio affrontato a livello organizzativo che non individuale. Il burnout non è compatibile con un lavoro efficiente, soprattutto

quando si tratta di un lavoro che implica il relazionarsi con gli altri o il produrre idee creative. Per svolgere bene questo tipo di lavoro si deve essere impegnati pienamente perché tali attività richiedono energia, coinvolgimento e fiducia in se stessi. Gli studenti si accorgono perfettamente che i loro insegnanti sono affetti da burnout, ne percepiscono l'impazienza, la noncuranza, la mancanza di sostegno personale per i loro sforzi. Per cui se la scuola non aiuta i propri insegnanti a rimanere impegnati nel loro lavoro non contribuisce all'apprendimento degli studenti.

Un approccio organizzativo al burnout ha ottime possibilità di realizzare un cambiamento efficace, in quanto si rivolge ai problemi di un gruppo di persone e non si focalizza su un individuo solo. L'approccio si concretizza in rapporti di reciproco aiuto da cui anche i colleghi con i quali i dipendenti interagiscono trarranno beneficio. Se, attraverso un approccio organizzativo, migliora la gestione complessiva delle risorse umane, crescerà tanto la produttività quanto la qualità della vita lavorativa dei dipendenti.

La prevenzione del burnout diventa, così, un fattore cruciale per il benessere organizzativo; è meglio prevenire il burnout che occuparsene in seguito, innanzitutto perché il rischio burnout è troppo elevato e non si tratta più di un evento così raro; in secondo luogo perché, una volta che il burnout diventa un problema reale, è enormemente costoso; in terzo luogo perché, è più difficile trattare in modo efficace il burnout quando è un problema ormai nel suo pieno sviluppo che quando lo si coglie nel suo nascere: "Un grammo di prevenzione vale un chilo di cura".

Assumere un nuovo dipendente, invece di caricare una persona del doppio del lavoro, scongiurerà un deterioramento nella qualità del lavoro ed eviterà i costi derivanti dall'esaurimento e dalla malattia; ricevere input e feedback dai lavoratori prima di apportare cambiamenti nella politica dell'azienda eviterà resistenza e problemi non previsti.

Il modo migliore per prevenire il burnout è quello di promuovere l'impegno nel lavoro; questo non vuol dire soltanto ridurre gli aspetti negativi del posto di lavoro, ma anche tentare di aumentarne quelli positivi. Le strategie per sviluppare l'impegno nel lavoro sono quelle che accrescono l'energia, il coinvolgimento e l'efficacia. Occorre investire nelle persone affinché esse diventino dipendenti ben preparati, leali e dediti sui quali poter contare per realizzare un lavoro di qualità.

Tutto questo porta Christina Maslach ad affermare che:

"Il motivo cruciale sull'investimento è di tipo umano, non è soltanto un profitto economico a breve termine. Un tale genere di investimento richiede un accordo reciproco tra datori di lavoro e dipendenti. L'organizzazione deve essere in grado di mostrare ai suoi dipendenti lo stesso tipo di impegno, rispetto e

interessamento che essa pretende da loro. Il modo migliore per un'organizzazione di farlo è quello di prendere delle misure per ridurre le sei discrepanze tra persone e lavoro”¹⁹³.

2.10 Il burnout negli insegnanti

Negli anni Novanta, gli studi di Mark¹⁹⁴ e Pithers¹⁹⁵ dimostrarono che la categoria professionale degli insegnanti è sottoposta a numerose fonti di stress riconducibili tutti ad alcuni fattori riguardanti:

- *La peculiarità della professione (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, costante necessità di aggiornamento)*
- *La trasformazione della società verso uno stile di vita sempre più multietnico e multiculturale (crescita del numero di studenti extracomunitari e degli interscambi culturali come effetti della globalizzazione);*
- *Il continuo evolversi della percezione dei valori sociali (nuove politiche a favore dell'handicap, delega educativa da parte della famiglia a fronte dell'assenza di genitori-lavoratori o di famiglie monoparentali)*
- *L'evoluzione scientifica (avvento dell'era informatica e delle nuove tecnologie di comunicazione elettronica)*
- *Il susseguirsi continuo di riforme (autonomia scolastica, innalzamento della scuola dell'obbligo, ingresso nel mondo della scuola anticipato all'età di cinque anni e mezzo);*
- *La maggior partecipazione degli studenti alle decisioni e conseguente livellamento dei ruoli con i docenti (Decreti delegati del '74, Statuto degli studenti/studentesse del DPR 239/98);*
- *Il passaggio critico dall'individualismo al lavoro d'equipe (che ha comportato la scomparsa dell'insegnante unico con l'avvento dell'insegnamento basato su una pluralità di docenti);*
- *L'inadeguato ruolo istituzionale attribuito/riconosciuto alla professione (retribuzione insoddisfacente, risorse carenti, precarietà del posto di lavoro, mobilità, scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica).¹⁹⁶*

Secondo Kobasa¹⁹⁷ e Marck (1990) sono più esposti al burnout gli individui che hanno una ridotta resistenza individuale agli stimoli (quella che gli anglosassoni chiamano *hardiness*¹⁹⁸) che consente

¹⁹³ Ivi, p. 77

¹⁹⁴ Mark C., Pierce B., Molloy G. N. 1990. *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*. British Journal of Educational Psychology, 60, pp. 37-51.

¹⁹⁵ Pithers R. T., Fogarty G.J., 1995. *Symposium on teacher stress*. British Journal of Educational Psychology, 65, pp. 3-14

¹⁹⁶ Rezzara A., Cerioli L., *La consulenza clinica a scuola*, contributi di: Angela Colombo, Vittorio Lodolo D'Oria, Gabriele Pelosi, IRRE LOMBARDIA, FrancoAngeli, 2004, Milano, p. 27.

di reagire ad essi con tenacia, senza soccombervi. La personalità *hardy*, secondo Marck, possiede tre caratteristiche:

- È consapevole del proprio ruolo nella società e del senso attribuito alla propria esistenza (*commitment*); questo serve a ridimensionare le esperienze di vita.
- Percepisce le novità come stimolo anziché come insidia (*challenge*).
- Sente di poter controllare gli eventi senza esserne sopraffatto (*control*)¹⁹⁹.

Nel 1993 Cooper²⁰⁰ fa una classificazione delle reazioni di adattamento (*coping strategies*), diversificandole in azioni:

- *Dirette*, miranti ad affrontare positivamente la situazione.
- *Diversive*, tese a schivare l'evento, assumendo un atteggiamento impersonale e distaccato.
- *Di fuga* o abbandono dell'attività, per sottrarsi alla situazione stressogena.
- *Palliative*, cioè incentrate sul ricorso a sostanze come caffè, fumo, alcool, farmaci.

Farber²⁰¹ propone una differenziazione del burnout in tre sottotipi:

- *Burnout classico*, quando il soggetto di fronte allo stress reagisce aumentando a dismisura la propria attività lavorativa fino all'esaurimento psicofisico;
- *Burnout da sottostimolazione*, dovuto all'insoddisfazione per la ripetitività e la monotonia del lavoro, non più visto come fonte di stimoli e di motivazioni. Si tratta di insegnanti più annoiati e demotivati che stressati.
- *Burnout da scarsa gratificazione* dovuto a un lavoro ritenuto troppo stressante rispetto al riconoscimento che lo stesso comporta. La differenza con il burnout classico risiede nel fatto che l'individuo riduce il proprio ritmo lavorativo con lo scopo di prevenire il sopraggiungere dell'esaurimento.

Friedman²⁰² e Pithers²⁰³ affrontano la questione della prevenzione del burnout indicando tre livelli su cui lavorare in modo efficace con interventi formativi mirati:

¹⁹⁷ Kobasa, S. C. (1979). *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1-11.

¹⁹⁸ La personalità *hardy* è caratterizzata da impegno attivo nel proprio lavoro e nella propria vita sociale; vive i cambiamenti come una sfida più che come una minaccia; è convinto di poter padroneggiare gli eventi e di esercitare un controllo sui problemi che si presentano.

¹⁹⁹ Lodolo D'Oria V., Pecori Giraldi F., Vitello A., Vanoli C., Zeppego P. e Frigoli P., (2002) "Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti", *Sole Scuola*, 17, p. 4

²⁰⁰ Cooper C. L. and Kelly M. 1993. *Occupational stress in head teachers: a national UK study*. British Journal of Educational Psychology, 63, pp. 130-143

²⁰¹ Farber B.A. 2000. *Treatment strategies for different types of teacher burnout*. Psychotherapy in Practice, Vol. 56(5), pp. 675-689

²⁰² Friedman I. A., 2000. *Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance*. Psychotherapy in practice, Vol. 56(5), pp. 595-606

- **Livello professionale**, attraverso l'organizzazione di workshop che favoriscano l'apprendimento di nuove tecniche di insegnamento, affrontino casi reali o simulati di gestione della classe, insegnino a costituire gruppi di auto-aiuto per condividere esperienze e situazioni stressanti.
- **Rapporti interpersonali**, attraverso l'organizzazione di corsi sugli stili di insegnamento da adottare o da rigettare, workshop sulla gestione dei conflitti (stress management) e sul miglioramento dello stile cognitivo.
- **Livello organizzativo**, attraverso l'organizzazione di corsi per l'apprendimento della gestione manageriale di una classe, tecniche di comunicazione interna e di problem-solving, coinvolgimento degli insegnanti nel processo di decision-making e attivazione di servizi di counselling.

Nelle indagini dovrebbero essere studiate variabili importanti quali il numero di ore di docenza settimanale, gli anni di servizio, il livello di scolarità in cui è svolto l'insegnamento, la tipologia di materia insegnata, l'eventuale esordio della patologia, le coping strategies (processi di adattamento) individuali. Dalla sensazione di inadeguatezza che l'insegnante avverte nei confronti degli studenti, deriva il bisogno di supporto, manifestato spesso dal corpo docente, nei settori della metodologia didattica, della psicopedagogia e delle competenze relazionali e comunicative. Sempre più forte è il bisogno sentito dal docente di "imparare ad insegnare".

Secondo Gilles Ferry²⁰⁴ la figura dell'insegnante è sottoposta a quattro ruoli ben definiti:

- *Mediatore di cultura*: l'insegnante deve trasmettere una cultura che si ispira a valori e modelli ideali che facilmente entrano in conflitto con quelli della cultura di massa.
- *Valutatore*: l'insegnante deve saper valutare i suoi alunni, nel modo più impersonale possibile, ma spesso per fare ciò non riceve un addestramento specifico e di conseguenza tale valutazione si basa sulle sue esperienze o sul buon senso.
- *Esperto di programmazione didattica e membro di un'equipe*: l'insegnante deve saper armonizzare il proprio lavoro con quello dei colleghi ed instaurare con loro un buon rapporto al fine di migliorarsi.
- *Genitore alternativo e psicologo suo malgrado*: l'insegnante si trova ad indagare sulle problematiche psicologiche, relazionali, o familiari, al fine di capire alcune carenze didattico-disciplinari dei suoi studenti.

²⁰³ Pithers R. T. and Fogarty G. J. 1995. *Symposium on teacher stress*. British Journal of Educational Psychology, 65, pp. 3-14

²⁰⁴ Ferry G., (1975). *Les perspectives psychosociologiques en pédagogie*, in ARIP , *Pédagogie et psychologie des groupes*, Dunod, Paris.

Tale pluralità di ruoli diviene per il docente fonte di stress, lo alimenta e lo scatena, dando origine ad un senso di inadeguatezza e di forte disagio. Ciò che l'insegnante di oggi lamenta è un'evidente impreparazione riguardo alla formazione all'insegnamento, tanto da richiedere spesso l'affiancamento di esperti nel settore dell'educazione e della psicologia.

Quella degli insegnanti è una categoria in crisi di identità²⁰⁵, che dinanzi ai continui cambiamenti in atto nella società, reagisce in maniera differente. Una prima reazione consiste nella rincorsa ansiosa delle innovazioni, in modo da cercare di essere all'altezza dei cambiamenti. Un'altra modalità può essere, invece, quella di rinchiudersi in una propria "nicchia" personale, cercando di dare una risposta esclusivamente formale ai nuovi bisogni di innovazione e di cambiamento.²⁰⁶

2.11 Il senso di *autoefficacia*

A livello individuale, lo stress è dato dalla propria visione del mondo, dal modo in cui si elaborano gli stressors a livello cognitivo ed emotivo; per questo diviene fondamentale lavorare anche sul comportamento dell'individuo e creare le condizioni per la promozione del benessere, al fine di sviluppare un buon livello di motivazione e gratificazione e vivere il lavoro come occasione di crescita, di espressione personale e di creatività, attraverso una maggiore attenzione alla formazione pedagogica e psicopedagogica e alla gestione delle risorse umane, a tutte quelle qualità personali che hanno un ruolo importante nel rapporto con gli altri. Il docente deve in particolar modo imparare a formulare obiettivi realistici e sviluppare la capacità di mettersi in gioco continuamente, con la consapevolezza che anche lui può e deve continuare ad imparare. Il rifiuto a modificare i propri metodi e la pretesa di continuare a lavorare come si è sempre fatto, senza tener conto dei cambiamenti sociali in atto, crea una discrepanza tra quanto accade fuori della scuola e ciò che accade dentro, facendo perdere così la possibilità di stare al passo con i tempi.

E' indispensabile prendere coscienza delle proprie capacità e dei propri limiti, porsi obiettivi che siano realistici e saper gestire i risvolti negativi della professione, soprattutto la delusione delle aspettative proprie e degli altri.

Consideriamo, dunque, il concetto di *autostima* e di *autoefficacia percepita*. Il concetto di autostima è legato alla percezione che ognuno ha di se stesso, alla fiducia che si attribuisce alle proprie capacità e consiste nella:

- Valutazione che una persona dà di se stessa
- Conservazione di una concezione soggettiva del proprio valore
- Bisogno di stabilità psicologica per affrontare il mondo.

²⁰⁵ Rimolzi L. (1997). *La scuola ingessata. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La scuola, Brescia.

²⁰⁶ Rossati A., Magro G. (1999), *op. cit.*

L'autostima condiziona tutte le nostre azioni, il modo in cui si affrontano le situazioni ed il nostro stile di vita. Si tratta di una caratteristica che non è imm modificabile; benché le esperienze infantili siano determinanti nella sua formazione, essa può essere rafforzata o indebolita lungo il corso della propria esistenza, soprattutto se si è consapevoli del fatto che nella vita si può sempre cambiare ed evitare di incorrere negli stessi errori. Si deve essere coscienti del fatto che, il più delle volte, la paura di cambiare è rafforzata dall'idea di non esserne capaci.

Albert Bandura sostiene che “le persone cercano di esercitare un controllo sugli eventi che riguardano la loro vita”²⁰⁷; attraverso questa influenza sul corso degli eventi esse cercano di realizzare gli scenari futuri desiderati e di prevenire il verificarsi di quelli indesiderati:

Il tentativo di esercitare un controllo sugli eventi della vita di ogni giorno è caratteristico di qualsiasi azione umana, dato che può portare innumerevoli vantaggi personali e sociali: la capacità di esercitare un'influenza sugli eventi li rende infatti maggiormente prevedibili. La prevedibilità, a sua volta, permette di non lasciarsi cogliere impreparati. L'incapacità di esercitare un'influenza sugli eventi potenzialmente spiacevoli o dannosi genera ansia, apatia o disperazione.²⁰⁸

Bandura è convinto del fatto che il livello di motivazione, gli stati affettivi ed i comportamenti degli individui siano basati più sulle proprie convinzioni che sulla realtà oggettiva delle cose; il cuore della questione è tutto nella convinzione delle persone circa le proprie capacità di produrre determinati effetti. Egli parla di una *teoria del senso di autoefficacia* che spiega le origini delle convinzioni di efficacia personale, la loro struttura e funzione ed i processi attraverso cui esse operano i loro effetti. La teoria dell'autoefficacia fornisce linee guida su come sviluppare e aumentare l'efficacia umana.

Il concetto di ‘senso di autoefficacia’ si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personali e agiscono.²⁰⁹

2.11.1 Le fonti delle convinzioni di efficacia

Bandura individua quattro fonti principali da cui possono originarsi le convinzioni circa la propria efficacia:

²⁰⁷ Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson, 1996, p. 13

²⁰⁸ *Ivi*

²⁰⁹ *Ivi*, p. 15

Le esperienze di gestione efficace, quelle in cui un individuo affronta con successo una determinata situazione e che rappresentano la via più proficua per acquisire un forte senso di autoefficacia. I successi determinano una stabile fiducia nella propria efficacia personale; i fallimenti la indeboliscono. Lo sviluppo del senso di autoefficacia attraverso esperienze dirette di gestione efficace comporta l'acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione che servono a progettare ed eseguire la sequenza di azioni appropriata per gestire circostanze di vita continuamente mutevoli.

L'esperienza vicaria, fornita dall'osservazione di modelli, è la seconda via per la creazione ed il rafforzamento delle convinzioni di efficacia. Il fatto di vedere persone simili a sé che raggiungono i propri obiettivi con l'impegno e l'azione personale incrementa nell'osservatore la convinzione di possedere le capacità necessarie per riuscire in situazioni analoghe. Naturalmente, è ovvio che il senso di efficacia dell'osservatore sarà indebolito di fronte all'osservazione di persone che falliscono, nonostante l'impegno.

La persuasione è il terzo mezzo in grado di consolidare la convinzione delle persone di essere in possesso di ciò che occorre loro per riuscire. Coloro che sono stati persuasi verbalmente di essere in possesso delle capacità necessarie per compiere in modo efficace determinate attività hanno maggiori probabilità di attivare un impegno più prolungato nel tempo di quante ne avrebbero se nutrissero dubbi su di sé.

Gli stati emotivi e fisiologici hanno un'influenza nella valutazione delle proprie capacità; l'umore entra in gioco, per cui lo stato d'animo positivo aumenta il senso di autoefficacia e quello negativo lo affievolisce (Kavanagh e Bower, 1985). La quarta strategia in grado di modificare le convinzioni di efficacia consiste nel migliorare le condizioni fisiche, nel ridurre la propensione allo stress e ad emozioni negative.

2.11.2 I processi attivati dal senso di autoefficacia

Le convinzioni di efficacia condizionano il comportamento umano attraverso quattro processi che si verificano di solito in modo integrato piuttosto che isolatamente.

Processi cognitivi

La scelta degli obiettivi personali viene influenzata dalla stima soggettiva delle proprie capacità: maggiore è l'autoefficacia percepita, più elevati saranno gli obiettivi che ci si pone e l'impegno per raggiungerli (Locke e Latham, 1990). Bandura sostiene che "la maggior parte delle linee di azione

viene in un primo momento pianificata mentalmente”²¹⁰; gli individui che possiedono un elevato senso di efficacia visualizzano mentalmente immagini in cui si vedono vincenti e che rappresentano, al tempo stesso, una guida ed un sostegno utile per le loro azioni. Invece, coloro i quali dubitano della propria efficacia visualizzano immagini di fallimento e “immaginano in modo selettivo tutto quello che potrà andare storto”²¹¹. Un elevato senso di autoefficacia consente di prevedere i fatti e di predisporre i mezzi per controllare gli eventi che possono avere rilevanza. Tale abilità richiede l’elaborazione di una grande quantità di informazioni complesse, di strategie di regolazione del comportamento, per prospettare alternative di azione e rivedere i propri giudizi.

Processi motivazionali

Le convinzioni di efficacia hanno un ruolo importante nell’autoregolazione della motivazione. La motivazione umana è generata, secondo Bandura, cognitivamente. Chi si considera efficace attribuirà i propri insuccessi ad un impegno insufficiente o a circostanze contingenti avverse, mentre chi si considera inefficace tenderà ad attribuire i propri fallimenti ad una sua personale scarsa capacità. Inoltre, le convinzioni di efficacia contribuiscono alla motivazione in diversi modi; esse determinano gli obiettivi che le persone si pongono, la quantità di impegno che attivano, quanto perseverano di fronte alle difficoltà e l’entità delle capacità di recupero in seguito agli insuccessi. Gli individui che hanno poca fiducia nelle proprie capacità, dinanzi ad ostacoli o insuccessi, riducono l’impegno o rinunciano all’azione; chi invece crede saldamente nei propri mezzi, se non riesce a superare una difficoltà, si impegna ancora di più.

Processi affettivi

La convinzione nelle proprie capacità di gestione efficace influisce sulla quantità di tensione e depressione che si prova in situazioni difficili. Gli individui che considerano le situazioni difficili come inaffrontabili, vedono pericoli nel loro ambiente e ne amplificano la gravità, temendo eventualità che di rado si verificano. Le persone vivono costantemente in un “*ambiente psichico*”²¹² che è autoprodotta; Bandura parla di “*ruminazioni mentali*” e “*pensieri disturbanti*” che possono portare inevitabilmente all’insorgenza di ansia e depressione se non vengono modulati attraverso un esercizio di autocontrollo garantito da buone convinzioni di efficacia. Non è tanto la frequenza dei pensieri disturbanti a costituire la maggior fonte di stress quanto piuttosto la sensazione della propria incapacità di interromperli; questa situazione è ben rappresentata nel proverbio che dice: “*Non puoi evitare che gli uccelli dell’inquietudine arrivino e volino attorno al tuo capo, ma puoi*

²¹⁰ *Ivi*, p. 19

²¹¹ *Ibidem*

²¹² *Ivi*, p. 23

impedire loro di costruirsi un nido fra i capelli". Un basso senso di autoefficacia nel controllo della ruminazione mentale contribuisce alla comparsa e alla recidività degli episodi di depressione.

Uno dei rimedi contro l'ansia e la depressione è sicuramente, per Bandura, la capacità di possedere un alto senso di efficacia sul piano delle relazioni sociali, le quali costituiscono una fonte di soddisfazione nella vita di ognuno e ammortizzano gli effetti dannosi degli stressor. "Il sostegno sociale riduce la vulnerabilità allo stress, alla depressione e alla malattia fisica", ma è importante, tuttavia, che le persone si diano da fare a trovare o a crearsi delle relazioni capaci di fornire loro tale sostegno; ciò richiede dunque "un forte senso di autoefficacia in campo sociale".²¹³

Processi di scelta

Attraverso le scelte che si compiono, gli individui coltivano diversi tipi di competenze, interessi e relazioni sociali che determinano in questo modo il corso della loro esistenza. Le persone evitano le attività e gli ambienti che considerano al di là delle proprie capacità di gestione e scelgono attività stimolanti e ambienti che giudicano essere alla loro portata.

Riassumo in uno specchietto (Tab. 7) il diverso approccio alla vita e all'azione di soggetti con differente senso di efficacia.

Tabella 7.

<i>Persone con basso senso di efficacia</i>	<i>Persone con alto senso di efficacia</i>
Si allontanano da attività difficili e le considerano come minacce personali.	Affrontano compiti difficili come sfide da vincere piuttosto che come pericoli da evitare e tale atteggiamento favorisce la motivazione intrinseca.
Hanno basse aspirazioni e investono uno scarso impegno nel raggiungimento degli obiettivi che si sono prefissati.	Si pongono obiettivi ambiziosi e si impegnano nel loro raggiungimento.
Di fronte a compiti difficili, indugiano a considerare le proprie carenze personali, gli ostacoli che incontreranno e tutte le conseguenze avverse possibili piuttosto che concentrarsi su cosa fare per riuscire.	Di fronte alle difficoltà intensificano il proprio impegno e lo mantengono costante.
Riducono il proprio impegno e rinunciano facilmente trovandosi di fronte a difficoltà.	Recuperano velocemente il proprio senso di efficacia in seguito a insuccessi o regressioni.
Sono lente nel recuperare il loro senso di efficacia in seguito a insuccessi e regressioni.	Attribuiscono l'insuccesso ad un impegno insufficiente o ad una mancanza di conoscenze o di abilità che possono comunque essere acquisite.
Siccome attribuiscono le prestazioni scadenti alla mancanza di capacità e doti personali, non hanno bisogno di molti insuccessi per perdere la fiducia nelle proprie capacità.	Affrontano le situazioni minacciose con la sicurezza di poter esercitare un controllo su di esse.
Sono facili prede dello stress e della depressione.	Un atteggiamento efficace procura successi personali, riduce lo stress e limita la vulnerabilità alla depressione.

²¹³ *Ivi*, p. 24

Anche nel sistema educativo le convinzioni di efficacia operano come fattori fondamentali per il raggiungimento del successo formativo degli studenti. Per quanto concerne gli insegnanti, sono importanti:

- le loro convinzioni circa la propria autoefficacia nel motivare e promuovere l'apprendimento negli studenti;
- il senso di efficacia collettivo del corpo insegnante circa l'idoneità delle proprie scuole a favorire progressi culturali significativi.

Il compito di creare condizioni ambientali favorevoli all'apprendimento ricade sulle capacità e sull'autoefficacia degli insegnanti. I docenti privi di senso di autoefficacia creano ambienti di cattiva qualità che, oltretutto, si ripercuotono negativamente sul senso di efficacia e sullo sviluppo cognitivo degli studenti:

L'atmosfera che regna nelle aule scolastiche è in gran parte determinata dalle convinzioni degli insegnanti circa la propria efficacia come docenti. [...] Quelli con un basso senso di efficacia prediligono un atteggiamento da guardiano che si avvale di incentivi esterni e punizioni per favorire lo studio. Quelli che credono fermamente nella propria efficacia favoriscono lo sviluppo della motivazione intrinseca e dell'autonomia degli studenti²¹⁴.

Ashton e Webb²¹⁵ sostengono che le convinzioni degli insegnanti riguardo alla propria efficacia come docenti predicono il successo o l'insuccesso degli studenti nel corso dell'anno scolastico, a prescindere dal livello da cui sono partiti. Molti insegnanti vengono quotidianamente messi in difficoltà da studenti problematici e coloro che sono privi di un saldo senso di efficacia risultano particolarmente vulnerabili al burnout. Esiste inoltre, si diceva poc'anzi, un senso di efficacia collettivo della scuola. Le scuole in cui il corpo docente si considera impotente nel condurre gli alunni difficili a risultati positivi sono caratterizzate da un senso diffuso di scarso interesse nei confronti delle questioni scolastiche e dalla convinzione circa la propria incapacità di far progredire gli alunni nell'apprendimento; tutto ciò si traduce in termini di assenze frequenti da parte dei docenti, scarsi risultati e un intenso ricambio di insegnanti da un anno all'altro.

²¹⁴ *Ivi*, pp. 37 - 38

²¹⁵ Ashton P. T. e Webb R. B. (1986), *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, White Plains, NY, Longman.

Capitolo terzo

La scuola come cultura organizzativa

3.1 Cambiamento educativo e stress organizzativo

Una delle questioni con cui occorre confrontarsi quotidianamente nel mondo della scuola è certamente quella di essere in grado di gestire in modo consapevole tutti i cambiamenti in corso. Se fino a qualche anno fa era ancora possibile schierarsi in maniera generica tra chi sosteneva l'innovazione e chi difendeva la scuola tradizionale, adesso tutto questo non è più possibile. L'innovazione scolastica, infatti, non è più una questione di scelta o di rivendicazione ma diviene inevitabilmente “un orizzonte che ci riguarda tutti”.²¹⁶ La difficoltà maggiore sta proprio nel saper riconoscere “dove sta il muro maestro e dove le pareti mobili”²¹⁷, capire, cioè, cosa sia possibile ritoccare e cosa va lasciato intatto. Ad accrescere questa difficoltà contribuisce sicuramente la scarsa memoria organizzativa delle scuole, la tendenza a non propagandare le esperienze, a non conservare la documentazione delle *best practices* o a conservarla in maniera inaccessibile, trascurando, così, quelle procedure sistematiche che permettono di riconoscere che cosa ha avuto successo, cosa ha funzionato in passato. In altre parole, quando si parla di scuola è bene considerare la questione da un duplice punto di vista, in grado di coniugare due prospettive necessarie per capire l'esperienza scolastica: quella degli studi di organizzazione e quella pedagogica.

Negli ultimi anni nel sistema scolastico italiano sono cambiati alcuni elementi portanti del quadro di riferimento tradizionale, e tutto ciò è avvenuto attraverso una serie di provvedimenti legislativi che hanno ribaltato la situazione precedente e che riflettono un cambiamento delle attese sociali nei confronti della scuola. In primo luogo la richiesta sempre più forte di una progettazione autonoma; in secondo luogo, le crescenti attese di differenziazione locale e il rifiuto di un sistema controllato quasi completamente a livello centrale ed, infine, la tendenza, da parte degli utenti, sempre più determinati a sostenere le proprie scelte, a rigettare percorsi fissi e rigidi. La rottura delle attese di uniformità riguarda, talvolta, aspetti meno formali di quelli legislativi ma altrettanto importanti e più immediatamente percepibili. Si pensi, per esempio, ai nuovi valori della differenziazione pubblicizzati nella campagna delle iscrizioni che ogni anno mobilita dirigenti, docenti e genitori. Che cosa determina la scelta di una scuola piuttosto che di un'altra? Questa decisione non si gioca soltanto sul piano della qualità dell'insegnamento e del clima lavorativo, ma anche e soprattutto

²¹⁶ Petrucci C., *Culture organizzative e apprendimento*, La Nuova Italia, 2000, p. 7

²¹⁷ *Ivi*, p. 8

sulla capacità da parte della scuola di offrire percorsi flessibili e di saper andare incontro alle esigenze delle famiglie, attraverso attività opzionali o aggiuntive, quali l'insegnamento delle lingue straniere, dell'informatica, o di corsi pomeridiani. La scuola che non è in grado di organizzarsi in modo tale da essere competitiva agli occhi degli utenti viene rifiutata e questo ha un peso enorme in termini organizzativi perché può influire sulla sopravvivenza o meno di interi istituti.

Nei confronti della scuola è venuto meno il cosiddetto "*patto mitico*", un concetto introdotto dagli studiosi delle organizzazioni per indicare la disponibilità, da parte degli utenti, a dare credito illimitato ad alcune organizzazioni istituzionali di servizio (Sanità, Scuola, Sicurezza), la cui stessa esistenza basta a farle ritenere utili e necessarie. Dal momento che queste istituzioni rispondono ad alcune esigenze fondamentali non affrontabili per altra via, la loro esistenza è legittimata a ricevere credito in modo indipendente dalle loro effettive capacità di funzionamento. Fino a qualche tempo fa, tra gli utenti era comune l'opinione per cui i benefici dovuti all'esistenza di queste organizzazioni fossero comunque superiori ai rischi di cattivo funzionamento delle stesse. In verità, accadeva spesso che, dipendendo queste organizzazioni da un sistema istituzionale più generale, dedicassero le loro energie a salvaguardare i rapporti con tale sistema piuttosto che a soddisfare le esigenze reali dei destinatari del servizio offerto²¹⁸. Nella società attuale, i nuovi utenti sono portatori di nuove richieste, si parla infatti di *stakeholders*, e sono molto determinati a farle valere. Il cambiamento delle attese sociali ha provocato nella scuola un vero e proprio rovesciamento di valori, rischiando di trasformare in disvalori quelli che un tempo erano considerati valori fondamentali, come la stabilità, la prevedibilità, l'uniformità; per questa ragione occorre ponderare bene qualsiasi tipo di scelta onde evitare una differenziazione troppo spinta dei percorsi e delle opportunità che potrebbe risultare ancora più dannosa dell'omologazione tradizionale. Diventa quindi necessario cercare un nuovo equilibrio tra vecchi e nuovi principi. L'aprirsi di nuove possibilità, la necessità di capire ciò che va salvato delle esperienze passate e l'esigenza di ripensare il proprio modo di essere e lavorare, sono elementi che senza dubbio contribuiscono a creare delle situazioni di stress che occorre saper gestire, come direbbe Albert Bandura, in maniera efficace.

Quando una situazione lavorativa è sottoposta a modifiche più o meno radicali, lo stress dei singoli nasce da questioni organizzative e costituisce esso stesso un fatto organizzativo. In psicologia del lavoro si parla di "*sanità*" o "*patologia*" organizzativa, per indicare il livello di salute psicosociale che un dato contesto lavorativo riesce a mantenere. Nel caso dei tanti cambiamenti che stanno investendo la scuola, uno degli errori che generalmente si fa è rappresentato proprio dal fatto che chi decide le politiche scolastiche dia per scontata l'accettazione positiva dei cambiamenti in corso e trascuri di mettere in conto una certa dose di naturale resistenza al cambiamento da parte di chi

²¹⁸ Un approfondimento di questi temi si trova in: P. Romei, *La qualità della scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991, cap. I

opera nella scuola, senza preoccuparsi di mettere in atto “le necessarie strategie di autoprotezione organizzativa”²¹⁹. Queste ultime devono rispondere a tre esigenze fondamentali:

- Conoscere gli scopi e gli esiti del cambiamento, riducendo l’incertezza su quello che accadrà. Lo strumento più efficace a questo scopo è la diffusione delle informazioni (se si tratta di cambiamenti legislativi bisogna far conoscere i testi dei provvedimenti; se si decide di far intervenire un esperto, occorre che sia in grado di fornire esempi pratici sulla possibile gestione del cambiamento in corso).
- Effettuare una ragionevole valutazione di quel che si perde e di quel che si può guadagnare.
- Necessità di vedere riconosciuto il lavoro fatto fino a quel momento.

Attraverso l’informazione, occorre identificare gli aspetti più rischiosi e capire le ragioni delle proprie insicurezze; identificare i rischi effettivi e capire quali elementi di vulnerabilità sono dovuti a dati permanenti e quali invece si possono modificare e in quale maniera. E’ importante costruire una rete di relazioni, di scambio di comunicazioni, attraverso strutture di reciproco aiuto che servano a non restare soli davanti ai problemi.

3.2 La cultura dell’impresa scuola

Dal momento che gli insegnanti sono attualmente chiamati a contribuire all’efficacia e all’efficienza complessiva dell’istituto non soltanto con l’attività didattica, ma anche attraverso la consapevolezza e l’assunzione di responsabilità circa il ruolo che svolgono in un sistema sociale complesso qual è quello della scuola²²⁰, la loro formazione deve contemplare anche aspetti legati all’organizzazione e alla gestione della scuola. Per questo motivo, una corretta analisi della questione docente non può prescindere da una lettura in chiave organizzativa della scuola, necessaria per osservarla non soltanto dal punto di vista dei processi pedagogici e didattici, ma anche dal punto di vista della gestione delle risorse e del personale, dell’organizzazione delle attività, dell’individuazione di modelli e strategie di governo, delle relazioni con l’esterno.

In questa prima parte mi soffermerò ad esporre le varie teorie organizzative, partendo da quelle più lontane nel tempo, fino ad arrivare a quelle più recenti ed innovative, con l’obiettivo di sottolineare il graduale passaggio da una visione prevalentemente oggettiva e rigidamente scientifica dell’argomento (Taylor) ad una più evanescente e squisitamente soggettiva (Schein).

²¹⁹ Petrucci C., *Culture organizzative e apprendimento*, op. cit., p. 20

²²⁰ Brundrett M., Burton N., Smith R., *Leadership in Education*, London, Sage, 2003.

3.2.1 Il modello “classico”

Il modello organizzativo classico è quello che gli studiosi di organizzazioni definiscono “razionale”, “meccanicistico” o comunemente detto “aziendale”.²²¹ Si tratta di un modello in cui l’organizzazione è progettata come una macchina, che funziona attraverso dei collegamenti rigidi fra parti interdipendenti, secondo una serie di criteri da cui non si può prescindere. Il primo di questi criteri di collegamento è la *linea di comando*. Esiste una rigida struttura gerarchica, lungo la quale si trasmettono comunicazioni e decisioni, ed in cui ogni dipendente, collocandosi in un punto preciso, riceve ordini da un suo diretto superiore, mentre ogni superiore controlla direttamente un gruppo di sottoposti, non troppo numeroso. Un secondo criterio importante è quello della *specializzazione*: ognuno ha un compito preciso da cui non deve assolutamente sconfinare. L’iniziativa personale deve svilupparsi esclusivamente all’interno di questo ambito. Il terzo criterio è la distinzione tra *linea* e *staff*, ossia la distinzione tra la struttura gerarchica e le aree di particolare competenza professionale necessarie per il buon funzionamento dell’azienda. Coloro che fanno parte dello staff, dipendenti ad alta qualificazione professionale, devono mettere a disposizione le loro competenze, stando attenti però a non interferire con la linea di comando. Ciascuna unità produttiva, ciascun dipendente, trova spazio formalmente in un organigramma che permette di individuare immediatamente il livello gerarchico ed il campo di responsabilità di ognuno.

Il modello razionale, rappresentazione classica dell’organizzazione efficiente, ha le sue origini, prima ancora che nelle organizzazioni economiche, nella tradizione della burocrazia²²².

Questo modello continua ancor oggi ad esercitare una certa influenza nel mondo della scuola; poiché, per la sua linearità rappresenta una valida alternativa agli equilibri precari, alle zone di arbitrarietà professionale che solitamente caratterizzano il sistema scolastico.

Claudia Petrucci²²³ cita un episodio della sit-comedy d’animazione, *I Simpson*, in cui si mettono in risalto gli aspetti più grotteschi di una scuola che segue un modello meccanicistico estremo:

La piccola Liza Simpson trafuga le soluzioni dei test di profitto proposti settimanalmente a scuola. Privati di quel fondamentale punto di riferimento della catena di montaggio didattica, gli insegnanti vanno in crisi. Assediano allora disperati l’ufficio del coordinatore di istituto, ma questi, per difficoltà burocratiche, non riesce a garantire in tempo nuovi rifornimenti del prezioso materiale, e viene pure strapazzato dal preside,

²²¹ Morgan G., *Images of Organization* (1986), trad. it. “Images: le metafore dell’organizzazione”, Milano, Franco Angeli, 1989, cap. 2

²²² Il concetto venne introdotto negli anni Venti da Max Weber per indicare il fenomeno grazie a cui gli apparati amministrativi degli stati moderni perseguivano un più alto livello di efficienza, affrancandosi dai rischi di arbitrio dei sistemi tradizionali di autorità (patriarcato, feudalesimo, ecc.). Le caratteristiche dell’organizzazione burocratica erano: una chiara differenziazione delle responsabilità dei funzionari; la disposizione degli uffici secondo un modello gerarchico; l’uso di criteri tecnici per il reclutamento degli addetti; il ricorso a norme impersonali per regolare i rapporti tra i funzionari.

²²³ Petrucci C., *op. cit.*

timoroso di veder decadere il buon nome della scuola a mano a mano che i giorni passano e non si riesce a far fronte alle scadenze degli accertamenti successivi. Le soluzioni e la normalità verranno ritrovate solo dopo una trattativa estenuante con Liza, che di fronte agli adulti stravolti commenta cinicamente “Però se li guadagnano davvero i loro 15000 dollari l’anno²²⁴”.

In verità, come vedremo in seguito, benché per decenni le politiche scolastiche si siano ispirate allo schema classico dell’organizzazione, non c’è mai stata un’applicazione tout court del modello razionale estremo alla scuola, in cui più che di *burocrazia meccanicistica* bisogna parlare, per usare le parole di Mintzberg, di *burocrazia professionale*.

3.2.2 La crisi del modello “classico”

Le numerose critiche rivolte alla concezione dell’operaio robotico, tipica delle organizzazioni meccanicistiche, portarono all’avvio di una serie di approcci che divergevano dalle teorie classiche dell’organizzazione. Già nel lontano 1923-24, Elton Mayo aveva condotto degli studi in una tessitura di Philadelphia, dai quali era emerso che la demotivazione e la depressione dei lavoratori era dovuta all’ambiente di lavoro disumano, caratterizzato dal fatto che gli operai venivano lasciati soli ed abbandonati di fronte alle loro macchine. Mayo si era reso conto di quanto fosse importante la dimensione sociale del lavoro ed il bisogno di collaborazione fra i lavoratori. Le sue ricerche diedero vita alla *Scuola delle Relazioni Umane*²²⁵ o *Human Relations*, e consentirono uno spostamento di interesse dalla struttura dell’organizzazione, alle relazioni interpersonali tra i membri delle organizzazioni. Chester Barnard²²⁶ enfatizzò l’importanza della collaborazione e di un ambiente più informale, mentre Chris Argyris²²⁷, professore alla Harvard Business School, trattò il tema del *conflitto* tra individuo e organizzazioni ed elaborò la “teoria dello sviluppo organizzativo”, che si fondava sulla mediazione tra le finalità organizzative e quelle individuali. A suo parere, ogni individuo passando dall’infanzia alla maturità acquisisce qualità positive quali: spirito attivo, indipendenza, interessi profondi, controllo su di sé, assunzione di responsabilità. Argyris notò che troppo spesso il modo di fare delle grandi aziende moderne costringe invece l’individuo a regredire

²²⁴ *Ivi*, p.30

²²⁵ Oltre a E. Mayo la Scuola delle Relazioni Umane si è alimentata degli importanti contributi di C. Barnard e C. Argyris. Per una conoscenza più approfondita si faccia riferimento a Costa –Nacamulli (1997) e Daft (2002).

²²⁶ Chester Barnard (1886 - 1961) fu un executive manager tra i pionieri nel campo del management e degli studi organizzativi. Egli attribuisce ai capi i compiti e le responsabilità relative sia alla definizione e gestione dei valori dell’impresa, sia all’assicurazione dell’impegno di chi ci lavora. Di rilievo anche il suo concetto di *autorità*: non basta occupare una specifica posizione nella scala gerarchica, ma è solo l’accettazione dei subordinati che rende legittimo un ordine. Da ciò deriva la concezione del potere basato sul *consenso*, sulla *comunicazione* e sulle *qualità morali* dei capi. Il suo libro più noto è *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, 1938, nel quale si sostiene che le aziende sono tenute insieme dalle informazioni, invece che dalla proprietà o dall’autorità.

²²⁷ Chris Argyris, *Personality and organization, the conflict between system and the individual*, New York, Harper, 1957.

in uno stato psicologico infantile, prescrivendone i comportamenti. La specializzazione dei compiti aumenta la resa nella singola attività ma inibisce lo sviluppo di altre capacità. Le organizzazioni che adottano il taylorismo non sono interessate a favorire la *maturità* dei lavoratori, ma preferiscono avere soltanto delle pedine disciplinate, conformiste e bisognose di essere guidate. E' necessario, invece, che le direzioni aziendali si rendano conto che più le esigenze umane sono soddisfatte, più aumenta la qualità delle prestazioni e il livello dell'organizzazione nel suo insieme.

La scuola delle *Human Relations* costituì la base per studi successivi sulla motivazione e sull'autorealizzazione che contribuirono a migliorare il rapporto psicologico dei lavoratori con il loro lavoro.

Con il passare del tempo il modello di organizzazione razionale si è rivelato inadeguato e largamente sorpassato. Sembrerebbe, infatti, che il modello classico di organizzazione non serva più neppure alle stesse realtà produttive, visto che perfino nei settori economici tradizionali si parla di abbattimento delle specializzazioni rigide, di delega delle responsabilità a strati più ampi di personale, di diminuzione dei livelli gerarchici²²⁸.

Il superamento del taylorismo si basa su due fattori in particolare:

- Le persone che si impiegano, anche in ruoli meramente esecutivi, sono capaci di prendere decisioni.
- Le figure professionali assommano competenze tecniche specialistiche, competenze di gestione dei progetti, competenze di gestione delle relazioni e dei rapporti con il pubblico.

La figura che consente all'azienda di avere successo è quella di un "lavoratore della conoscenza", fortemente professionalizzato e con larghi margini di autonomia decisionale. Non si tratta di un semplice aumento di competenze da parte dei soggetti tradizionali che operano nelle imprese o nelle pubbliche amministrazioni, ma si tratta dell'emergere di un nuovo sistema di produzione, destinato a sostituire il classico modello taylorista. Le rigide divisioni funzionali vengono rimpiazzate da unità capaci di autoregolarsi. Questo avviene grazie alla capacità degli addetti di rispondere alle diverse esigenze del contesto (culturale, organizzativo, tecnologico) in cui operano e, talvolta, di contribuire a definire le caratteristiche di questo contesto.

A tutti i livelli, dal dirigente al tecnico, questi addetti non sono più classificabili in base ai vecchi criteri; anche nelle unità di lavoro a carattere più operativo, le attività includono compiti di innovazione e ricerca e di attenzione al servizio. Si riduce il numero di burocrati addetti alle funzioni di controllo e coordinamento. L'organizzazione del lavoro non si regola più in dettaglio, ma si forniscono orientamenti e criteri essenziali di condotta, il resto è libero. La ridondanza delle

²²⁸ Butera F., Donati E., Cesaria R., *I lavoratori della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 1997, cap. 1.3 ss.

competenze ed una sovrapposizione di compiti è frequente o, addirittura, incoraggiata, perché consente di arrivare a risultati da diverse strade. Nel team di lavoro, l'attività individuale varia in funzione di quel che c'è da fare e delle competenze che ciascuno è in grado di mettere in atto. Siamo di fronte ad un profondo cambiamento del modello organizzativo che sconvolge i vecchi parametri dell'organizzazione razionale; un modello organizzativo che non gerarchizza più i livelli e le responsabilità, ma si struttura per reti di comunicazione interna; un nuovo tipo di struttura detto ad organizzazione snella che inverte la tendenza burocratica alla divisione del lavoro.

Anche nel settore scolastico, la vecchia organizzazione in cui ciascun insegnante lavorava per sé, all'interno della propria classe, ed in cui il rispetto delle procedure costituiva l'unica forma di collegamento, comincia ad entrare in crisi e a non essere più funzionale man mano che gli utenti diventavano sempre più eterogenei da un punto di vista culturale e portatori di nuove esigenze di formazione. Le politiche formative dei paesi sviluppati cominciano a considerare l'istruzione come una risorsa produttiva in sé, come uno dei fattori fondamentali per lo sviluppo legato alla diffusione di elevati livelli di conoscenza²²⁹. Il rapporto tra formazione e lavoro comincia ad evolversi, liberandosi dall'idea dell'adeguamento della prima al secondo; persino le metafore organizzative sembrano cambiare; più che parlare di azienda, concetto legato all'idea del profitto, della gerarchia, si parla di impresa, concetto che evoca piuttosto immagini di intraprendenza e di progetto comune.²³⁰

3.3 Mintzberg e la scuola come burocrazia professionale

La struttura che per anni ha caratterizzato l'organizzazione scolastica è stata quella di stampo burocratico. Questa forma di organizzazione trova particolare approfondimento nel contributo di Weber, il fondatore della scienza della Pubblica Amministrazione²³¹. Si tratta di un modello caratterizzato da alcuni tratti distintivi comuni ad ogni burocrazia:

- La netta divisione del lavoro e la specializzazione delle competenze di ogni funzionario.
- L'organizzazione gerarchica degli uffici che promuove forme di controllo da parte di ogni ufficio superiore sugli uffici di grado inferiore.
- La presenza di un corpus di regole astratte, tese ad assicurare uniformità nello svolgimento dei compiti.
- L'impersonalità, l'imparzialità e la competenza dei funzionari.

²²⁹ Franchi G., Segantini T., *La scuola che non ho*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, cap. I

²³⁰ Romei P., *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991, pp. 39-40

²³¹ Weber M., *Economia e Società*, 1922 (1980).

Lo scopo generale di questo modello è quello di garantire un contesto organizzativo statico e prevedibile, caratterizzato da un'uniformità delle procedure e delle prestazioni rese, prescindendo dalla specificità di ogni caso individuale; un sistema organizzativo caratterizzato da una struttura rigida, centralizzata e standardizzata. Tuttavia, diversi studi sulle organizzazioni hanno messo in luce come in alcuni ambiti organizzativi, tra cui la scuola, si riscontrino in modo più evidente e frequente delle «anomalie» o zone di ambiguità²³². Le organizzazioni educative, descritte come contesti caratterizzati da un elevato grado di ambiguità, sono sempre state considerate delle: «burocrazie particolari, con proprie specificità che le rendono non assimilabili ad altri tipi di organizzazioni».²³³ Paolo Landri ricorda come già Dewey²³⁴, Waller²³⁵ e Becker²³⁶ avessero messo in evidenza l'impossibilità di ridurre il lavoro degli insegnanti all'interno delle «gabbie» burocratiche.

Anche Bidwell²³⁷ parla di una certa «debolezza strutturale» insita nella «natura del lavoro dell'insegnante», professione che richiede una consistente autonomia lavorativa indispensabile per operare scelte che hanno ripercussioni sulla struttura organizzativa della scuola. Nel modello delle burocrazie professionali proposto da Mintzberg²³⁸, il «nucleo operativo» è rappresentato da professionisti con elevata specializzazione a cui viene attribuito un ampio grado di autocontrollo. La fonte dell'autorità è nell'*expertise* e non nella gerarchia, come invece accade nella burocrazia meccanica (ad esempio nell'amministrazione pubblica). La formazione diventa, dunque, una discriminante fondamentale per questo tipo di organizzazioni, dato che, come sostiene Mintzberg,²³⁹ il nucleo operativo è costituito da specialisti che utilizzano procedure difficili da apprendere ma ben definite, agite in un ambiente complesso, ma al tempo stesso stabile. La formazione su vasta scala è una necessità strategica per apprendere procedure molto specializzate, che richiedono stabili programmi di formazione tali da garantire la standardizzazione delle capacità.

Benadusi e Serpieri²⁴⁰ fanno notare come, oltre alla formazione, sia necessario costruire un «ambiente stabile» che caratterizzi l'intera organizzazione e, accanto alla standardizzazione delle capacità, consenta di far fronte alle sfide ambientali e ai cambiamenti in atto. Tuttavia, proprio la

²³² Cohen, M.D., March, J.G., Olsen J.P., (1972), *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, (in) Administrative Science Quarterly, 17, pp. 1-25; trad. it. in March J.G., *Decisioni e Organizzazioni*. Bologna: il Mulino.

²³³ Landri P., «Il tessuto organizzativo della scuola», p. 56, in (a cura di), Benadusi L. e Serpieri R., *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2000.

²³⁴ Dewey, J., (1902), *The Child and the Curriculum*. Chicago: Chicago University Press

²³⁵ Waller, W., (1932), *The sociology of teaching*. New York: Wiley

²³⁶ Becker, H., (1953), *The Teacher in an Authority System*, in Journal of Educational Sociology, 26, pp.128-141.

²³⁷ Bidwell C., (1965), *The School as a Formal Organization*, trad. it. in Cesareo, V., (1971), *Sociologia dell'Educazione*. Milano: Hoepli

²³⁸ Mintzberg H., *op. cit.*, pp. 291-324. *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Editore Il Mulino, 1996.

²³⁹ Mintzberg H., *op. cit.*, p. 301.

²⁴⁰ Benadusi L. e Serpieri R., (2000) (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci, pp. 15-16. Sandulli, A., *op. cit.*, pp. 203 - 218

ricerca di un ambiente stabile può diventare un limite in un contesto ambientale fortemente dinamico e variegato come quello scolastico²⁴¹.

Le organizzazioni a burocrazia professionale, pur consentendo ai loro professionisti un'ampia autonomia, svincolandoli dalla necessità di coordinarsi con i colleghi, limitano, in effetti, la possibilità di intervenire per correggere problemi di:

- *coordinamento tra professionisti*; questa difficoltà dipende dalla mancata piena integrazione tra i docenti che, da un lato, nutrono uno scarso senso di appartenenza all'organizzazione e, dall'altro, tendono a considerare la propria professionalità come unica e non discutibile;
- *gestione della discrezionalità nell'erogazione del servizio*; una parte di gestione del servizio rimane legata alla discrezionalità del docente che potrebbe rivelarsi in alcuni casi incompetente e poco coscienzioso;
- *innovazione*; alla base del modello a burocrazia professionale vi è un pensiero convergente-deduttivo-classificatorio, che indurrebbe piuttosto ad un atteggiamento conformistico, laddove l'innovazione è sostenuta da una forma di pensiero divergente-induttiva²⁴², che richiede una ridefinizione delle categorie esistenti e necessita di un "adattamento reciproco"²⁴³, che, secondo Benadusi e Serpieri²⁴⁴, costituisce la premessa necessaria per l'apprendimento organizzativo.

La standardizzazione delle capacità nelle burocrazie professionali, privilegiando la stabilità delle pratiche, costituisce un limite al cambiamento. Come rileva Mintzberg:

«[...] la riluttanza dei professionisti a lavorare in modo cooperativo si trasforma in problema di innovazione [...] la burocrazia professionale è un'organizzazione rigida, molto adatta a realizzare i suoi output standard ma poco adatta a produrne di nuovi [...] Ciò significa che nella burocrazia professionale i problemi nuovi sono costretti nelle classificazioni o categorie vecchie [...] Finché l'ambiente rimane stabile, la burocrazia professionale non dà luogo a problemi [...] un ambiente dinamico obbliga però al cambiamento [...] e ciò [...] richiede un'altra configurazione [...]»²⁴⁵.

²⁴¹ Benadusi L. e Serpieri R., *op. cit.*, pp. 16-17.

²⁴² Gherardi, S., Nicolini, D., (1998), *Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche*, in *Scuola democratica*.

²⁴³ Mintzberg, H., *op. cit.*, p. 318.

²⁴⁴ Benadusi L. e Serpieri R., *op. cit.*, p. 18.

²⁴⁵ Mintzberg, H., *op. cit.*, pp. 318-20.

3.4 Weick e la scuola come sistema “*a legami deboli*”

Uno dei modelli organizzativi che cerca di conciliare la dimensione burocratica con quella professionale nell’ambito scolastico è costituito dal *loosely-coupled system* o “*sistema a legame debole*”, una modalità organizzativa che si può mettere in pratica in contesti caratterizzati da una elevata complessità.

Karl Weick²⁴⁶ si inserisce nel dibattito con posizioni molto innovative che si possono collocare a metà strada tra il filone fenomenologico e quello cognitivista. Egli concentra i suoi studi sui processi cognitivi, ovverosia su quei processi, messi in atto da un soggetto o da un’organizzazione, che consentono di conferire senso ai propri flussi di esperienza, detti anche processi di *sensemaking*. Secondo Weick, i processi di creazione di senso (*sensemaking*) coincidono con i processi di organizzazione (*organizing*): organizzare vuol dire anche dare senso ai flussi di esperienza.

L’impianto teorico costruito da Weick si fonda su alcuni concetti consequenziali. In primo luogo è necessario capire come funziona il processo di creazione di senso. Molteplici flussi di esperienza, non ordinati, arrivano di continuo alla mente degli individui che cercano, tramite i processi cognitivi, di dare ordine a questi flussi, in particolare utilizzando *mappe causali*, o mappe cognitivo-normative, che sono costruzioni con senso e ordine logico. Attraverso le nostre *mappe causali*, è possibile interpretare i nostri flussi di esperienza, dare loro senso e ordine logico, predisponendo così il nostro comportamento. Il processo di *sensemaking* è un processo costante e retrospettivo (si può dare senso a ciò che è accaduto solo dopo che sia accaduto), in cui però sussulti e shock possono anche portare a riconsiderare il senso di esperienze precedenti cui si era dato un significato diverso. Secondo Weick, la realtà acquista senso solo attraverso i nostri processi cognitivi, cioè prende il senso che noi le conferiamo. Per questo motivo, non ha ragione di esistere la suddivisione nelle categorie concettuali *interno all’individuo / esterno all’individuo*, in quanto la realtà “esterna” equivale, per ogni soggetto, alla lettura che egli stesso ne dà. Questo non significa che la realtà non esista, ma piuttosto che è ambigua e che ognuno le conferisce il “suo” senso.

Nel momento in cui, tramite i processi cognitivi, l’individuo o l’organizzazione attribuiscono senso a determinati aspetti della realtà, essi li *attivano*; Weick parla di *enactment*, attivazione, e di *enacted environment*, ambiente attivato. Tutto ciò porta a ritenere non solo che l’individuo ha una percezione soggettiva della realtà, ma che egli, in maniera soggettiva, costruisce la realtà, tramite tale attivazione. L’ambiente attivato, peraltro, retroagisce sui soggetti attivanti, che quindi si devono

²⁴⁶ Weick, K.E., (1977), “Enactment process in organizations”, in B.M. Staw e G.R. Salancik (a cura di), *New Directions in Organizational Behavior*. Chicago: Ill, St. Clair Press; trad. it. *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: il Mulino, 1988, pp.. 176-82.

comportare conseguentemente rispetto alla realtà “costruita”. L’ambiente, quindi, una volta percepito dal soggetto che lo fa esistere per sé, influenza e vincola le azioni del soggetto stesso.

Per questa ragione, Weick afferma che le organizzazioni sono “sature di soggettività” e che sono esse stesse “a creare gran parte di ciò che le turba”²⁴⁷. In questo modo, vuole mettere in evidenza come le organizzazioni abbiano meno vincoli esterni di quanto generalmente si creda; tutto ciò che solitamente gli attori di una organizzazione avvertono come “esterno”, le strutture, le norme e le gerarchie, in realtà esiste solo nel momento in cui trova spazio nell’esperienza del soggetto stesso.

Rimane da chiedersi come sia possibile che un’organizzazione fatta da differenti individui e sistemi, ognuno dei quali attribuisce un senso diverso alla realtà organizzativa che abita, possa “stare insieme”. A tal proposito, Weick introduce il concetto di *loose coupling*, *connessioni lasche* o *legami deboli*. Si tratta di connessioni tra diversi sistemi, o sotto-sistemi, esistenti in un’organizzazione, che permettono di tenerli insieme, garantendo un coordinamento minimo di significati.

Weick²⁴⁸ racchiude nell’espressione «*loose coupling*» le caratteristiche di alcune organizzazioni, tra cui quella scolastica, vista come una sorta di sistema «in cui gli eventi legati reagiscono l’uno all’altro, ma, al tempo stesso, mantengono ognuno la propria identità e in qualche modo un segno della propria separatezza, fisica o logica dagli altri».²⁴⁹

A differenza di un’organizzazione produttiva che, per essere efficace presuppone ruoli, programmi operativi e tecnologia strettamente interdipendenti, le istituzioni scolastiche sembrano essere in grado di ottenere risultati anche quando non tutte le parti partecipano efficacemente al processo di insegnamento/apprendimento. Ciò significa che le diverse dimensioni organizzative all’interno di un’organizzazione scolastica convivono e spesso sono poco legate. Le associazioni fra due entità sono deboli, non programmate, infrequenti ed intangibili. Weick fa l’esempio del rapporto del dirigente con un insegnante. Entrambe le entità appartengono a sistemi più rigidi, come quello del dirigente-collaboratore-vicario e quello dell’insegnante-studente-famiglia, ma nel momento in cui, per esempio, capita che l’insegnante si trovi ad avere contatti con il dirigente e ad interagire con lui, fra queste due strutture si creano dei *loose coupling*. Queste associazioni sono differenti rispetto a quelle che si creano all’interno delle strutture più rigide, perché non sono prefissate né costanti, come invece accade per esempio fra il preside e il vicepresidente, che solitamente hanno incontri cadenzati per discutere dell’organizzazione della scuola, o fra il docente e la classe che si incontrano quotidianamente. Queste interazioni deboli, tuttavia, sono importanti tanto quanto

²⁴⁷ Weick K. E., 1969, *The Social Psychology of Organizing*, Addison-Wesley, Reading; trad. it. *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Utet Libreria, 1993.

²⁴⁸ Weick K. E., 1976, “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1976, pp. 1-19; trad. it: “Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole”, in Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

²⁴⁹ *Ivi*, p. 61

quelle forti, perché consentono all'intero sistema di reggersi in piedi; talvolta è proprio attraverso il contatto con interlocutori che provengono da un'altra area di competenza che si risolvono i problemi o si viene a scoprire qualcosa che poi risulta fondamentale.

Il dirigente e l'operatore scolastico "sono in qualche modo legati fra loro, ma ognuno mantiene una certa identità e indipendenza, e [...] il legame che li unisce può essere saltuario, circoscritto, poco importante, con scarsi effetti reciproci e/o lento nel metterli in relazione"²⁵⁰; ciò nonostante, i rapporti tra i vari sottosistemi, sotto forma di *legami deboli*, formano una *struttura morbida* che si mantiene nel tempo, che si sviluppa e che, malgrado tutto, impone un basilare ordine tra gli elementi del sistema scolastico. Grazie a ciò, un sistema che altrimenti sarebbe disgregato, può essere riconosciuto ed etichettato nel suo insieme come "scuola".

Nelle realtà organizzative, le connessioni lasche portano una serie di vantaggi²⁵¹:

- permettono a sotto-sistemi di una organizzazione di perdurare nel tempo, cioè di mantenere le tradizionali modalità di lavoro di quel sotto-sistema o, al contrario, di sperimentare innovazioni nel sotto-sistema senza che gli effetti si trasmettano immediatamente all'intera organizzazione;
- sono un sensibile meccanismo di percezione dell'ambiente, in quanto la percezione è espressa da diversi elementi debolmente connessi e quindi relativamente indipendenti nella percezione stessa;
- facilitano adattamenti locali a circostanze specifiche, in modo rapido, poco costoso ed efficace;
- garantiscono una maggiore adattabilità a cambiamenti dell'ambiente;
- permettono di isolare un eventuale problema di un sotto-sistema, evitando che questo si propaghi ad altre parti dell'organizzazione;
- facilitano l'autodeterminazione e l'autonomia degli attori, favorendone quindi la responsabilizzazione;
- potenzialmente possono ridurre i costi di coordinamento, perché vi è una minore necessità di coordinamento e una minore probabilità di conflitti.

In realtà, anche Weick, così come sosterrà Schein, ritiene che nelle organizzazioni a *legame debole* ciò che più conta e ciò che è più difficile mettere in discussione sia la *cultura organizzativa*, il cui cambiamento, per Weick, implica un modo diverso di guardare le cose, di relazionarsi con l'ambiente e con le altre parti del sistema. Dunque, il cambiamento in queste organizzazioni è soprattutto di carattere culturale, solo così si spiega l'affermazione di Weick del «credere per

²⁵⁰ Weick K. E., 1976, *op. cit.*, p. 355.

²⁵¹ *Ivi*, pp. 362-365

vedere», che pone l'accento sul fatto che i processi di cambiamento, di efficienza e di efficacia delle organizzazioni come quelle scolastiche non possono essere appresi solo attraverso il miglioramento delle norme, dei processi e della comunicazione, ma presuppongono il cambiamento della cultura organizzativa e cioè del modo di vedere le cose.

3.5 La scuola come “Learning organization”: l'organizzazione basata sulla conoscenza

Nel corso di questi anni, le sfide lanciate da un ambiente sempre più instabile ed in continuo cambiamento hanno comportato il progressivo passaggio da modelli organizzativi ancorati a strutture rigide, a modelli più complessi in cui prevale l'immagine dell'organismo che si adatta all'ambiente esterno. Si passa, così, da una struttura gerarchica e verticale ad una struttura orizzontale, più snella e più flessibile. L'organizzazione viene concepita come un'entità culturale con una propria storia fatta di avvenimenti che danno vita ad un processo in cui interagiscono universi differenti.

Il concetto di *Learning Organization* (organizzazione che apprende) si riferisce ad un sistema basato fondamentalmente su un basso livello gerarchico e su una cultura che incoraggia l'autonomia e la partecipazione di tutti i suoi collaboratori; un luogo dove poter creare una rete di relazioni che consente ad ognuno di sviluppare il proprio potenziale creativo.

Come sostiene Peter Senge, gli esseri umani hanno una capacità illimitata di creare conoscenza ed essa diviene una risorsa inesauribile che, al contrario di beni tangibili, come il denaro o il cibo, quando viene condivisa cresce ulteriormente. In virtù di ciò, i dipendenti di un'azienda, depositari di una propria conoscenza personale, non sono solo voci di spesa, ma diventano fonte di arricchimento, in quanto i flussi intangibili di conoscenza possono risultare più importanti dei flussi concreti di beni e di denaro. Nelle organizzazioni basate sulla conoscenza, quindi, la bilancia del potere si sposta: i lavoratori della conoscenza, da un punto di vista tecnico, possono sapere più dei loro superiori, inoltre, hanno una migliore percezione del mercato e sono più vicini al cliente. In una simile situazione il ruolo del manager non è più tanto quello di supervisionare, quanto quello di supportare i dipendenti. I manager non gestiscono più la conoscenza, bensì gli spazi, tangibili e intangibili, in cui la conoscenza è creata. La cultura manageriale incoraggia la condivisione della conoscenza anche attraverso la disposizione degli uffici; i dirigenti non si nascondono più nei piani alti, ma collocano i loro uffici negli stessi piani dei lavoratori della conoscenza; persino la macchina del caffè, riconosciuta come un generatore d'incontri creativi, sta al centro e non più isolata in un angolo.

Per gestire ed implementare la conoscenza in un'organizzazione è necessario che si rendano disponibili ai diversi membri le informazioni e le esperienze relative ad un dato argomento, in modo tale che le persone che lavorano sulle stesse problematiche in tempi e luoghi diversi possano confrontarsi e condividere idee e strategie.

In una *Learning Organization* l'apprendimento di nuove conoscenze e l'innovazione di processi e strategie si intrecciano in un continuo divenire, dove la conoscenza si evolve fino a modificare se stessa e la propria rappresentazione.

Alla base di questo modello sta il convincimento che la creatività dell'individuo e l'iniziativa personale risultano notevolmente più importanti dell'omogeneità e della conformità. La sfida non è forzare le risorse umane ad adattarsi ad un modello standard, ma costruire un'organizzazione abbastanza flessibile da valorizzare la conoscenza di ciascuna di esse.

3.5.1 Le “Organizzazioni che apprendono” nel pensiero di Peter Senge

Il paradigma della *Learning Organization* si diffonde per assumere strategie flessibili, adattive e produttive a fronte di contesti macro-sociali fluidi ed altamente destrutturati. Ma per raggiungere questo obiettivo è necessario che sia le organizzazioni che le persone abbiano voglia di imparare quotidianamente, ad ogni livello e da ogni esperienza.

L'apprendimento è quel processo che consente all'essere umano (ed alle organizzazioni) di ricreare sé stesso in relazione all'ambiente ed alle proprie aspettative; rappresenta dunque lo strumento adoperato dall'uomo per ottimizzare la sua relazione con l'ambiente.

Inizialmente l'individuo e l'organizzazione imparano a fronteggiare le esigenze di sopravvivenza; in una fase successiva, di fronte al variare delle condizioni ambientali, si impara a far fronte ai nuovi aspetti emergenti del contesto; nella fase seguente l'organizzazione impara a trasformare pezzi del contesto, a seconda delle proprie esigenze, e comincia ad intervenire sull'ambiente; nell'ultimo grado della scala il soggetto impara a generare nuovi pezzi di mondo che prima non esistevano:

Apprendimento generativo
Apprendimento trasformativo
Apprendimento adattivo
Apprendimento per sopravvivenza

L'apprendimento generativo prevede i livelli precedenti di apprendimento e li ingloba; non si dà il successivo senza il precedente, ma avere in mente quale sia il successivo gradino evolutivo aiuta nell'acquisizione delle risorse necessarie per compiere il salto di qualità verso il seguente. Possiamo leggerlo come il processo in cui il soggetto da spettatore-passivo diventa attore-attivo.

La base da cui partire, secondo Senge, è che bisogna “liquidare l'illusione che il mondo sia creato da forze separate e non collegate”, solo rinunciando a questa illusione si possono creare delle organizzazioni che apprendono, secondo la definizione che egli stesso ne dà:

“organizzazioni nelle quali le persone aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i veri risultati cui mirano; nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita; nelle quali si lascia libero sfogo alle aspirazioni collettive, e nelle quali, infine, le persone continuano ad imparare come si apprende insieme.”²⁵²

Senge ritiene, inoltre, che sia possibile far sì che le organizzazioni apprendano, non solo perché nel profondo siamo tutti discenti e quindi apprendere è nella nostra natura, ma anche perché amiamo apprendere.

3.5.2 Le discipline delle organizzazioni che apprendono

Alla base di una *Learning Organization* deve esserci, secondo Peter Senge, una mescolanza di cinque elementi, o discipline, necessari per poter costruire organizzazioni innovative, orientate all'apprendimento. Si tratta di un corpo di teorie e di tecniche che per essere messo in pratica deve essere studiato e padroneggiato. Egli stesso ne dà una chiara definizione, così scrivendo:

Una disciplina (dal latino disciplina, apprendere) è un percorso di sviluppo per acquisire certe abilità o competenze. Come in qualsiasi disciplina, dal suonare il pianoforte all'ingegneria elettrica, alcune persone hanno un talento innato, ma tutti possono raggiungere risultati adeguati mediante la pratica. Praticare una disciplina significa apprendere per tutta la vita. «Non si arriva mai»; si passa l'intera vita a padroneggiarla. [...] Più si apprende, più si diventa acutamente consapevoli della propria ignoranza. Quindi, un'azienda non può essere «eccellente» nel senso di essere pervenuta a un'eccellenza permanente; essa è sempre allo stadio in cui si praticano le discipline dell'apprendimento, in cui si migliora o si peggiora²⁵³.

²⁵² Senge P., *La quinta disciplina: L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer 1992, p. 3.

²⁵³ *Ivi*, p. 12

La prima disciplina è la *Padronanza personale*. Il termine padronanza non significa ottenere dominio su cose o persone, ma piuttosto sta ad indicare un particolare livello di rendimento.

Le persone che hanno un elevato livello di padronanza personale sono in grado di rendersi conto in modo coerente dei risultati che per loro hanno maggiore importanza. [...] Essi fanno questo impegnandosi a continuare a imparare per tutta la vita. La padronanza personale è la disciplina che consiste nel chiarire ed approfondire continuamente la nostra visione personale, nel concentrare le nostre energie, nello sviluppare la pazienza e nel vedere la realtà in modo obiettivo.²⁵⁴

Sono poche, a parere di Senge, le organizzazioni che incoraggiano il loro personale a crescere in questo modo, per cui accade che una grande quantità di risorse non venga utilizzata. Gli individui entrano nelle aziende come persone brillanti, istruite e piene di energia, con una gran voglia di fare, ma con il tempo perdono l'impegno, il senso della missione e l'eccitazione con cui avevano cominciato le loro carriere. Inoltre, accade che pochi adulti si diano da fare a sviluppare in modo rigoroso la loro padronanza personale.

Quando chiedete agli adulti che cosa si aspettano dalla loro vita, spesso essi parlano anzitutto di quello di cui desidererebbero liberarsi: «Vorrei che mia suocera se ne andasse», affermano, oppure: «Vorrei che mi passasse il mal di schiena». Per contro, la disciplina della padronanza personale comincia con l'individuare le cose che veramente ci importano, per vivere la nostra vita al servizio delle nostre aspirazioni più elevate²⁵⁵.

I *Modelli mentali* rappresentano la seconda disciplina; si tratta di “ipotesi profondamente radicate”, “generalizzazioni”, che influenzano il modo in cui comprendiamo il mondo e il modo in cui agiamo e dei quali, spessissimo, non siamo consapevoli. Molte volte, nei vari contesti organizzativi, procedure organizzative superate non riescono ad essere rimosse perché entrano in conflitto con potenti e taciti modelli mentali (Vedi Tab. 8).

Lavorare con i modelli mentali vuol dire voltare lo specchio verso l'interno, imparare a scoprire le nostre rappresentazioni interne del mondo, a portarle in superficie e a tenerle sotto un rigoroso esame.

La terza disciplina è data dalla capacità di *Costruire una visione condivisa*. Qualsiasi organizzazione che abbia raggiunto un qualche livello di grandezza ha avuto necessariamente, a monte, la capacità di mantenere una visione condivisa del futuro che si cercava di creare; obiettivi, valori e missioni che fossero profondamente condivisi in tutta la struttura.

“La Polaroid” sostiene Senge “aveva la «fotografia istantanea»; la Ford aveva il «trasporto pubblico per le masse» e l'Apple aveva i «computer per tutti noi». Sebbene radicalmente diverse nel

²⁵⁴ *Ibidem*

²⁵⁵ *Ivi*, p. 8

contenuto e nella tipologia, tutte queste organizzazioni sono riuscite a legare assieme i singoli intorno a un'identità e a un senso di destino comune".²⁵⁶

Laddove esiste una genuina visione condivisa, gli individui eccellono ed apprendono, non perché si dice loro di farlo, ma perché vogliono farlo:

La pratica della visione condivisa implica la capacità di fare venire in superficie le «immagini del futuro» condivise, che promuovono un impegno genuino e volontario, non l'acquiescenza. Nel padroneggiare questa disciplina, i capi apprendono quanto sia controproducente cercare di imporre una visione, indipendentemente da quanto essa sia profondamente sentita.²⁵⁷

L'*Apprendimento di gruppo* rappresenta la quarta disciplina. Nel momento in cui i gruppi apprendono effettivamente, non soltanto si producono risultati straordinari, ma i singoli membri crescono più rapidamente di quanto sarebbe successo altrimenti.

La disciplina dell'apprendimento di gruppo inizia con il «dialogo», la capacità dei membri di un gruppo di mettere in discussione le ipotesi precedenti e di passare ad un genuino «pensare in comune». Per i greci, *dia logos* indicava un flusso libero di significati attraverso il gruppo, che consentiva a quest'ultimo di scoprire intuizioni che individualmente non sarebbe stato possibile ottenere. La disciplina del dialogo comporta anche la capacità di riconoscere nei gruppi i modelli di interazione che compromettono l'apprendimento. I modelli difensivi sono spesso profondamente radicati nel modo in cui un gruppo funziona; se non vengono riconosciuti e fatti emergere in modo creativo possono compromettere l'apprendimento.

Il *Pensiero sistemico* costituisce la quinta disciplina. Per spiegarlo Senge ricorre alla metafora del temporale: quando vediamo le nuvole ammassarsi, il cielo rabbuiarsi e le foglie levarsi verso l'alto, comprendiamo che la pioggia è imminente e sappiamo pure che, dopo il temporale, la pioggia andrà ad immettersi nella falda freatica ad alcuni chilometri di distanza e che l'indomani il cielo sarà limpido. Tutti questi eventi pur essendo lontani nel tempo e nello spazio, sono parte di uno stesso sistema; ognuno di essi ha influenza sul resto, un'influenza che normalmente è nascosta alla vista.

Anche le aziende sono dei sistemi in quanto legate da trame invisibili di azioni interconnesse che spesso richiedono anni per esercitare completamente i loro effetti reciproci; ed essendo noi stessi parte di questo sistema, tendiamo a concentrarci su immagini di parti isolate del sistema e ci chiediamo perché sembra che i nostri problemi più profondi non siano mai risolti. Il pensiero sistemico è uno schema concettuale, un corpo di conoscenze e di strumenti che consente di rendere più comprensibile la completezza dei modelli e di aiutarci a scoprire come cambiarli in modo efficace.

²⁵⁶ *Ibidem*

²⁵⁷ *Ivi*, p. 10

Tabella 8. Modelli mentali. Un esempio: la funzione del lavoro per l'individuo²⁵⁸

OCCIDENTE	GIAPPONE
Il lavoro è necessario per vivere, perché ci offre una remunerazione indispensabile per soddisfare i nostri bisogni	Il lavoro è momento di miglioramento sociale e spirituale, perché soddisfa le nostre aspirazioni di esistenza
Il lavoro è un sacrificio, è spiacevole, è fatica	Il lavoro è un piacere e l'organizzazione deve fornirti i mezzi per realizzarti
Cerca sempre di fare ciò che ti piace	Fatti piacere ciò che fai
Ricerca sempre il massimo beneficio con il minimo sacrificio	Ricerca il "giusto mezzo" tra il beneficio individuale e quello dell'organizzazione
Lavora poco e chiedi tanto	Lavora tanto e chiedi quanto è possibile ottenere senza indebolire l'azienda
Impara ciò che puoi e cambia lavoro, per migliorare ulteriormente	Cerca di migliorarti sempre, perché non c'è limite alle tue possibilità
Il padrone mi sfrutta	L'impresa è la mia casa
Il capo mi comanda e mi controlla	Il capo m'insegna e mi corregge
Nessuno mi capisce	Devo riuscire a spiegarmi meglio
Ce l'hanno tutti con me	Devo modificare il mio comportamento
Fatti i fatti tuoi	Collabora sempre e chiedi consiglio a tutti

3.5.3 La quinta disciplina ed il concetto di "Metanoia"

Nel pensiero di Senge è fondamentale che le cinque discipline si sviluppino come un insieme. Si tratta di una sfida, perché la vera difficoltà consiste nella capacità di integrare nuovi strumenti più che in quella di utilizzarli separatamente. Per questo motivo egli definisce il pensiero sistemico come la quinta disciplina. È la disciplina che integra le discipline, fondendole in un corpo coerente di teoria e di pratica. Tutto questo Senge lo spiega così:

Al cuore delle organizzazioni che apprendono vi è un cambiamento di opinione – dal vederci come separati dal mondo al vederci connessi al mondo, dal guardare ai problemi come se fossero causati da qualcuno o qualcosa «là fuori» al renderci conto del fatto che sono le nostre azioni a creare i problemi che sperimentiamo. Un'organizzazione che apprende è un posto nel quale le persone stanno continuamente scoprendo come esse creano la loro realtà e come la cambiano.²⁵⁹

Per descrivere quello che accade quando le organizzazioni apprendono, Senge adopera il termine «metanoia» che significa «cambiamento di mentalità». Per i greci, stava ad indicare un

²⁵⁸ http://ea2000.unipv.it/mella/lucidi%20web/lucidi2013teoriadelcontrollo_file/1a3dia.pdf

²⁵⁹ Ivi, p. 14

cambiamento fondamentale o, più letteralmente, una trascendenza (*meta*: sopra, oltre) della mente (*noia*, dalla radice *nous*, mente). Afferrare il significato di *metanoia* vuol dire comprendere il significato più profondo di «apprendimento», perché anche l'apprendimento comporta un cambiamento o spostamento mentale di base.

Nell'uso quotidiano, il termine “apprendimento” ha perso il suo significato centrale ed è diventato sinonimo di “essere informati”; in realtà, ricevere informazioni si collega solo lontanamente al vero apprendimento. Come sostiene Senge, sarebbe poco sensato dire che, dal momento che ho appena letto un libro su come si va in bicicletta, adesso so farlo. Il vero apprendimento è tutt'altra cosa:

Mediante l'apprendimento, noi ricreiamo noi stessi. Mediante l'apprendimento ci mettiamo in condizione di fare qualcosa che non siamo mai stati in grado di fare. Mediante l'apprendimento ri-percepiamo il mondo e il nostro rapporto con il mondo. Mediante l'apprendimento, estendiamo la nostra capacità di creare, di essere parte del processo generativo della vita.²⁶⁰

Le «organizzazioni che apprendono» si configurano come organizzazioni che espandono continuamente la capacità di creare il loro futuro. Per delle organizzazioni di questo tipo non è sufficiente limitarsi a sopravvivere; l'apprendimento per sopravvivenza o ciò che più spesso viene definito «apprendimento adattivo», è importante e necessario, ma deve essere rafforzato da un «apprendimento generativo», da un apprendimento che esalti la capacità di creare.

3.6 Possibili modalità di intervento per un apprendimento organizzativo

Molte organizzazioni, in special modo la scuola, essendo particolarmente esposte al problema del confronto continuo con i processi di innovazione, tendono a caratterizzarsi come insiemi che fondano le loro condizioni di sviluppo sulla capacità di assumere e trasformare conoscenze e dunque di apprendere.

L'apprendimento organizzativo²⁶¹ è un fenomeno complesso che non va confuso semplicemente con il cambiamento, ma va considerato sotto diversi aspetti.

Secondo alcuni studiosi²⁶², le organizzazioni, e gli individui che in esse vi operano, agiscono sulla base di mappe cognitive che, non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel corso del tempo grazie ai processi di apprendimento.²⁶³

²⁶⁰ Ivi, p. 15

²⁶¹ Mignosi E., *L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*. Studi sulla Formazione, [S.l.], p. 53-67, nov. 2012. ISSN 2036-6981. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/11648>

²⁶² Argyris; Schön, 1978; Weick 1977

²⁶³ È proprio il concetto di apprendimento organizzativo, centrato sulla teoria dell'azione, che consente un'interpretazione non statica del concetto di “cultura organizzativa” (cfr. Stefano Zan, 1988, *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna).

Secondo Gherardi, l'organizzazione può essere vista come “sapere-in-azione”²⁶⁴.

Gli individui che operano nelle organizzazioni sono soggetti attivi di un processo di apprendimento, ma tale apprendimento diventa “apprendimento organizzativo” solo quando viene messo in pratica, trasferito in modalità operative, trasformato in cultura per poter essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali.

Nelle organizzazioni le “comunità di pratiche”, essendo l'ambiente fisico e sociale in cui ha luogo l'apprendimento, costituiscono i luoghi fondamentali dell'innovazione.²⁶⁵ Molti studiosi delle organizzazioni ritengono che “all'interno di ogni comunità di pratiche, coesistono “fisiologicamente” due dimensioni che sono determinanti per la comprensione della cultura, delle conoscenze e delle dinamiche di apprendimento delle organizzazioni. Si tratta di una dimensione formale, esplicita, “dichiarata istituzionalmente” e “consacrata nei documenti”, e di una “dimensione di fatto”, implicita, spontanea e non formalizzata, legata alle pratiche “effettivamente” agite tra i membri dell'organizzazione”²⁶⁶. Chi entra in una scuola riceve, ad esempio, consegne esplicite e suggerimenti dai dirigenti e dai colleghi ma, in realtà, è condizionato ancora di più, dalle procedure di lavoro in cui deve operare. Accanto ad una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, chiara nell'individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una pedagogia implicita, diffusa e multiforme, imputabile non tanto “all'improvvisazione o al caso, quanto all'accettazione acritica di pratiche abitudinarie, setting precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia è “latente” [...] nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente”²⁶⁷.

Affinché ci sia innovazione e apprendimento organizzativo è necessario che l'organizzazione sia in grado di conoscere e riconoscere le “pratiche informali” che la caratterizzano, sia come risorsa (per la loro funzione potenzialmente innovativa), sia come fonte di resistenza al cambiamento (in quanto caratterizzano fortemente l'identità e la cultura interna di una comunità).

L'organizzazione, dunque, così come vedremo meglio, attraverso la rigorosa analisi fatta da Edgar Schein, ha una sua storia cognitiva, una propria cultura che è il risultato di tutto ciò che ha imparato attraverso il proprio modo di risolvere i problemi; una storia che quando “si sedimenta in ritualità e ricorsività refrattarie a qualsivoglia interferenza modificatrice”²⁶⁸, può limitare ogni possibilità di

²⁶⁴ Gherardi S. (1994), “Imparare a decidere”, in Demetrio D., (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994, pp. 161-208.

²⁶⁵ Zucchermaglio C., *Studiare le organizzazioni*, in Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995. Wenger E. (1998), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

²⁶⁶ Mignosi E., *L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*, p.61.

²⁶⁷ Bondioli A., Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna in “Insegnamenti Pedagogici”, Dip. di Filosofia dell'Univer. di Pavia, La giornata educativa nella scuola dell'infanzia, Bergamo, Junior, pp. 1-16, 1993, p. 2.

²⁶⁸ Demetrio D., (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994, p. 71.

evoluzione, ma che, tuttavia, se viene ricostruita in modalità di ri-apprendimento, consente di comprendere dove e come non si sia saputo avviare un processo di cambiamento e può, quindi, costituire il punto di partenza per un'innovazione consapevole.

I processi messi in atto da un'organizzazione possono essere di tipo conservatore quando l'organizzazione mantiene una posizione di conservazione rispetto alla propria storia, nel rapporto con l'ambiente e nei rapporti interni, tendendo a ripetere i moduli di funzionamento appresi nel tempo. I processi sono invece di tipo innovativo quando il rapporto tra progettazione e cultura interna diventa dinamico e dialettico, quando cioè si cerca consapevolmente di modificare alcuni aspetti delle teorie di riferimento o del sistema dei valori dato per scontato in una determinata organizzazione. In tale prospettiva si colloca il contributo di Argyris e Schön²⁶⁹, che distinguono tre tipologie di apprendimento, riferendosi ai concetti di *single loop learning* (apprendimento a ciclo semplice): il soggetto apprende correggendo la propria azione in riferimento a obiettivi, ma senza modificare fundamentalmente questi obiettivi, né i valori o le teorie che guidano l'azione stessa; *double loop learning* (apprendimento a doppio ciclo): il soggetto apprende rimettendo in discussione i propri obiettivi ed è portato a fare evolvere i propri schemi operatori e le sue rappresentazioni concettuali ed a rivedere le sue teorie di azione; *deutero learning* (apprendimento dell'apprendimento o "apprendimento di secondo livello"): il soggetto impara a modificare ed a sviluppare la propria maniera di apprendere, traendo lezione dall'esperienza.

Un "apprendimento di secondo livello" ridefinisce l'identità stessa di un'organizzazione e coinvolge direttamente sia la dimensione individuale, sia la dimensione sociale.

Come affermano Spaltro e De Vito Piscicelli:

Lo sviluppo individuale e di gruppo può essere concepito come passaggio logico temporale da precedenti a seguenti capacità comunicative (e di potere), come un passaggio cioè da una conoscenza delle cose (oggetti e persone) ad una conoscenza di qualcosa sulle cose, fino ad una conoscenza di sé in rapporto alle cose; in una sequenza di conoscenza e di comunicazioni progressivamente più ansiogena ma anche più matura, nel senso della consapevolezza e della maggiore capacità di attualizzazione del sé.²⁷⁰

L'organizzazione impara a darsi metodologie per la risoluzione dei problemi, non soltanto grazie alla capacità di individuare gli errori, ma anche grazie alla pratica delle operazioni tese a correggerle. Questo rappresenta uno dei momenti cruciali dell'apprendimento organizzativo e richiede che vengano esternate le rappresentazioni e le percezioni individuali dei diversi modi di

²⁶⁹ Argyris C., Schön D., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Cambridge, Mass, Addison-Wesley, 1978. Argyris C., Schön D. (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.

²⁷⁰ Spaltro E., De Vito Piscicelli P., *Psicologia per le organizzazioni*, Roma, NIS, 1990, p. 35.

agire, di produrre idee, di decidere, di accorgersi degli errori. Risulta, pertanto, fondamentale istituire spazi di riflessione cognitiva. Come sottolinea Demetrio:

L'educabilità cognitiva si costruisce in relazione ad una mediazione sia di tipo umano (un formatore competente), sia di tipo contestuale: uno spazio specifico per lo sviluppo, oppure un'organizzazione che, nel suo complesso, tiene conto dell'importanza a suo vantaggio della centralità del lavoro mentale in ogni suo momento e anfratto²⁷¹.

Un percorso molto efficace ai fini di un apprendimento organizzativo è quello della educational evaluation (Valutazione di contesto), di cui si parlerà nel quinto capitolo, rivolto ai docenti e centrato sulla riflessione sulle proprie pratiche e sulla individuazione dei punti di forza e dei punti di debolezza del servizio erogato²⁷².

3.7 Metodi e modalità di trasferimento della conoscenza: il modello SECI di Nonaka e Takeuchi

Partendo dall'idea che “il concetto di conoscenza non è ancora oggi facilmente definibile essendo una realtà complessa e sfaccettata”²⁷³, Bellandi la descrive come la combinazione di informazioni, valori intangibili, competenze, esperienze e Know-how presenti in un'organizzazione. Poiché si riferisce alle risorse cognitive e logiche delle persone, essa risulta personale e tacita, quindi, difficilmente esprimibile e codificabile. Per far sì che possa emergere e diventare una risorsa “immagazzinabile in documenti” e “riutilizzabile” da parte dell'azienda è necessario che le organizzazioni orientate all'innovazione creino reti condivise di conoscenza che favoriscano le connessioni interpersonali e lo scambio, non necessariamente simmetrico, di informazioni e di esperienze.

Il processo di creazione della conoscenza più accreditato oggi è quello delineato da Nonaka e Takeuchi²⁷⁴, i quali distinguono due forme di conoscenza: *la conoscenza esplicita* e *la conoscenza tacita*. La prima è quella che può essere espressa in parole, numeri, formule scientifiche, manuali, ed è facilmente trasmissibile in forme definite e organizzate; si tratta di una forma di conoscenza che, come sostiene Bellandi, è fortemente enfatizzata in occidente; la seconda, invece, è più diffusa nella cultura orientale, dove si ritiene che la conoscenza sia essenzialmente tacita, profondamente

²⁷¹ Demetrio D., *op. cit.*, p. 85.

²⁷² Mignosi E., La valutazione di contesto come intervento formativo, “Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer”, nn. 1-2, Palermo, 2001, pp. 1-39.

²⁷³ Bellandi Giuseppe, *La conoscenza partecipata. Condividere efficacemente conoscenze ed esperienze con le comunità di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 23.

²⁷⁴ Nonaka Ikujiro, Takeuchi Hirotaka, (1995) *The knowledge-creating company*, Oxford University Press (trad.it. 1997, Guerini e Associati).

radicata nelle azioni e nelle esperienze di un individuo, più difficilmente esprimibile e condivisibile (“*we know more than we can tell*”). Essendo la conoscenza tacita difficilmente codificabile, in quanto composta sia da elementi cognitivi che da esperienze e percezioni di chi la possiede, essa può essere osservata soprattutto durante il suo concreto utilizzo ed acquisita attraverso la pratica e l’esperienza. La conoscenza diventa conoscenza dell’organizzazione soltanto quando viene condivisa e capitalizzata; Bellandi parla di “conoscenza sociale”, ossia di una conoscenza “prodotta dall’agire collettivo delle persone che all’interno dell’azienda sono chiamate a raggiungere in modo autonomo un obiettivo comune”²⁷⁵. Soltanto in questo modo la conoscenza individuale diventa conoscenza organizzativa, la quale “non può essere vista semplicemente come la mera somma delle conoscenze individuali presenti in un’organizzazione perché si forma mediante interazioni complesse e spesso uniche tra persone, tecnologie, metodi di lavoro e procedure presenti in azienda”²⁷⁶.

L’azienda moderna è entrata ormai nella *knowledge age*, un’età in cui il successo è determinato dalle competenze, patrimonio dell’organizzazione, dalle qualità delle persone e dalla loro capacità di accedere al sapere e alle informazioni.

Il passaggio da una cultura industriale ad una cultura della conoscenza trova le sue fondamenta nel cambiamento come norma.

Tabella 9. Confronto tra la cultura della conoscenza e la cultura industriale.

Elementi di criticità	Cultura industriale	Cultura della conoscenza
Organizzazione	Gerarchie (strutturate)	Reti
Management	Molti livelli manageriali	Pochi livelli manageriali
Focus	Profitto	Cliente
Cultura	Controllo della responsabilità; responsabilità diseguale	Contribuzione e condivisione della responsabilità
Misura chiave	Efficienza	Efficacia
Fondamenta	Basata su regole	Basata su codice etico
Informazione	Distribuzione limitata dell’informazione	Ampia distribuzione dell’informazione
Apprendimento	Training occasionale	Apprendimento continuo
Capacità di cambiamento	Avversa ai rischi	Capace di assumere alcuni rischi
Orientamento	Orientata all’interno	Multi-polare

Tratto da Bellandi G., *La conoscenza partecipata. Condividere efficacemente conoscenze ed esperienze con le comunità di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2009, pag. 54.

²⁷⁵ Ivi, p. 29

²⁷⁶ Ibidem

Nella società della conoscenza in cui il sapere rappresenta un valore aggiunto, la formazione diventa un processo continuo orientato dagli interessi e dalle motivazioni individuali ed integrato nelle comunità professionali, nei gruppi di lavoro, in cui si produce e si diffonde la conoscenza. Gli individui “costruiscono nuove conoscenze non solo sulla base di quelle già in possesso, ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati”²⁷⁷. La conoscenza non è tanto un accumulo di informazioni, quanto piuttosto un processo vivo e dinamico di interazione, di scambio, di condivisione con l’ambiente culturale, sociale, fisico che lo circonda. Ne consegue che essa ha una natura situazionale²⁷⁸, nel senso che non è costituita da ciò che un individuo sa, ma da come sa mettere insieme ciò che sa. Nasce una nuova figura di lavoratore che diventa protagonista attivo del proprio percorso di crescita. La conoscenza si origina dalla pratica, il know-how derivato dall’esperienza accumulata, ma anche da una serie di percezioni soggettive fatte di intuizioni e sensazioni scaturite dall’esperienza precedente; essa non si trova solo nei libri, ma si genera anche nei momenti e nelle situazioni in cui le persone si ritrovano ed hanno la possibilità di confrontarsi. Nonaka e Takeuchi²⁷⁹ parlano di conoscenza come spirale formata dai seguenti momenti:

- *Socializzazione*; il processo informale attraverso cui la conoscenza tacita viene condivisa, non sempre per via verbale.
- *Esternalizzazione*; il processo con cui la conoscenza tacita viene articolata in concetti espliciti; è il momento in cui, nella fase di creazione della conoscenza, si cerca di catturare le idee in modo strutturato, attraverso il linguaggio, ma anche attraverso metafore e analogie.
- *Combinazione*; consiste nel combinare i nuovi concetti espliciti con quelli già esistenti nella base di conoscenza dell’organizzazione, determinando così la crescita delle conoscenze complessive. Si tratta di un processo di risistemazione e di consolidamento delle preesistenti conoscenze.
- *Internalizzazione*; in questa fase le conoscenze esplicite acquisite vengono collocate nella base di conoscenza tacita; la conoscenza entra a far parte della cultura e del know-how dell’organizzazione.

Le conoscenze così acquisite favoriranno nuovi processi di socializzazione che dovrebbero innescare un nuovo ciclo a spirale volto, con modalità sempre nuove e mutevoli, all’acquisizione di nuovi saperi e nuove pratiche.

²⁷⁷ Varisco B. M., 1995, “Alle radici dell’ipertestualità”, in Calvani A., Varisco B. M. (a cura di), *Costruire-decostruire significati*, Cluep, Padova.

²⁷⁸ Bruner J. S., 1993, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.

²⁷⁹ Nonaka I., Takeuchi H., *op. cit.*

3.8 La personalizzazione dell'economia della conoscenza: le comunità di pratica

In un contesto in cui il sapere rappresenta un “valore aggiunto”, diventa necessario poter riflettere sulla natura della conoscenza e sui meccanismi che ne rallentano o ne favoriscono lo sviluppo e la diffusione. Il successo di un'organizzazione, di qualunque tipo essa sia, dipende non soltanto dalle abilità del lavoratore, dallo spirito di iniziativa e dalla capacità di sapersi assumere dei rischi, ma anche e soprattutto dai valori veri, dalle motivazioni, dalla passione con cui si lavora. Secondo la prospettiva orientale, che vede una sua chiara definizione nelle teorie di Nonaka e Takeuchi, la conoscenza non può essere intesa semplicemente come un insieme di dati e di informazioni, ma è in stretta relazione con le emozioni, le aspirazioni, i valori e le intuizioni delle persone, le quali vanno coinvolte nel processo di creazione e diffusione della conoscenza, in modo che le loro convinzioni, i loro ideali, i loro modelli mentali vengano alla luce e possano essere espressi. Per trasmettere in forme sistematiche tale conoscenza personale, dalla natura fortemente intuitiva e soggettiva, è necessario che possa essere convertita in parole comprensibili per tutti.

Se si ha un problema è opportuno che venga socializzato, chiedendo aiuto a chi probabilmente lo ha già affrontato; se qualcuno ci suggerisce la soluzione di un problema, mettiamo in atto un processo di socializzazione delle migliori pratiche che ci consentirà di acquisire una nuova conoscenza la quale entrerà a far parte del nostro bagaglio conoscitivo. E, anche nel caso in cui nessuno abbia la soluzione, è possibile che si possa trovare sostegno in una rete con lo scopo di ricercarla e, attraverso questa collaborazione, far sì che crescano le competenze della comunità cui si appartiene. Per questo motivo diventano fondamentali la formazione e l'apprendimento continui, basati sulla condivisione delle esperienze, l'individuazione delle migliori pratiche e l'aiuto reciproco.

Le trasformazioni in atto nella nostra economia inducono le aziende a cercare modelli di management (dei sistemi organizzativi e delle risorse umane) i quali non si ispirano più a forme omogenee di razionalità ma tendono a riprodurre condizioni di lavoro fortemente sperequate che premono verso l'incentivazione diseguale delle competenze. Uno scenario di tal genere mette in rilievo, in tutti i contesti ed a tutti i livelli, la centralità della pratica, ossia di una dimensione del “fare” individuale e collettivo in cui sono rilevanti gli aspetti del rapporto tra azione e contesto in forme non generalizzabili, ossia non racchiudibili in modelli di portata generale come vuole essere quello dell'apprendimento organizzativo classico. Viene fuori, allora, il valore dell'azione di individui e piccoli gruppi; si riscopre che l'apprendimento, anche quello che incide sui processi organizzativi, ha il suo baricentro soprattutto negli individui. In questo senso riprende vigore un costrutto affine all'apprendimento organizzativo, ossia il costrutto del professionista riflessivo, di cui si parlerà più ampiamente nel capitolo quarto.

Siamo di fronte ad una nuova logica dell'apprendimento, nella quale l'attenzione al *contesto* è di gran lunga superiore a quella per il *problema*. Cosa accade quando cominciamo a guardare le

dinamiche organizzative non solo dal punto di vista del management che ha essenzialmente interesse a vedere l'organizzazione come un insieme di fenomeni cui dare un ordine? Cosa accade quando cominciamo a tenere conto anche del punto di vista di chi lavora nelle posizioni più comuni? Se ci caliamo in questa seconda prospettiva è abbastanza intuitivo verificare che la realtà organizzativa appare soprattutto come un contesto caratterizzato da aspetti che non sono tutti leggibili attraverso modelli esplicitabili e tendenti alla "razionalità". A questi livelli, gli aspetti più comuni della vita organizzativa possono essere ricondotti solo in parte alla sfera del "decidere", mentre vanno rapportati soprattutto a qualcosa che ha a che fare con la dimensione dell'agire, del "parlare", dello "spiegarsi", del "cercare il senso della situazione e degli accadimenti"²⁸⁰.

3.8.1 Elementi distintivi delle comunità di pratica

Uno dei primi studiosi delle comunità di pratica, Etienne Wenger (1998), definisce le comunità di pratica sulla base di tre elementi:

- *Il Dominio*. Le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse comune, una serie di problemi o una passione rispetto ad un certo argomento. (insieme di competenze specifiche)
- *La Pratica*. Vuol dire approfondimento della conoscenza sul piano operativo e comprensione dei suoi effetti applicativi. (insieme delle risorse utilizzabili)
- *La Comunità*. L'interazione e l'impegno reciproco tra i membri e quindi la natura delle relazioni interpersonali. (senso di condivisione e di appartenenza)

Una comunità di pratica deve considerare la conoscenza come prodotto di dialogo e di scambio tra i membri; deve far sì che lo scambio delle prassi comuni diventi occasione per generare apprendimento organizzativo. Quello che muove una comunità di pratica è sicuramente un reale bisogno di innovazione verso cui tendono gli obiettivi delle organizzazioni di cui si fa parte e gli obiettivi di crescita professionale dei soggetti della comunità. Alla base di ogni comunità di pratica deve esserci il sapere pratico, fatto di conoscenze esplicite e di conoscenze tacite, di competenze tecniche e di competenze trasversali (meta competenze).

Le interazioni interne ad una comunità di pratica prevedono il susseguirsi di quattro momenti:

- La comunicazione: è il momento in cui ci si scambiano domande e risposte, aiutandosi reciprocamente nella risoluzione dei problemi del lavoro quotidiano.

²⁸⁰ Tomassini M., Laboratorio di apprendimento organizzativo, Roma, 2009.
www.massimotomassini.org/wp-content/uploads/2010/10/Tomassini-Dispensa.doc

- La condivisione: è il momento in cui si mettono in comune le risorse a cui fare riferimento nella risoluzione dei problemi e si interagisce con persone che provengono da ambiti professionali simili.
- La collaborazione: è la fase in cui tutti i membri della comunità si impegnano a dare un supporto reciproco attraverso lo scambio di conoscenze ed esperienze.
- La cooperazione: è il momento in cui si dà vita ad un apprendimento più organizzato e più formalizzato, cooperando per individuare, applicare e depositare le migliori pratiche e scartando quelle che si sono rivelate inefficaci.

Le comunità di pratica sono realtà ben distinte dalle aggregazioni formali in cui di solito è articolata un'organizzazione, ma nonostante ciò rappresentano la risorsa più dinamica e la base per acquisire continuamente nuove conoscenze. L'assunto da cui si parte è che l'apprendimento è un processo sociale, per cui ogni individuo possiede un bagaglio personale di esperienze che deve essere condiviso con altri attraverso la collaborazione; inoltre l'apprendimento è visto come situato, cioè incarnato in una pratica, intesa come prassi lavorativa di cui si è già sperimentata l'efficacia. In questo modo le buone pratiche diventano metaconoscenze, cioè generatrici di nuove conoscenze, frutto di processi di cooperazione e condivisione di esperienze, che consentono di riutilizzarle anche in altri contesti.

3.8.2 Come far vivere le comunità di pratica: gli imperativi categorici

L'esistenza di una comunità di pratica reca benefici all'organizzazione, in quanto, da una parte, favorisce la condivisione delle esperienze interne e l'osmosi delle idee, accrescendo le opportunità di innovazione e agevolando la scoperta dei talenti tra il personale; dall'altra, fa sì che si possano costruire relazioni stabili con i colleghi e con il resto dell'organizzazione; inoltre, favorisce l'apprendimento continuo e lo sviluppo delle proprie competenze ed aiuta a mantenersi aggiornati sulle nuove conoscenze e sulle migliori pratiche.

In primo luogo, affinché una comunità di pratica abbia la possibilità di accrescere la propria efficacia, occorre che vi sia:

- *Una legittimazione della partecipazione*; l'organizzazione presso cui la comunità di pratica sorge deve supportarla, valorizzando le persone responsabili della sua gestione e creando un ambiente favorevole al riconoscimento del valore che la comunità apporta.

- *Una negoziazione del contesto strategico*; l'organizzazione deve far emergere chiaramente il senso di come la condivisione di conoscenza sia strettamente legata al raggiungimento delle proprie strategie ed aiutare la comunità al lavoro cooperativo.
- *Una capitalizzazione delle esperienze acquisite*; per capitalizzare le esperienze acquisite è necessario che la comunità di pratica sia in grado di portare in superficie le buone pratiche esistenti, proprio perché molto spesso le conoscenze di cui l'organizzazione sente l'esigenza sono già presenti al suo interno sotto diverse forme ed il compito della comunità di pratica diviene quello di far leva sul capitale cognitivo già esistente.
- *Una gratificazione della partecipazione*; la scelta di auto-organizzarsi per apprendere più efficacemente deve prevedere da parte dell'organizzazione riconoscimenti simbolici o formali più che gratificazioni economiche come metodi per motivare i partecipanti a restare nella comunità di cui fanno parte.
- *Un supporto materiale*; pur essendo autosufficienti, le comunità di pratica potrebbero ricavare un discreto giovamento dalla disponibilità di risorse aggiuntive, quali esperti informatici o della comunicazione.

Un altro imperativo riguarda la necessità di accrescere l'identità ed il senso di appartenenza della comunità di pratica. Non si può ordinare ad una comunità di nascere, ma si può aiutarla a darsi una maggiore consapevolezza²⁸¹ attraverso le seguenti azioni:

- Sostenere le comunità informali che già esistono; in ogni organizzazione esistono comunità informali che, talvolta, neppure hanno la consapevolezza di esistere; è importante, dunque, capire cosa sono, aiutarle a darsi un senso di marcia, un'identità, e a comprendere che non sono un'entità estranea rispetto all'organizzazione.
- Chiedere ai membri quali siano le questioni che stanno affrontando; una comunità si alimenta interrogando i suoi membri, per cercare di comprendere le problematiche che li impegnano o li preoccupano.
- Catturare anche i refrattari; in ogni organizzazione si possono trovare persone che non sono attratte dall'idea di partecipare ad una comunità di pratica. E' necessario che vengano create le condizioni affinché anche i refrattari si convincano della difficoltà di compiere reali progressi professionali all'interno dell'organizzazione se non si aderisce alle comunità di pratica che si sono costituite spontaneamente al suo interno.

²⁸¹ Denning K., 2002, *On-Line Learning: Frontiers in the Creation of Learning Communities*, University of Sheffield, Sheffield.

Da quanto detto, emerge che le comunità di pratica obbediscono ai principi del miglioramento continuo sia a livello organizzativo che individuale. Bisogna partire dal presupposto che occorre dare senso al lavoro delle persone e condividere con loro visioni e valori, trasmettendo l'idea che la conoscenza partecipata sia la strada più giusta da seguire, quella vincente. Bellandi, a questo proposito parla di “forza della salienza”, identificandola in un “profondo cambiamento di mentalità che sta alla base delle comunità di pratica” e che consiste nella capacità di “responsabilizzare le persone a costruirsi e rafforzare, in modo proattivo e costruttivo, un sapere professionale più integrale, perseguendo la via della cooperazione nell'attività professionale (invece di quella dell'antagonismo e del conflitto)”²⁸².

Il concetto di comunità di pratica si collega al concetto di comunità di apprendimento distribuito e situato, di apprendimento trasformativo²⁸³ e di pratica riflessiva. Alla luce di questa osservazione, diventa possibile progettare interventi formativi ritagliati sui bisogni reali di specifiche tipologie di utenza, ma anche sulle caratteristiche dei contesti di vita e di lavoro. Come sostiene Maura Striano²⁸⁴, in una comunità di pratica i contesti non sono più semplici contenitori ma diventano mediatori cognitivi, per cui i soggetti impegnati in un processo di apprendimento che stanno in un contesto co-evolvono con esso, attraverso adattamenti e transazioni. I processi di apprendimento, che vengono fuori dal contesto ed in esso si depositano in varie forme, risultano emergere da specifiche situazioni e dipendono dalle relazioni sociali, dalle trame di significato, dagli artefatti culturali depositati e reificati all'interno di una comunità di pratica. Gli individui, portatori di un proprio repertorio personale e di proprie storie di apprendimento, sperimentano una cultura dell'apprendimento che si configura come un processo di condivisione e di negoziazione di significati, teso alla realizzazione di prodotti collettivi ed in cui ciascuno si riconosce come parte attiva e propositiva. Le conoscenze non arrivano dall'esterno ma si generano in funzione dei concreti bisogni di conoscenza emersi dai contesti reali; i problemi scaturiscono dai contesti di vita quotidiana e di pratica professionale, da situazioni complicate che alimentano la produzione di nuove conoscenze e di soluzioni condivise. Si tratta, come sostiene Maura Striano, di “attivare processi che partono dall'esperienza e che si configurano come spazi in cui diventa possibile fare esperienza di apprendimento”²⁸⁵. I membri di una comunità, attivamente impegnati a capire il significato e la validità delle loro pratiche, costruiscono e condividono repertori, funzioni, ruoli che sono soggetti a continui processi di negoziazione e di trasformazione. In questo modo, nell'ambito di una comunità di pratica, si ha la possibilità di mettere in gioco e trasformare gli “schemi” e le

²⁸² Bellandi G., *op. cit.*, p. 193

²⁸³ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

²⁸⁴ Striano M. “Comunità di pratiche e sviluppo professionale” sta in Alessandrini Giuditta e Buccolo Maria (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia Editore s. r. l., 2010, Lecce-Brescia.

²⁸⁵ *Ivi*, p. 105

“prospettive di significato” di cui ciascuno è portatore e di realizzare “da un lato, un cambiamento negli individui della comunità, dall’altro, un arricchimento dei repertori condivisi all’interno della stessa”²⁸⁶. In una comunità di pratica, gli individui, partendo da attività che nascono da situazioni ed esperienze reali e che attivano processi di indagine orientati alla produzione di nuovi apprendimenti, interagiscono nella costruzione di significati, negoziando posizioni epistemiche, ruoli e funzioni. E questo “far significato” diventa “apprendimento trasformativo”, dal momento che “i membri di una comunità di pratica sono in costante trasformazione nella misura in cui costruiscono e negoziano nuove prospettive di significato, nuovi codici interpretativi, nuovi ruoli e posizioni, nuovi repertori”²⁸⁷. Ciascun membro, mettendo in gioco le proprie conoscenze, concorre a creare nuovi saperi che vengono “reificati” e messi a disposizione della comunità, garantendo alla stessa la possibilità di crescere e di trasformarsi grazie ad un impegno comune. Gli apprendimenti individuali e collettivi diventano prodotti che “rimangono come depositi e come memorie e vengono a formare le tradizioni, i codici, la cultura della comunità”²⁸⁸.

Nella scuola la diffusione delle conoscenze tacite e di quelle attività pratiche che non è possibile trovare nei manuali, molto spesso avviene in modo informale, nei momenti più insoliti e nelle situazioni che, in teoria, sarebbero meno preposte alla creazione di conoscenza: a mensa o mentre si è intenti a prendere un caffè davanti al distributore, nei corridoi, al cambio dell’ora²⁸⁹. Si tratta di momenti in cui si coglie l’occasione per raccontare le proprie *war stories*, le situazioni più difficili che chiunque, esperto o neofita, è stato in grado di risolvere con un certo intuito e in modo originale. La professione degli insegnanti, per come è strutturata, consente fortunatamente di garantire, anche se per periodi limitati, scambi comunicativi tra colleghi nei momenti istituzionali di confronto collegiale, quali i collegi docenti, i consigli di classe; ma anche in sala professori, tra un’ora di lezione e l’altra, quando i docenti parlano di sé e dei loro alunni, è possibile confrontarsi e raccontare le proprie esperienze più significative. Le discussioni informali rappresentano, a livello embrionale, una prima forma di comunità di pratica; ma è sicuramente in occasione degli incontri formalizzati che può mettersi in atto quel meccanismo di *Partecipazione Periferica Legittima* di cui parla Wenger, quel processo per cui “anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati dall’appartenenza alla comunità, a condividere le risorse e le esperienze, a partecipare alle discussioni, ad interagire su un piano di parità con i più esperti. Tutto ciò consente ai più giovani professionisti di realizzare un vero e proprio apprendistato cognitivo”²⁹⁰. Ad un Consiglio di classe, per esempio, possono partecipare docenti di ruolo, dotati di grande

²⁸⁶ *Ivi*, p. 106

²⁸⁷ *Ivi*, p. 108

²⁸⁸ *Ibidem*

²⁸⁹ Rosso Giovanni, “Comunità di pratica e di apprendimento nella scuola”, in Alessandrini Giuditta e Buccolo Maria (a cura di), *op. cit.*

²⁹⁰ Alessandrini G., “Il modello della comunità di pratica: uno schema di lavoro per la cooperazione tra docenti”, in Alessandrini G. e Buccolo M. (a cura di), *op. cit.*, p. 225.

esperienza e competenza, ma anche docenti che sono all'inizio della loro carriera e docenti precari, neolaureati e privi di abilitazione all'insegnamento. In questi incontri istituzionali, gli insegnanti giovani e con poca esperienza vengono accolti e accettati come membri legittimi della comunità, anche se restano in una posizione periferica e non vengono, o non si sentono, coinvolti nelle decisioni prese.

L'introduzione, in seguito all'autonomia scolastica, di nuove figure professionali, come le funzioni strumentali all'offerta formativa²⁹¹, persegue, tra gli altri, anche lo scopo di offrire la possibilità di sviluppare delle comunità di pratica nella scuola; gli insegnanti che ricoprono tali ruoli possono, infatti, rappresentare un punto di riferimento per i colleghi e, con l'aiuto del dirigente e dei suoi collaboratori, possono dare vita a comunità di pratiche, suscitando nei docenti motivazione e coinvolgimento²⁹². Una delle leve per sviluppare il senso di condivisione e di appartenenza ad una comunità è sicuramente rappresentata dalle attività di formazione; ma talvolta i vincoli contrattuali costituiscono un ostacolo allo sviluppo della formazione²⁹³, poiché garantiscono il diritto alla formazione per il personale docente e sanciscono l'obbligo per l'amministrazione di "fornire strumenti, risorse e opportunità che garantiscano la formazione in servizio", ma contestualmente non prevedono l'obbligo per il personale di prendere parte alle attività formative.

Il concetto di comunità di pratica come processo di interazione sociale²⁹⁴, studiato da Wenger²⁹⁵ verso la fine degli anni Ottanta, ha suscitato recentemente un notevole interesse per la crescente tendenza nei paesi avanzati verso forme orizzontali di comunicazione, per la crescita di spinte verso l'autoapprendimento e per il valore di intermediazione giocato dalle tecnologie di rete. Wenger sostiene che le organizzazioni devono imparare a gestirsi come sistemi sociali di apprendimento e sviluppare questi sistemi internamente. Tutto questo vuol dire creare processi che consentano di favorire lo scambio informale di conoscenza e di dare la giusta importanza ai processi di costruzione di identità e di appartenenza ad un'organizzazione²⁹⁶.

3.9 La complessità degli aspetti soggettivi nelle organizzazioni

Le organizzazioni, sia pubbliche che private, sembrano sottrarsi ad analisi strettamente oggettive e non possono essere esaminate secondo rigidi criteri classificatori; ciò dipende dalla considerazione che l'organizzazione non è fatta solo da norme, dati e caratteristiche quantitativamente misurabili, ma è un insieme di individualità.

²⁹¹ Alessandrini G., "Strumenti per l'analisi organizzativa", in "Dirigenti Scuola", n. 6, aprile 2001, pp. 41-50

²⁹² Sergio T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.

²⁹³ Cfr. CCNL Scuola 2006-2009, art. 33

²⁹⁴ Orsi M., "Comunità professionale: docenti che dialogano", in "Dirigenti Scuola", 6, 2007; Orsi M., "Scambiare i beni professionali, la comunità di pratica e l'autonomia", in "Dirigenti Scuola", 4, 2008.

²⁹⁵ Wenger E., (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore

²⁹⁶ Morgan G., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1997, trad. it. 2002.

Verso la metà degli anni Settanta le misurazioni oggettive con cui si studiavano le organizzazioni cominciarono a mostrare i loro limiti, visto che non riuscivano a condurre a risultati convincenti o a conoscenze particolarmente significative. Tra gli studiosi si diffonde, perciò, una certa insoddisfazione nei confronti degli approcci teorici *hard* che, fino ad allora, avevano caratterizzato gli studi organizzativi e comincia ad affermarsi un nuovo paradigma organizzativo incentrato su di un approccio per così dire più morbido verso lo studio delle organizzazioni.

Alcuni Autori, tra cui Bonazzi²⁹⁷, Gagliardi²⁹⁸ e Morgan²⁹⁹, concentrano la loro attenzione sugli aspetti soft della realtà organizzativa, tenendo conto anche delle nuove concezioni che si stavano espandendo in seguito al superamento dell'industria americana da parte di quella giapponese. Si intuì che le ragioni del successo dell'industria nipponica non sembravano essere imputabili a fattori organizzativi di tipo hard, come la superiorità tecnologica, quanto piuttosto ad elementi di natura culturale, difficilmente misurabili perché piuttosto evanescenti.

Gagliardi nell'osservare la situazione di spiazzamento in cui si trovarono le grandi industrie americane negli anni Settanta, spiegava così la ricerca di nuovi modelli negli studi organizzativi:

La domanda di nuovi modelli interpretativi della realtà organizzativa origina soprattutto dalla crisi del primato economico internazionale del paese e dall'impossibilità di spiegare l'evidente superiorità delle imprese giapponesi con le teorie dominanti³⁰⁰.

Mentre, riguardo al diverso modo di concepire il lavoro nelle industrie giapponesi, Morgan scrive:

L'organizzazione è concepita come una collettività cui il singolo addetto appartiene, piuttosto che come un luogo di lavoro nel quale si trovano diversi individui. Lo spirito collaborativo proprio di un villaggio o di una comunità spesso pervade tutta l'esperienza lavorativa e particolare rilevanza hanno valori quali quello dell'interdipendenza, della condivisione delle preoccupazioni e dell'aiuto reciproco. I dipendenti s'impegnano nei confronti dell'organizzazione che percepiscono come un'estensione della propria famiglia³⁰¹.

Alla fine degli anni Settanta iniziano a comparire articoli e studi nei quali gli aspetti qualitativi dell'analisi organizzativa vengono fortemente rivalutati in radicale contrasto con il paradigma quantitativo fino ad allora dominante.

²⁹⁷ Bonazzi G., *Dire, fare, pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni*, Franco Angeli (collana La società industriale – Saggi), 2002.

²⁹⁸ Gagliardi P. (a cura di), *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, 1986, Torino: ISEDI.

²⁹⁹ Morgan G., *op. cit.*

³⁰⁰ Gagliardi P. (a cura di), *op. cit.*, p. 13

³⁰¹ Morgan G., *op. cit.*, p. 165

Nell'ambito degli studi organizzativi di tipo soft, si distinguono approcci che vedono nella cultura organizzativa la principale fonte di spiegazione e di decodifica dei fenomeni organizzativi ed approcci che, invece, si concentrano sulle modalità con cui i soggetti costruiscono e danno senso alle cose. Entrambi gli approcci, intrecciandosi e influenzandosi vicendevolmente, permettono di restituire un'analisi più accurata ed esaustiva di qualsiasi tipo di organizzazione.

3.10 Riflessi culturali e dinamiche organizzative

Nel filone degli studi organizzativi che seguono questo orientamento si inserisce il pensiero di Edgar Schein³⁰², il quale parte dalla considerazione che lo studio di un'organizzazione può avvenire soltanto attraverso l'analisi della cultura che la caratterizza e ne dà la seguente definizione:

La cultura organizzativa è l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da poter essere insegnati ai nuovi membri come modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi³⁰³.

Schein considera dunque la cultura come chiave di lettura privilegiata di tutte le dinamiche che avvengono nei contesti organizzativi e sottolinea che, quando si studiano le culture organizzative, occorre prestare particolare attenzione a non incorrere nel rischio di un'eccessiva tendenza alla semplificazione che condurrebbe solamente ad una comprensione superficiale dell'organizzazione stessa, senza comprenderne la vera "anima".

La cultura organizzativa può essere analizzata a diversi «livelli» (Tab. 10). Il primo livello di interpretazione riguarda gli artefatti, l'insieme di tutti gli elementi osservabili, quindi maggiormente visibili (l'architettura, gli uffici, il gergo, l'abbigliamento). In questo primo livello, la difficoltà non consiste tanto nel raccogliere i dati necessari, quanto nell'interpretarli; talvolta, infatti, risulta difficile capire quale sia la logica che li sottende, comprendere perché un gruppo si comporti in un determinato modo.

Il secondo livello di analisi è costituito dai valori espliciti (i valori dichiarati), le ideologie manifeste ed accettate, almeno apparentemente. Secondo Schein, non è facile risalire ai "veri" valori che stanno dietro al comportamento dei membri di un gruppo. I valori più evidenti, quelli che si possono ricavare dall'analisi di un documento fondamentale dell'organizzazione, ad esempio, nel caso di una scuola, il POF, rappresentano, secondo l'autore, più che altro ciò che le persone

³⁰² Schein E. H., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, 1985, (trad. It. *Cultura d'azienda e leadership*, Guerini e Associati, Milano, 1990).

³⁰³ *Ivi*, p. 35

dichiarano essere «le ragioni del proprio comportamento» e che, normalmente, coincidono con le idealizzazioni e razionalizzazioni del proprio comportamento, mentre lasciano nascoste le ragioni più profonde, i veri valori.

Il terzo livello di analisi riguarda gli assunti di base, un insieme di convinzioni tacite e condivise, di cui i membri sono poco consapevoli, ma che costituiscono il nucleo fondante della cultura organizzativa, quello che consente di cogliere l'essenza dell'organizzazione e le profonde motivazioni che guidano le azioni e le disposizioni dei soggetti.

Soltanto attraverso l'individuazione e la comprensione degli assunti di base, sarà possibile capire le ragioni che stanno dietro alle incongruenze, tra artefatti, valori dichiarati e comportamenti manifesti, riscontrabili spesso nelle organizzazioni.

Pertanto Schein sostiene che:

«[...] per comprendere realmente una cultura e interpretare più compiutamente i valori del gruppo e il suo comportamento manifesto è d'obbligo scavare negli assunti impliciti, che sono tipicamente inconsci ma che in effetti determinano il modo in cui i membri del gruppo percepiscono, pensano e sentono. Questi assunti sono essi stessi risposte apprese che hanno avuto origine come valori accettati».³⁰⁴

Tabella 10. Livelli della cultura e loro interazioni

<p>ESPRESSIONI E CREAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia • Arte • Modelli di comportamento visibili e udibili 	<p>Visibile ma spesso non decifrabile</p>
<p>VALORI</p>	<p>Maggiore livello di consapevolezza</p>
<p>ASSUNTI DI BASE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relazioni con l'ambiente • Natura della realtà, del tempo e dello spazio • Natura della natura umana • Natura dell'attività umana • Natura delle relazioni umane 	<ul style="list-style-type: none"> - Dati per scontati - Invisibili - Preconsci

Fonte: Schein, E. H., 1984, "Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa", in (a cura di) Gagliardi P., (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI, p. 398.

³⁰⁴ Schein E. H., *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, Sloan Management Review, n. 25, 1984 (trad.it. *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come cultura*, IseDI, Torino, 1986, pp. 396-97.

3.11 Saper leggere una cultura interna

Quando un sistema organizzativo attraversa cambiamenti importanti diventa fondamentale saper leggere la cultura interna, al fine di capire quali significati condivisi, capaci di tenere insieme un gruppo sociale, le persone abbiano dato ai dispositivi che ne hanno regolato l'azione. Saper leggere una cultura vuol dire saper identificare le risorse grazie a cui un'organizzazione è capace di mantenersi, evolversi e trasformarsi.

Schein³⁰⁵ sostiene che ogni organizzazione umana tiene insieme i suoi membri attraverso dispositivi di condivisione dei significati del loro agire. Tale condivisione di significati si fonda non tanto sui valori e sulle strutture generali, definiti a livello di sistema, quanto sui micro-valori e le micro-strutture che la pratica quotidiana porta ad elaborare. Il comportamento di un insegnante dipenderà, più che dalla condivisione dei principi generali che orientano le grandi scelte educative e curriculari della scuola, da quello che il dirigente, gli alunni ed i genitori si aspettano da lui, dal gruppo di colleghi che prenderà come punto di riferimento, dal tipo di riunioni a cui partecipa, dalle scadenze da affrontare, dalle caratteristiche e dalle dimensioni delle classi che gli vengono affidate. Sono tutte priorità che l'organizzazione deve affrontare e che si traducono in aspetti concreti, microstrutture che Schein definisce *artefatti organizzativi*, i quali entrano in relazione con gli *assunti organizzativi*, i microvalori che stanno dietro al comportamento delle persone. Queste due dimensioni possono essere utilizzate, secondo Schein, come categorie utili per interpretare e leggere la cultura interna di un'organizzazione. Gli assunti organizzativi non nascono nel vuoto, ma da una storia comune di problemi di adattamento e di integrazione affrontati e risolti; proprio per questo rappresentano un patrimonio collettivo di riferimento anche per i nuovi arrivati. Alcuni assunti si riflettono in dispositivi spazio-temporali, in modalità di procedure che orientano i comportamenti concreti all'interno dell'organizzazione; questi dispositivi costituiscono gli artefatti organizzativi. La coerenza tra microvalori e microstrutture permette all'organizzazione di funzionare e di gestire con successo i processi di cambiamento.

Uno dei rischi che si corrono quando si decide di mettere in atto un processo di cambiamento è quello di non tenere nella giusta considerazione il sistema degli assunti e le domande a cui essi rispondono. Per questa ragione Schein afferma che, quando si vuole abbandonare, sostituire o ridefinire un assunto di base, “gli interventi devono essere mirati alla comprensione delle fonti della stabilità culturale e della dinamica del cambiamento culturale”; la leadership di un'organizzazione, dunque, deve essere in grado di “indurre una ridefinizione cognitiva”³⁰⁶ e questo può accadere solo

³⁰⁵ Schein E. H., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, 1985, (trad. It. *Cultura d'azienda e leadership*, Guerini e Associati, Milano, 1990).

³⁰⁶ *Ivi*

se i membri dell'organizzazione sono attivamente coinvolti nel processo. Schein elabora un modello di cambiamento organizzativo in grado di far fronte ai tipici processi di cambiamento dei sistemi sociali che i dirigenti si trovano ad affrontare (Vedi Tab. 11).

Un altro rischio è che in un'organizzazione si introducano artefatti organizzativi che non riflettono, o addirittura contraddicano, gli assunti che pretendono di esprimere. Mentre tra i valori e le strutture generali può anche non esserci coerenza, tra gli assunti e gli artefatti deve esserci necessariamente un rispecchiamento evidente, perché in caso contrario si andrebbe incontro solo all'immobilismo, alla demotivazione e ad un inutile spreco di energie.

In ambito scolastico, spesso, si crede che le riforme possano o debbano riguardare solo l'impianto generale, il macrosistema, mentre si delegano agli automatismi amministrativi o alle consuetudini tutti gli aspetti dell'organizzazione concreta, considerati talvolta secondari.

Tabella 11. Il modello di cambiamento organizzativo proposto da Schein³⁰⁷

Fase I Scongellamento

Scongellare, vuol dire creare una motivazione e una propensione a cambiare. Spesso è necessario che ci sia una qualche sofferenza o squilibrio. Inoltre, cambiare può significare imparare qualcosa di nuovo ma anche eliminare un vecchio comportamento o credenza. Ed è proprio questa la difficoltà più grande: disimparare vuol dire rinunciare a qualcosa cui si è legati; l'acquisizione di un nuovo comportamento è connessa ad una perdita che potrebbe indurre ad uno stato di incertezza e di instabilità. Per essere disposti a disimparare al fine di imparare qualcosa di nuovo, occorre che siano soddisfatte tre condizioni:

La ritrattazione o la mancanza di conferma

Si cerca il cambiamento solo quando ci si trova davanti ad un problema, quando viene disattesa un'aspettativa. La consapevolezza del mancato raggiungimento dei risultati può derivare da informazioni provenienti dall'esterno o anche da qualcuno che è posto ad un livello gerarchico superiore, ad esempio un manager. A questo punto diventa necessario, innanzitutto, comunicare il fallimento anche agli altri cercando di prestare attenzione alle dinamiche individuali e interpersonali che si attivano in questa comunicazione e che possono minacciare il passaggio dell'informazione. Si innescano pratiche difensive da entrambe le parti, in quanto chi comunica non vuole perdere la faccia e chi ascolta non vuole sentire notizie spiacevoli.

Indurre il senso di colpa o di ansietà

Affinché si prenda realmente coscienza dell'esistenza di un problema, è necessario che il mancato conseguimento dell'obiettivo sia ritenuto importante e che provochi ansietà o senso di colpa. Ci deve essere un impegno da parte di chi è chiamato a cambiare o ad avviare un processo di cambiamento, altrimenti l'informazione viene ignorata perché ritenuta non significativa.

³⁰⁷ *Il cambiamento organizzativo: un inquadramento teorico* di Monica Ambrosini.
<http://www.coachmag.it/il-cambiamento-organizzativo-un-inquadramento-teorico/>

La creazione di sicurezza psicologica

Il senso di colpa o l'ansietà generati non devono essere tali da far sentire la persona inutile; si tratta di una fase delicata in cui bisogna evitare di minare l'autoefficacia e l'autostima della persona. Non esistono ricette magiche, ma può capitare, secondo Schein, che colui il quale avvia il cambiamento o lo promuove possa assumere un ruolo paterno, al fine di assorbire, in parte, l'ansietà e di rafforzare le persone, assicurandole, con l'intento di creare un clima di sicurezza psicologica che consenta di compensare il disagio di dover abbandonare vecchi comportamenti per apprendere di nuovi.

Fase 2 *Cambiamento tramite ristrutturazione cognitiva*

Dopo lo scongelamento si cerca di realizzare una ristrutturazione cognitiva, di liberare, cioè le persone dai loro schemi mentali e di predisporle ad accettare nuove informazioni o concetti per guardare la situazione con occhi nuovi. I metodi che Schein suggerisce per attuare tale ristrutturazione cognitiva sono l'identificazione e l'esplorazione.

L'identificazione

Identificarsi in un modello, che potrebbe essere un superiore, una guida, un amico, consente di aprire la mente a nuove prospettive e di considerare le cose dal punto di vista della persona che si vorrebbe emulare. Chi opera come agente del cambiamento può assumere il ruolo di modello in cui identificarsi, purché garantisca di agire in modo coerente rispetto al modello che si vuole perseguire.

L'esplorazione

In alternativa e in assenza di modelli in cui potersi identificare, si può dare via ad un'attività di ricerca per ampliare i punti di vista e ricercare nuove idee e concetti. Questo processo è più lento e più difficile di quello precedente ma ha il merito di essere più efficace. In entrambi i casi ciò che conta, secondo Schein, è aver dato il giusto spazio alla fase di scongelamento, perché le persone saranno propense al cambiamento solo se esiste una reale disponibilità ad accogliere nuove idee e nuovi atteggiamenti; in caso contrario, anche le migliori idee non verranno accolte, per quanto promosse e presentate al meglio.

Fase 3 *Ricongelamento*

Il ricongelamento è quella parte del processo che include i nuovi punti di vista sia nel mondo interiore della persona sia nelle relazioni tra la persona e i principali interlocutori.

Se non si presta la giusta attenzione anche a questa fase, si corre il rischio di avere solo effimere adesioni ai nuovi concetti e alle nuove opinioni, con la possibilità di ritornare rapidamente ai vecchi punti di vista. Il Ricongelamento deve avvenire, dunque, a livello personale; il nuovo punto di vista, affinché possa radicarsi realmente nel modo di pensare, di fare e di essere dell'individuo, deve collocarsi in modo armonico nella nuova immagine di sé della persona ed in modo coerente con la sua personalità. Solo ciò che viene accettato e scelto liberamente e consapevolmente da chi deve cambiare ha possibilità di durare. Ma il Ricongelamento deve essere anche relazionale; l'integrazione personale deve essere affiancata dall'integrazione degli altri attori sociali coinvolti, è necessario che tutti facciano loro il nuovo punto di vista.

Il processo è lungo e difficile e non c'è niente di automatico; se si vuole che le nuove percezioni, i nuovi atteggiamenti e i nuovi comportamenti sopravvivano è necessaria una gestione attenta e paziente del processo di cambiamento. Spesso i programmi di change management falliscono nel loro intento perché si

concentrano esclusivamente su cosa cambiare (la fase diagnostica e ideativa), o anche quando dedicano tempo e risorse alla fase di implementazione lo fanno frettolosamente; si limitano a comunicare e si aspettano che le persone cambino, imputando loro cattiva volontà o ostruzionismo se le nuove idee non vengono appoggiate immediatamente.

3.12 Caratteristiche della cultura organizzativa nel modello di Schein

Schein³⁰⁸ considera la cultura come un sistema di idee e di immagini che orientano e vincolano il comportamento dei diversi attori organizzativi; una variabile “forte”, dunque, della vita delle organizzazioni, capace di spiegare una serie di comportamenti organizzativi che agiscono a livello di sistema di credenze, di simboli, di valori e che condizionano il comportamento degli individui. Ritiene che l’omogeneità e la stabilità dei membri di un’organizzazione, insieme alla durata e all’intensità delle esperienze condivise da un gruppo, siano gli elementi che definiscono la «forza» o l’«entità» della cultura. Se i membri di un gruppo variassero con una certa frequenza, il gruppo non avrebbe quell’esperienza condivisa necessaria per la creazione di una cultura definita.

La cultura organizzativa rappresenta la soluzione ai problemi che un gruppo affronta. Da una parte, secondo l’autore, ci sono i problemi di adattamento esterno, quelli che determinano la sopravvivenza del gruppo nell’ambiente; dall’altra, invece, ci sono i problemi di integrazione interna, i problemi che un’organizzazione deve riconoscere e gestire se vuole sopravvivere.

Le organizzazioni sviluppano e conservano nel tempo schemi culturali che guidano il comportamento e le azioni dei membri che ne fanno parte. Questi schemi non seguono uno sviluppo lineare facilmente riconoscibile, ma presentano caratteristiche proprie che li rendono unici e li contraddistinguono rispetto agli schemi culturali sviluppati in altre organizzazioni.

La prima importante peculiarità della cultura riguarda il suo aspetto intersoggettivo e relazionale; nell’ambito di una organizzazione, la cultura organizzativa si presenta come tipica di un determinato gruppo che ha sviluppato modalità culturali che gli sono proprie e che sarebbero potute emergere solo dall’interazione tra i membri di quel determinato gruppo nell’affrontare una serie di esigenze e di problematiche sorte all’interno o all’esterno di quella organizzazione.

La dimensione fortemente intersoggettiva e relazionale della cultura viene sottolineata anche da altri Autori. Piccardo e Benozzo così scrivono:

La cultura non è concepita come una cosa, una variabile esistente indipendentemente dall’attore e preesistente ad esso, né esistente a posteriori e ricostruibile nei comportamenti degli attori. Riteniamo cioè di

³⁰⁸ Schein E. H., *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, Sloan Management Review, n. 25, 1984 (trad.it. “Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa”, in P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come cultura*, Isedi, Torino, 1986.

essere pervenuti a una definizione di cultura a carattere processuale, inscrivibile nella prospettiva dell'organizzazione come processo, ovvero corso di azioni e decisioni orientate da un sistema di senso e di significati continuamente ridefinito dagli scambi intersoggettivi tra gli attori³⁰⁹.

La cultura non va vista come una realtà oggettiva ma come un processo dinamico di interazione tra gli attori:

La cultura è quindi un processo di costruzione, ricostruzione e distruzione di significati tra gli attori rispetto alle vicende che li impegnano, li travolgono, a volte li sconvolgono, sottoponendoli al rischio della loro scomparsa in quanto gruppo collettivo.³¹⁰

Anche Claudia Petrucci sostiene che:

Il concetto di cultura organizzativa indica un processo dinamico, che procede per successive rinegoziazioni fra tutti i soggetti coinvolti. Non indica quindi un oggetto definito una volta per tutte. È un concetto che rimanda a un processo continuo di aggiustamenti e di risoluzione di problemi. Non va quindi confuso con quello di sistema dei valori aziendali, che possono anche rappresentare un blocco omogeneo e predeterminato di aspirazioni e intenzioni condivise solo da alcuni all'interno dell'organizzazione, o magari imposte dalla leadership come collante ideologico³¹¹.

Un'altra caratteristica degli schemi culturali è la loro natura prevalentemente inconscia; si tratta infatti di qualità impalpabili di cui gli stessi membri dell'organizzazione non sono consapevoli, un insieme di modelli mentali dati per ovvi e scontati³¹².

Non è semplice analizzare il modello di assunti organizzativi, poiché, se gli assunti iniziali hanno funzionato talmente bene da affrontare le sfide di integrazione interna ed esterna e risolvere i problemi, essi tendono ad essere dati per scontati e ad essere dimenticati dagli attori organizzativi. Per dare una giusta interpretazione agli assunti impliciti di un'organizzazione, cercando di farli ri-emergere, occorre analizzare³¹³:

- 1) Il processo e i contenuti della socializzazione di nuovi membri. Schein ritiene che attraverso interviste ai superiori ed ai pari grado più anziani rispetto ai nuovi membri, si potrebbero definire importanti aree della cultura organizzativa.

³⁰⁹ Piccardo C., Benozzo A., *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*, Raffaello Cortina Editore, 1996, p. 86.

³¹⁰ *Ivi*, p. 87

³¹¹ Petrucci C., *Culture organizzative e apprendimento*, La Nuova Italia, Milano, 2000, p. 83

³¹² Per descrivere il livello di consapevolezza della cultura nei membri del gruppo, Schein propone la metafora del pesce: i membri di una cultura non saprebbero descrivere cos'è la propria cultura più di quanto un pesce sappia descrivere che cos'è l'acqua.

³¹³ Schein, E.H., 1984, in (a cura di) P. Gagliardi, 1986, *op. cit.*, pp. 412-413

- 2) Le risposte ad eventi critici nella storia dell'organizzazione. Attraverso documenti, interviste, osservazione di persone-chiave del presente e del passato si potrebbero individuare le principali fasi della formazione della cultura, costruendo una sorta di "biografia dell'organizzazione". Sarebbe interessante capire cosa è stato fatto in determinati momenti critici, perché è stato fatto e qual è stato il risultato.
- 3) Le credenze, i valori e gli assunti dei "produttori o portatori di cultura", attraverso interviste ai fondatori, ai leader o a tutti coloro che sono portatori di cultura, per poter elaborare una cronologia (da aggiornare continuamente) della storia di ogni membro dell'organizzazione.

Nell'ottica di Schein, la genesi della cultura organizzativa si colloca in un processo costante di formazione e cambiamento; essa tende ad investire ogni aspetto dell'attività umana, viene appresa in relazione ai principali problemi di adattamento esterno e di integrazione interna e si concretizza in un insieme coerente di assunti di base. Tanto più facile sarà, dunque, apportare cambiamenti in un'organizzazione, quanto più questi saranno congruenti con gli assunti di base. Per questo motivo, nel processo di gestione di un'impresa, diventa fondamentale comprendere la cultura di un'organizzazione.³¹⁴

3.13 L'interpretazione storica e gli aspetti individuali come strumenti di lettura delle dinamiche organizzative

L'insieme dei valori e degli assunti appresi insieme, condivisi, dati per scontati e sviluppati nel corso del tempo entro un gruppo di individui, costituiscono la base della cultura di qualsiasi organizzazione. E' possibile analizzare gli atteggiamenti sedimentati all'interno di una organizzazione attraverso una duplice angolatura: considerare la storia dell'organizzazione e degli eventi che ne hanno segnato la figurazione attuale oppure osservare la storia individuale, il percorso lavorativo del soggetto entro quel determinato contesto.

Gli atteggiamenti evidenti e gli elementi impalpabili presenti nei diversi contesti organizzativi possono acquisire maggiore senso se si superano le interpretazioni semplicistiche, in grado di cogliere soltanto una piccola parte della complessità dei significati che sottendono le azioni e i comportamenti così come si manifestano nella loro immediatezza e se, piuttosto che dare importanza alla realtà così come si presenta, si presta attenzione al percorso che ha portato alla costruzione di quella realtà. Secondo Gian Piero Quaglino³¹⁵, l'analisi dei momenti storici critici della vita di un'organizzazione, in particolare, può contribuire a comprendere le "strutture inconse"

³¹⁴ Ivi, pp. 414-415.

³¹⁵ Quaglino G. P. (1996). *Psicodinamica della vita organizzativa. Competenze, difese, ambivalenza nelle relazioni di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.

della vita organizzativa, radicate nei significati individuali che i soggetti vi attribuiscono, nel corso della vita e delle vicende organizzative.

Per quanto riguarda la sfera individuale, la storia personale di ciascun membro dell'organizzazione ha un'influenza notevole sugli atteggiamenti che si assumono nel presente. Sentimenti di rabbia, di frustrazione, di delusione nei confronti dell'organizzazione possono influenzare lo stato d'animo, la motivazione e lo sviluppo di un senso di appartenenza e di identificazione con l'organizzazione. Le esperienze positive o negative che il soggetto può aver sperimentato all'interno dell'ambiente lavorativo possono favorire od ostacolare il raggiungimento degli obiettivi organizzativi in quanto predispongono la persona ad un determinato atteggiamento o comportamento.

L'insieme di tradizioni e di disposizioni soggettive verso l'organizzazione si sedimenta nel corso del tempo creando una cultura resistente ai cambiamenti e difficile da modificare; una cultura che acquista un carattere di stabilità in quanto esprime gli insegnamenti, le percezioni emotive, le modalità di pensare che hanno contribuito al successo dell'organizzazione³¹⁶.

L'assunzione di una prospettiva soggettiva nell'analisi organizzativa comporta, tuttavia, l'impossibilità di oggettivare con precisione statistica le questioni organizzative e la necessità di assumere un approccio che considera ciascun contesto organizzativo come un contesto unico e irripetibile di relazioni:

“(...) le organizzazioni non sono fatte soltanto con mattoni e calce, prodotti e denaro; esse sono fatte anche di persone. Le persone le creano, le fanno funzionare, e le nutrono nei loro cuori e nelle loro menti. Le persone sono l'aspetto più importante delle organizzazioni, e sono spesso l'aspetto più importante della vita quotidiana di lavoro”³¹⁷.

3.14 Il soddisfacimento dei bisogni individuali e lo sviluppo motivazionale

Se le organizzazioni, dunque, sono fatte essenzialmente di persone, ne consegue che, per farle funzionare nel migliore dei modi, occorre creare le condizioni ottimali per realizzare un clima di benessere organizzativo che non può che derivare dal soddisfacimento dei bisogni individuali e da un concreto sviluppo motivazionale.

Una delle più note teorizzazioni riguardanti il tema del soddisfacimento dei bisogni umani è quella proposta da Abraham Maslow³¹⁸, il quale parte dal presupposto che ciascun individuo, sia nella propria vita sociale che nei contesti organizzativi, vive in uno stato di continua tensione verso il soddisfacimento dei propri bisogni e verso il proprio sviluppo completo, realizzato attraverso il

³¹⁶ Schein E. H., *op. cit.*

³¹⁷ Allcorn Seth, 1992, cit. in Quaglino 1996, p. 161

³¹⁸ Maslow A. H., *Motivation and personality*, 1954/trad. it. “Motivazione e personalità”, Armando Editore, 2010.

passaggio da una categoria di bisogni soddisfatti ad un'altra di livello gerarchico superiore. Come sottolinea l'Autore: "(...) i bisogni più alti non appaiono alla coscienza finché non sono stati gratificati i bisogni più bassi e più forti."³¹⁹ Il soggetto tende verso i bisogni del livello successivo solamente nel momento in cui quelli del livello precedente siano stati pienamente soddisfatti.

Le teorie di Maslow, nell'ambito degli studi organizzativi, hanno fornito lo spunto per alcune riflessioni con riferimento particolare alle organizzazioni burocratiche, orientate, per loro natura, a soddisfare i bisogni soggettivi attraverso la remunerazione monetaria o la garanzia di un posto di lavoro sicuro, ed a mantenere, però, il soddisfacimento dei bisogni al livello più basso nella scala dei bisogni.

Tabella 12. Strumenti a disposizione dell'organizzazione per il soddisfacimento della scala dei bisogni di Maslow³²⁰

<i>Tipo di bisogni:</i>	<i>Strumento:</i>
<i>AUTOREALIZZAZIONE</i>	- <i>Premi per il totale impegno del dipendente</i>
<i>STIMA</i>	- <i>Autonomia, responsabilità e controllo personale</i> - <i>Mansioni che favoriscano lo sviluppo dell'identità</i> - <i>Riconoscimento dei risultati</i>
<i>SOCIALI</i>	- <i>Facilità nelle interazioni coi colleghi</i> - <i>Luoghi di socializzazione</i> - <i>Riunioni e incontri</i>
<i>SICUREZZA</i>	- <i>Assistenza sociale e sanitaria</i> - <i>Sicurezza del posto di lavoro</i> - <i>Possibilità di carriera</i>
<i>PRIMARI</i>	- <i>Salari e stipendi</i> - <i>Sicurezza delle condizioni di lavoro</i>

Le teorie sui bisogni umani hanno posto attenzione anche sul fattore tempo: i bisogni dell'individuo tendenzialmente mutano con il mutare dell'età e delle esperienze, ovvero in connessione a fattori temporali. Anche nelle organizzazioni è applicabile una considerazione analoga: il bisogno individuale dei membri dell'organizzazione non può essere considerato come un elemento statico ed

³¹⁹ *Ivi*, p. 135

³²⁰ Libero adattamento da Morgan G. (1997/trad. it. 2002, 61)

immutabilmente definito, bensì come una realtà che può dinamicamente modificarsi nel corso della permanenza della persona entro l'organizzazione stessa.

Crys Argyris³²¹ ritiene che esista un profondo divario tra le esigenze dell'individuo e quelle delle organizzazioni e che tale divario possa avere conseguenze molto negative: dalla frustrazione individuale a forme di conflitto che si manifestano all'interno dell'organizzazione o possono sfociare in atteggiamenti di evasione e fuga da parte del soggetto. Egli sostiene che uno dei modi per arginare questi rischi stia nella ridefinizione dei compiti lavorativi ottenuta, però, non per via gerarchica ma attraverso la costituzione di gruppi informali che contribuiscano a migliorare il livello di soddisfazione individuale e la qualità della prestazione lavorativa.

La partecipazione attiva dei soggetti nelle organizzazioni entro cui operano diventa un elemento cardine per la realizzazione di un'organizzazione efficiente e competitiva e per l'avvio di cambiamenti in grado di resistere nel tempo. Si tratta di una partecipazione che muove da spinte motivazionali in grado di orientare atteggiamenti e comportamenti in una direzione piuttosto che verso l'altra.

In ambito lavorativo, la motivazione è frutto dello spazio relazionale che si crea tra il soggetto e l'organizzazione e si traduce in tensione verso un risultato, determinazione, propositività, mobilitazione intellettuale ed emotiva, disponibilità a farsi carico della fatica ed a confrontarsi con situazioni di incertezza³²². La motivazione può essere sostenuta prestando particolare attenzione sia agli aspetti soggettivi che alle condizioni lavorative; si va, dunque dall'aspetto retributivo al rapporto tra tempo da dedicare al lavoro e tempo libero, dal grado di sicurezza del lavoro alla possibilità di progredire nel corso della propria carriera, dalla chiarezza del ruolo svolto alle relazioni con i colleghi e con i superiori.

Una peculiarità della motivazione è tuttavia costituita dalla sua inafferrabilità; non si tratta di un elemento acquisito una volta per tutte, ma è il frutto di uno stato interno dinamico e cangiante; un processo che sfugge a qualsiasi pretesa di misurazione e che si manifesta solo attraverso gli atteggiamenti del soggetto. Lo sviluppo motivazionale, inoltre, è unico e particolare per ciascun individuo, perché nasce dal complesso intreccio di esperienze personali, di natura positiva o negativa, che possono condizionare il raggiungimento degli obiettivi.

La motivazione acquista così una duplice valenza in quanto può costituire, da un lato, un fattore di rischio che va tenuto sotto controllo costantemente, dall'altro un'opportunità da valorizzare al fine di costruire dei significati condivisi. Quest'ultimo approccio alla motivazione può far accrescere nell'individuo un senso di fiducia verso l'organizzazione che gli consentirà di sentirsi valorizzato ed attivamente ed emotivamente coinvolto nel processo motivazionale.

³²¹ Argyris C. (1957) *Personality and Organization*, New York: Harper Collins.

³²² Quaglino G. P., *Voglia di fare. Motivati per crescere nell'organizzazione*, 1999, Guerini e Associati.

“(…) il dialogo motivazionale che si sviluppa tra individuo e organizzazione è in sintesi il riferimento concreto affinché il soddisfacimento delle motivazioni legate ai bisogni e agli obiettivi individuali diventi il criterio fondamentale per misurare la possibilità di successo dell’organizzazione e il vincolo si trasformi sempre più in opportunità.”³²³

Michael Crozier, nel suo lavoro sulla burocrazia, parla del legame esistente tra motivazione all’impegno e ricompense che la persona può ottenere nell’organizzazione:

L’individuo che sa in anticipo di non potersi attendere ricompense proporzionate ai suoi sforzi, avrà come reazione naturale la riduzione dell’impegno e tenderà a legare il meno possibile la sua sorte a quella dell’organizzazione cui appartiene.³²⁴

Il modello burocratico, secondo Crozier, non consentendo al soggetto di prendere decisioni o di ottenere ricompense che possano considerarsi adeguate al lavoro profuso, dà origine a meccanismi che demotivano la persona e mortificano il legame di appartenenza tra individuo e organizzazione.

Alcuni studi che privilegiano un approccio psicologico alle organizzazioni, concentrando la loro attenzione sulla natura, interna o esterna, della motivazione che muove il soggetto, hanno individuato due categorie motivazionali: una motivazione estrinseca che nasce da ricompense esterne, quali la retribuzione, la carriera, il prestigio, ed una motivazione intrinseca legata alla possibilità di ricevere ricompense di natura soggettiva, come ad esempio il proprio interesse personale per il compito da svolgere, la possibilità di crescere, oppure di rafforzare il rapporto con altre persone. La motivazione estrinseca si riferisce ad una realtà di contenuti in cui predomina la concretezza, mentre la motivazione intrinseca fa riferimento ad un mondo di significati attribuiti dal soggetto alle attività svolte nel contesto lavorativo.³²⁵

Lo sviluppo della motivazione individuale è strettamente connesso con il grado di appartenenza che si instaura tra la persona e l’organizzazione. Il senso di appartenenza è legato, per un verso, alla capacità da parte dell’organizzazione di comprendere, riconoscere e sostenere le attese soggettive e, per l’altro verso, alle capacità dell’individuo di concretizzare le attese dell’organizzazione.

Il momento dell’ingresso in una nuova organizzazione può essere particolarmente delicato e decisivo per la scelta di appartenere o meno ad un determinato contesto organizzativo. Tale ingresso può essere visto come una sorta di processo iniziatico alla cultura organizzativa e si articola in tre momenti fondamentali³²⁶:

³²³ Ivi, p. 36

³²⁴ Crozier Michel (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, Paris (trad.it. *Il fenomeno burocratico. Il significato della burocrazia nelle organizzazioni moderne*, Etas, 1978, p. 222).

³²⁵ Quaglino G. P. (1999), *Leadership*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 32-33.

³²⁶ Quaglino G. P. (1996), *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 141-160

- *confronto*: è il momento in cui si incontrano i neoassunti e gli anziani, finalizzato al riconoscimento ed all'accettazione reciproca;

- *elaborazione*: i neoassunti comprendono che, oltre all'insieme di regole e modalità formali di comportamento, esiste un insieme di norme e di modalità tacite di comportamento che costituiscono la cultura organizzativa;

- *integrazione*: è la fase conclusiva del processo di affiliazione, che può avere esito positivo o negativo. Se il neoassunto riesce ad essere in linea con le istanze culturali dell'organizzazione potrà sentirsi parte di essa; in caso contrario ci sarà un'integrazione fittizia, caratterizzata da un'adesione formale alle regole, senza che si sviluppi un concreto sentimento di appartenenza.

L'appartenenza organizzativa rappresenta, dunque, il frutto di un delicato equilibrio tra il rispetto dei bisogni individuali e la condivisione:

“[...] il nodo cruciale dell'appartenenza organizzativa è infatti costantemente rappresentato dall'abilità di mantenere il giusto equilibrio tra il bisogno di indipendenza (identità personale e stima di sé) e il bisogno di condivisione (affiliazione ed integrazione) evitando che la ricerca di questo equilibrio esponga a livelli elevati di ansia o, addirittura, fallisca”³²⁷.

Dennis Organ³²⁸, a tal proposito introduce il concetto di “cittadinanza organizzativa”, intesa come legame profondo tra soggetto e organizzazione. Il livello di coinvolgimento dell'individuo nel contesto organizzativo va oltre il concetto di appartenenza e si concretizza in un sentimento che consente di considerarsi parte importante della struttura e di provare fierezza ed orgoglio per tale appartenenza.

Strettamente connesso alla motivazione è il concetto di *empowerment*, quest'ultimo, nell'ambito delle teorie organizzative, muove dalla consapevolezza che la crescita e lo sviluppo di un'organizzazione risultano impossibili se si prescinde dalla crescita e dallo sviluppo delle persone che la compongono. L'*empowerment* è strettamente connesso alla sensazione di sicurezza percepita dall'individuo, intesa non tanto come sicurezza del posto di lavoro o della retribuzione, quanto piuttosto come sicurezza psicologica derivante dalla percezione di essere valorizzato nella propria attività e di potersi esprimere in maniera libera e creativa nel contesto organizzativo.

In un contesto lavorativo in cui l'individuo ha l'occasione di sentirsi valorizzato e di poter recare in modo attivo il proprio contributo, ci saranno effetti positivi di grande portata sia sull'*empowerment* personale che sull'*empowerment* del contesto organizzativo.

³²⁷ *Ivi*, p. 70.

³²⁸ *Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship between Affect and Employee "Citizenship"* Thomas S. Bateman and Dennis W. Organ *The Academy of Management Journal* Vol. 26, No. 4 (Dec., 1983), pp. 587-595.

Capitolo quarto

La nuova identità docente

4.1 Le competenze degli insegnanti

Nella società attuale, l'apprendimento avviene anche fuori dalla scuola, attraverso i media e attraverso le agenzie formative non formali ed informali che garantiscono conoscenze meglio rispondenti agli interessi e alle esigenze personali; la scuola rappresenta, così, solo uno dei tanti luoghi deputati all'apprendimento e neppure più quello prevalente. In un contesto caratterizzato da un elevato livello di frammentazione, di pluralismo e di individualismo, nel quale il mondo del lavoro richiede maggiore flessibilità e mobilità, la cultura scolastica appare troppo lontana dalla vita reale, mentre sempre più inadeguati risultano essere i modelli tradizionali basati su processi di semplice trasmissione della conoscenza o sulla riproduzione di schemi educativi identici a se stessi. La scuola di oggi ha dunque l'onere di ridare valore alla cultura formalizzata rendendola più attuale, al passo con i tempi e con i cambiamenti sociali in atto. Tutto questo richiede una ridefinizione critica della professionalità docente, legata anche all'affermazione di nuovi modelli di professionismo di tipo organizzativo, collegiale e manageriale³²⁹.

I processi di cambiamento riguardano innanzitutto la pratica professionale: gli insegnanti operano in un'estrema varietà di situazioni mutevoli e devono disporre di una buona capacità di adattamento, di flessibilità e di una competenza relazionale. Ma il cambiamento riguarda anche la trasformazione del ruolo dell'insegnante sia nell'aula che fuori; la dimensione didattica, programmata individualmente e collegialmente, si deve interconnettere con le pratiche professionali di natura progettuale, valutativa ed organizzativa che si stabiliscono fuori dall'aula; con l'introduzione dell'autonomia, infatti, nella scuola emergono nuovi ruoli di coordinamento delle attività didattiche e organizzative, come la funzione vicaria, lo staff di dirigenza, i responsabili di progetto, ecc.

Il dibattito italiano sulle competenze dei docenti segue, secondo l'interpretazione che ne fa Rita Ciambrone³³⁰, quattro differenti indirizzi:

- 1) Il modello manageriale, derivato dal mondo aziendale e piuttosto distante dalla tradizionale cultura istituzionale della scuola, si riferisce al tema della performance³³¹ e prende come punto di riferimento indicatori come la fiducia in sé, l'autocontrollo, l'esatta valutazione di

³²⁹ Viteritti Assunta, *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*.

In internet, URL: www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf

³³⁰ Ciambrone R., http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=834-le-competenze-degli-insegnanti&category_slug=57-seminario-7-novembre-2011&option=com_docman&Itemid=514

³³¹ Costa M., *Dirigere la scuola dell'Autonomia*, Isedi-Utet, 1999, Torino

sé, il gradimento della mansione e l'impegno verso l'organizzazione, il lavoro di gruppo e la cooperazione, lo spirito di iniziativa, la flessibilità, l'attitudine al comando e l'assertività, la tensione al risultato.

- 2) Il modello di competenze di stampo cognitivista³³², persegue l'idea che la competenza si generi nella pratica, nelle comunità locali, e non secondo ruoli predefiniti. La professionalità degli insegnanti è data da un insieme di competenze cognitive, affettive, sociali e dalla capacità di adattarsi alla variabilità. Questo modello coniuga il tema della pratica professionale con i processi di apprendimento in azione. La competenza degli insegnanti è:
- *situata*, poiché si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete;
 - *distribuita*, poiché non risiede solo nelle menti degli attori, ma è iscritta anche negli oggetti
 - *relazionale*, perché è radicata in pratiche sociali (routine) che la plasmano e la modellano.
- 3) Il modello di ispirazione pedagogica³³³ distingue tra competenze specifiche che si riferiscono al nucleo disciplinare e pedagogico-didattico della professionalità e competenze aspecifiche, che svolgono una funzione di completamento della professione.

Tabella 13.

<i>Competenze specifiche</i>	<i>Competenze aspecifiche</i>
<i>Progettare e gestire gli interventi di apprendimento</i> definendo le finalità, gli obiettivi e i traguardi dei singoli e dei gruppi, gestendo le risorse umane della scuola e del territorio, utilizzando bene i tempi e gli spazi, impiegando appropriate metodologie disciplinari e interdisciplinari.	<i>Lavorare in gruppo</i> (nella programmazione, nei colleghi, in team) a livello istituzionale-progettuale, educativo-didattico, intersistemico e interistituzionale.
<i>Gestire la classe</i> , con particolare riferimento alle dinamiche di gruppo.	<i>Saper animare</i> , coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare, e a esprimersi anche in forma ludica.
<i>Orientare gli alunni</i> verso la conquista dell'autonomia individuale.	<i>Essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza</i> .
<i>Gestire le tecnologie educative</i> e <i>lavorare in team</i> .	<i>Comunicare efficacemente</i> scambiando esperienze, sentimenti e costruendo legami.
<i>Gestire i rapporti con i genitori</i> liberando la relazione da ogni altro scopo che non sia quello educativo del soggetto in formazione.	<i>Gestire la relazione educativa</i> avendo disponibilità di accogliere l'altro e di formare l'altro verso la trasparenza e l'autenticità.
<i>Creare legami ed interazioni con il territorio</i> facendosi promotori di progetti e interpreti di segnali e bisogni formativi specifici per promuovere e sostenere gli interessi della comunità locale.	<i>Gestire la complessità</i> sviluppando la capacità di interpretare i cambiamenti socio-culturali.

Libero adattamento da Milani L. "Le competenze specifiche del mestiere di docente" in Scuola italiana moderna n. 10, 2000.

³³² Ajello A., V. Ghione "Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti" in Benadusi L. e Serpieri, R. (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, 2000, Roma.

³³³ Milani L., "Le competenze specifiche del mestiere di docente" in Scuola italiana moderna n.10, 2000.

Secondo Lorena Milani, le competenze pedagogiche si suddividono in: metacompetenze, “come consapevolezza delle proprie competenze [...] e come capacità di riflettere sulle proprie capacità [...] e padroneggiare competenze”³³⁴; competenze trasversali o “attitudini innate della persona [...] che si possono arricchire”³³⁵ e che “costituiscono la premessa per l’esercizio di altre competenze”³³⁶; competenze pedagogiche di base, “capacità di padroneggiare situazioni, attivare metodologie, elaborare progettualità coerenti con l’intervento educativo”³³⁷; competenze cardine, la “capacità di gestire, costruire e di sostenere la relazione con il soggetto in formazione”³³⁸.

- 4) Il modello professionale di competenze ha origine in un dibattito interno ad un movimento di insegnanti³³⁹, l’ADI (Associazione Docenti Italiani), il quale propone il seguente insieme di competenze standard per la professione:

Tabella 14.

<i>Impegno per il successo formativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza degli allievi e delle loro diversità - conoscenza delle modalità di apprendimento - attenzione e cura dello sviluppo integrale di ciascun allievo
<i>Conoscenze e competenze Disciplinari</i>	<ul style="list-style-type: none"> - padronanza della propria disciplina e dei collegamenti con le altre discipline - padronanza del saper insegnare - predisposizione di molteplici percorsi didattici
<i>Organizzazione didattica e valutazione dell’apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - utilizzazione di una pluralità di metodologie e di strumenti - capacità di guidare i gruppi - riconoscimento e premio dell’impegno - capacità di valutare i risultati degli allievi - capacità di pianificare l’azione educativa
<i>Ricerca e riflessione della pratica Didattica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - individuazione e soluzione di problemi professionali - capacità di stare al passo con teorie e pratiche educative
<i>Appartenenza alla comunità educativa e professionale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - partecipazione alla vita della scuola - contributo al buon clima della scuola - collaborazione con i genitori - capacità di cogliere le opportunità del territorio

Fonte: Viteritti A., *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*.³⁴⁰

³³⁴ Cit. in Fumarco G. (a cura di), *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci Faber, Roma 2006, p. 37

³³⁵ *Ibidem*

³³⁶ *Ibidem*

³³⁷ *Ivi*, p. 38

³³⁸ *Ibidem*

³³⁹ Cenerini A., Drago R., (a cura di) (2001) *Insegnanti professionisti*, Erickson, Adi

³⁴⁰ In Internet URL: www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf

Philippe Perrenoud³⁴¹, sociologo e pedagogo all'Università di Ginevra, propone un modello che seleziona dieci “domini di competenze” divisi in tre ambiti. L'autore delinea un repertorio di competenze che mirano a ridefinire la professionalità docente ma che non hanno la pretesa di essere esaustive. Le competenze prese da lui in considerazione vengono viste come un punto di partenza per ulteriori e continui approfondimenti; Perrenoud definisce, infatti, la competenza come la “*capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni*”. L'accento è posto sulle competenze emergenti, vale a dire su “ciò che cambia e dunque sulle competenze che rappresentano un orizzonte e non un'acquisizione consolidata”³⁴².

La sua definizione si fonda sul presupposto che le competenze non siano dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma sono in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse; questa mobilitazione è pertinente solo in *situazione*; ogni situazione costituisce un caso a se stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da *schemi di pensiero*, quelli che permettono di determinare, più o meno consapevolmente, e di realizzare, più o meno efficacemente, un'azione relativamente adatta alla situazione. Le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche seguendo riflessi traiettorie quotidiane, da una situazione di lavoro ad un'altra.³⁴³

Perrenoud offre un quadro concreto delle competenze di una professione sempre più chiamata ad orientarsi verso una pratica autoriflessiva; l'insegnante è chiamato all'autoformazione continua ed alla riflessione sulle proprie pratiche, lavorando sul proprio “bilancio delle competenze”³⁴⁴.

Le “Dieci nuove competenze per insegnare” si suddividono in tre gruppi:

Tabella 15.

a) <i>Apprendimento</i>	1. Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento 2. Gestire la progressione degli apprendimenti 3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione 4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro 5. Lavorare in gruppo
b) <i>Lavoro fuori dall'aula.</i>	6. Partecipare alla gestione della scuola 7. Informare e coinvolgere i genitori
c) <i>Costruzione e senso della professione</i>	8. Servirsi delle nuove tecnologie 9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione 10. Gestire la propria formazione continua

³⁴¹ Ediz. Orig., Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* Paris, ESF, 1999. (trad. it. *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002).

³⁴² Sanna Sandro, “*Le competenze nuove degli insegnanti. Appunti*”,
sta in: <http://sansanlab.jimdo.com/produzioni/competenze/>

³⁴³ Le Boterf Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1997.
https://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/L/LeBoterf_1997_A.html

³⁴⁴ *Ivi*

4.2 L'insegnante come professionista della formazione

Negli ultimi tempi, la rappresentazione del ruolo del docente si è modificata notevolmente, tanto che ormai quest'ultimo non può più essere visto soltanto come un mero esecutore o trasmettitore di conoscenze, ma diventa un soggetto che deve essere in grado di progettare, di agire in piena autonomia ed in accordo con i colleghi, deve, soprattutto, saper prendere decisioni e compiere scelte opportune. La scuola è una vera e propria organizzazione che può essere pensata come una comunità di professionisti la cui efficacia formativa cresce e si rafforza se esiste un insieme di valori condivisi cui fare riferimento, se opera attraverso la collaborazione ed il lavoro coordinato e se è in grado di socializzare le buone pratiche didattiche. Si fa sempre più strada la rappresentazione di un insegnante come professionista della formazione, capace di autoregolarsi, di accettare sfide, di assumere delle responsabilità, di confrontarsi con i problemi cercando di risolverli e di farsi carico degli interessi degli allievi, diventando così, in altre parole, imprenditore di se stesso.

Essere professionista vuol dire svolgere un'attività che richiede una conoscenza, teorica e pratica, specialistica. Negli ultimi anni, tuttavia, si sta assistendo ad una crisi di fiducia nei confronti della professione, una crisi che ha riguardato anche questioni intrinseche alla professione stessa. La conoscenza professionale fatica a star dietro alla mutevolezza di situazioni caratterizzate da disordine, indeterminatezza, complessità, conflitti di valore e di visione del mondo. Per queste ragioni non è più possibile contare solo sulle abilità e sulle tecniche dell'expertise tradizionale ma diventa fondamentale la gestione ed il confronto con la propria conoscenza e con la pratica professionale.

Maria Grazia Riva, riprendendo il pensiero di Schon, sostiene che “l'uso efficace della conoscenza specialistica dipende da una preliminare ristrutturazione di situazioni incerte e complesse, mediante l'impostazione del problema, e dall'esercizio artistico della professione, riguardo a casi che si presentano come unici”³⁴⁵.

Il superamento della tradizionale separazione tra pensare e agire, sapere e fare, decidere e attuare, è uno dei punti più importanti nella riflessione di Schon che, dopo aver esaminato attentamente le modalità con cui i professionisti integrano la loro preparazione teorica con la pratica quotidiana, cerca di darne un'interessante interpretazione. Egli ritiene che, normalmente, secondo un modello classico ispirato ad una modalità che lui definisce “Razionalità tecnica”, si tende ad identificare l'attività professionale fondamentalmente in un *problem solving*; si tende cioè ad applicare, in contesti operativi, quei saperi e quelle conoscenze che sono costruiti, attraverso protocolli di ricerca standardizzati, fuori dai contesti esperienziali (nelle Università, nei centri di ricerca), senza lasciare

³⁴⁵ Riva M.G., *op. cit.*, p. 155

uno spazio per cogliere quelle conoscenze tacite intrinseche nella pratica e che ci muovono nella gestione quotidiana. In realtà, come dice Maura Striano³⁴⁶, applicando la razionalità tecnica “nel corso dell’agire educativo non si fa altro che riflettere su una conoscenza proposizionale ed applicarla in pratica in modo strumentale utilizzando procedure riflessive di controllo”, però, così facendo, la conoscenza viene “usata per dirigere e orientare le pratiche educative ma non emerge, né viene costruita e/o ricostruita nel corso delle stesse”³⁴⁷. Per questo motivo, Schon, denunciando i limiti del modello della “Razionalità tecnica”, dice:

“Siamo legati a un’epistemologia della pratica professionale che ci lascia incapaci di spiegare, o persino di descrivere, competenze alle quali attualmente attribuiamo estrema importanza”³⁴⁸.

In virtù di ciò, secondo lui, il *problem solving* non può più essere considerato come l’unica risposta adeguata alla realtà, ma va integrato dal *problem setting* (la definizione del problema) e cioè “quel processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da conseguire, i mezzi che è possibile scegliere”, tutto questo perché nella realtà della pratica i problemi non si presentano come dati, ma “devono essere costruiti a partire dai materiali di situazioni problematiche che sono sconcertanti, turbative, incerte”³⁴⁹. Occorre dunque acquisire un approccio più “problematico” alla realtà, che consenta di analizzare la situazione nella sua complessità e nella sua unicità.

Il professionista deve trasformare la situazione che ha di fronte in un problema, selezionando gli oggetti di analisi, definendo i confini delle scelte effettuate, strutturando il contesto entro cui svolgere il proprio lavoro.

Schon ritiene che l’azione debba essere guidata da due elementi essenziali: la “*conoscenza nell’azione*” e la “*riflessione nell’azione*”. La conoscenza nell’azione è una conoscenza intrinseca all’azione che si rivela tramite l’esecuzione spontanea e sapiente di un atto, e che è difficile descrivere a parole (un esempio: guidare la bicicletta). Alcune volte, però, può accadere che nelle azioni abitudinarie si producano risultati inattesi; in ogni esperienza ci potrebbe essere un elemento di sorpresa che induce il professionista a riflettere su quanto sta accadendo. In questi casi, l’operatore può “fermarsi a pensare”, separando il momento dell’azione dal momento della riflessione; oppure può riflettere nel corso dell’azione, determinando una modifica dell’azione durante il suo svolgimento, attraverso la *riflessione nell’azione*.

“Nella prassi delle prestazioni spontanee, intuitive, dell’agire quotidiano, ci dimostriamo intelligenti in modo peculiare. Spesso non riusciamo ad esprimere quello che sappiamo. [...] Il nostro conoscere è normalmente

³⁴⁶ Striano M., *La razionalità riflessiva nell’agire educativo*, Liguori Editore, Napoli, 2001

³⁴⁷ *Ivi*, p. 4

³⁴⁸ Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993, p. 48

³⁴⁹ *Ivi*, p. 67

tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Sembra corretto affermare che il nostro conoscere è nella nostra azione. Analogamente, l'attività lavorativa quotidiana del professionista si fonda sul tacito conoscere nell'azione. [...] Nella pratica quotidiana egli formula innumerevoli giudizi di qualità per i quali non è in grado di definire criteri adeguati e mostra capacità per le quali non è in grado di definire regole e procedure”³⁵⁰.

Nella prassi quotidiana il professionista dimostra la sua intelligenza, ma non riesce ad esprimere né a descrivere quello che sa e come agisce, cosa mette in atto, perché il conoscere è nella sua azione, vi è un tacito conoscere nell'azione.

Considerare l'intelligenza dell'azione significa riconoscere al professionista uno status epistemologico autonomo, anche se non separato dal sapere accademico. Il professionista deve essere in grado di superare il dilemma tra fedeltà al sapere accademico e aderenza alla situazione concreta. Schon sostiene che molti professionisti, in risposta al dilemma tra “rigore e pertinenza”, “ritagliano la situazione pratica al fine di renderla adeguata alla conoscenza professionale”, oppure cercano di “forzare la situazione in una maniera che si presti all'uso delle tecniche disponibili.” In realtà, tutte queste strategie “comportano il pericolo di errate interpretazioni delle situazioni, o della loro manipolazione, per servire l'interesse del professionista a conservare la propria fiducia nei modelli e nelle tecniche standard”³⁵¹.

Il concetto di teoria, intesa come insieme di regole che spiegano e fanno funzionare la realtà, si trasforma, passando da una dimensione esplicita e formalizzata ad una implicita e tacita, e consente a Schon di sviluppare, in collaborazione con Argyris, il concetto di “teoria in uso”, centrale nella riflessione sull'apprendimento organizzativo³⁵².

Quello delle teorie dell'azione è un concetto molto importante. Le Teorie dell'azione sono strategie e regole di azione che gli attori di ogni organizzazione devono seguire per realizzare i risultati che sono tipici di quella specifica organizzazione. Sono i modi in cui le persone esplorano la realtà e inquadrano i problemi. Esistono due tipi fondamentali di teorie dell'azione: le teorie “professate”, incorporate in affermazione ufficiali e le teorie “in uso”, incorporate nelle routine, nelle convinzioni delle persone, nei modelli mentali con cui le persone affrontano la realtà. Le teorie-in-uso sono molto resistenti. I loro portatori non ne sono del tutto consapevoli. Se chiediamo a qualcuno nell'organizzazione di dirci come si fa una cosa la sua tendenza tipica è di dirlo in termini di teoria professata, mentre il suo agire quotidiano è tutto intessuto di teorie-in-uso. Nelle teorie-in-uso, dunque, si annidano le resistenze organizzative, che rappresentano la difesa di interessi particolari,

³⁵⁰ *Ivi*, p.76

³⁵¹ *Ivi*, p. 48

³⁵² Argyris, C., Schön, D. (1978) *Op. Cit.*, Argyris C., Schön D. (1996) *op. cit.*

di individui e piccoli gruppi e che si oppongono al cambiamento che sarebbe necessario in quella determinata organizzazione rispetto a cambiamenti che provengono dagli ambienti esterni. Superare le difese organizzative significa quindi in larga parte smascherare le teorie-in-uso e rendere consapevoli gli attori organizzativi dei loro problemi rispetto al cambiamento. Nella visione di Argyris e Schon la vita dell'organizzazione è caratterizzata da continue indagini attraverso cui gli attori negoziano le "teorie organizzative" che devono prevalere. È come se le persone nell'organizzazione si mettessero continuamente d'accordo (quasi sempre in modo tacito, senza bisogno di alcun accordo formalizzato) rispetto a questioni che riguardano il modo di considerare i problemi, i comportamenti da tenere, ecc. In questa maniera tutti difendono il proprio spazio e si creano complicità reciproche. Invece, per risolvere davvero i problemi (gli autori adoperano il termine "errori") sarebbero necessarie altre modalità. Argyris e Schon, come abbiamo osservato nel terzo capitolo, parlano, infatti, di apprendimento "a ciclo semplice", "apprendimento a ciclo doppio" e "deutero apprendimento" o "apprendimento di secondo livello".

4.3 Teorie in uso e teorie dichiarate: l'apprendimento trasformativo in Mezirow

Il rapporto teoria-prassi costituisce uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Come scrive Massimo Baldacci³⁵³:

“Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi[...]. L'unità dialettica teoria-prassi appare, dunque, come un criterio regolativo fondamentale dell'epistemologia pedagogica, come pure del lavoro educativo sul campo.”³⁵⁴

La realizzazione di tale unità risulta, tuttavia, sempre problematica; per cui diventa difficile incidere realmente sulle pratiche educative da parte della teoria e ciò è dovuto sia alla “scarsa preparazione teorica degli educatori e degli insegnanti” che ad una “diffusa scarsa attenzione per le pratiche educative da parte dei pedagogisti accademici”³⁵⁵.

Ad inibire la riflessione e a non consentire la problematizzazione delle conoscenze e delle azioni messe in atto, è sicuramente ciò che Maura Striano definisce “il senso comune”, ossia, quell'insieme di credenze, di rappresentazioni ingenuie che gli educatori hanno circa il funzionamento della mente o l'articolazione dei processi cognitivi.

³⁵³ Baldacci M. (2010). *Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva*. Education Sciences & Society, Vol 1, N° 1-2010, 65-75.

³⁵⁴ *Ivi*, p. 66

³⁵⁵ *Ibidem*

Il principale impegno professionale degli insegnanti è la gestione dei processi di insegnamento/apprendimento in cui enorme importanza rivestono le credenze, le rappresentazioni, le teorie (implicite, ingenuie, di senso comune) che essi hanno circa il funzionamento della mente, l'articolazione dei processi cognitivi, lo sviluppo dei percorsi conoscitivi, che si riflettono in modo consistente e significativo sul loro agire professionale (in termini di progettazione curricolare, di scelte didattiche, di opzioni docimologiche, di selezione di materiali, metodologie, strategie operative ...).³⁵⁶

E' necessario, pertanto, che ogni docente, per non farsi condizionare negativamente dal comune senso pedagogico, abbia chiara in mente la distinzione tra le sue teorie dichiarate e le sue teorie d'uso, quelle, cioè, effettivamente messe in pratica. Si pensi, a titolo di esempio, al docente universitario che svolge una lezione sul costruttivismo sottolineando la necessità di adoperare tale metodo (teoria dichiarata), e che, nella realtà, utilizza una metodologia di tipo trasmissivo (teoria d'uso).

E' opportuno che il docente impari a curare la sua identità di docente ricercatore, lasciando venir fuori le sue teorie in uso e problematizzando le teorie di senso comune. Soltanto in questo modo sarà possibile realizzare quel salto di qualità che porta il buon docente a diventare un docente ricercatore.

Alla necessità di problematizzare e rivedere criticamente le conoscenze acquisite ed i comportamenti agiti, fa esplicito riferimento il pensiero di Jack Mezirow, professore presso la Columbia University di New York³⁵⁷.

Nella sua opera, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, egli afferma che l'apprendimento in età adulta, che definisce apprendimento trasformativo, avviene nel momento in cui il soggetto riesce, con la riflessione, a fare una valutazione critica delle prospettive di significato che guidano il suo agire, rivisitandole o generandone delle nuove. Mezirow sostiene che qualsiasi professionista, e quindi anche l'insegnante, utilizza delle assunzioni che gli permettono di dare senso all'esperienza che incontra; sono le credenze che abbiamo sul mondo e sono così radicate nel nostro modo di pensare che non hanno necessità di essere spiegate. Egli definisce tali assunzioni "prospettive di significato", indicandole come "la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza", ossia "un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici,

³⁵⁶ Striano M., Melacarne C., *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, in *Studi sulla formazione*, n°1/, 2005, Firenze University Press.

³⁵⁷ Sul pensiero di Mezirow e sul raffronto tra il suo pensiero e quello di Schön interessante l'articolo di Cinzia Mion, "Riflessività", al seguente indirizzo:
<http://www.google.com/url?sa=D&q=http://www.edscuola.it/archivio/ped/riflessivita.htm&usg=AFQjCNGRwtjSxaA-hPKSrDflqM1mTdx6aQ>

e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza"³⁵⁸. Il nostro modo di interpretare l'esperienza è fortemente condizionato da tali "prospettive di significato". Per quanto preparato e formato professionalmente, un docente entra in un contesto scolastico con un set di aspettative su cosa troverà, su come apprendono gli studenti o su cosa significa insegnare in uno specifico grado di scuola. Queste prospettive di significato, tuttavia, non sempre sono validate; non sempre, cioè, siamo consapevoli del perché si è giunti a determinate conclusioni, perché si crede che la nostra identità sia legata ad alcune pratiche piuttosto che ad altre. Il modo con cui viviamo e diamo significato agli eventi, alle relazioni, alle cose viene fortemente influenzato dalla nostra esperienza pregressa, dalla nostra storia personale, dalla nostra biografia. I modelli appresi in maniera implicita dagli insegnanti durante la loro storia di studenti (come il ricordo di un professore apprezzato particolarmente per il suo stile o per il suo modo di relazionarsi agli altri) influenzano il modo in cui si interpreta il ruolo e si impostano le proprie pratiche professionali. Da questa consapevolezza deriva l'importanza attribuita alla riflessione quale dispositivo di sviluppo del pensiero critico che consente di riflettere sulle proprie prospettive di significato e di renderle più aperte e fondate su di un'analisi critica piuttosto che su erronei presupposti impliciti.

Molte volte anche le organizzazioni sono luoghi in cui si conservano routine e prassi consolidate non sempre efficaci, per cui il professionista è chiamato a negoziare la propria attività con gli altri e ad impegnarsi nella gestione di un'organizzazione composta da elementi espliciti ed impliciti, attraverso una partecipazione alla vita organizzativa che sia vissuta come esperienza costruita e non subita. Un'organizzazione deriva dalla fusione tra la struttura progettata dell'istituzione e la struttura emergente dalla pratica³⁵⁹. Le istituzioni definiscono un repertorio di procedure, di regole, di processi, di ruoli, ma è necessario che vi sia una traduzione di tutto ciò nella pratica, affinché i ruoli istituzionali possano entrare in connessione con i problemi della vita quotidiana. Si pensi al ruolo dell'insegnante di sostegno che, per legge, è un insegnante della classe, ma che in realtà, nella pratica, è interpretato come un docente di serie 'B' ed è destinato, spesso e volentieri, al solo soggetto in difficoltà e collocato in uno spazio marginale dell'aula o, addirittura fuori dalla stessa.

L'istituzione e la pratica, il deliberato e l'emergente, dunque, sono due entità diverse:

La relazione che le unisce non si basa sulla congruenza, ma su ciò che viene definito allineamento negoziato. E l'allineamento non è mai assicurato. Va costantemente negoziato ex-novo³⁶⁰.

³⁵⁸ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003, pp. 47-48.

³⁵⁹ Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, 2006, Raffaello Cortina Editore.

³⁶⁰ Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano, 2015, p. 93.

Il deliberato e l'emergente rappresentano, cioè, due costrutti che non si possono fondere ma che possono essere considerati complementari; il primo è una sorta di bussola orientativa nella parte istituzionale di un'organizzazione, mentre il secondo definisce il piano della pratica, un ambito in cui il formale cede il posto all'informale, “dove il visibile si affida all'invisibile, dove l'ufficiale incontra il quotidiano”³⁶¹. Si può comprendere pienamente quello che accade dentro un'organizzazione, soltanto se si riesce ad intercettare l'invisibile, il quotidiano; ed è la pratica, secondo Wenger, non i processi formali, a definire le politiche, i ruoli e gli standard. L'informale riguarda i diversi significati che gli attori organizzativi danno alle regole, gli schemi interpretativi con cui si interpreta il proprio ruolo e il proprio lavoro; si tratta di un processo di costruzione di conoscenza dal basso, dalle pratiche, laddove l'istituzionale rinvia alla formalizzazione dall'alto. Anche la scuola è un'organizzazione in cui il piano del deliberato (i ruoli, le norme, ciò che Schein definisce come i “valori”) si interseca con quello dell'emergente (i sistemi di significato, le culture organizzative, gli “assunti” che si concretizzano in “artefatti”, per dirla con le parole di Schein).

Le prospettive di significato ci portano a credere che le cose sono solo come noi le vediamo o come le abbiamo viste fino a quel momento e che ciò che crediamo essere la realtà non possa avere alcuna interpretazione alternativa. Per poter agire con intelligenza nei contesti di pratica professionale c'è bisogno di avere occasioni per ridiscutere le nostre assunzioni, il modo consuetudinario con cui pensiamo le cose e tentiamo di trasformarle. Occorre, dunque, validare le proprie idee e le proprie assunzioni per poter guadagnare la consapevolezza necessaria per trasformare e sviluppare le nostre azioni. Nel caso del docente, il processo di validazione non è un problema di valutazione della pratica o degli esiti dell'apprendimento, quanto piuttosto di riconoscimento, di analisi e di ricerca dei criteri che legittimano l'agire professionale in uno specifico contesto lavorativo. Esistono due modi diversi per validare il proprio pensiero: la validazione empirico-analitica e la validazione consensuale. Nel primo caso l'insegnante si muove con una prospettiva di ricercatore, indaga le prassi o le teorie, ricerca le prove, i dati, le conoscenze che possano fondare e sostenere le proprie affermazioni; nel secondo caso l'insegnante utilizza la negoziazione con degli interlocutori, al fine di trovare un accordo consensuale sulla validità di un'azione o di una pratica. L'incontro tra apprendisti ed esperti diventa un'importante occasione di confronto, un evento promettente che può generare una dialettica razionale in grado di validare i saperi di una comunità.

Apprendere una professione non vuol dire soltanto imparare a fare qualcosa, ma anche cambiare il proprio set di aspettative, le idee con cui diamo senso alla realtà attraverso le prospettive di significato. Mezirow ritiene che la trasformazione delle prospettive di significato possa considerarsi il processo più importante nello sviluppo degli adulti. Tale trasformazione consente ai professionisti di entrare a far parte di sistemi di azione sempre più complessi e di adottare

³⁶¹ Wenger E., *op. cit.*, p. 271

prospettive capaci di dare significato anche ad eventi inattesi e in grado di evolversi e di cambiare. Si tratta di una visione estremamente interessante e da coltivare per progettare azioni didattiche innovative in situazioni ad alta turbolenza sociale e contraddistinte da nuovi scenari multiculturali. In una comunità di pratica, in particolare, l'interazione sarà tanto più possibile quanto più i soggetti saranno in grado di assumere l'uno il ruolo dell'altro:

la capacità di assumere (in via ipotetica) la prospettiva che un altro soggetto ha su di noi, di vedere la nostra prospettiva e quella di un altro, di tornare poi al nostro punto di osservazione, sono tutti processi che presuppongono una competenza, la competenza interattiva e riflessiva.³⁶²

I professionisti possono sviluppare un sistema complesso di significati e di pratiche attraverso un pensiero pre-riflessivo e pre-critico che consente di agire e di interpretare ciò che ci accade utilizzando categorie, idee, aspettative e valori che usiamo ogni giorno e che non sono soggetti ad alcuna messa in discussione. Ma esiste anche un pensiero critico e riflessivo che consente di interrogarsi e di capire perché, come e con quali fini si agisce o si interpreta un evento in un particolare modo.

Il docente che ha paura di mettere in discussione le certezze a cui è giunto e che vede nelle nuove idee delle minacce, piuttosto che delle opportunità, assume un atteggiamento pre-critico. Al contrario, un docente critico sa immedesimarsi nella prospettiva di un'altra persona o di un altro gruppo; ed è proprio nelle comunità professionali che viene fuori l'occasione per coltivare la nascita di prospettive di significato diverse e alternative a quelle che generalmente si adottano, in maniera acritica, durante l'esercizio della professione. Mezirow (2003) al riguardo parla di "comunità comunicative", di comunità, cioè, in cui le interazioni discorsive sono finalizzate alla comprensione e alla verifica della validità di ciò che viene comunicato da coloro che vi prendono parte. Perché ciò avvenga è necessario, naturalmente, che si impari a decentrare il proprio punto di vista, in modo tale da non considerare la propria prospettiva come l'unica possibile; ma è altresì necessario che si acquisisca una maggiore consapevolezza della storia del contesto nel quale si vive o si lavora (le norme, i codici, i modelli di reazione, i filtri con cui si percepisce la realtà). Occorre, infine, esaminare, senza preconcetti, i dati di fatto e le tesi argomentative e liberarsi da inutili meccanismi di difesa psicologica per essere maggiormente aperti alle prospettive altrui.

Da quanto finora detto, possiamo, dunque, definire alcuni concetti di fondo:

- le organizzazioni sono contesti caratterizzati da dimensioni materiali e immateriali;
- i sistemi di significato con cui i docenti interpretano gli eventi ed agiscono dentro e fuori della scuola hanno bisogno di essere validati, sottoposti cioè ad una verifica empirica e sociale;

³⁶² Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, FrancoAngeli, s.r.l., Milano, 2015, p. 120

- la riflessione può essere considerata come il dispositivo più proficuo per sollecitare i processi di analisi dei modi in cui si apprende, si conosce e si interpreta la realtà;
- le comunità di pratica informali sono gli spazi privilegiati in cui gli attori organizzativi possono condividere, validare e scambiarsi idee e pratiche.

4.4 La ricerca riflessiva

La ricerca riflessiva comincia nel momento in cui il docente deve far fronte ad una situazione problematica nuova che viene fuori come evento inatteso, come una sorpresa che mette in crisi le sue conoscenze consolidate, il suo repertorio di risposte consolidate, quelle azioni didattiche e quei principi metodologici che precedentemente si sono rivelati efficaci.

Il docente ricercatore di fronte ad una situazione inedita, sulla scorta del repertorio di risposte appartenenti alle sue esperienze precedenti, formula delle ipotesi che vengono poi sperimentate e valutate attraverso l'azione e portano a formulare una nuova teoria del caso unico.

In alternativa alla “Razionalità Tecnica”, Schon propone la riflessione nel corso dell'azione.

“[...] sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte persino mentre lo fanno. Stimolati dalla sorpresa, tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. [...] C'è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l'individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare, e incorpora nell'azione successiva.”³⁶³

Occorre studiare la specificità dell'epistemologia della pratica esperta che svela un'attività cognitiva molto più estesa di quanto si riesca ad esprimere. E, soprattutto, diventa importante saper cogliere quegli elementi di sorpresa che connotano le situazioni di “incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore”³⁶⁴. Quando un ragazzo, per esempio, compie degli errori particolari a scuola, l'insegnante professionista non deve esitare a lasciar emergere un'aria di sorpresa, di perplessità e persino di confusione, riflettendo sul fenomeno di fronte al quale si trova e cercando il senso che sta dietro all'errore; un simile atteggiamento gli consentirà di diventare un ricercatore che opera nella pratica, che fa esperimenti, non separando il pensiero dall'azione e costruendo una “teoria del caso unico”.

Molto spesso si tende a non dare la giusta importanza alla riflessione nel corso dell'azione ed a far coincidere, in maniera limitata, il professionismo con l'expertise, cioè la competenza tecnica. In realtà, descrivendo la riflessione nel corso dell'azione, Schon ne parla in termini di alternanza tra il fare e il pensare, un'alternanza che dipende da una “conversazione riflessiva con la situazione”.

³⁶³ Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993, pp. 76/77.

³⁶⁴ *Ibidem*

“[a causa della complessità della situazione] le azioni del progettista tendono, fortunatamente o sfortunatamente, a produrre conseguenze diverse rispetto a quelle desiderate. Quando questo accade, il progettista può tener conto delle modificazioni non intenzionali che ha prodotto nella situazione generando nuovi apprezzamenti e comprensioni e operando nuove scelte. Egli modella la situazione in conformità con il proprio iniziale apprezzamento di essa, la situazione “replica”, ed egli risponde alla replica impertinente della situazione. In un valido processo progettuale, tale conversazione con la situazione è riflessiva. Il professionista, riflettendo su tale replica, può trovare nella situazione nuovi significati che lo portano ad una nuova ristrutturazione”³⁶⁵.

Tali fenomeni sono particolarmente evidenti nelle professioni che hanno a che fare con “oggetti” che non possono essere completamente plasmati dall’uomo (si pensi all’insegnamento). La realtà oppone una certa resistenza alla volontà dell’uomo, soprattutto nel passaggio cruciale dal progetto alla sua realizzazione. Gli studi di Schon si soffermano sui momenti della progettazione e della realizzazione di ciò che è stato progettato. Si tratta di una situazione sperimentale descritta come processo conversazionale, in cui domande e risposte si alternano.

“la situazione tipica della pratica non è né argilla da modellare a piacere né un oggetto di studio indipendente, autosufficiente, dal quale il ricercatore prenda le distanze. [...] Questi modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch’essi foggiate dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere. [...] l’azione attraverso la quale egli verifica la sua ipotesi è anche una mossa attraverso la quale cerca di realizzare un cambiamento intenzionale nella situazione cercando di modificarla, e considera i cambiamenti che ne risultano non come un difetto del metodo sperimentale ma come l’essenza del suo successo”³⁶⁶.

La pratica diventa una ricerca vera e propria in cui le soluzioni vengono ipotizzate, sperimentate e valutate, laddove, nell’ottica della Razionalità Tecnica, la realtà viene analizzata in modo oggettivo, univoco, indipendentemente dai valori e dai punti di vista del professionista. In realtà, come sostiene Schon, il professionista fa parte della situazione in cui deve intervenire e che cerca di comprendere, e può comprenderla pienamente solo se cerca di trasformarla in un’altra, assumendo l’atteggiamento di uno sperimentatore.

Nel momento in cui l’esercizio della professione si riduce ad essere una somministrazione ripetitiva di tecniche a problemi sempre uguali, il lavoro diventa noioso e poco appagante; mentre quando si diventa ricercatori nella propria pratica professionale, il lavoro diventa fonte di soddisfazione e di rinnovamento continuo.

³⁶⁵ *Ibidem*

³⁶⁶ *Ivi*, p. 85

Quando si rifiuta la tradizionale visione del sapere professionale, riconoscendo che i professionisti possono diventare ricercatori riflessivi in situazioni caratterizzate da incertezza, instabilità, unicità e conflitto, si ricomponesse il rapporto fra ricerca e pratica. Perciò, in questa prospettiva, la ricerca è un'attività da professionisti. Essa è innescata dai caratteri distintivi della situazione, intrapresa sul campo, e immediatamente legata all'azione.³⁶⁷

La ricerca riflessiva può riguardare il modo di strutturare i problemi, l'analisi dei metodi di indagine e delle teorie dominanti riguardo alla comprensione del fenomeno. I professionisti, spesso inconsapevoli di quali strutture utilizzano, devono assumere consapevolezza dei diversi possibili modi alternativi di impostare la realtà dell'azione pratica e dei modelli e delle norme cui si è data priorità. Nasce così una nuova "scienza dell'azione" che studia situazioni caratterizzate da "unicità, incertezza e instabilità, le quali non si prestano all'applicazione di teorie e tecniche derivate dalla scienza alla maniera della razionalità tecnica"³⁶⁸; una nuova scienza dell'azione che mira allo sviluppo di temi a partire dai quali i professionisti possono costruire teorie e metodi personali.

Spesso gli insegnanti, per spiegare il comportamento di alcuni alunni, preferiscono adoperare categorie stereotipate, del tipo "non vuole studiare", "è il solito ribelle", piuttosto che farsi vedere confusi o inadeguati alle situazioni; questo accade perché hanno paura di sperimentare nuove strategie di azione. Il professionista, invece, mentre pensa nel corso dell'azione, è attraversato da un complesso di emozioni, sensazioni di vario genere, sentimenti riguardanti il compito che sta svolgendo, su cui dovrebbe riflettere e che dovrebbe ascoltare.

Sarebbe interessante,³⁶⁹ dunque, mettere a fuoco questo groviglio di sentimenti presenti nel corso dell'azione, osservando qualcuno mentre imposta un problema, intervistandolo, chiedendogli di pensare ad alta voce. La pratica riflessiva consente di contribuire ad una demistificazione dell'expertise professionale, perché mostra come un sapere straordinario, specialistico può e deve essere immerso in valutazioni e giudizi connessi a valori umani, interessi sociali, economici, politici di parte, giudizi personali basati su vicende più o meno compromesse del passato. Tutto questo porta a non accettare più "in modo acritico la pretesa del professionista di possedere mandato, autonomia e abilitazione all'esercizio della professione"³⁷⁰, ed a sostenere quei professionisti che riflettono nel corso della loro azione sui propri modelli e sulle proprie strutture valutative.

Lo strumento principale utilizzato dal professionista nella conversazione con la situazione, al fine di esplorarne le sue potenzialità e di raggiungere i suoi scopi, è quello che Schon definisce la "metafora generativa", il "vedere come".

³⁶⁷ *Ivi*, p. 312

³⁶⁸ *Ivi*, p. 322

³⁶⁹ Riva M. G., *op. cit.*

³⁷⁰ Schon D. A., *Il professionista riflessivo*, p. 347

Quando le due cose viste come simili sono in origine assai differenti l'una dall'altra, ricadendo in quelli che usualmente sono considerati differenti domini di esperienza, allora il 'vedere come' assume una forma che definisco "metafora generativa". In questa forma il 'vedere come' può assumere un ruolo cruciale nell'invenzione e nella progettazione³⁷¹.

Il professionista dialoga con la situazione, servendosi del repertorio di saperi e di esperienze a sua disposizione. La sua strategia consiste nel vedere la situazione come qualcosa che è già presente nel suo repertorio, senza però includerla in una categoria o in una regola consueta. La situazione consueta fa da precedente, da esempio; il "vedere come" consente di mettere in relazione l'esperienza passata con il caso presente. Tale relazione, tuttavia, non è rigida, ma ha una natura così fluida da non trasformare un esempio, che serve solo come stimolo, in un modello da riprodurre. E' la metafora generativa che consente di trattare i problemi come unici e non adattabili a regole predefinite.

Come può un ricercatore usare ciò che già conosce in una situazione che considera unica? [...] Vedere questo luogo come quello non significa includere il primo in una categoria o in una regola consueta. Piuttosto, significa considerare la situazione non consueta, unica, allo stesso tempo simile e differente rispetto a quella consueta, senza essere fin dall'inizio in grado di dire simile o differente rispetto a che cosa. La situazione funge da precedente, o da metafora [...] E' la nostra capacità di "vedere come" e "agire come" che ci consente di avere una sensibilità per i problemi che non si adattano a regole esistenti³⁷².

Secondo Schön lo strumento principale che il professionista utilizza nella conversazione con la realtà, per esplorarne le potenzialità e raggiungere i suoi scopi è la "metafora generativa", il "vedere come". Il docente nell'affrontare l'imprevisto cerca di individuare cosa c'è di simile rispetto alle esperienze che ha affrontato in precedenza, dialoga con la situazione nuova e utilizza il suo repertorio di saperi e di pratiche. Individuando, così, analogie e differenze rispetto a situazioni "normali", risolvibili cioè con strategie consuete, si apre alla "generazione" di soluzioni nuove.

4.5 Il docente ricercatore

Un docente è ricercatore quando è un docente riflessivo, quando, di fronte a situazioni indeterminate, uniche e problematiche, riesce a riflettere nel corso dell'azione e sull'azione individuando e modificando le sue prospettive di significato e, conseguentemente le sue aspettative e il suo agire didattico.

Tuttavia, la riflessività nel corso dell'azione e sull'azione non è sufficiente a fare ricerca didattica. È necessario che la nuova strategia entri a far parte del nostro repertorio di risposte, innovandolo, ed è

³⁷¹ *Ivi*, p. 326

³⁷² *Ivi*, p. 328

necessario, altresì, che il processo riflessivo trasformi le nostre teorie, le nostre prospettive di significato, attraverso ipotesi di ristrutturazione dei piani d'azione. La riflessione su ciò che ha funzionato o su ciò che è rimasto problematico deve aiutarci a chiarificare le nostre teorie di riferimento. Insieme ai colleghi esperti di una comunità di ricerca si deve provare a collocare la nuova teoria situata in un apparato teorico formale di ampio respiro. Se la nuova teoria situata, la teoria del caso unico, restasse “irriflessa” sarebbe difficile “ripescarla” ed ancora più complicato utilizzarla per ampliare il proprio repertorio di risposte. Diventa, per questo, indispensabile ricostruire e condividere una teoria che consente di essere più consapevoli del nostro agire, di trasformarla da implicita in esplicita; in questa maniera la si potrà riutilizzare per orientare future azioni problematiche (nascita di una nuova teoria d'uso).

L'insegnante deve pensare come un professionista, un soggetto intraprendente, autonomo, che compie scelte nell'incertezza ma che è in grado di riflettere nel corso della sua azione; dotato di quella competenza professionale che Sarchielli definisce come “la piena capacità di analizzare, comprendere e valutare determinati problemi concreti, usufruendo delle risorse personali disponibili e delle condizioni situazionali, al fine di operare delle scelte e agire di conseguenza”.³⁷³

Nella nostra società, tuttavia, le istituzioni tendono a tradursi in organizzazioni formali basate ancora su un insieme di regole, culture, ruoli, mezzi che propendono verso la stabilità e l'equilibrio. Per questa ragione, sostiene Maria Grazia Riva, assumere un atteggiamento secondo l'ottica della conoscenza e della riflessione nelle istituzioni, ancora fortemente burocratizzate, rappresenta “per l'organizzazione un pericolo, in quanto minaccia il sistema stabile di regole, di comportamenti, di procedure, di visioni stereotipate”³⁷⁴. Laddove, è proprio lo stesso Schon a sostenere che “quando un membro di una burocrazia intraprende la strada della pratica riflessiva, permettendosi di provare confusione e incertezza, di sottoporre le proprie strutture e teorie a critica e trasformazione consapevole, può accrescere la propria capacità di contribuire a un significativo contributo organizzativo”³⁷⁵. Il sistema tende così ad opporre una certa resistenza al passaggio, da parte del professionista, dall'expertise tecnica alla pratica riflessiva. Anche la scuola presenta i tratti di un'istituzione caratterizzata da razionalità tecnica ed efficienza burocratica. I docenti sono, spesso, degli esperti tecnici che impartiscono una conoscenza privilegiata agli allievi. Schon adoperando la metafora della nutrizione dice: “Il curriculum è concepito come un menu di informazioni e di abilità, ogni programma di lezione è una portata”³⁷⁶. In realtà tutta la struttura scolastica, dall'organizzazione dei tempi e degli spazi, ai programmi, sembra mettere in risalto l'idea di una conoscenza privilegiata da impartire agli alunni.

³⁷³ Sarchielli G., *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 231

³⁷⁴ Riva M. G., *op. cit.*, p.163

³⁷⁵ Schon D. A., *op. cit.*, p. 331

³⁷⁶ *Ivi*, p. 332

All'interno della scuola, l'ordine dello spazio e l'ordine del tempo sono conformi a questa immagine basilare. L'edificio scolastico è diviso in aule, ognuna delle quali contiene un insegnante e un gruppo di venti o trenta studenti. [...] L'insegnante è per la maggior parte del tempo isolato dentro di essa. Temporalmente, la giornata scolastica è divisa in periodi della durata di un'ora o giù di lì, ognuna delle quali si suppone che sia dedicata a coprire il contenuto di conoscenze compreso nel programma di una lezione. I giorni della settimana, i mesi e l'anno scolastico sono divisi in modo simile.³⁷⁷

Un insegnante che incomincia a pensare e ad agire come un professionista riflessivo può andare incontro ad alcune resistenze, perché la libertà di riflettere, di decostruire, rompe l'ordine istituzionale e quello della routine scolastica. Occorrerebbe, dunque, nell'ottica di Schon, mettere da parte il programma classico e cominciare a considerarlo come “un'ossatura attorno alla quale l'insegnante sviluppa variazioni in relazione alla sua comprensione sul momento dei problemi di particolari studenti. Ogni studente rappresenta un universo costituito da un singolo, le cui potenzialità, i cui problemi e ritmi di lavoro devono essere colti nel mentre l'insegnante riflette nel corso dell'azione sul progetto del proprio lavoro”³⁷⁸.

E' evidente che l'isolamento del docente nella propria aula, di cui parla lo stesso Schon, non può favorire la riflessione; il docente, infatti, ha bisogno di comunicare i suoi problemi, i dubbi, le intuizioni che vengono fuori dalla riflessione sulla propria pratica professionale; ha necessità, inoltre, di confrontarsi con gli altri membri della comunità di professionisti di cui fa parte. Nel momento in cui i professionisti riflettono nel corso della loro azione su ciò che stanno facendo, mettono in dubbio la struttura della conoscenza su cui si basa l'organizzazione, gli assunti impliciti e tacitamente utilizzati, le consuetudini ormai naturalizzate, ma anche gli scopi ed i valori dell'organizzazione. In questo modo, potrebbero sorgere molti dilemmi e conflitti che di solito vengono rimossi, senza essere affrontati, o si trasformano in sotterranei conflitti di fazioni. Ma la scuola, come organizzazione, deve imparare a lasciar emergere i conflitti, a discuterli e ad analizzarli pubblicamente, disponendosi, laddove sia richiesto, a ristrutturare modelli, concezioni, procedure, valori, principi.

Alessandra Anceschi³⁷⁹ individua i possibili atteggiamenti che l'insegnante-ricercatore dovrebbe assumere e collocare all'interno delle sue prassi didattiche consuetudinarie:

³⁷⁷ *Ibidem*

³⁷⁸ *Ivi*, p. 335

³⁷⁹ Anceschi A., “Facilitare l'incontro tra didattica e ricerca: passi preliminari”, sta in *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*, (a cura di) Anceschi A., Scaglioni R., Napoli, Liguori Editore, 2010.

L'osservazione e la formulazione di domande

L'abitudine alla costruzione della riflessione nel corso dell'azione, la disposizione a conoscere e analizzare il dettaglio di ciò che si fa, di apprendere dall'atto compiuto per modificare e migliorare le azioni successive, deriva dalla capacità di:

- Assumere nella contemporaneità dell'azione sia il ruolo di conduttore che di osservatore; questo significa trovare strategie (memorizzare, annotare, registrare) per individuare tutti gli avvenimenti che attirano l'attenzione del docente.
- Crearsi l'abitudine di porsi domande sugli elementi osservati. Tale abitudine risulterà più difficile per gli insegnanti che prediligono la lezione frontale, mentre sarà più agevole per coloro i quali pongono quesiti, chiedono di operare confronti, promuovono la formulazione di ipotesi, richiedono l'individuazione di più risposte, pongono dubbi, confrontano la propria idea con quella dei ragazzi.

La selezione delle problematiche educative contingenti

Il passo successivo all'osservazione e alla raccolta dei dati è la loro sistematizzazione, attraverso una selezione dei focus individuati. La scelta potrà riguardare una particolare classe, un'unità didattica trasversale ad alcuni contesti o mirati contenuti disciplinari. La selezione individuata non ha lo scopo di privilegiare azioni e contesti didattici, a scapito di altri, ma semplicemente di individuare momenti volti all'arricchimento delle proprie specificità professionali.

L'articolazione di possibili risposte

L'azione di selezione e focalizzazione porta a prospettare ipotesi di revisione orientate a proporre adattamenti utili a:

- formulare una diversa articolazione e successione delle fasi di lavoro;
- prevedere la revisione e l'integrazione del percorso attraverso l'inclusione o l'approfondimento di sollecitazioni pervenute dagli studenti;
- adottare differenti strategie di gruppo o individuali.

La documentazione: rendere ripercorribile a sé e ad altri le esperienze

La documentazione delle proprie esperienze didattiche deve possedere la caratteristica della divulgabilità (affinché possa essere facilmente ripercorsa anche da chi non ha vissuto in prima persona l'esperienza) e della replicabilità (affinché possa essere messa in opera anche in altri contesti). Inoltre, perché la documentazione sia utile ai nostri scopi è necessario che sia abbinata ad analisi e commenti che possono essere articolati con forme e tempi scelti da ogni insegnante. Tra le modalità di documentazione:

- RegISTRAZIONI audio, per riascoltare lezioni, o alcuni frammenti mirati, e le reazioni degli alunni.
- RegISTRAZIONI video. Dopo aver acquisito le necessarie liberatorie a tutela della privacy per l'utilizzo della videocamera, si può far ricorso alla semplice ripresa delle attività quale strumento per l'analisi; alla revisione commentata che presuppone un montaggio del video e la sovrapposizione di testi a commento; alla documentazione di sintesi dell'esperienza volta a rendere fruibile il percorso compiuto.
- Documentazione fotografica.
- Raccolta di materiali utilizzati o di prodotti (testi, letture, documenti visivi, fotografici, prodotti multimediali).
- Documentazione scritta. La formula della narrazione da redigere per iscritto è ancora uno strumento valido per descrivere azioni e riflessioni.

In realtà, l'incontro, il confronto e lo scambio tra l'ambiente universitario e quello scolastico è stato sempre problematico. Due sono, in particolare, le azioni che si possono mettere in atto per coniugare ricerca e didattica:

- Utilizzare nella propria prassi didattica le tesi desunte dalle ricerche scientifiche, trasformandole in azioni didattiche.
- Adottare i procedimenti e gli strumenti dei quali si serve la ricerca per risolvere nella quotidianità i problemi che l'insegnamento pone.

La prima prospettiva mira a mettere in pratica nel contesto didattico azioni desunte dalle teorie per dare fondamento autorevole al lavoro fatto in classe. La seconda prospettiva intende, invece, selezionare e adattare i metodi e le strategie della ricerca per dare risposte ragionate e quindi soddisfacenti alle difficoltà che si incontrano nella routine didattica. In entrambi i casi risulta necessario che il docente acquisisca un atteggiamento attento e curioso che lo porti ad approfondire e a riflettere sulla propria disciplina e sulle problematiche educative trasversali, attraverso la consultazione di riviste specializzate, libri, risorse informatiche, e la frequentazione di luoghi come università, centri di ricerca, comunità di pratiche, ecc.

A livello istituzionale, l'amministrazione centrale ha sempre mirato ad incentivare azioni di ricerca nella scuola, senza, tuttavia, promuovere mai azioni concrete quali ad esempio finanziamenti ad hoc, flessibilità orarie, monitoraggi espliciti e valutazioni di azioni prodotte. Se si dà uno sguardo alle disposizioni normative dell'ultimo decennio, l'atto più evidente in questa direzione è costituito dal regolamento sull'Autonomia³⁸⁰. Qui, all'articolo 6 comma 1, si individuano alcuni orientamenti rimasti ancora oggi in parte inespressi: "Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro

³⁸⁰ Cfr. DPR n. 275, 8 marzo 1999

associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali". Lo stesso comma individua alcune aree di lavoro, e tra queste si menzionano "l'innovazione metodologica e disciplinare", "la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi", "la documentazione educativa". In aggiunta si incentiva, al comma 3, la collaborazione con varie istituzioni pubbliche e private, deputate alla ricerca, tra cui le Università. In realtà, questa disposizione normativa, pur essendo estremamente attuale e sollecitata continuamente a livello politico e amministrativo, è rimasta abbastanza inattuata, anche perché la maggior parte delle scuole è presa talvolta da problemi pratici, quasi di sopravvivenza, che non aiutano affatto a rendere fertile il terreno al fine di coltivare ambizioni di ricerca e innovazione.

La ricerca rimane una prerogativa indiscussa dell'ambito accademico, ed è in questa sede che l'istituzione scolastica potrebbe e dovrebbe trovare la giusta accoglienza. Tra i due sistemi non si riesce a creare, tuttavia, un'efficace sinergia. Questo accade perché "le Università coinvolgono di rado le istituzioni scolastiche in qualità di co-ideatori o co-promotori delle loro ricerche"³⁸¹. E comunque, nel momento in cui si richiede il contributo della scuola, si tratta, in genere, di coinvolgimenti passivi, in cui al docente e all'istituzione viene affidato il ruolo di utente del progetto di ricerca o, per usare le parole di Alessandra Anceschi, di "cavia"³⁸², attraverso l'affidamento di compiti meramente esecutivi, quali la compilazione di questionari, la fornitura di dati, o l'accoglimento di osservatori nelle proprie classi.

Se pensiamo, inoltre, alla figura del ricercatore attualmente inserita nell'organico accademico, possiamo vedere bene come essa rappresenti, nell'ideale progressione della carriera universitaria, il primo tassello di figura a ruolo. Alessandra Anceschi ritiene che i progetti di ricerca abbiano tra i principali obiettivi quelli di "essere prodotti in funzione dell'avanzamento di carriera", motivo per cui, a suo dire, "le necessità e le esigenze della comunità didattica rimangono, gioco-forza, un poco discoste"³⁸³. Per questo motivo, la stessa proponendo un capovolgimento dei termini della questione, così si esprime:

"Dovremmo guardare al ruolo del ricercatore non come al primo gradino della carriera universitaria, ma quale possibile vertice della carriera scolastica (per lo meno nell'ipotesi di una carriera docente finalmente orientata anche alla didattica e non solo alla gestione amministrativa). Rovesciando così la piramide,

³⁸¹ Anceschi A., *op. cit.*, p. 161

³⁸² A titolo di esempio l'Anceschi fornisce alcune presentazioni di progetti di ricerca che è possibile trovare in rete e dai quali si evince il ruolo passivo delle istituzioni scolastiche e dei docenti:

<http://diplin.scedu.unibo.it/questionario/introduzione/>

http://www.ricercaitaliana.it/prin/dettaglio_completo_prin-2004111257.htm#base

<http://web20.managed196.serverclienti.com/node/176>

³⁸³ Anceschi A., *op. cit.*, p. 162

otterremmo decisi incentivi alla crescita della ricerca didattica poiché le sperimentazioni e le innovazioni godrebbero di diffusione più capillare, si collocherebbero in modo fortemente integrato all'interno delle reali problematiche educative e disciplinari, si gioverebbero dei supporti scientifici necessari alla loro conduzione grazie a collegamenti più mirati con l'università³⁸⁴.

4.6 “Riflessione” e “Riflessività”

Negli ultimi anni lo studio della professionalità docente ha vissuto una svolta di grande rilievo ed è giunto alla percezione degli insegnanti come *professionisti riflessivi che costruiscono significati*³⁸⁵; questo nuovo spirito nasce dalla convinzione che i *modelli mentali* degli insegnanti, di cui parla Senge³⁸⁶, svolgono un ruolo fondamentale nell'esercizio della loro professione. Michele Baldassarre³⁸⁷ afferma che la maggior parte degli studiosi “concordano sul fatto che la riflessione rappresenti una generica componente della funzione docente”³⁸⁸ ma, a suo parere, bisogna fare una precisa distinzione tra “riflessione” e “riflessività” nel rapporto che l'insegnante stabilisce con la sua pratica. Sicuramente la riflessione rientra tra gli atteggiamenti che quotidianamente l'insegnante è solito adottare ed è, altrettanto, ovvio che, prima di entrare in contatto con gli alunni, non può essere mosso da gesti automatici ma dalla capacità di riflettere. Potremmo dire, per usare le stesse parole di Baldassarre, che nel suo lavoro “l'insegnante usa la testa e il cuore e sa “a pelle” qual è la cosa giusta da fare nelle diverse situazioni e circostanze con gli alunni, sia come gruppo che come singoli soggetti”³⁸⁹. Tuttavia, sempre secondo Baldassarre, se si dà uno sguardo alla letteratura scientifica sulla riflessione, si scopre “che il termine “riflessione” non dà conto dell'intenzionalità come caratteristica professionale del docente”³⁹⁰. Per questo motivo egli parla di “riflessività” come concetto che “va oltre l'atteggiamento intuitivo e immediato della riflessione”³⁹¹ e può essere riferito “a un insieme complesso di metodi e atteggiamenti distinguibili dal punto di vista cognitivo e filosofico” e che “può avere diritto di cittadinanza tra i concetti pedagogici”³⁹².

Intesa in questo senso, come operazione consapevole e rigorosa, la riflessività diventa un fattore essenziale e qualificante nella professionalità docente sia nella formazione iniziale che nella formazione continua. Lo sviluppo della riflessività consente ai docenti di:

- Analizzare, valutare e cambiare le loro pratiche educative, didattiche e organizzative.

³⁸⁴ *Ibidem*

³⁸⁵ Shon D., *op. cit.*

³⁸⁶ Senge P. M., *op. cit.*

³⁸⁷ Baldassarre M., *Imparare a insegnare, la pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci Ed., Roma, 2009

³⁸⁸ *Ivi*, p.12

³⁸⁹ *Ibidem*

³⁹⁰ *Ibidem*

³⁹¹ *Ibidem*

³⁹² *Ivi*, p.13

- Avere la percezione che l'attività di insegnamento venga agita in una situazione sociale e politica e che rientra tra i compiti degli insegnanti la capacità di analisi e valutazione di tale contesto.
- Sviluppare una ragionevole capacità critica nei confronti delle proprie convinzioni riguardo al significato di un buon insegnamento.
- Assumersi una maggiore responsabilità verso la propria crescita professionale, acquisendo un certo grado di autonomia professionale.
- Potenziare la capacità di dare indicazioni al fine di influenzare le politiche educative e didattiche e partecipare in questo modo attivamente alle decisioni in materia di educazione e istruzione che generalmente vengono prese dall'alto.

Alla base di qualsiasi considerazione sulla riflessività stanno due concetti fondamentali; il primo è che il comportamento umano si basa su strutture mentali non statiche che nascono da esperienze o da occasioni di confronto con situazioni diverse; il secondo è che le strutture mentali che guidano il comportamento possono essere influenzate dalla riflessione. Baldassarre suggerisce una definizione di riflessività che pone l'accento sul ruolo centrale che la formazione di nuove strutture mentali riveste in una persona in situazione di apprendimento; essa si identifica con:

“Il processo mentale che cerca di strutturare o ristrutturare un'esperienza, un problema, una conoscenza esistente o un'intuizione”³⁹³.

Ogni insegnante deve seguire un percorso di apprendimento che gli consenta di riprogettare dinamicamente e continuamente il proprio modo di essere professionista della formazione. L'assunto fondamentale da cui, secondo Baldassarre, occorre partire per poter costruire un'identità professionale del docente è che qualsiasi sviluppo professionale non può che derivare da un concomitante sviluppo personale.

4.7 Quali conoscenze e competenze per insegnare?

Quale tipo di conoscenze e di competenze è indispensabile costruire nel momento in cui un docente entra in servizio e quali continuare a sviluppare nel corso della carriera? Durante i primi anni di insegnamento, molti docenti sperimentano la difficoltà di imparare ad insegnare, questo perché si presta poca attenzione alla formazione iniziale ed al sostegno agli insegnanti principianti.

In virtù dell'assunto, di cui abbiamo parlato poc'anzi, che collega lo sviluppo professionale allo sviluppo personale, esiste un filone di studio che si ispira alle storie di vita e alle autobiografie

³⁹³ *Ivi*, p.19

formative il quale cerca di creare una connessione tra identità professionale e identità personale³⁹⁴. Il processo di costruzione di un'autentica identità professionale richiede, innanzitutto, “la discesa in profondità dentro se stessi per andare a rintracciare i valori centrali e le convinzioni che sostengono ciascuno nella propria vita personale allo scopo di collegarli con gli obiettivi e le esperienze professionali”³⁹⁵; in questo modo diventa possibile “collegare la conoscenza di sé con la conoscenza professionale”³⁹⁶, ricongiungere gli aspetti relativi alla propria personalità e alle proprie emozioni, “ai processi di carattere vocazionale che portano una persona a voler diventare insegnante e imparare ad insegnare”³⁹⁷. Nel processo di formazione degli insegnanti esiste un legame che mette in relazione le esperienze passate dell'insegnante con gli obiettivi del presente e con le aspirazioni future e che riconosce “l'interrelazione tra le dimensioni cognitiva, emozionale, sociale, morale ed estetica della persona che sta intraprendendo il cammino del divenire insegnante”³⁹⁸.

La formazione del docente avviene nell'ambito di un contesto relazionale, tra il personale ed il professionale, tra la teoria e la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento, tra i colleghi e la comunità in cui si lavora. Le narrazioni consentono di ricostruire un'identità professionale autentica; attraverso la riflessione sulle loro storie personali, familiari e sulle loro esperienze scolastiche, i docenti possono imparare a porsi delle domande fondamentali su chi si è, su cosa si conosce, su quale siano le origini di quel che si conosce, su quale scopo si attribuisce al proprio insegnamento, quali risultati ci si aspetta dal proprio lavoro, quale sia il modo migliore per ottenerli, che tipo di insegnante si vuole diventare. La riflessione consente pure di analizzare in modo corretto le nostre emozioni e di ascoltare le proprie sensazioni; lasciar venir fuori le proprie emozioni significa “rimanere in rapporto con se stesso”³⁹⁹. Le emozioni non sono né buone né cattive, ma è fondamentale la consapevolezza che noi abbiamo o non abbiamo di esse. Essendo queste, come dice Baldassarre, “la porta del cuore”, è necessario che noi impariamo “ad essere in ascolto, a osservare senza giudicare [...] Nel migliore dei casi, le emozioni ci aiutano a comprendere meglio chi siamo veramente e quindi ad andare verso gli altri; nel peggiore dei casi, ed è allora che diventano distruttive, possono, come i nostri pensieri, renderci schiavi e dipendenti”⁴⁰⁰.

Si tratta di lavorare sull'invasione delle nostre emozioni distruttive, attraverso la riduzione della loro negatività e lavorando sulla malleabilità della nostra mente.

³⁹⁴ Baldassarre V. A., Di Gregorio L., Scardicchio A. C., *La vita come paradigma. L'autobiografia come strategia di ricerca-formazione*, Edizioni dal Sud, Bari 1999

³⁹⁵ Baldassarre M., *Imparare a insegnare, la pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci Editore S. p. A., Roma, 2009, p. 42

³⁹⁶ *Ibidem*

³⁹⁷ *Ibidem*

³⁹⁸ *Ibidem*

³⁹⁹ *Ivi*, p. 70

⁴⁰⁰ *Ivi*, p. 69

Nel momento in cui sorge in noi un pensiero di collera, di desiderio, di gelosia non ci sentiamo preparati, ci coglie di sorpresa. In pochi secondi, questo pensiero ne provoca un altro, poi un terzo, e il nostro paesaggio mentale è invaso da idee che cristallizzano la nostra collera o la nostra gelosia. E' già troppo tardi. E' come quando una scintilla appicca l'incendio ad una foresta. Non si sa più che fare⁴⁰¹.

Occorre, dunque, acquisire l'abitudine di saper gestire i nostri pensieri, di essere in grado di osservarli e risalire alla loro origine, evitando il rischio che possano invadere il nostro animo.

L'intelligenza emotiva di cui parla Daniel Goleman,⁴⁰² altro non è se non la capacità di riconoscere e gestire una reazione emotiva in maniera equilibrata. Riconoscere e saper gestire un'emozione richiede, innanzitutto, una buona conoscenza di sé; ma è necessario anche saper mobilitare in modo corretto le proprie emozioni al fine di raggiungere i propri obiettivi; saper riconoscere le emozioni altrui (empatia) e sapersi prendere cura delle relazioni che si instaurano con gli altri nel momento in cui si entra in contatto con le emozioni altrui. Un'emozione, di per sé, è innocua, mentre il pericolo potrebbe dipendere dal potere che essa esercita su di noi, dall'uso che ne facciamo. Talvolta, antiche ferite possono innescare in noi meccanismi di difesa e quindi stati di ansia. Baldassarre parla di "educazione del cuore", come capacità di avere consapevolezza di questi meccanismi negativi e di trasformarli e neutralizzarli sul loro nascere.

Le neuroscienze ci dicono che esistono nuovi neurotrasmettitori che vengono prodotti sotto la spinta dei nostri sentimenti, dei nostri atteggiamenti, dei nostri legami sociali, ma anche dalle nostre reazioni fisiologiche. Le nostre emozioni sono alla base della costruzione di tali molecole che vengono secrete a livello di mucosa digestiva. Esiste, dunque, un "cervello emozionale" che si affianca al cervello "pensante" ed è noto che noi abbiamo bisogno di queste due parti per reagire in modo adeguato a qualsiasi tipo di situazione.⁴⁰³

Ragione ed emozione devono trovare un loro equilibrio; la prima deve lasciare lo spazio che merita alla seconda. Tutti abbiamo bisogno di lasciarci andare al nostro dolore, di gioire, di lasciarci travolgere dai momenti di felicità, al fine di dare completa libertà di espressione al nostro essere corpo e spirito; sono i nostri sentimenti che ci mettono in relazione con noi stessi e con gli altri. Avere la possibilità di sentire le emozioni in maniera completa, senza lottare per evitarle o reprimerle, vuol dire avere la capacità di viverle pienamente, senza farsi sommergere da esse. La parte inconsapevole di noi che ci contraddistingue come esseri unici deriva da quattro dimensioni importanti⁴⁰⁴:

⁴⁰¹ *Ivi*, p. 68

⁴⁰² Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Robert Laffont, Paris 1997

⁴⁰³ Baldassarre M., *op. cit.*, pp. 70-71

⁴⁰⁴ Baldassarre V. A., Di Gregorio L., Scardicchio A. C., *op. cit.*

- *La storia familiare*, le relazioni che esistono tra i vari membri di una famiglia, i ruoli attribuiti a ciascun membro, i drammi segreti che, talvolta, benché ignorati, possono influenzare fortemente il nostro comportamento.
- *Le aspettative* che i genitori nutrono nei nostri confronti e che spesso si rivelano limitative e non sempre positive.
- *Le esperienze personali* fatte durante la prima parte della nostra vita, esperienze che ci portano ad assumere dei comportamenti che saranno poi tipici della vita futura e sono alla base delle nostre capacità emotive.
- *Le esperienze del processo di individuazione* che fissano degli schemi di comportamento di base che ci appartengono e che richiamano i nostri vissuti, a partire dall'infanzia, e si traducono in risposte emotive che corrispondono alla nostra individualità.

Se impariamo a riconoscere questi impulsi che nascono da una situazione interna e inconsapevole, impareremo anche ad avere maggiore consapevolezza del nostro mondo interiore e ad avviarci verso quel processo di sviluppo personale che è strettamente legato allo sviluppo professionale. Esistono dei comportamenti che bloccano “la nostra energia” e ci fanno vivere una vita mediocre. Per questo occorre farli “uscire dall’ombra”, prenderne piena consapevolezza ed avere la forza di effettuare scelte diverse per il futuro. Per riuscire a prendere una giusta distanza da quei comportamenti che ci rendono unici nel bene e nel male, è necessario entrare in contatto con le paure più lontane che ci rendono schiavi e “scoprire la propria verità personale ed imparare a guardarla in faccia”⁴⁰⁵. In una professione come quella dell’insegnante, in cui la competenza relazionale è fondamentale, diventa importante riuscire a stigmatizzare quei comportamenti malsani che portano ad un dispendio di energie e rappresentano l’anticamera del burnout: il desiderio di piacere a tutti i costi, mostrandosi adulatore o troppo gentile; la ricerca di riconoscimento da parte dell’altro, che talvolta ci induce ad agire più per il desiderio di essere considerato dagli altri che per il piacere personale di fare. Essere sospettosi, diffidenti o reticenti a comunicare delle idee o delle informazioni per la paura che possano essere usate contro di noi. Trattenerne dentro di sé ciò che si avrebbe bisogno di esprimere liberamente, attraverso silenzi che nascondono rabbia repressa o disaccordo. Sentire il bisogno di avere sempre ragione, per avere la sensazione di essere più forte.

⁴⁰⁵ Baldassarre M., *op. cit.*, p. 74

4.8 Costruire l'identità professionale

La Commissione Europea elenca tra gli obiettivi primari dell'apprendimento per tutta la vita (Life Long Learning) il concetto di *empowerment*, identificandolo con il dare pieni poteri ai cittadini; e Bauman ne dà una definizione specifica:

“l'empowerment si realizza quando i soggetti-persona raggiungono la capacità di controllare, o almeno di influenzare in modo significativo, le forze personali, politiche, economiche e sociali che in caso contrario costituirebbero altrettanti ostacoli nella loro traiettoria di vita”⁴⁰⁶.

In seguito all'introduzione dell'Autonomia, l'insegnante si è trovato di fronte a nuove, pesanti responsabilità che lo pongono dinanzi a situazioni problematiche di difficile soluzione. La stessa capacità di gestione di una classe può essere la cartina di tornasole del grado di sviluppo personale del docente, in quanto richiede la messa in discussione di tutta la propria storia personale, dei valori e delle proprie credenze. Chi insegna deve rispettare l'autorità gerarchica, deve coordinare il lavoro di altri, decidere per gli altri, porre dei limiti agli altri e allo stesso tempo imparare a gestire i propri. Si tratta di responsabilità importanti e “chiunque intraprenda l'attività di insegnante scopre rapidamente a proprie spese che esercitare questo mestiere non è possibile se non percorrendo delle tappe importanti nel proprio sviluppo personale”⁴⁰⁷.

Il punto di partenza per un corretto sviluppo personale, e quindi professionale, è rappresentato sicuramente dalla capacità di imparare a porsi ed a porre delle domande. Lo sviluppo personale può esserci solo se si ha l'intelligenza di mettersi in contatto con gli altri, se si accetta di mettere alla prova le proprie idee e si è disposti a rimaneggiare, qualora ve ne sia bisogno, il proprio punto di vista. Molto spesso, soprattutto nel processo di formazione, il vero nemico è rappresentato dalle proprie incrollabili certezze che, lungi dal garantire uno scambio fecondo, inibiscono lo sviluppo personale. Bauman sostiene che chi si occupa di formazione:

“non deve mai dimenticare che le conoscenze acquisite sono altamente deperibili, che hanno validità fino a nuovo avviso e utilità meramente temporanea, e che la garanzia di successo risiede nell'accorgersi del momento in cui le conoscenze di cui si dispone non servono più e devono essere gettate via, dimenticate e sostituite”⁴⁰⁸.

Il dubbio diventa la nostra ancora di salvezza, rispetto alle certezze incrollabili, e ci consente di lavorare su di noi attraverso un continuo autointerrogarsi finalizzato a seguire dei percorsi ricorrenti

⁴⁰⁶ Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006, p.142

⁴⁰⁷ Baldassarre M., *op. cit.*, p. 78

⁴⁰⁸ Bauman Z., *Vita liquida*, *op. cit.*, p.133

da adattare alle varie situazioni. Occorre chiedersi che cosa si cerca, di cosa si ha bisogno per essere più efficaci, come si procede quando si riesce ad avere successo, che cosa si prova quando si fallisce, che guadagno si può avere a cambiare il proprio modo di fare, che cosa piace in quel che si fa, cosa si ha la tendenza a non cambiare nel proprio modo di fare, cosa ci fa star bene, cosa ci fa star male, cosa ci fa paura, cosa ci entusiasma, cosa ci dà fastidio, come posso mettere in pratica le mie qualità, in che modo posso assumere consapevolezza di ciò che sono.

Si tratta di una serie di domande fondamentali, frutto di un'autentica pratica riflessiva, che possono portare ad elaborare una propria filosofia di vita e pedagogica. Lo sviluppo personale e professionale del docente avviene attraverso il contatto diretto con la vita e attraverso la volontà di vivere più intensamente la vita. Per questa ragione, Baldassarre parla della necessità di acquisire una pratica ben precisa: quella dei "contratti con se stessi".

Per impegnarsi meglio con gli altri e/o con il contesto più ampio occorre presentare delle credenziali di impegno con se stessi, e il modo migliore per farlo è imparare a stipulare dei contratti con se stessi. Tale modo di procedere mette alla prova le vere leve dello sviluppo personale: le nostre motivazioni a crescere, a voler progredire. Si tratta di meta motivazioni che condizionano la nostra possibilità di evoluzione.⁴⁰⁹

4.9 La dimensione relazionale

La scuola è un mondo complesso costituito da varie dimensioni, tra loro intrecciate; una delle dimensioni più importanti è sicuramente quella relazionale. Nell'attività scolastica quotidiana entrano in relazione tra loro insegnanti, allievi, dirigenti scolastici, personale non docente, genitori, ma anche operatori del territorio e consulenti esterni; in questo modo, la dimensione didattica si interfaccia con la dimensione affettiva ed interpersonale, ma anche con quella istituzionale, sindacale ed organizzativa. La gestione faticosa di tutte queste dimensioni non può non comportare l'esistenza di conflitti quotidiani all'interno della vita scolastica.

Molte ricerche hanno evidenziato come le modalità di organizzazione interna e di gestione delle risorse umane nella scuola, abbiano una ricaduta significativa sui risultati formativi degli allievi. La dimensione didattica, quella organizzativa e quella relazionale sono strettamente dipendenti tra loro, per questo, di fronte alla necessità di introdurre una qualsiasi forma di cambiamento, non si può non tenere conto del fatto che una dimensione finisce, inevitabilmente, per avere ripercussioni significative sulle altre.

Un'altra questione importante riguarda la necessità da parte della scuola di reperire nel territorio le risorse per il proprio funzionamento; si tratta di un modo di fare a cui le scuole non sono mai state

⁴⁰⁹ Baldassarre M., *op. cit.*, p. 82

abituata, perché nella tradizionale istituzione centralizzata non era necessario; la sopravvivenza era comunque garantita. Le scuole, oggi, devono assumere quei comportamenti tipici delle organizzazioni non garantite, devono procurarsi risorse e clienti attraverso la competizione con organizzazioni simili. Esiste, dunque, anche da questo punto di vista, uno stretto legame tra l'istituzione, l'organizzazione, i modelli pedagogici e le pratiche educative.

L'organizzazione, che rappresenta la concreta manifestazione di un'istituzione, ed è un insieme di persone, risorse e procedure finalizzato al conseguimento di determinate mete e obiettivi (Zambelli, Cherubini, 1999), “si serve della relazione” ed è essa stessa relazione, in quanto “per dare ordini, così come per negoziare, mediare, suddividere compiti e attribuire responsabilità, occorre pur sempre parlarsi e comunicare tra persone”⁴¹⁰.

Le relazioni interpersonali rappresentano, dunque, il mezzo attraverso cui avvengono negoziazioni, procedure, suddivisione dei compiti e attribuzione di responsabilità, per questo, tutti gli aspetti legati alla qualità dell'organizzazione vanno monitorati con cura, perché possono essere causa di disagio e di stress per i soggetti che vi agiscono. Così come Christine Maslach aveva teorizzato, esiste una strettissima relazione tra lo stato di benessere o di malessere di un'organizzazione e le modalità con cui il lavoro viene organizzato:

“Lo stress indotto dal lavoro non può essere considerato come la somma di numerosi problemi individuali, ma come una questione che deve essere affrontata nella prospettiva dei problemi dell'organizzazione, vale a dire in relazione alla modalità in cui i lavoratori e il luogo di lavoro sono concepiti e alla maniera in cui il lavoro stesso è organizzato. Questi sono gli elementi sul piano dell'organizzazione che fanno soffrire gli insegnanti”⁴¹¹

4.9.1 La competenza relazionale

In una scuola che deve prendere decisioni importanti, compiere scelte autonome ed effettuare progettazioni da esporre pubblicamente al giudizio degli studenti, delle famiglie e del territorio in generale, la dimensione della collegialità diviene uno strumento fondamentale dell'organizzazione; ma la collegialità implica inevitabilmente lo scontro continuo con altre opinioni, altre mentalità. Per questo è assolutamente necessario imparare ad ascoltare, a mediare, a lavorare in gruppo ed a gestire lo stress ed i conflitti che ne possono derivare. La formazione alle competenze relazionali e alla gestione delle dinamiche di gruppo diventa una delle componenti costitutive della professionalità docente. La dimensione relazionale comprende la comunicazione verbale e non

⁴¹⁰ Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, 2008, Edizioni Angelo Guerini e Associati, S.p.A, Milano, p. 165/168

⁴¹¹ Tripeni V., “Ambiente scolastico e psicologia del lavoro”, in Lodolo D'oria, *Scuola di follia*, 2005, Armando Editore, p. 206

verbale ed è molto complessa, in quanto riguarda l'intera personalità dell'individuo, tutto il suo patrimonio emotivo ed esperienziale: la sua visione del mondo, il suo passato, le sue esperienze di vita, i suoi vissuti di paura, le sue aspettative, le sue ansie, i conflitti interiori non risolti. Perciò diventa importante saper leggere e interpretare le dinamiche relazionali interpersonali messe in atto in un contesto lavorativo; ma è necessario, altresì, che l'insegnante impari a lavorare in maniera autoriflessiva su di sé, per diventare cosciente di tutto ciò che mette di se stesso nell'interazione con gli altri.

La dimensione relazionale e affettiva, a scuola, viene spesso considerata come residuale, così come viene trascurata anche la dimensione della quotidianità della vita scolastica. Se analizziamo i libri di didattica, abbiamo la sensazione che la scuola sia esclusivamente una questione di curricula, di obiettivi, di test, di azioni finalizzate allo svolgimento di determinati programmi; quello che ci sfugge è appunto la vita sotterranea della quotidianità. "In tale quotidianità" dice Massa "vanno compresi i rapporti umani degli insegnanti tra di loro, con i ragazzi e con i genitori"⁴¹².

Compito della scuola non è solo quello di insegnare ma di essere un'agenzia di socializzazione, soprattutto in una società come la nostra dove i ragazzi hanno poche possibilità di incontrarsi con i loro coetanei. Quando cerchiamo di ricordare, infatti, la nostra storia scolastica, ci vengono in mente sempre i ricordi riguardanti i rapporti, positivi o negativi, con i compagni o con gli insegnanti. La dimensione relazionale ha dunque un peso ben più preponderante rispetto ai saperi e alla cultura. Queste riflessioni trovano conferma nelle parole di Riccardo Massa, il quale sostiene che: "la vera cultura scolastica è la sua subcultura interna. E' essa che andrebbe analizzata e compresa in quanto a priori concreto di qualunque apprendimento possibile."⁴¹³

Nella formazione professionale e nell'esperienza scolastica occorre tenere in considerazione i contesti reali in cui i docenti operano, i loro scopi, la loro cultura, ma anche il fatto che sono delle persone, con una propria vita privata, con dei desideri, dei progetti, degli interessi ed una personale storia professionale, delle aspettative che possono variare in base al fatto che si trovino all'inizio, a metà o alla fine della loro carriera. A volte i loro sentimenti di delusione o disillusione possono derivare dalle esperienze particolari vissute, da come sono stati trattati dalle scuole in cui hanno operato:

"Le persone disilluse sono in parte un prodotto della gestione delle scuole in cui operano, che sono responsabili della qualità delle esperienze e del trattamento che essi hanno ricevuto nel corso degli anni"⁴¹⁴

La nuova professionalità docente richiede una competenza relazionale specifica, proprio perché l'attività scolastica si basa sulla relazione tra persone e la persona nella sua interezza, con tutte le

⁴¹² Massa R., *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 79

⁴¹³ *Ivi*, p. 80

⁴¹⁴ Fullan M., Hargreaves A., *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola?*, Erickson, Trento, 2005, p. 51

sue sfaccettature caratteriali, diviene uno strumento di lavoro. Per questo è necessario, da un lato, dare la giusta importanza alle condizioni di salute psichica dei docenti (si parla di *Benessere organizzativo*), dall'altro, cercare di capire le dinamiche psicologico-relazionali che si innescano quando delle persone si trovano a dover lavorare insieme. Il soggetto con una sua storia personale, da cui è impossibile prescindere, è coinvolto con tutto se stesso, a livello cognitivo e affettivo, nelle esperienze che vive quotidianamente. Quello che brucia negli insegnanti, secondo Vittorio Lodolo D'oria, è proprio “la continua esposizione ad un ambiente in cui la consapevolezza dei grovigli comunicativi è scarsa, se confrontata alla quota sufficiente e necessaria per esercitare questa professione. L'inconsapevolezza delle implicazioni personali e affettive, nella comunicazione con l'altro, espone a tentativi di risoluzione dei problemi purtroppo fallimentari”⁴¹⁵.

Dal momento che la competenza relazionale è strettamente legata allo sviluppo della persona, diventa necessario compiere un processo continuo di riflessione su di sé, al fine di poter gestire la complessità delle relazioni interpersonali, di saper ascoltare, di sentire e vivere le proprie emozioni, di entrare in contatto con gli altri cercando di individuarne i bisogni reali. Il compito dell'insegnante “non consiste tanto nel trasmettere o nel ricevere quante più informazioni possibili, bensì nell'aumentare la disponibilità mentale a riceverne: un lavoro di apprendimento è davvero efficace quando produce un cambiamento nel modo di essere”⁴¹⁶.

Talvolta l'insegnante nutre delle aspettative troppo grandi, sia nei confronti degli altri che di se stesso, di conseguenza vive di sensi di colpa quando naturalmente non riesce a soddisfarle pienamente; ne deriva che egli è sempre affannato a cercare di inseguire le sue aspettative. “Se gli insegnanti sono intrappolati nella ricerca delle loro infinite aspettative, se non possono neppure fare abbastanza ai loro occhi, come possono soddisfare le aspettative altrui? L'aula scolastica isolata è un rifugio dai giudizi collegiali, ma un rifugio che dà ben poco aiuto nella soluzione dei problemi causati dall'incertezza”⁴¹⁷.

Il lavoro dell'insegnante è dunque, in primo luogo, un lavoro mentale molto delicato, che va fatto su se stessi. In una società disorientata e frammentata, come quella attuale, in cui è difficile attribuire “senso”, c'è stato un ritorno di attenzione al soggetto e alla sua formazione. La “pedagogia del soggetto” esprime un nuovo modo di intendere la pedagogia e di fare educazione, attraverso la cura di sé e l'autobiografia.

Narrare se stessi – e farlo attivando quel processo complesso di memoria, di lutto, di interpretazione, di proiezione qual è, sempre, l'autobiografia – e fare del soggetto pratica di scrittura, oggettivandolo e irretendolo in un processo di ricostruzione di senso e di guida, produce necessariamente formazione, e formazione degli “strati” più profondi dell'io, poiché quella pratica di ricordo e/o di scrittura impone di

⁴¹⁵ Campione G., “La scuola e il nemico invisibile” in Lodolo D'oria V. (2005), *op. cit.*, p.177

⁴¹⁶ Blandino, *Le capacità relazionali*, UTET, Torino, 1996, p. 11

⁴¹⁷ Fullan M., Hargreaves A., *op. cit.*, p. 69

riandare verso le origini..., di fissare le strutture (dell'io) e di attivare un processo di recupero e di sostegno, di orientamento e di scelta... Le pratiche autobiografiche sono legate... allo status dell'individuo attuale, ne sono ad un tempo il testimone alla deriva e l'ancora di salvezza"⁴¹⁸.

4.9.2 Caratteristiche del lavoro educativo: la professionalità relazionale

La scuola sta cambiando, ma il cambiamento riguarda, innanzitutto, chi la scuola la fa giorno per giorno, cioè gli insegnanti, e non è soltanto un fatto di strutture, di programmi e di norme. Perché si realizzi un'innovazione davvero incisiva, è necessario affiancare al cambiamento organizzativo, un ripensamento del modo di gestire il processo educativo che consenta di comprendere quella che Blandino definisce "la fatica emotiva insita nella responsabilità gestionale"⁴¹⁹.

L'idea di fondo è che la qualità della scuola non dipenda esclusivamente dall'efficienza organizzativa, dalla disponibilità di risorse economiche, dalla modernità degli strumenti didattici o delle materie insegnate, ma sia strettamente connessa con i modelli relazionali messi in atto dagli insegnanti, dai dirigenti e da tutti coloro i quali vi operano. Una scuola moderna deve essere caratterizzata da "un buon clima interno impostato al rispetto reciproco e al dialogo, all'ascolto e ad una collaboratività che non esclude conflitti, ma ha la capacità di riconoscerli ed elaborarli per metterli al servizio dello sviluppo."⁴²⁰ Blandino ritiene che la qualità della scuola sia direttamente collegata alla "buona qualità dei rapporti interpersonali" e che questi ultimi siano possibili solo in presenza di "soggetti e gruppi emotivamente maturi, cioè capaci di essere in contatto con i propri sentimenti, capaci non solo di pensare razionalmente, ma anche di sentire"⁴²¹.

Si tratta di sapersi porre in rapporto con gli altri con uno stato mentale adulto che si caratterizza per il rispetto dell'interlocutore e per la tolleranza della frustrazione e del dissenso, con l'intenzione di lavorare insieme per trovare soluzioni ai problemi e per dialogare, non certo nella prospettiva di stare insieme per difendersi o attaccare qualcosa o qualcuno.

Una delle peculiarità del lavoro degli insegnanti, come pure di quello del dirigente, è la gestione della dimensione relazionale; benché le relazioni vengano, in genere, vissute come elemento di fastidio o come qualcosa da tenere sotto controllo, in realtà rappresentano l'ambito in cui si manifestano i problemi più difficili da gestire. Se si vuole migliorare la gestione della scuola, occorre agire sul piano relazionale; la corretta gestione delle relazioni è lo strumento per costruire e mantenere un buon clima organizzativo.

⁴¹⁸ Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza. Roma-Bari, p. 192

⁴¹⁹ Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia* – Raffaello Cortina Editore, 2002, p. 3

⁴²⁰ *Ibidem*

⁴²¹ *Ivi*, p. 4

Nel lavoro dell'insegnante entrano in gioco due fattori importanti: la dimensione prescrittiva e quella discrezionale. La prima rappresenta l'aspetto normativo del lavoro, le regole, i vincoli, i limiti all'interno dei quali muoversi ed è la parte del lavoro che non dipende dal docente, ma viene data e non può essere evitata. La seconda, invece, è la parte più libera, più creativa, riguarda l'area dell'autonomia e della decisionalità, la cui gestione dipende direttamente da noi e di cui diventiamo responsabili sia nel bene che nel male.

“La discrezionalità del lavoro aumenta con l'aumentare del potere, della responsabilità e dell'autonomia”⁴²². Etimologicamente, l'aggettivo discrezionale, deriva dal francese “*discretionel*” che a sua volta deriva dal termine tardo latino *discretio-onis*, dal verbo *discernere* e vuol dire distinguere, separare. La capacità discrezionale indica dunque saper operare dei distinguo; invece il termine decidere, deriva dal latino *de-caedere*, ossia, “tagliar via”, quindi implica scegliere un'alternativa ma anche rinunciare alle altre. Il problema della decisione comporta ansia, perché non si può sapere se la scelta compiuta è giusta e poi perché implica sempre una separazione da qualcos'altro. Ogni lavoro gestionale comporta sempre un travaglio interiore, una inevitabile incertezza. Un sociologo, Thompson, studioso delle organizzazioni, nel saggio *L'azione organizzativa*⁴²³, dice: “l'incertezza rappresenta il problema fondamentale delle organizzazioni complesse, e il far fronte all'incertezza è l'essenza del processo amministrativo”. Non si può gestire l'autonomia nella scuola se non si è disposti ad imbattersi e ad affrontare l'ansia che inevitabilmente l'autonomia comporta. “In caso contrario i prezzi che si pagano sono il ripiegamento burocratico e il finto cambiamento”⁴²⁴.

Per queste ragioni, le capacità relazionali sono fondamentali nel processo educativo e gli insegnanti devono acquisire una “professionalità relazionale”.⁴²⁵ Il termine capacità, da un punto di vista etimologico, fa riferimento al concetto di “capace” che implica l'idea del contenimento; parlare di capacità relazionali vuol dire parlare di contenimento, ovvero della capacità di comprendere, capire. Del resto, come ci ricorda lo stesso Blandino, “ancora etimologicamente, comprendere e capire significano un “prendere con”, ovvero sono funzioni che implicano un assumere. Il pensiero corre subito al problema dell'assunzione delle responsabilità che è uno dei problemi, se non il problema principale di chi svolge funzioni gestionali o di comando”⁴²⁶.

Il termine *relazione*, poi, deriva dal latino *relatio-onis*, che, a sua volta, deriva dal verbo *referre* che significa “riportare indietro, volgere”, quindi in modo più ampio, ricondurre a sé; il termine allora

⁴²² *Ivi*, p. 23

⁴²³ Thompson J. D., *Organizations in Action*, McGraw-Hill, New York 1967 (ed. It. *L'azione organizzativa*, Isedi, Torino, 1988)

⁴²⁴ Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, op. cit., p. 25

⁴²⁵ *Ibidem*

⁴²⁶ *Ivi*, p. 27

comporta dunque “un movimento di andata e ritorno: mettersi in relazione vuol dire portare ‘altro a sé e poi anche rimandare all’altro”⁴²⁷.

La relazione è un raccontarsi all’ altro ed implica un rapporto. Il lavoro dell’insegnante è dunque un lavoro ad alto tasso di relazionalità, un lavoro psicologico, parallelo a quello più strettamente professionale.

In definitiva, “La professionalità relazionale comporta la capacità di gestire l’incontro con l’altro in tutto il suo divenire e di gestire la fatica e la sofferenza emotiva che lo accompagnano. E’ capacità di sentire, di essere presenti nella relazione, di saper entrare in contatto con l’interlocutore, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista.”⁴²⁸

La capacità di relazione si configura, quindi non solo come capacità di trasmettere, quanto come disponibilità a ricevere e a dare spazio all’interlocutore; tale capacità non dipende dall’apprendimento di teorie, ma da uno sviluppo interiore, dall’acquisizione della maturità emotiva e della consapevolezza del funzionamento dei propri pensieri inconsci. In ultima istanza, la capacità relazionale rappresenta:

“la capacità di gestire la complessità interpersonale e quindi di presidiare il clima del gruppo di lavoro, di attivare la comunicazione nelle varie direzioni, di negoziare i conflitti, di non manipolare le persone spacciando i propri interessi come interessi superiori dell’organizzazione. [...] la capacità relazionale tiene conto non solo dei compiti ma anche delle persone che invece normalmente vengono ridotte a “risorse”, come se fossero cose!”⁴²⁹.

4.10 La collaborazione fra colleghi

Affinché nella scuola si possano conseguire degli obiettivi e si possa operare in un clima di benessere che consenta di far crescere tutti professionalmente, è indispensabile mantenere buoni rapporti professionali. Le grandi organizzazioni moderne possono sopravvivere solo se sono in grado di creare e promuovere climi di collaborazione. Come sostiene Kets de Vries⁴³⁰, in un libro dal titolo significativo *L’organizzazione irrazionale*, “le organizzazioni che sanno usare bene i gruppi di lavoro possono ottenere performance straordinarie dai dipendenti”⁴³¹. La collaborazione tra colleghi va perseguita, dunque, non per motivi moralistici, quanto per motivi pragmatici, essendo uno strumento fondamentale per il buon funzionamento istituzionale. La sua mancanza

⁴²⁷ *Ibidem*

⁴²⁸ *Ibidem*

⁴²⁹ *Ivi*, p. 28

⁴³⁰ Kets de Vries M., *L’organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi*. Raffaello Cortina Editore, 1998, Milano.

⁴³¹ *Ivi*, p. 160

danneggia il clima organizzativo e le relazioni tra persone ed abbassa la qualità del lavoro, impedendo molte volte il pieno raggiungimento degli obiettivi.

La capacità di collaborare, anche nella scuola, diventa una necessità vitale per lo svolgimento del lavoro educativo che non si esaurisce nella gestione diretta del gruppo classe e del singolo allievo, ma prevede un lavoro a monte di coordinamento tra colleghi. Un buon insegnante è tale se ha alle spalle un buon gruppo di colleghi; un buon lavoro pedagogico deve essere gestito ed erogato in modo integrato.

A questo punto viene spontaneo chiedersi cosa si può fare per migliorare le relazioni professionali. Sicuramente c'è bisogno di una leadership che sia all'altezza della situazione: il leader di un gruppo è il primo responsabile della promozione di buone relazioni. Chi svolge una funzione di guida deve giocare il suo ruolo su tre aree:

- La prima è quella del compito o dell'obiettivo; chi gestisce una unità organizzativa o un gruppo di lavoro è tenuto a perseguire dei risultati in termini di prodotti o servizi.
- La seconda area è quella relazionale; chi gestisce deve presidiare le interazioni all'interno di un gruppo.
- Nell'ambito di questa area relazionale, chi gestisce un gruppo o un'unità organizzativa, si trova a dover interagire con singole persone, diverse le une dalle altre, dotate di capacità, sentimenti, affetti ed esperienze differenti.

E' possibile fare, forse in maniera azzardata, un parallelo tra il capo d'istituto ed il docente. Entrambi sono tenuti, secondo livelli e responsabilità differenti, alla gestione di un gruppo; un buon capo d'istituto non è quello che ottiene solo risultati, ma è quello che presidia il clima scolastico e le risorse individuali, perché la loro noncuranza danneggerebbe a lungo andare l'organizzazione; ma anche un buon insegnante che ha come obiettivo principale quello di trasmettere cultura e promuovere lo sviluppo di competenze, deve essere in grado di gestire il gruppo classe ed il rapporto con ogni singolo allievo.

“E' un cattivo insegnante colui che sa tutto della letteratura italiana o dell'insiemistica o della chimica e non capisce niente, o si disinteressa, di ciò che succede nella sua classe, perché non è minimamente in contatto con ciò che accade nell'interazione manifesta e inconscia del gruppo, non avendo nessuna attenzione e sensibilità per i bisogni, le capacità e le potenzialità dei singoli allievi. Così come è un cattivo dirigente colui che si occupa solo delle circolari e delle procedure, tutto attento alla burocrazia scolastica e completamente privo di sensibilità e attenzione per le dinamiche interne della sua unità organizzativa e per i bisogni e le potenzialità del personale docente e non docente”⁴³².

⁴³² *Ivi*, p. 64

La cooperazione tra colleghi mette in gioco fattori esterni di tipo socio-organizzativo e fattori interni di tipo psicologico e relazionale. Per promuovere la collaborazione è necessario dunque individuare e lavorare sui fattori che la facilitano e su quelli che la ostacolano.

4.10.1 Fattori che ostacolano la collaborazione

Tra i fattori esterni, di tipo ambientale-organizzativo, in grado di ostacolare la collaborazione tra docenti e tra docenti e dirigenti, troviamo:

1. *Le incongruenze organizzative*: quando si promette, con parole, collaborazione ed autonomia, ma si vuole ottenere, nei fatti, solo ubbidienza e conformismo.
2. *L'intolleranza della diversità*: nel modo di pensare, di lavorare, di essere.
3. *L'eccessiva scarsità di mezzi e risorse*.
4. *Le interazioni forzate*.
5. *L'eccessiva tensione*. Benché la tensione in un gruppo sia inevitabile, i conflitti vanno riconosciuti ed affrontati apertamente.
6. *Assenza di reciproca fiducia*; per rivalità nascoste, invidie represses o problemi di potere.
7. *Accaparramento di funzioni di controllo o di potere*: il mancato coinvolgimento di tutti nelle decisioni indebolisce il livello di coesione o di partecipazione.
8. *Pressioni al conformismo*: quando si impedisce di esprimere pareri contrari perché visti come attacchi al lavoro. Tutti devono pensare come chi comanda e chi non è d'accordo viene visto come un nemico. E' un atteggiamento tipico del leader paranoide che ottiene facili consensi facendo leva sul suo autoritarismo, sulla dipendenza acritica dal capo e sulla manipolazione delle persone e della verità.

Accanto a questi ostacoli di natura socio-organizzativa, vi sono poi fattori, ancora più problematici, di ordine interno; Meltzer ed Harris⁴³³, due psicoanalisti inglesi, parlano di forze distruttive della mente, presenti in ognuno di noi che giocano un ruolo importante nella vita quotidiana e nelle relazioni di lavoro. Queste forze distruttive definite anche "funzioni emotive negative" possono essere identificate nelle seguenti quattro funzioni:

- *Suscitare odio*. Vuol dire attaccare tutto ciò che unisce, fare leva su sentimenti di frustrazione, creando gruppi di lavoro intenzionati ad attaccare altri gruppi; si creano dei

⁴³³ Meltzer D. - Harris M. (1983), *Child, Family and Community: a psycho-analytical model of the learning process*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris (tr. it. *Il ruolo educativo della famiglia*, Centro scientifico Torinese, Torino, 1986)

leader informali che fomentano l'odio e giocano sul piano della minaccia: chi non è con me è contro di me e va combattuto.

- *Seminare disperazione.* Si sviluppa un clima di lavoro avvelenato che porta ad un comportamento stereotipato e sterile. Il lavoro si concentra su aspetti secondari e burocratici, diventa rituale ed induce i membri alla demotivazione.
- *Trasmettere ansia persecutoria.* Quando qualcuno, all'interno del gruppo, già particolarmente predisposto all'ansia persecutoria che lo porta a sentirsi continuamente minacciato, trasmette l'angoscia agli altri, agitando spettri o ventilando pericoli vari, come un peggioramento delle condizioni di lavoro o della situazione economica.
- *Creare confusione.* Quando qualche bugiardo all'interno del gruppo semina confusione, attraverso la menzogna o la diffusione di notizie e informazioni false o manipolate. Le bugie creano sfiducia, diffidenza e insicurezza e nella confusione non si capisce più chi ha torto e chi ha ragione.

A monte di questi quattro fattori, in realtà, vi è l'invidia, un sentimento che coinvolge due persone e consiste in un senso di rabbia perché l'altro possiede quelle qualità che noi desideriamo. Alla base di questo sentimento vi è appunto l'istinto di rubare o danneggiare quelle qualità. La presenza dell'invidia, in un gruppo, impedisce ogni iniziativa innovativa, frustra ogni istinto creativo e spegne ogni entusiasmo o motivazione. A scuola, l'azione dell'invidia emerge quando vengono sabotate le iniziative che qualcuno prende o propone e quando si persegue, in nome di una fantomatica uguaglianza, un appiattimento che mira soltanto a soddisfare quel senso di invidia che avvelena il clima scolastico.

4.10.2 Fattori che favoriscono la collaborazione

Tra i fattori che favoriscono le buone relazioni di lavoro, possiamo elencare:

1. *La definizione di obiettivi di lavoro chiari e condivisi.* Se gli obiettivi non sono chiari, il livello di motivazione e di impegno cala bruscamente.
2. *La predisposizione di risorse adeguate ai compiti da svolgere.* Non si possono fare grandi progetti se non si hanno le risorse sufficienti per attuarli.
3. *Una pianificazione del lavoro concordata,* a fronte di compiti, ritmi, scadenze imposte dall'alto senza possibilità di discussione.
4. *Una selezione dei membri dei vari gruppi di lavoro coerente con le capacità, le motivazioni e le predisposizioni individuali.* Affinché vi sia una buona collaborazione, è necessario che ognuno faccia ciò che è in grado di fare e ciò che desidera fare.

5. *L'accettazione di opinioni diverse* che possono rappresentare più una ricchezza che un limite.
6. *La condivisione di una cultura di gruppo e dei rispettivi valori.* Perché vi sia una vera collaborazione tra i membri di un gruppo di lavoro, occorre chiarire i valori di riferimento di base.
7. *La fiducia reciproca.* Creare fiducia all'interno di un'organizzazione vuol dire assicurare collaborazione. Come osserva Kets de Vries, la fiducia reciproca semplifica la vita di un'organizzazione ma è anche “un antidoto alla proliferazione di regole e regolamenti”⁴³⁴.
8. *L'orientamento alla creatività e alla risoluzione dei problemi,* attraverso una comunicazione franca e aperta. Questo vuol dire non aver paura di esprimere le proprie emozioni o le proprie difficoltà interne, perché la loro esternazione può aiutare a sciogliere situazioni conflittuali.

Per quanto riguarda i fattori emotivi che favoriscono le buone relazioni nei gruppi di lavoro, Meltzer ed Harris distinguono quattro funzioni mentali positive, simmetricamente opposte a quelle negative:

- *Generare amore.* Il leader aiuta i membri del gruppo a tollerare il fatto che sono bisognosi, concedendo loro spazio di dialogo e tempo per maturare.
- *Infondere speranza.* Quando prevalgono forze positive a livello personale e di gruppo. Il leader deve aiutare a tenere vivo l'ottimismo e la speranza anche nei momenti critici
- *Contenere la sofferenza depressiva.* E' necessario che vengano contenute la sofferenza e la frustrazione affinché il gruppo non si frammenti dando vita a forme di egoistico individualismo.
- *Pensare.* Intendendo con ciò la capacità di essere in contatto con i propri sentimenti al fine di contribuire a costruire relazioni sane ed autentiche.

Per implementare questi fattori che favoriscono la collaborazione, è necessario essere pienamente consapevoli del proprio modo di entrare in relazione con gli altri, di come funziona la propria mente nel momento in cui si coopera con gli altri:

“L'insegnante che lavora con lo studente e i colleghi, così come il dirigente scolastico, dovrebbe sempre domandarsi, prima di ogni cosa, come si pone, cosa sente, come si sente, mentre interagisce con loro. Domandarsi cioè non solo che cosa fa, ma come lo fa”⁴³⁵.

⁴³⁴ Kets de Vries M., *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi.* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p. 164.

⁴³⁵ Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia* – Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002, p. 76.

Lo sviluppo delle capacità relazionali degli insegnanti è conseguente alla loro maturità emotiva la quale si concretizza sostanzialmente in quei comportamenti che favoriscono le buone relazioni:

“Attenzione per gli altri e capacità di osservazione della realtà esterna a noi e interna a noi. Ascolto degli altri e ascolto di noi stessi e dei nostri sentimenti nelle relazioni con gli altri. Capacità di essere in contatto con i sentimenti e quindi tolleranza dei sentimenti difficili quali la paura, la depressione e la confusione. Disponibilità, infine, a riflettere insieme agli altri sulle proprie esperienze professionali che significa anche accettazione delle critiche”⁴³⁶.

La gestione della scuola non è solo una questione operativa, burocratica e normativa, ma è frutto di un’attitudine emotiva in cui giocano un ruolo fondamentale aspetti quali la motivazione ma anche le paure irrazionali e inconsce di chi vi lavora. E dal momento che “la scuola è vista come un’organizzazione dinamica chiamata a produrre apprendimento e formazione attraverso la progettazione collettiva e mirata dei bisogni formativi specifici di un determinato territorio, la libertà di insegnamento non può più essere invocata per allontanare il dubbio e il confronto con gli altri”⁴³⁷.

L’efficacia e l’efficienza devono fondarsi sulla capacità da parte del personale docente e non docente di interagire con i colleghi, con gli utenti e con tutti i professionisti che operano in un determinato territorio, al fine di offrire risposte flessibili a tutti gli stakeholders.⁴³⁸

4.11 I conflitti a scuola

La scuola, in quanto sistema complesso, è caratterizzata da conflitti che possono scaturire da responsabilità individuali ma che possono altresì dipendere dal contesto in cui sorgono, dalle finalità educative e dagli obiettivi che la scuola si prefigge, dai problemi che riguardano le famiglie. Possiamo affermare, in linea generale, che si tratta di conflitti legati alle difficoltà di relazione fra gli individui, intesi sia come singole persone che come ruolo istituzionale ricoperto. Per delineare valide strategie di intervento, occorre, innanzitutto, cercare di risalire alle cause e alle motivazioni che li hanno generati.

⁴³⁶ *Ivi*, p. 77

⁴³⁷ *Ivi*, p. 99

⁴³⁸ La legge n.59 del 15 marzo 1997, all’art. 21, comma 8, raccomanda di lavorare per la “realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell’efficienza e dell’efficacia del servizio scolastico, all’integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all’introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale”.

La prima forma di conflitto è sicuramente rappresentata dalla mutevolezza dei modi di agire e di pensare delle nuove generazioni, i cui interessi, le cui passioni, ed i cui comportamenti cambiano di continuo, con la conseguente difficoltà da parte degli insegnanti di riuscire a capire e ad adattarsi a questi cambiamenti. Ne deriva dunque, come sostiene Duccio Demetrio, “una crescente difficoltà di comunicazione, di rapporto con le nuove generazioni che appaiono assai meno motivate a imparare”⁴³⁹.

Esiste un pessimismo di fondo che investe il giudizio relativo ai giovani di oggi e che pone seri interrogativi alla scuola e agli insegnanti, chiamati a rispondere anche di problemi che vanno ben oltre le mura scolastiche. In realtà, per non essere travolti da questo pessimismo imperante che può portare il docente alla mortificazione, alla demotivazione ed al conflitto nei confronti della sua stessa professione, sarebbe necessario guardare ai ragazzi non come a delle categorie, ma come a delle persone in carne ed ossa, che provano le stesse emozioni, gli stessi sentimenti, le stesse speranze ed aspettative che caratterizzavano noi alla loro età.

Don Milani, quando parlava dei suoi ragazzi di Barbiana diceva:

I ragazzi sono tutti diversi, sono diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo; sono diversi i paesi, gli ambienti e le famiglie. [...] A Barbiana non passava giorno che non s’entrasse in problemi pedagogici. Per noi avevano il nome preciso di un ragazzo, caso per caso, ora per ora. Io non credo che esista un trattato scritto da un signore con dentro qualcosa di Gianni che non si sa noi”⁴⁴⁰.

La didattica più efficace è quella che presta attenzione alle relazioni educative, che rispetta l’unicità dei tempi, degli stili cognitivi e degli approcci socio-affettivi e che considera le storie personali dei soggetti coinvolti. Soltanto in questo modo, attraverso una ricerca continua dei dispositivi comunicativi e relazionali più idonei ad accogliere i ragazzi e a motivarli, si riesce a non cadere nella trappola degli stereotipi.

La definizione di una nuova identità docente richiede la messa in discussione continua delle proprie modalità operative e delle proprie posizioni tradizionali o rappresentazioni del processo di apprendimento/insegnamento. Ci sono ancora docenti che mostrano una scarsa propensione all’innovazione, docenti che, di fronte alla possibilità di un cambiamento radicale, sono riluttanti a prendere decisioni nette e ad assumersi delle responsabilità. Quanti sono disposti a ridurre una parte del programma in nome di una maggiore qualità del processo educativo? Quanti sono pronti ad investire tempo, risorse ed energie nella costruzione di relazioni solide con gli studenti che potrebbero portare ad un migliore apprendimento ?

⁴³⁹ Demetrio D., Bella S., *Una nuova identità docente*, Mursia, Milano, 2000, p. 137

⁴⁴⁰ Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Casa Editrice La Fiorentina, Firenze, 1967, p. 35

Fortunatamente, accanto a questa tipologia di docenti, ne esiste un'altra⁴⁴¹ che mostra passione verso la professione, facendo appello all'aspetto etico del lavoro, apprezzando il "senso di sfida con se stessi"⁴⁴² e mettendosi continuamente in discussione.

Per questa tipologia di docenti, la relazione diventa il luogo privilegiato in cui giocare la propria professionalità e da cui trarre le maggiori soddisfazioni; sono insegnanti in grado di superare gli stereotipi sui giovani ma che hanno anche il coraggio e la forza di interrogarsi sul loro operato.

Luisa Muraro, già agli inizi degli anni Ottanta scriveva:

Gli insegnanti vanno a scuola con una storia scolastica come studenti, una storia personale e una formazione culturale e/o professionale precedenti alla presa di servizio. Il più delle volte esiste uno scarto fra l'esperienza personale e il sapere (disciplinare, culturale e professionale) che andrebbe esplicitato, nominato e colmato⁴⁴³

Il riconoscimento e la valorizzazione critica delle esperienze pregresse degli insegnanti giocano un ruolo importante nella formazione, "agiscono sul piano motivazionale e aiutano a non assumere inconsapevolmente modelli e stili educativi; spingono a interiorizzare una propensione alla messa in discussione e al cambiamento."⁴⁴⁴

La cultura scolastica e professionale del docente cambia in base all'esperienza scolastica passata, in base alle scelte ideologiche e politiche individuali e alla propria storia personale. Per contrastare gli stereotipi dell'opinione pubblica sugli insegnanti e per sostenere i docenti più appassionati, occorre, quindi, abbattere l'immagine dell'omogeneità del mondo degli insegnanti, visti sempre come soggetti demotivati e chiusi al cambiamento.

Del resto, affinché si possa concretizzare un autentico processo di cambiamento, è necessario altresì che l'esperienza personale dei singoli docenti si amalgami con lo sviluppo professionale e con quello istituzionale. A tal proposito Romei sostiene:

Per ridurre l'ansia e, rassicurandoli, riottenere la loro disponibilità a contribuire fattivamente al processo di crescita degli studenti occorre, da un lato, ridimensionare le aspettative sociali nei confronti del loro operato, dall'altro impostare strategie di gestione che abbiano loro come destinatari, e che siano volte a costruire strutture istituzionali capaci di creare condizioni di recupero di senso, del significato, del gusto dell'andare a scuola, potendo contare su modelli di comportamento condivisi, che non siano quelli degli "adempimenti burocratici"⁴⁴⁵.

⁴⁴¹ Demetrio D., Bella S., *op. cit.*

⁴⁴² *Ivi*, p. 65

⁴⁴³ Muraro L., *Maglia o uncinetto*, Feltrinelli, Milano, 1981, p. 37

⁴⁴⁴ Nigris E., *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Milano, 2002, p. 263

⁴⁴⁵ Romei P., *op. cit.*, p. 154-155

4.11.1 Il ruolo del contesto istituzionale

La qualità della scuola “non può prescindere dalla qualità della vita di lavoro degli insegnanti e dal contesto istituzionale, burocratico e legislativo in cui essi si trovano a operare”.⁴⁴⁶ Il contesto istituzionale può influire sul comportamento degli insegnanti e sulla gestione positiva dei loro disagi e dei loro conflitti. L’organizzazione istituzionale può influenzare le relazioni tra i colleghi e costituisce una delle fonti di conflitto all’interno della scuola. Per questo, in maniera arguta, Elisabetta Nigris parla di “curricolo nascosto” e dice:

L’organizzazione di orari, spazi, tempi e materiali; il modo in cui le classi vengono composte e assegnate; la suddivisione di compiti e ruoli all’interno della scuola e l’organizzazione del tempo dei docenti; il modello di conduzione degli organi collegiali e più in generale della scuola da parte del capo d’istituto o del dirigente scolastico: questi e altri aspetti istituzionali incidono fortemente sulla soddisfazione degli insegnanti, sul loro grado e le forme di partecipazione alla vita del servizio e della scuola, sulla costruzione della loro professionalità e identità professionale⁴⁴⁷.

Uno dei modi per limitare i disagi e i conflitti è dato sicuramente dalla capacità di cercare e praticare forme di organizzazione e di gestione che siano più flessibili. Un’organizzazione degli orari troppo rigida, una gestione del potere arbitraria e autoritaria, delle riunioni improduttive, tenute solo per salvare l’immagine della scuola, delle programmazioni articolate ma che non corrispondono alla didattica effettivamente realizzata in classe, servono solo a burocratizzare la scuola e ad allontanare i docenti dai bisogni reali dei ragazzi e favoriscono “l’abitudine a un atteggiamento che cura la forma e non la sostanza, l’attività di docenti che procedono per compartimenti di routine piuttosto che di vera professionalità”⁴⁴⁸. Per questo sono importanti, soprattutto nella formazione iniziale, le caratteristiche del contesto lavorativo nel quale ci si trova ad operare: a seconda che si inizi a lavorare in un ambiente tradizionale o innovativo, collaborativo o competitivo, ci si potrà fare un’idea della professione come lavoro creativo e stimolante, o ripetitivo e impiegatizio.

Se si incontrano precocemente nella propria carriera colleghi che sperimentano metodologie e strumenti didattici innovativi, che cercano di attivare la motivazione e il successo della maggior parte dei ragazzi, i

⁴⁴⁶ Nigris E., *op. cit.*, p. 266

⁴⁴⁷ *Ivi*, p. 267

⁴⁴⁸ Demetrio D., S. Bella, *op. cit.*, pp. 53-54

neoinsegnanti potranno più facilmente interiorizzare un'immagine dinamica della loro professione, costruendosi un'identità docente più positiva e aperta al cambiamento⁴⁴⁹.

4.11.2 Il ruolo del Dirigente Scolastico

La figura del dirigente scolastico può rivelarsi fondamentale nella prevenzione e nella risoluzione di molti conflitti, ma è necessario che si promuova una politica scolastica e del cambiamento che sia in grado di coinvolgere tutte le componenti della scuola. La funzione dirigenziale può avere diverse sfaccettature, può essere di tipo meramente organizzativo-manageriale, o di coordinamento pedagogico-didattico, di moderatore del clima relazionale e comunicativo, di sostenitore della professionalità docente. Quel che è certo è che il Capo d'istituto può incidere in maniera decisiva, con il suo comportamento, sullo sviluppo della scuola e sulla professionalità docente, a seconda che assuma un atteggiamento autoritario o autorevole, che rispetti o meno i tempi e i modi di negoziazione e di metabolizzazione dei cambiamenti in atto. L'introduzione dell'autonomia ha conferito ai dirigenti una pienezza di ruolo ma, come rileva Romei, bisogna stare attenti a che il nuovo ruolo non segua derive autoritarie e che venga esercitato con uno spirito autocritico che consenta di considerare le norme non come dei *dictat* da applicare rigidamente, ma come “insieme di leve e strumenti, formali e informali, da adoperare in maniera critica e creativa al fine di creare un progetto collettivo che sia condiviso con tutto il corpo docente”⁴⁵⁰.

Il dirigente ha il dovere e la responsabilità di prevenire qualsiasi forma di disagio che possa derivare da problemi di tipo organizzativo (assegnazione delle classi, delle discipline di insegnamento in base alle competenze possedute dai docenti); ma anche problemi pedagogico-didattici (docenti che si trovano in difficoltà perché alle prese con situazioni di disagio psicologico, o di grave svantaggio), con il solo obiettivo di evitare che l'insegnante si senta abbandonato a se stesso, di fronte alla complessità del lavoro, e di contribuire alla costruzione della sua professionalità. Inoltre, il dirigente deve saper distribuire in modo equo compiti e funzioni, in modo tale da valorizzare le competenze, anche tacite, dei docenti ed evitare, al contempo, di sovraccaricare alcuni a beneficio di altri. Non si tratta solo di delegare ma di co-gestire insieme ai docenti i compiti da svolgere, attraverso una piena, consapevole, partecipazione e attraverso una condivisione delle responsabilità, costruendo “una cultura del lavoro collegiale”, che superi l'individualismo in cui vivono molti docenti e sia in grado di aiutarli “a costruire un potente strumento di mediazione cognitiva,

⁴⁴⁹ E. Nigris, *op. cit.*, p. 269

⁴⁵⁰ Romei P., *op. cit.*, pp. 178-180

relazionale e professionale che può ridurre l'ansia e l'incertezza legate alla loro professione e può aiutare a gestire costruttivamente i conflitti che via via si presentano⁴⁵¹.

4.11.3 Il ruolo della collegialità

Ci sono numerosi studi che attestano come lavorare in maniera collaborativa e costruttiva con i colleghi consenta di poter risolvere difficili problemi, facendo leva su di una maggiore disponibilità di conoscenze, competenze e risorse.

Una collegialità efficace permette inoltre di condividere fra i docenti e con il dirigente tutta una serie di ansie, di problemi e di dubbi; la condivisione dei conflitti aiuta a risolvere i problemi emergenti ed influenza il modo in cui l'insegnante vive la sua identità professionale e contribuisce, contemporaneamente, all'arricchimento e allo sviluppo della cultura scolastica. Il lavoro collegiale rappresenta, dunque, il primo passo per prevenire i conflitti e per affrontare le controversie e le imprevedibilità del proprio operare. Per costruire una collegialità forte occorre, tuttavia, superare l'ambiguità di atteggiamenti individualistici, stabilendo delle regole e delle consegne da rispettare, sulla base delle priorità che si intendono raggiungere attraverso un lavoro di squadra. Paolo Romei, a tal proposito, fa una distinzione ben precisa tra "lavoro di gruppo" e "lavoro di squadra"; il lavoro di gruppo richiede solo l'adesione ed il confronto fra più persone, mentre nel lavoro di squadra è necessario che questo gruppo di persone operi "come un soggetto collettivo in cui il coordinamento non è affidato all'interazione reciproca ma a regole concordate"⁴⁵².

L'idea di collegialità, tuttavia, è sempre stata in conflitto con la difesa della libertà di insegnamento; Romei sottolinea come la libertà di insegnamento possa essere un'arma a doppio taglio, in quanto non consente al docente il confronto ed un efficace riscontro rispetto a quello che si sta facendo⁴⁵³. Non facendo parte delle abitudini comportamentali dei docenti italiani, questa attitudine al lavoro collegiale "va però allenata"⁴⁵⁴, attraverso la ricerca di un consenso verso proposte di cambiamento, attraverso la valorizzazione di chi lavora già su progetti innovativi e la collaborazione degli insegnanti più esperti ed in servizio da più anni, i quali potrebbero porsi come mediatori tra i bisogni individuali, quelli di categoria e quelli istituzionali.

⁴⁵¹ *Ivi*, p. 279

⁴⁵² Romei P., *op. cit.*, pp. 192-195

⁴⁵³ *Ivi*

⁴⁵⁴ Cavalli A., *op. cit.*

4.11.4 Gestione e mediazione del conflitto

La scuola è spesso teatro di conflitti individuali e collettivi che, come sostiene Monteil, possono diventare “fonti di disordine, contravvenendo all’esercizio armonioso del mestiere dell’insegnante⁴⁵⁵”. Non è semplice dare una definizione univoca di conflitto, ma sia gli autori classici, (Freud o Lorenz) che gli studi più recenti (Walton, Mitscherlich o Robbins), mostrano l’inevitabilità del conflitto ed i suoi aspetti costruttivi. In base a questa interpretazione, se il conflitto viene negato, sottovalutato o appianato a tutti i costi, non si possono mobilitare quelle energie sufficienti per la sua risoluzione e “si finirà così per sopire il disaccordo, che si ripresenterà sotto più gravi spoglie, probabilmente a breve termine”; in questo modo si renderanno più fragili le relazioni fra gli individui e “alla lunga, il conflitto si trasformerà in problemi gravi e insuperabili”⁴⁵⁶.

Affinché il conflitto si trasformi in un’opportunità di riflessione e di cambiamento, è necessario, innanzitutto, che non venga ignorato o mantenuto allo stato latente; una delle modalità migliori di gestione dei conflitti, secondo quanto afferma Deutsch⁴⁵⁷, consiste proprio nel “prendersi cura del conflitto” senza “volarlo curare⁴⁵⁸”, facendo sì che si trasformi in occasione di confronto. Daniele Novara⁴⁵⁹ sostiene che l’educatore, in particolar modo, “deve rafforzare la capacità di stare dentro il conflitto” e “non pensare sempre alle soluzioni” immediate e definitive. Secondo lui, i docenti, presi dall’ansia di rimettere a posto le situazioni problematiche, in realtà non sono in grado di convivere con le situazioni dissonanti. “Quando l’educatore sa “so-stare nel conflitto”⁴⁶⁰, quando il conflitto viene accettato per quello che è, esplicitato, analizzato e affrontato – ossia gestito costruttivamente – può rappresentare un’occasione di verifica sia delle capacità individuali sia della stabilità e della coesione dei gruppi”⁴⁶¹.

Le vere relazioni umane consentono il conflitto, ossia il confronto, lo scambio, la divergenza, l’opposizione. [...] La formula “so-stare nel conflitto” implica proprio l’accettazione della necessità che la relazione rappresenti l’occasione per ciascuno di esprimere parti di sé, e liberare le proprie dimensioni più vere e più profonde, che solo nelle relazioni conflittuali possono venire alla luce.⁴⁶²

⁴⁵⁵ Monteil J. M., *Educare e formare*, Il Mulino, Bologna, 1991, p. 62

⁴⁵⁶ Castelli S., *La mediazione. Teorie e tecniche*, Cortina, Milano, 1996, p. 19

⁴⁵⁷ Deutsch M. (1987), *A theoretical perspective on conflict and conflict resolution*, in D. J. D. Sandole and I. Sandole Staroste (eds.), *Conflict management and Problem Solving: interpersonal to international applications*, London: Francis Pinter

⁴⁵⁸ Castelli S., *op. cit.*, p. 19

⁴⁵⁹ Novara D., “L’alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace”, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini, Milano, 2001, p. 183

⁴⁶⁰ *Ivi*, p. 82

⁴⁶¹ Nigris E., *op. cit.*, p. 11

⁴⁶² Novara D., *op. cit.*, p. 182

Assumere un atteggiamento autoritario e rinunciare al confronto significa rifiutare una strategia di mediazione, attraverso l'individuazione del conflitto, la comprensione delle cause che l'hanno generato e l'assunzione di tutte le problematiche personali, pedagogiche e organizzative ad esse legate.

Secondo Elisabetta Nigris, con l'espressione "gestione dei conflitti" spesso, in Italia, si intende indicare tutti quei processi "volti a negare, appianare o risolvere a tutti i costi i conflitti, rischiando anche di perpetuare situazioni insoddisfacenti per tutti o per alcuni dei soggetti coinvolti in essi"⁴⁶³. Tutti i tentativi disperati di risolvere un conflitto ad ogni costo, giungendo persino a negare i diritti o i disagi di chi ne è vittima, si servono di strategie che non sempre portano ad una risoluzione positiva del problema:

Si va dalla negazione completa del conflitto (argomenti diventati tabù in famiglia, colleghi che si evitano, alunni che si tacitano, soluzioni che si appoggiano in collegio docenti e che poi si contraddicono nella pratica educativa quotidiana in classe...), all'estremo opposto, ossia al ricorso alla violenza, all'eliminazione fisica o psicologica dell'avversario (anche nei collegi docenti o nei gruppi di operatori si può assistere a comportamenti aggressivi o intimidatori che limitano la libertà di una o più parti coinvolte nel conflitto), fino ad arrivare al mobbing o a comportamenti addirittura illegali⁴⁶⁴.

Si tratta di metodi che eliminano il conflitto aperto ma non lo sopprimono e non lo canalizzano verso forme di accordi che possano andare bene per tutti.

In area anglosassone, invece, con l'espressione "conflict management" si rimanda a tutti quei processi che cercano una soluzione positiva del conflitto. A questo proposito, si fa riferimento al concetto di "mediazione" distinguendolo da quello di "negoziazione" o di "gestione generica dei conflitti", proprio perché il primo si avvale di un terzo "neutrale" che media fra le parti⁴⁶⁵.

Nel processo di mediazione, la persona incaricata di redimere un conflitto, non si assume la responsabilità e il diritto di decidere chi ha torto o chi ha ragione, né di trovare o imporre soluzioni, ma si limita semplicemente a facilitare la gestione del conflitto fra le parti⁴⁶⁶.

Folberg e Taylor definiscono la mediazione come "un processo attraverso il quale i partecipanti, con l'aiuto di una terza persona neutrale, isolano in maniera sistematica le questioni per cui sono in lite, al fine di sviluppare opzioni, di valutare alternative e di giungere a un'intesa mutuamente accettabile che risponda ai loro bisogni"⁴⁶⁷.

⁴⁶³ Nigris E., *op. cit.*, p. 14

⁴⁶⁴ *Ivi*, p. 15

⁴⁶⁵ *Ivi*, p.16

⁴⁶⁶ Raider E., *Conflict resolution training in schools*, in B.B: Bunker, J.Z. Rubin, *Conflict, cooperation and Justice*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco, 1996, pp. 93-95

⁴⁶⁷ Folberg J., Taylor A., *Mediation*, Jossey-Bass, San Francisco, 1984, p. 7

Anche Scaparro e Castelli danno una definizione di mediazione che ne mette in evidenza la componente relazionale:

La mediazione è un processo attraverso il quale due o più parti si rivolgono liberamente a un terzo neutrale, il mediatore, per ridurre gli effetti indesiderabili di un grave conflitto. La mediazione mira a ristabilire il dialogo fra le parti per poter raggiungere [...] la riorganizzazione delle relazioni che risulti il più possibile soddisfacente per tutti. L'obiettivo finale della mediazione si realizza una volta che le parti si siano creativamente riappropriate, nell'interesse proprio e di tutti i soggetti coinvolti, della propria attiva e responsabile capacità decisionale⁴⁶⁸.

Il fine ultimo della mediazione non è, dunque, quello di sostituirsi alle parti in causa, ma far sì che queste diventino capaci di affrontare i problemi in maniera sempre più autonoma; soprattutto nelle organizzazioni istituzionalizzate e centralizzate, come la scuola, è fondamentale che i soggetti coinvolti nei vari conflitti siano messi nelle condizioni di poterli comprendere, elaborare e risolvere in maniera consapevole ed autonoma.

⁴⁶⁸ Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerrini, Milano 2001. Castelli S., *La mediazione. Teorie e tecniche*, Cortina, Milano, 1996

Capitolo quinto

Dalla valutazione del servizio alla valorizzazione della funzione docente

5.1 Ben-essere organizzativo e qualità a scuola: Il modello CAF e il Quality Management⁴⁶⁹

Gli studi psicologico-organizzativi rivelano che le persone che lavorano in un'organizzazione si creano di quest'ultima una percezione che influenza non soltanto i comportamenti richiesti dall'organizzazione stessa, ma anche i comportamenti e le emozioni personali. Il clima organizzativo diventa, perciò, uno dei fattori che più influisce sul senso di appartenenza ad un'organizzazione e che condiziona la soddisfazione lavorativa e, di conseguenza, l'umore delle persone. Quando le attività che si svolgono sono fonte di gratificazione e di benessere, si tende a dare sempre il meglio di sé.

Sulla scorta di queste osservazioni, sono nate, in alcuni paesi membri dell'Unione Europea, delle interessanti iniziative volte al miglioramento del clima e del benessere organizzativo delle organizzazioni della Pubblica Amministrazione. Anche in Italia, il Dipartimento della Funzione Pubblica ha voluto promuovere nella gestione delle organizzazioni della Pubblica Amministrazione i principi del *Total Quality Management* (TQM), adoperando il modello CAF (*Common Assessment Framework*), un modello di autovalutazione messo a punto dall'EIPA (*European Institute for Public Administration*), su mandato dell'Unione Europea.

Concepito come uno degli strumenti più adeguati per valutare la qualità del servizio erogato dalla Pubblica Amministrazione, il CAF favorisce lo scambio di esperienze e di buone pratiche e la comparazione delle performance delle amministrazioni pubbliche a livello europeo. CAF è l'acronimo di *Common Assessment Framework* che può essere tradotto con “*Griglia Comune di Autovalutazione*”; si tratta, infatti, di una *griglia* che consente di analizzare il contesto organizzativo; *comune* perché è stata elaborata per essere adottata da tutte le amministrazioni pubbliche; di *autovalutazione* perché si cerca di cogliere, attraverso un processo autovalutativo, i punti di forza, ma soprattutto i punti di debolezza su cui intervenire con azioni di miglioramento.

Il modello si fonda sul principio secondo cui una leadership, in grado di gestire il personale, le strategie, le risorse ed i processi, può ottenere risultati eccellenti relativi all'utenza, al personale, alla società ed alle performance chiave.

⁴⁶⁹ Cfr. “Ben-essere organizzativo e qualità a scuola con il modello CAF” (A cura di Alfio Pelli). In internet: <http://ita.calameo.com/read/0046111585811a46f5bb4>

La struttura, costituita da nove criteri, indica le principali dimensioni che occorre tenere in considerazione qualora si volesse effettuare un'attenta analisi di qualsiasi organizzazione.

I primi cinque criteri rappresentano i fattori abilitanti di un'organizzazione, descrivono cioè cosa fa l'organizzazione per raggiungere buoni risultati (come funziona la leadership, come utilizza le risorse e quali processi mette in atto).

Criteri relativi ai fattori abilitanti:

- 1) *Leadership*
- 2) *Politiche e Strategie*
- 3) *Personale*
- 4) *Partnership e Risorse*
- 5) *Processi*

Negli altri quattro criteri si valutano i risultati che l'organizzazione ha ottenuto in riferimento all'utenza, al personale, alla società e alle performance chiave (soddisfazione di studenti/genitori, personale e società e indicatori di performance).

Criteri relativi ai risultati:

- 6) *Risultati orientati al territorio/al cliente*
- 7) *Risultati relativi al personale*
- 8) *Risultati relativi alla società*
- 9) *Risultati relativi alle performance chiave*

Ciascun criterio è suddiviso in una serie di sottocriteri (28 in totale) che identificano le principali dimensioni da considerare nella valutazione. Per ciascuno di essi sono riportati degli esempi che ne esplicitano il contenuto e che suggeriscono le possibili aree da prendere in esame.

Scopo dell'autovalutazione è quello di individuare le aree da migliorare, le priorità su cui intervenire per attivare il miglioramento continuo. Il CAF è stato progettato per essere adoperato in qualsiasi settore della pubblica amministrazione ed a tutti i livelli: nazionale, regionale e locale. Può essere usato anche come strumento di analisi del servizio scolastico per dare risposte strutturate ad un'esigenza di valutazione e per fornire una descrizione dettagliata di un'istituzione scolastica utile ad avviare dei processi di miglioramento. Per valutare la qualità dell'offerta formativa di un istituto è opportuno individuare dei fattori di qualità, ossia, dei criteri generali significativi, che distinguono o caratterizzano un istituto di qualità. Per rilevare tali fattori di qualità si adoperano degli indicatori,

definiti come “dispositivi di allarme sugli aspetti essenziali del sistema scolastico, in grado di accertarne il regolare funzionamento e di segnalare eventuali disfunzioni”⁴⁷⁰.

5.2 La nuova funzione docente delineata dal CAF

La scuola è una di quelle organizzazioni caratterizzate da finalità e obiettivi talmente complessi da prestarsi difficilmente ad una misurazione oggettiva ed esaustiva e, spesso, è proprio la difficoltà di verificare in maniera oggettiva il grado di conseguimento degli obiettivi educativi da parte degli alunni, a non consentire di rafforzare il senso di autoefficacia personale e ad essere uno dei fattori di rischio di disagio mentale per i docenti. Consapevole di ciò, chi si occupa di diffondere il modello CAF, raccomanda di seguire, nella definizione degli obiettivi, la logica SMART, in modo che siano:

- Specifici (*Specific*) - precisi su quanto si vuole realizzare
- Misurabili (*Measurable*) - quantificabili
- Raggiungibili (*Achievable*)
- Realistici (*Realistic*) - realizzabili con le risorse disponibili
- Calendarizzati (*Timed*) - con una programmazione che indichi anche i tempi (scadenze e durata).

Per delineare un nuovo profilo di docente che possa ispirarsi a criteri di qualità ed essere maggiormente rispondente alle richieste emergenti sia dal contesto lavorativo che da quello socioculturale, potrebbe essere utile prendere in considerazione fra le dimensioni di indagine, esaminate nel modello CAF, quelle che hanno maggiore attinenza con la definizione della funzione docente (Criteri 1, 3, 7).

Prima di fare questa correlazione, è necessario, però, fare due premesse importanti: la prima è che bisogna acquisire una nuova concezione della valutazione, non più concepita con sospetto, come restrizione alla propria libertà di insegnamento o come banco di accusa da cui rifuggire, ma considerata come uno strumento per potersi rendere conto della qualità dei processi messi in atto e della loro reale efficacia. Una seconda premessa riguarda la consapevolezza della inevitabile inscindibilità del valore che riveste l'operato del singolo docente rispetto alla qualità e all'efficacia del funzionamento generale di un'intera istituzione scolastica. La valutazione del servizio scolastico è il frutto dell'apporto che ciascun docente dà all'istituzione in termini di qualità, per questo non può darsi una proficua definizione della funzione docente senza un contemporaneo confronto con

⁴⁷⁰ Definizione OCSE- CERI

quanto ci si aspetta, attraverso l'enunciazione di precisi indicatori di qualità, dall'erogazione di un servizio eccellente.

Fatte queste premesse, possiamo considerare il primo criterio importante per una più approfondita conoscenza e definizione della funzione docente.

Criterio 1: *Leadership*

Il primo criterio si concentra sulla leadership e considera se, ed in quale misura, è in grado di sviluppare una mission, una vision e dei valori, coinvolgendo il personale scolastico, motivandolo, supportandolo e mantenendolo regolarmente informato su questioni chiave relative alla scuola; se incoraggia e crea le condizioni per la delega, per l'assunzione di responsabilità e per l'esercizio di competenze; se riconosce e ricompensa l'impegno individuale e di gruppo; se rispetta e dà risposte adeguate ai bisogni e alle problematiche individuali del personale.

Tabella 16.

<p>1.1. Orientare l'organizzazione, attraverso lo sviluppo di una mission, una vision e dei valori.</p>
<p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulare e sviluppare la <i>mission</i> (quali obiettivi) e la <i>vision</i> (dove si vuol andare) della scuola coinvolgendo il personale (docenti e ATA) e i portatori di interesse più significativi. • tradurre la <i>mission</i> e la <i>vision</i> in obiettivi e azioni strategici (nel lungo e medio periodo) ed operativi (nel breve periodo). • stabilire, con il coinvolgimento del personale, degli studenti, delle famiglie, del territorio e degli altri portatori di interesse, l'insieme dei valori di riferimento comprendenti trasparenza, etica, spirito di servizio ed un codice di comportamento per chi opera nella scuola. • rafforzare la fiducia reciproca ed il rispetto tra i <i>leader</i> della scuola e il personale (definendo norme di buona <i>leadership</i>) • creare le condizioni per una comunicazione efficace e assicurare un'ampia diffusione di <i>mission</i>, <i>vision</i>, valori, obiettivi strategici e operativi a tutto il personale della scuola e agli altri portatori di interesse • gestire i “<i>conflitti di interesse</i>”, identificare le possibili potenziali aree e fornire linee guida al personale.
<p>1.2. Sviluppare e implementare un sistema di gestione dell'organizzazione, delle sue performance e del cambiamento</p>

<p>Esempi</p> <ul style="list-style-type: none"> • sviluppare, processi e strutture organizzative coerenti con la strategia, la pianificazione operativa e i bisogni e le aspettative dei portatori di interesse, anche avvalendosi delle tecnologie disponibili • definire appropriate forme di gestione (livelli, funzioni, responsabilità e competenze) e assicurare un sistema di gestione dei processi • sviluppare e concordare, per ciascun livello organizzativo, obiettivi misurabili e risultati attesi • orientare verso obiettivi di <i>output</i> e <i>outcome</i> (risultati ed effetti) che tengano conto in modo bilanciato dei bisogni e delle aspettative dei diversi portatori di interesse • definire appropriati schemi organizzativi e di gestione per il <i>project management</i> e il lavoro dei gruppi (ad esempio: consigli di classe/interclasse, gruppi di materia/dipartimento, commissioni, gruppi di progetto, etc.) • sviluppare un sistema di misurazione degli obiettivi operativi e strategici o delle <i>performance</i>) • comunicare le iniziative di cambiamento e le ragioni del cambiamento al personale e ai principali portatori di interesse
<p>1.3. Motivare e supportare il personale dell'organizzazione e agire come modello di ruolo.</p>
<p>Esempi</p> <ul style="list-style-type: none"> • fungere da esempio, comportandosi coerentemente con gli obiettivi e i valori di riferimento stabiliti • dimostrare la propria disponibilità ad accogliere i cambiamenti • mantenere il personale regolarmente informato sulle questioni chiave della scuola • supportare il personale aiutandolo a realizzare i propri compiti, piani e obiettivi che convergono verso gli obiettivi globali della scuola • stimolare, incoraggiare e creare le condizioni per la delega, per l'assunzione di responsabilità e per l'esercizio di competenze • promuovere una cultura dell'innovazione e del miglioramento incoraggiando e sostenendo il personale a fornire suggerimenti per il miglioramento e a essere proattivi nel loro lavoro quotidiano • riconoscere e ricompensare l'impegno individuale e di gruppo • rispettare e dare risposta adeguata ai bisogni e alle problematiche individuali del personale.

Ogni organizzazione ha bisogno di *sistemi di controllo* che consentano di guidare la gestione e l'andamento dell'organizzazione. Spesso i Capi d'Istituto, nella speranza di tenere la situazione sotto controllo, finiscono per cadere nella trappola di un eccessivo autoritarismo; un modo di porsi che impedisce la diffusione di una cultura organizzativa improntata alla costruzione di modalità condivise di gestione dei problemi organizzativi ed educativi. Una posizione eccessivamente autoritaria crea ansia e insicurezza nei docenti, a causa di un eccessivo controllo attuato attraverso tanta burocrazia. Talvolta si dà più attenzione ai contenuti specifici, trascurando la necessità di

prestare maggiore attenzione alle modalità con cui le cose vengono dette. La mancanza di fiducia o la diffidenza possono essere causa di scarsa chiarezza da parte di chi emette il messaggio o di un'errata interpretazione da parte di chi lo riceve. Questo *tipo di comunicazione*, definita da Quaglino⁴⁷¹ “stile difensivo”, comporta una mancanza di scambio, in quanto ognuno continua a parlare la sua lingua e ad utilizzare modalità relazionali che gli sono proprie senza verificarne l'efficacia reale. La comunicazione difensiva si attua quando si temono attacchi esterni o valutazioni sulle proprie competenze giudicate quasi sempre in modo negativo. Di contro, lo “stile supportivo” rappresenta la modalità di comunicazione ideale. Uno degli errori più gravi è costituito, inoltre, dal fatto di pretendere un'adesione totale dei docenti alle proposte della dirigenza, spesso incompatibili con le caratteristiche professionali e personali degli insegnanti, riducendo così la collegialità ad un formale consenso o, addirittura, ad un'imposizione dall'alto. Con l'introduzione dell'autonomia scolastica, non è più possibile chiudersi nei confini della propria classe o della materia insegnata, ma è richiesta una partecipazione collegiale alla progettazione del servizio educativo offerto all'utenza. Il dirigente leader deve essere in grado di creare un'identità culturale e di progettare la scuola come contenitore di significati, in cui tutti possano elaborare la propria identità personale e professionale ed essere capaci di produrre *sensemaking* (attribuzione di senso). La presenza di un reale consenso democratico ed il rispetto della specifica cultura organizzativa da parte dei suoi membri, garantiscono l'identità dell'organizzazione. La mancata ricerca del consenso e della partecipazione alle scelte decisionali relative alla politica scolastica portano ad un consenso solo apparente, che copre un dissenso di fondo, e ad una partecipazione all'attività organizzativa passiva e dipendente che può compromettere l'efficienza dell'organizzazione stessa. Se dunque l'organizzazione deve cercare di gestire il clima organizzativo attraverso la creazione di un consenso democratico, i vari attori organizzativi devono essere in grado di mediare, in una continua dialettica con l'organizzazione, le proprie esigenze con quelle di quest'ultima, attraverso azioni di condivisione della sua strategia e dei suoi obiettivi.

La collegialità sarà tanto più forte quanto maggiormente fondata sulla condivisione di cosa sia importante per il gruppo e sull'idea che sia necessario negoziare valori, principi, strategie, modalità di comportamento all'interno del gruppo docente.

Questa concezione della collegialità comporta “l'acquisizione da parte dell'insegnante della parzialità della propria azione didattico-formativa, quindi della propria non autosufficienza rispetto al compito, che non è individuale, ma di gruppo”⁴⁷².

Anche il *processo di delega*, se messo in pratica nel modo più corretto, può incidere positivamente sulla motivazione dei lavoratori, in quanto consente di dare loro la possibilità di imparare e di

⁴⁷¹ Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 1992.

⁴⁷² Romei P., *Guarire dal mal di scuola. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

riconoscere il valore di ogni contributo individuale al buon funzionamento dell'organizzazione. La delega di un compito può essere conferita al di fuori del normale lavoro quotidiano, dando la possibilità di sperimentarsi in attività nuove, di pensare autonomamente e di scegliere la strada da seguire per raggiungere un obiettivo. Da questo punto di vista, essa rappresenta un vero e proprio strumento di formazione che, tuttavia, se usato in modo non corretto, può dare vita a dinamiche emotive non costruttive. E' necessario, infatti, che il delegante tolleri che il compito sia eseguito in modo diverso da come lo si sarebbe svolto personalmente, accettando l'originalità del collaboratore. Per quanto riguarda il delegato, occorre ribadire che non sempre è facile gestire il peso della responsabilità che la delega comporta. Il compito potrebbe generare uno stato di ansia, legato al timore di fallire, che porterebbe il delegato a rinunciare a qualsiasi assunzione di responsabilità, non per lassismo ma per l'incapacità di gestire quest' ansia. Per questo è necessario prestare molta attenzione alla dimensione emotivo-affettiva della comunicazione la quale può dare origine a fraintendimenti ed equivoci causati da pregiudizi o personali convincimenti che possono distorcere un messaggio. Nel caso del processo di delega deve essere chiaro che la delega non va vissuta come un esercizio di potere, ma come un'occasione di crescita professionale.

Criterion 3: Personale

Il terzo criterio riguarda la gestione delle risorse umane: considerazione dei bisogni del personale; criteri oggettivi per l'assegnazione degli incarichi e per i riconoscimenti; buone condizioni ambientali; attribuzione imparziale di responsabilità; opportunità di sviluppo delle competenze professionali; pari opportunità rispetto al genere, all'orientamento sessuale, età, disabilità, religione; equilibrio tra vita privata e vita lavorativa del personale; sostegno ai docenti di nuova nomina; promozione di moderni sistemi di formazione; sviluppo del dialogo e dell'empowerment; lavoro di gruppo.

Tabella 17.

<p>3.1. Pianificare, gestire e potenziare le risorse umane in modo trasparente in linea con le politiche e le strategie.</p>
<p>Esempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizzare regolarmente i bisogni presenti e futuri del personale, tenendo in considerazione i bisogni e le aspettative di studenti, famiglie e di tutti i portatori di interesse • sviluppare e comunicare la politica di gestione delle risorse umane, adottata in coerenza con le strategie e i piani della scuola • assicurare (anche attraverso processi di allocazione e sviluppo) il potenziale di risorse umane necessario per eseguire i compiti affidati e bilanciare compiti e responsabilità

- sviluppare e concordare (con il personale) una chiara politica contenente criteri oggettivi per l'assegnazione degli incarichi e per i riconoscimenti
- assicurare buone condizioni ambientali di lavoro nella scuola, comprendenti tutela della salute e sicurezza
- gestire l'attribuzione di responsabilità e le opportunità di sviluppo delle competenze professionali nel rispetto dell'imparzialità, delle pari opportunità e dei vari aspetti della diversità (genere, orientamento sessuale, disabilità, età, razza e religione)
- assicurare quelle condizioni che contribuiscono a realizzare un ragionevole equilibrio tra la vita privata e la vita lavorativa del personale
- tenere in particolare considerazione i bisogni del personale svantaggiato e diversamente abile.

3.2. Identificare, sviluppare ed utilizzare le competenze del personale allineando gli obiettivi individuali a quelli dell'organizzazione.

Esempi:

- identificare e classificare le competenze presenti a livello di singoli individui e dell'intera scuola in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti
- discutere, stabilire e comunicare una strategia per lo sviluppo delle competenze. Questo comprende l'accordo su un piano generale di formazione basato sui bisogni presenti e futuri dei singoli e della scuola (con la distinzione fra attività formative obbligatorie e opzionali)
- sviluppare, in accordo con il personale, piani di formazione e sviluppo per tutto il personale con un'attenzione particolare alle capacità di gestione, di *leadership*, di relazione con clienti e *partner*. Si può anche includere la formazione per la gestione dei servizi in rete
- sviluppare competenze di gestione e di *leadership* dei responsabili così come competenze relazionali nell'interazione con il personale della scuola, i clienti e i *partner*
- sostenere e assistere il personale di nuova assegnazione e/o di nuova nomina (ad es. attraverso attività di mentoring, tutoring...)
- sviluppare e promuovere sistemi moderni di formazione (ad es. approccio multimediale, formazione sul campo, formazione a distanza, *blended*, creazione di comunità di pratica, ricerca-azione...)
- pianificare attività di formazione e sviluppare tecniche di comunicazione sulla gestione dei rischi e dei conflitti di interesse
- valutare gli impatti dei percorsi di formazione e sviluppo in relazione ai costi delle attività attraverso il monitoraggio e l'analisi costi/benefici.

3.3. Coinvolgere il personale attraverso lo sviluppo del dialogo e dell'empowerment

Esempi:

- promuovere una cultura di comunicazione aperta e di dialogo, incoraggiare e supportare il lavoro di gruppo
- creare proattivamente un ambiente che favorisce la formulazione di idee e suggerimenti da parte del personale e sviluppare modalità appropriate allo scopo (modalità per la formulazione e la raccolta di suggerimenti, lavori di gruppo, *brainstorming*...)
- coinvolgere il personale e i loro rappresentanti nello sviluppo di piani e strategie, nella definizione degli obiettivi, nella progettazione dei processi e nella definizione e attuazione delle azioni di miglioramento
- ricercare accordi e consenso con il personale su obiettivi e modalità di misurazione del grado di raggiungimento degli obiettivi
- condurre regolarmente indagini sulla soddisfazione del personale e pubblicarne i relativi risultati/ sintesi/interpretazioni
- garantire al personale l'opportunità di esprimere la propria opinione sui leader della scuola.

Criterion 7: Risultati relativi al personale

Il settimo criterio rileva il livello di soddisfazione dei bisogni e delle aspettative del personale docente e non docente della scuola, attraverso l'uso di questionari o di strumenti complementari come il focus group e le interviste al termine del rapporto di lavoro.

Tabella 18.

<p>7.1. I risultati della misurazione della soddisfazione e della motivazione del personale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Risultati relativi alla soddisfazione complessiva:</i> l'immagine complessiva della scuola rispetto alla società, al territorio, agli studenti, alle famiglie, agli altri portatori di interesse; il valore dell'offerta formativa, l'organizzazione della didattica e del tempo scuola, i livelli di apprendimento, la riuscita scolastica e professionale degli alunni, le iniziative della scuola verso i non promossi o verso chi la abbandona, azioni per migliorare l'immagine dell'istituto. • <i>Risultati relativi alla soddisfazione nei confronti della dirigenza e del sistema di gestione:</i> definizione degli obiettivi, allocazione delle risorse, gestione della comunicazione, approccio all'innovazione. • <i>Risultati relativi alla soddisfazione per le condizioni lavorative:</i> il clima negli ambienti di lavoro e la cultura organizzativa; la gestione dei conflitti, le rimostranze, i problemi personali; la flessibilità dell'orario di lavoro, il bilanciamento tra esigenze personali e lavorative; la gestione delle pari opportunità e l'equità nei trattamenti e nei comportamenti. • <i>Risultati relativi alla motivazione e alla soddisfazione per le opportunità di sviluppo delle competenze:</i> la capacità della dirigenza di promuovere strategie per la gestione delle risorse umane e per lo sviluppo sistematico delle competenze, nonché la conoscenza, da parte del personale, degli obiettivi dell'istituzione scolastica (mission, valori, politiche e strategie della scuola); chiarezza di ruoli, responsabilità; definizione di obiettivi chiari e valutazione dei risultati; formazione e sviluppo professionale; sperimentazione; scambio di esperienze con altre scuole; disponibilità del personale ad accettare i cambiamenti.
<p>7.2. Gli indicatori di risultato del personale</p> <p>Si tratta di misure interne alla scuola usate per monitorare, analizzare e migliorare le prestazioni e la soddisfazione del personale. Fra gli indicatori di risultato del personale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicatori riguardanti la soddisfazione: giorni di assenza del personale docente e ATA; trasferimenti volontari del personale docente e ATA; reclami presentati dal personale; tempo di risposta ai reclami. • <i>Indicatori riguardanti la performance:</i> l'attuazione delle attività del POF con l'utilizzo di competenze interne; la percentuale di personale coinvolto in incarichi di responsabilità, di coordinamento e di supporto (leadership diffusa); la valutazione dell'attività di formazione del personale; la disponibilità a realizzare attività aggiuntive; il livello di utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione da parte del personale. • <i>indicatori riguardanti lo sviluppo delle competenze:</i> il livello di partecipazione alle attività di formazione; la capacità da parte del personale di relazionarsi a studenti e famiglie e di rispondere ai loro bisogni; il grado di mobilità del personale all'interno dell'organizzazione; la motivazione e il coinvolgimento (la percentuale di risposta alle indagini sul personale; il numero di proposte di innovazione; la partecipazione a gruppi di lavoro); il numero dei riconoscimenti individuali e di gruppo.

Il profilo ideale dell'insegnante fa sicuramente riferimento alla gamma di competenze, interessi, esperienze e caratteristiche presenti nella professionalità docente, ma comprendiamo bene come questi fattori da soli non siano sufficienti ad interpretare la dinamica degli istituti scolastici considerati in quanto organizzazioni di qualità. Esistono, infatti, altri fattori che infondono significato e vita al processo di miglioramento della scuola; si tratta di *fattori di processo* (*senso della leadership; sistema esplicito di valori guida*, e cioè del consenso sulla esplicitazione degli obiettivi, sulla definizione delle regole e su un reale interesse per l'individuo; *intensità di interazioni e qualità della comunicazione; concertazione della pianificazione e sua realizzazione*⁴⁷³) che, consentendo l'innescio dei fattori organizzativi, “costituiscono il lubrificante del funzionamento del sistema e alimentano le dinamiche interattive”⁴⁷⁴.

Per questo motivo, lo studio delle organizzazioni complesse è giunto ad elaborare, in ambito privato e pubblico, dei modelli generali finalizzati ad inquadrare problematiche ed a reperire soluzioni che possano promuoverne il “funzionamento di qualità” attraverso l'identificazione e la realizzazione di strutturati piani di miglioramento. Ma un reale miglioramento della scuola deve fondarsi su alcuni principi fondamentali:

- *la scuola è al centro del cambiamento*. Le riforme elaborate dall'esterno devono tener conto delle singole scuole e non partire dal principio che gli istituti siano tutti uguali.
- *La sistematicità dell'approccio al cambiamento*. Il miglioramento dell'insegnamento è un processo da gestire e pianificare con cura e che si svolge nell'arco di più anni.
- *Le condizioni interne della scuola* rappresentano la chiave di svolta nel cambiamento. Esse non sono costituite soltanto dalle attività didattiche, ma anche dai modelli gestionali, dall'attribuzione dei ruoli e dall'assegnazione delle risorse.
- *Maggiore efficacia nella realizzazione degli obiettivi educativi* i quali rappresentano la missione peculiare di un istituto e non possono limitarsi ad una semplice definizione dei risultati relativi ai voti ottenuti dagli studenti. La scuola deve rispondere ai più generali bisogni di sviluppo degli allievi, di crescita professionale degli insegnanti e alle esigenze della comunità di appartenenza.
- *Una prospettiva a più livelli*. La scuola non opera isolatamente, ma fa parte di un sistema educativo che, se vuole raggiungere il massimo livello di qualità, deve funzionare in un clima di collaborazione. Ciò significa che bisogna definire il ruolo degli insegnanti, dei capi

⁴⁷³ Margiotta U., “Ricerca didattica e formazione degli insegnanti secondari”, sta in *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti* Anceschi A., Scaglioni R. (a cura di), Liguori Editore, Napoli, 2010.

⁴⁷⁴ *Ivi*

d'istituto, degli amministratori, dei genitori, del personale di sostegno e delle autorità locali, incoraggiandoli a partecipare al processo di miglioramento della scuola.

A tutto ciò va aggiunto che un cambiamento sarà raggiunto effettivamente solo se diventa parte integrante del comportamento naturale dell'insegnante.

5.3 La valutazione come specchio della valorizzazione del docente⁴⁷⁵

Il problema del riconoscimento della professionalità docente viene affrontato nel *Disegno Di Legge n. 2994* del 27 marzo 2015 che, all'articolo 11 (*Valorizzazione del merito del personale docente*), prevede l'istituzione di “un apposito fondo” per la valorizzazione del merito del personale docente, gestito dal dirigente scolastico che, sentito il Consiglio d'Istituto, assegna annualmente al personale docente “*sulla base della valutazione dell'attività didattica in ragione dei risultati ottenuti in termini di qualità dell'insegnamento, di rendimento scolastico degli alunni e degli studenti, di progettualità nella metodologia didattica utilizzata, di innovatività e di contributo al miglioramento complessivo della scuola*”.

I criteri cui deve attenersi il dirigente nell'assegnazione di questo fondo aggiuntivo sono dunque:

- la qualità dell'insegnamento
- il rendimento scolastico degli alunni
- la progettualità della metodologia utilizzata
- l'innovatività
- il contributo al miglioramento complessivo della scuola

Già nel *Decreto Legislativo 150* del 2009 si faceva riferimento al concetto di misurazione e valutazione della performance dei pubblici dipendenti; al comma 4 dell'art. 3 si dice infatti che “*le amministrazioni pubbliche adottano metodi e strumenti idonei a misurare, valutare e premiare la performance individuale e quella organizzativa, secondo criteri strettamente connessi al soddisfacimento dell'interesse del destinatario dei servizi e degli interventi*” ed al comma 2 dell'art. 4 descrive il ciclo di gestione della performance, articolandola in 6 fasi:

a) *definizione e assegnazione degli obiettivi che si intendono raggiungere, dei valori attesi di risultato e dei rispettivi indicatori;*

b) *collegamento tra gli obiettivi e l'allocazione delle risorse;*

⁴⁷⁵ Cfr. “Valutare o valorizzare i docenti?” Di Giancarlo Cerini, in internet: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=59384>

- c) monitoraggio in corso di esercizio e attivazione di eventuali interventi correttivi;*
- d) misurazione e valutazione della performance, organizzativa e individuale;*
- e) utilizzo dei sistemi premianti, secondo criteri di valorizzazione del merito;*
- f) rendicontazione dei risultati agli organi di indirizzo politico-amministrativo, ai vertici delle amministrazioni, nonché ai competenti organi esterni, ai cittadini, ai soggetti interessati, agli utenti e ai destinatari dei servizi.*

Il dibattito sulla valorizzazione del merito suscita sempre forti polemiche, perché chiama in causa posizioni pregiudiziali, vecchi risentimenti, paura del confronto; ma non si può prescindere dal fatto che nella valutazione della qualità professionale non basta considerare come discriminante principale l'anzianità di servizio, ma occorre tenere in considerazione anche il merito, quale "valore aggiunto" che contraddistingue una seria professionalità.

Nel Contratto di Lavoro del personale docente (2006-2009), all'art. 26, si definisce la Funzione Docente:

- 1. La funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.*
- 2. La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.*
- 3. In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico – didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio - economico di riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline. Dei relativi risultati saranno informate le famiglie con le modalità decise dal collegio dei docenti.*

E, all'art. 27, così si delinea il **PROFILO PROFESSIONALE DOCENTE**:

Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

In questi due articoli si fa riferimento a tre dimensioni che caratterizzano un buon insegnante:

- la cura della propria formazione
- la cura della propria classe
- la cura della propria scuola

Anche nel documento iniziale su “*La Buona Scuola*” del 3 settembre 2014 si parla di crediti formativi, crediti professionali e crediti didattici.

Nel testo si dice⁴⁷⁶ che i docenti per insegnare ai ragazzi a mettersi in gioco devono poter credere essi stessi che mettersi in gioco paga. Per questo si fa riferimento ad alcune “nuove parole d’ordine” come *formazione in servizio*, da intendersi non più come “*un obbligo burocratico nei confronti dell’Amministrazione*” ma come:

*“una reale occasione di crescita personale e professionale, grazie alla quale offrirsi una possibilità di mobilità professionale e di carriera e offrire una preparazione migliore per i ragazzi. Una formazione che diventa quindi, per ogni docente, un diritto nei propri confronti e un dovere nei confronti degli studenti.”*⁴⁷⁷

Possiamo notare come, in questo passaggio, da un lato, si tende a considerare la formazione come un’occasione di crescita personale e professionale per il docente, ma dall’altro, forse per la prima volta, c’è un chiaro riferimento alla mobilità professionale e alla possibilità di far carriera nell’ambito della propria professione. E, sempre nella stessa ottica, si adopera un’altra nuova parola d’ordine, *merito*, un concetto che, contrapposto alla “semplice anzianità di servizio”, diventa “*il criterio principale per l’avanzamento di carriera dei docenti della scuola*” ed un mezzo “*per ridare dignità e fiducia alle decine di migliaia di insegnanti che ogni giorno si impegnano con competenza e passione a restare al passo coi tempi per assicurare che i ragazzi a cui insegnano crescano a loro volta sintonizzati col mondo di oggi*”⁴⁷⁸.

Nel primo paragrafo della parte seconda del testo, intitolata “*Quali competenze per i nostri docenti*”, si dice:

“Il rafforzamento del profilo professionale dei docenti inizia dalla codificazione delle competenze dei docenti, chiaramente definite per ogni stadio della carriera d’insegnamento”.

Il ruolo dei docenti è cambiato, la società si aspetta che essi siano in grado di gestire classi multiculturali, di integrare studenti con bisogni speciali, di usare in modo efficace le tecnologie per la didattica, di coinvolgere i genitori; ma l’affermazione più carica di conseguenze riguarda la necessità che i docenti “*siano valutati e responsabilizzati pubblicamente*”.

⁴⁷⁶ Cfr. *La Buona Scuola* sta in: https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=0b45ec8

⁴⁷⁷ *Ivi*, p. 44

⁴⁷⁸ *Ibidem*

Non si tratta più di trasmettere un sapere codificato, ma di proporre “*modi di pensare (creatività, pensiero critico, problem-solving, decision-making, capacità di apprendere), metodi di lavoro (tecnologie per la comunicazione e collaborazione) e abilità per la vita e per lo sviluppo professionale nelle democrazie moderne*”.

Si tratta di aspettative per le quali, gli insegnanti, nel loro percorso di studio, non hanno, secondo la visione del legislatore, una preparazione adeguata, e che per questo devono essere sostenute da un valido sistema di sviluppo professionale.

Questo concetto viene ribadito anche nella Comunicazione della Commissione dell’Unione Europea “*Rethinking Education*” (Ripensare l’Istruzione) del 2012, in cui si sostiene che il fabbisogno di competenze in continua evoluzione richiede che i sistemi di istruzione si rinnovino fondandosi su una visione condivisa di qualità del docente e introducendo nuovi metodi di insegnamento/apprendimento in grado di fornire agli studenti le competenze necessarie per il mondo lavorativo.

E’ necessario, si dice nel testo de “La Buona Scuola”, definire con chiarezza cosa ci si aspetta dal docente “*in termini di conoscenze, competenze, approcci didattici e pedagogici, per assicurare uniformità degli standard su tutto il territorio nazionale e garantire uno sviluppo uniforme della professione di docente*”.

Il percorso di formazione del personale scolastico presenta ancora due limiti importanti che ne ostacolano la piena realizzazione: le occasioni di formazione si basano su di una metodologia che privilegia ancora la lezione frontale e che raramente incoraggia un confronto interattivo; inoltre non si preoccupano di verificare che le competenze che si intendevano raggiungere siano state effettivamente acquisite al termine del percorso. Da un punto di vista organizzativo accade, poi, che la formazione possa richiedere, se fatta in orario antimeridiano, un’interruzione della continuità didattica con la conseguente spiacevole necessità di coprire le assenze dei docenti. Tutto ciò contribuisce, si dice ancora nel testo, a far sì che i docenti percepiscano la formazione in servizio “*come un intralcio burocratico cui dover adempiere o comunque come un dovere da assolvere in vista di un avanzamento di carriera, piuttosto che non come un’opportunità per sviluppare la propria professionalità e per migliorare la qualità del lavoro da svolgere giorno dopo giorno con gli studenti*”⁴⁷⁹.

Occorre, dunque, aggiornare “*lo scopo – e quindi i contenuti – della formazione in servizio*” la quale deve diventare “*lo strumento che permette di qualificare la professionalità dei docenti alla luce delle possibilità di carriera introdotte dal nuovo contratto*”.

Al docente va data, dunque, la possibilità di “*continuare a riflettere in maniera sistematica sulle pratiche didattiche; di intraprendere ricerche; di valutare l’efficacia delle pratiche educative e se*

⁴⁷⁹ Ivi, p. 46

necessario modificarle; di valutare le proprie esigenze in materia di formazione; di lavorare in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori, il territorio”⁴⁸⁰.

Come possiamo notare, la formazione diventa uno strumento per dare qualità alla professione docente e per consentire, allo stesso tempo, un conseguente sviluppo di carriera, attraverso modalità stabilite a livello normativo. Ma c'è anche un importante riferimento al lavoro che il docente svolge in aula, punto di partenza per l'avvio di una pratica riflessiva dell'insegnamento che lo vede come un docente-ricercatore, volto alla valorizzazione e alla diffusione delle best practices. Il testo prevede quindi una formazione obbligatoria e la definizione di un sistema di Crediti Formativi (CF) da raggiungere annualmente, attraverso l'aggiornamento, e da legare alla possibilità di far carriera e alla possibilità di conferire incarichi aggiuntivi. Una formazione obbligatoria non più calata dall'alto, ma definita a livello di Istituto; non derivata da “*approcci formativi a base teorica*” ma da “*un modello incentrato sulla formazione esperienziale tra colleghi, attraverso la creazione di una rete di formazione permanente dei docenti*”.

Una nuova formazione che fa leva sul “*ruolo centrale dei docenti nel coordinamento, perché un docente è il formatore più credibile per un altro docente*”; una formazione che sappia dare la giusta centralità alle reti di scuole per raggiungere tutti i docenti e per identificare dei poli a livello regionale. Mentre, all'interno di ogni singola istituzione, un ruolo importante va riconosciuto a quelli che vengono definiti come gli “*innovatori naturali*”, a quei docenti, cioè, che “*dovranno avere la possibilità di concentrarsi sulla formazione, e che saranno premiati con una quota dei fondi per il miglioramento dell'offerta formativa che verrebbe vincolata all'innovazione didattica e alla capacità di miglioramento, valutata annualmente*”⁴⁸¹.

In questa maniera diventa possibile, da un lato, verificare la qualità dei servizi erogati e, dall'altro, legare la formazione alle reali esigenze didattiche di ciascuna istituzione scolastica.

Per mettere in atto una didattica “*integrata, moderna e per competenze*” occorre fornire ai docenti gli strumenti necessari per organizzare e valorizzare le loro attività didattiche e progettuali. Il testo fa riferimento alle reti di scuole che vanno create sul territorio e che devono essere *inclusive*, nel senso che accolgono quante più scuole possibili, e *trasversali*, in quanto al loro interno devono comprendere scuole di ogni ciclo. Queste reti, per dare sostegno e continuità alle pratiche di innovazione didattica, necessitano di un supporto continuo e di punti di riferimento (docenti catalizzatori che sappiano fare da referenti per i propri colleghi).

Per quanto concerne l'evoluzione della carriera dei docenti in relazione all'impegno profuso quotidianamente nella professione (punto 2.3), si professa l'intenzione di voler “*far uscire i docenti dal “grigiore” dei trattamenti indifferenziati*” e di scommettere sulla voglia dei docenti “*di tornare,*

⁴⁸⁰ *Ibidem*

⁴⁸¹ *Ivi*, p. 47

oggi, a investire su loro stessi”. Scommettere vuol dire cominciare a considerare i docenti “*come persone e come professionisti disposte ad assumersi impegni diversi, e a cui lo Stato chiede oggi di mettersi al servizio della scuola e dei colleghi*”.

Ripensare la carriera dei docenti richiede, oltre al riconoscimento dell’anzianità di servizio e quindi dell’esperienza accumulata nel proprio settore di appartenenza, l’introduzione di “*elementi di differenziazione basati sul riconoscimento di impegno e meriti*”. Nel testo si ribadisce quindi la necessità di dare vita ad “**un nuovo status giuridico dei docenti**, che consenta incentivi economici basati sulla qualità della didattica, la formazione in servizio, il lavoro svolto per sviluppare e migliorare il progetto formativo della propria scuola”.

Come fa il docente a dimostrare quanto vale? Il testo prevede il riconoscimento di un sistema di crediti didattici, formativi e professionali che è direttamente connesso all’impegno con cui ciascun docente svolge la sua funzione. Tali crediti dovranno essere “*documentabili, valutabili, certificabili e trasparenti*” e saranno “*legati al lavoro che i docenti svolgeranno rispettivamente in termini di (1) miglioramento della didattica, ma anche di (2) propria qualificazione professionale attraverso la formazione, e di (3) partecipazione al progetto di miglioramento della scuola*”⁴⁸².

Nel testo si precisa che:

- **I CREDITI DIDATTICI** si riferiscono alla qualità dell’insegnamento in classe e alla capacità di migliorare il livello di apprendimento degli studenti. Contribuiranno a far emergere le migliori prassi di insegnamento, assicurando innovazione didattica e, allo stesso tempo, attenzione per le specificità disciplinari.
- **I CREDITI FORMATIVI** fanno riferimento alla formazione in servizio a cui tutti sono tenuti, alla attività di ricerca e alla produzione scientifica che alcuni intendono promuovere, e si potranno acquisire attraverso percorsi accreditati, documentati, valutati e certificati.
- **I CREDITI PROFESSIONALI** sono quelli assunti all’interno della scuola per promuovere e sostenerne l’organizzazione e il miglioramento, sia nella sua attività ordinaria (coordinatori di classe) sia nella sua attività progettuale⁴⁸³.

I crediti accumulati nel corso della propria carriera scolastica andranno a far parte del curriculum personale del docente e saranno inseriti in una sorta di portfolio del docente che tutti potranno consultare.

⁴⁸² *Ivi*, p. 51

⁴⁸³ *Ivi*, p. 52

Lo spirito della legge, al di là delle interpretazioni di parte che se ne possono dare, è quello di legare la possibilità di fare carriera nella scuola alla qualità della didattica. Ne deriva che, sulla scorta di questo assunto fondamentale, diventa necessario mettere a punto un rigoroso sistema di valutazione della qualità del servizio erogato, una qualità che scaturisca sia dal lavoro del singolo docente che da quello dell'intera istituzione di cui fa parte. Non c'è vera autonomia se non c'è responsabilità, e non può esserci responsabilità senza valutazione.

La valutazione rappresenta lo strumento più adeguato per individuare i punti di forza e di debolezza di ogni singolo istituto e per conoscere il nostro sistema educativo nella sua totalità. Il sistema di valutazione che si intende costruire, si ribadisce nel testo, *“non è fatto di competizione e classifiche”*, non è teso a *“premiare la scuola migliore, quanto piuttosto a sostenere la scuola che si impegna di più per migliorare”*. Il fine non è quello di innescare gare tra gli istituti, ma quello di *“incoraggiare tutti gli istituti, in tutto il territorio, al miglioramento continuo”*. Ogni scuola fa parte di un territorio diverso, ha una sua storia, ha le proprie ricchezze da valorizzare ed i propri limiti da superare. Per questo cambia radicalmente la prospettiva con cui guardare alla valutazione:

*“La sfida è principalmente con se stessa. Occorre un modello di valutazione che renda giustizia al percorso che ciascuna scuola intraprende per migliorarsi e allo stesso tempo costituisca un buono strumento di lettura per chi è esterno alla scuola”*⁴⁸⁴.

La valutazione diventa, dunque, una sorta di *“cruscotto comune di riferimento”*⁴⁸⁵ grazie al quale ogni scuola sarà in grado di individuare i propri punti di forza e di debolezza e di sviluppare un piano triennale di miglioramento.

La scuola deve curare in particolar modo il criterio dell'apertura e della trasparenza:

*“Il pieno accesso ai dati sulla scuola deve stare alla base dell'autonomia scolastica: serve ai genitori che vogliono essere consapevoli della scelta della scuola per i propri figli; serve agli studenti che hanno il diritto di conoscere la scuola che frequentano; serve soprattutto al corretto funzionamento della scuola stessa, per realizzare davvero l'autonomia e l'innovazione didattica e organizzare al meglio il lavoro del proprio team di docenti, tra lezioni in classe e attività complementari, da sola o con altre scuole in rete”*⁴⁸⁶.

La novità più rilevante, e sicuramente più discutibile, prevista nella bozza di legge, è il Registro Nazionale dei docenti della scuola. Si tratta di uno strumento utilizzato per la costruzione dell'anagrafe della professionalità del docente; esso conterrà tutte le informazioni amministrative provenienti dal fascicolo personale e altri dati aggiuntivi; sarà navigabile da parte del personale amministrativo della scuola, per la normale gestione del personale; ma una parte di questi dati, nel rispetto delle regole sulla privacy, saranno anche visibili online. Il registro sarà lo strumento che

⁴⁸⁴ *Ivi*, p.65

⁴⁸⁵ *Ivi*, p.66

⁴⁸⁶ *Ivi*, p.67

ciascuna scuola (o rete di scuole) potrà utilizzare per individuare i docenti che meglio rispondono al proprio piano di miglioramento o alle proprie esigenze; e servirà ad incoraggiare la mobilità dei docenti, da posti su cattedra a posti come organico dell'autonomia e viceversa, così come tra scuole diverse.

Il dirigente scolastico, avrà facoltà di chiamare nella sua scuola i docenti che hanno un curriculum coerente con le attività che si intendono realizzare nel suo istituto. Si tratta di un cambiamento radicale, dagli esiti ancora incerti, e ragionevolmente discutibile, che considera “*la scelta delle persone*” come “*la leva più efficace per migliorare la qualità dell'insegnamento*”⁴⁸⁷.

5.4 Dall'autovalutazione alla *Peer Review*

Come abbiamo potuto constatare, l'idea di base è che sicuramente l'esperienza maturata da un docente, nel corso dei suoi anni di servizio, ha un peso importante, ma da sola non è sufficiente a garantire quel valore aggiunto che ne contraddistingue la professionalità; per questo diventa necessario e doveroso, in un certo senso, poter valutare anche l'impegno che si è profuso ed i meriti che si mostra di avere nell'esercizio della propria professione. In verità, la valutazione esterna incute sempre una certa diffidenza e, vista come una sorta di intrusione nella propria privacy professionale, viene combattuta trincerandosi dietro a falsi valori come il diritto alla libertà di insegnamento, sancito nella nostra costituzione, con la conseguenza che, in questo modo, si adombrano tanti concetti importanti quali la condivisione delle scelte, il lavoro collegiale, le responsabilità, la comunità professionale.

Un modo per provare a liberarsi da questo preconcetto potrebbe essere quello di partire dalla *Peer Review* (Valutazione tra pari), facendo sì che la valutazione possa scaturire dalla propria comunità di pari, dal confronto con i colleghi, ed intendendo la valutazione non come controllo ma come occasione di miglioramento, strumento di miglioramento⁴⁸⁸.

La *Peer Review* è una forma di valutazione che contraddistingue una comunità professionale che si prende le proprie responsabilità, la quale fa sì che le persone che in essa operano possano crescere, che trasforma l'autovalutazione in occasione di confronto e di sviluppo professionale, al fine di evitare l'autoreferenzialità del docente. Essa comporta la reciproca osservazione in classe tra docenti, per crescere sul piano didattico. Può essere considerata uno strumento per il miglioramento e l'assicurazione della qualità nell'Istruzione e Formazione Professionale iniziale.

Un gruppo esterno di esperti, definito Peers (Pari), è chiamato a valutare la qualità di alcune aree dell'istituzione, come la qualità dell'offerta formativa erogata dai singoli dipartimenti o dall'intera

⁴⁸⁷ *Ivi*, p.68

⁴⁸⁸ Si faccia riferimento al *DPR 80/2013* e alla *Direttiva 11/2014* di avvio del sistema di valutazione.

struttura. Durante il processo valutativo, i Peers conducono visite presso l'istituzione soggetta a valutazione. I Peers sono soggetti esterni ma lavorano in un contesto simile a quello dell'istituzione da valutare e sono dotati di esperienza e professionalità specifiche nella materia valutata. Sono persone indipendenti ma che si pongono "su base di parità" con le persone delle quali deve essere valutato il rendimento.

La Peer Review consente di:

- ottenere da colleghi esperti un riscontro critico seppur amichevole sulla qualità della formazione erogata,
- presentare i propri punti di forza e mostrare le buone prassi,
- individuare carenze e punti di debolezza,
- ricevere consigli e scoprire le buone prassi dei Peers,
- creare reti e cooperare con altri istituti
- ottenere una valutazione esterna sulla qualità della formazione erogata, ad un costo relativamente basso.

Requisiti importanti e caratteristiche specifiche della procedura sono:

- obiettività ed imparzialità dei Peers,
- trasparenza di tutti gli elementi della procedura per tutte le persone coinvolte,
- assenza di conflitti di interessi e di competizione diretta tra Peers (tra l'istituzione di provenienza e l'istituto valutato),
- promozione di un atteggiamento di analisi critica sia nei Peers sia nell'istituzione valutata,
- progettazione ed attuazione della Peer Review intesa non come procedura tecnica e burocratica ma come processo dinamico e motivante che potrà risultare vantaggioso sia per chi valuta che per chi viene valutato.

La valorizzazione della professione docente deve partire, innanzitutto, da una formazione iniziale rigorosa (l'ultima parte della formazione universitaria deve essere affidata alle scuole); il periodo di prova dopo l'immissione in ruolo dovrebbe essere realmente formativo e dovrebbe essere in grado di assicurare che coloro i quali non sono portati per l'insegnamento vengano orientati verso altre professioni.

E' necessario riconoscere l'impegno dei docenti che sostengono l'organizzazione professionale e didattica della scuola e puntare alla costituzione del *middle management* (di una classe manageriale intermedia), di cui dovrebbero far parte tutti i docenti, a rotazione.

I docenti, nella fase iniziale della loro carriera, devono essere affiancati da figure di tutor (tutoraggio diffuso) che possano osservarli nelle varie situazioni tipiche di lavoro: in aula, nei laboratori, nelle attività di progettazione, nei consigli di classe. Le scuole potrebbero utilizzare

appositi protocolli di supervisione dei comportamenti professionali, schede di sintesi con apposite rubriche descrittive in cui si valutano le competenze del docente ed, in particolare, la capacità di lavorare con i colleghi.⁴⁸⁹

E' necessario accompagnare un insegnante in un processo di riconoscimento della propria professionalità (dei punti di forza e di criticità), di favorire l'autovalutazione convalidata da un occhio terzo, a scopo formativo e di miglioramento⁴⁹⁰.

Per le figure intermedie che dovrebbero essere di sistema, i docenti che dedicano un impegno supplementare al funzionamento della scuola, va previsto un riconoscimento, anche in termini economici, più strutturato delle funzioni svolte, fondato sulla base dei titoli posseduti, sul curriculum dei crediti accumulati e certificati in un portfolio del docente, o eventualmente elargito attraverso un concorso pubblico. Si tratta di una situazione (funzioni strumentali, staff, middle management), di fatto già esistente nella scuola, ma ancora fragile e che, comunque, non esaurisce il tema della professionalità docente la quale dovrebbe riguardare, in realtà, tutti gli operatori della comunità scolastica, ad ogni livello; perché l'autonomia prevede un modello organizzativo intelligente che sappia intrecciare dimensioni individuali e lavoro di squadra, con una leadership diffusa ed una distribuzione orizzontale delle responsabilità che eviti la costruzione di nuove, insostenibili, gerarchie e dia valore non solo alle figure intermedie ma all'intera comunità professionale, affinché si senta partecipe perché riconosciuta e motivata in tutto quel che fa.

La questione è, dunque, quella di riuscire a creare dinamismo professionale in tutti i docenti e non solo in una quota ridotta di figure intermedie. Piuttosto che proporre una competizione tra docenti, sarebbe auspicabile indurli ad intraprendere una competizione con se stessi, al fine di migliorare la propria professionalità.

Per quanto riguarda i crediti didattici, si potrebbe pensare alla costituzione di un protocollo metodologico legato alla disponibilità da parte del docente di:

- Documentare una o più sequenze didattiche del proprio insegnamento (attraverso modalità cartacee, multimediali, prodotti autentici, vere e proprie pubblicazioni scientifiche)
- Discutere con un esperto delle caratteristiche della propria azione didattica
- Accogliere in classe un collega per osservazioni formative (Peer Review) sulle strategie didattiche adottate;
- Condividere prove comuni di verifica e valutazione
- Ricostruire attraverso un portfolio la propria traiettoria professionale (verso un bilancio di competenze)⁴⁹¹

⁴⁸⁹ Bertone S., Pedrelli M., *Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2014, pp.36-45 Maggioli.

⁴⁹⁰ Un esempio di "patto per lo sviluppo professionale" adottato dalla scuola Don Milani di Genova è ripreso in G. Cerini, Crediti e portfolio, Voci della scuola "La Buona Scuola 1", notizie della Scuola ¾ ottobre 2014, Tecnodid.

5.5 Gli standard professionali

Un'autentica valorizzazione della professionalità docente deve partire da una chiara esplicitazione di quelle che sono le attese che la società nutre nei confronti degli insegnanti. I legislatori devono essere in grado di cogliere queste aspettative e di dare loro voce, attraverso una sorta di nuovo patto tra la società e gli insegnanti che delinei nel dettaglio i comportamenti attesi dagli insegnanti nel loro luogo di lavoro. Non si tratta di rispettare semplicemente le caratteristiche enunciate nel profilo professionale del docente così come si evincono dal Contratto Nazionale di Lavoro, ma è opportuno che gli stessi docenti (anche attraverso le loro associazioni) siano in grado di elaborare propri standard professionali ed essere esigenti nel richiederli ai membri della comunità professionale. Si tratta di dare vita ad una sorta di codice deontologico della professione docente.

Tali standard dovrebbero articolarsi in descrittori molto precisi ed essere alla base dei processi di formazione iniziale, dei criteri di accesso al ruolo e della formazione permanente in servizio.

Presentiamo, a titolo di esempio, la griglia degli standard che è stata alla base della costruzione sperimentale del portfolio professionale⁴⁹² come frutto del percorso di formazione proposto ai neo-assunti nello scorcio dell'anno scolastico 2014/15 (Miur-Indire)⁴⁹³:

- Prendersi cura degli allievi e della didattica
- Organizzare e animare le situazioni di apprendimento
- Gestire la progressione dell'apprendimento
- Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo
- Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro.
- Prendersi cura della gestione della scuola
- Lavorare in gruppo con i colleghi
- Partecipare alla gestione della scuola
- Informare e coinvolgere i genitori
- Prendersi cura della propria professionalità
- Servirsi delle nuove tecnologie

⁴⁹¹ Il portfolio, come documentazione dinamica della propria crescita professionale, è stato già adottato in alcune realtà sperimentali. Su questo tema, si può consultare per esempio un volume prodotto dall'USR Emilia Romagna (a cura di G. Cerini), *La strategia del portfolio docente*, Tecnodid, Napoli, 2011, con interventi dei responsabili nazionali dell'associazionismo professionale: ADI, AIMC, APS, CIDI, FNISM, DIESSE, UCIIM.

⁴⁹² La collaborazione è assicurata dall'Università di Macerata, cfr. Rossi P.G., *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma, 2006 e Rossi P. G., *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma, 2006.

⁴⁹³ <http://www.giuntiscuola.it/scuoladellinfanzia/magazine/articoli/anno-di-formazione-che-sia-un-anno-utile/> *Anno di Formazione: che sia un anno "utile"!* di Giancarlo Cerini

- Affrontare i doveri e i problemi etici della professione
- Curare la propria formazione continua

Una buona formazione in servizio va accreditata e certificata. Può essere un ulteriore passo per riconoscere la dimensione culturale e professionale della docenza nel nostro paese.

5.6 Stimolare lo sviluppo professionale

Il problema è stimolare lo sviluppo professionale di tutti i docenti, connettendo il fluire dell'esperienza, con la capacità di organizzarla, documentarla, confrontarla, rendicontarla. Si parte con l'autovalutazione che viene validata attraverso un'analisi di tipo critico a scopo formativo. Il fine non è quello di creare una competizione artificiosa tra i docenti, ma quello di offrire occasioni di sviluppo per tutti, per dare alla professione maggiore credibilità sul piano sociale, perché sa far vedere (accountable) i propri standard professionali. La società (e non solo la politica) deve decidere cosa vuol fare della scuola e dei suoi insegnanti. Molto spesso accade che tutti, addetti e non, si sentano in diritto di poter esprimere il proprio parere sulla scuola, come se fossero esperti della professione, in realtà ben pochi hanno informazioni corrette sulla consistenza reale del lavoro del docente, mentre prevalgono i pregiudizi riguardanti il numero esiguo di ore di lavoro o l'elevata quantità di ferie godute; per questo diventa necessario far conoscere realmente il lavoro del docente, attraverso la documentazione, la trasparenza e la rendicontazione.

5.7 Costruzione sperimentale del portfolio professionale per i docenti neo-assunti

A partire dall'anno scolastico 2014/2015 sono cambiate radicalmente le modalità di gestione della formazione in ingresso per i docenti neoimmessi in ruolo. Attraverso la *Circolare 6768* emanata dal MIUR il 27 febbraio 2015, si propone un percorso formativo più articolato, con l'intenzione di *“promuovere modalità attive e consapevoli di esercizio della professione docente, nella prospettiva di una sua compiuta valorizzazione”*⁴⁹⁴. La proposta formativa suggerita che coniuga le competenze del docente con i bisogni della scuola, intende *“valorizzare al massimo l'esperienza "sul campo" dei docenti”* ed ha lo scopo di *“accompagnarli verso la piena autonomia di ricerca culturale, didattica e organizzativa”*.

Nella Circolare si fa riferimento a due ambiti specifici entro i quali deve realizzarsi *“lo sviluppo della professionalità del docente”*:

⁴⁹⁴ Cfr. C.M. 6768 del 2015

- l'istituzione scolastica di servizio, vista come *“sede naturale di confronto e di condivisione delle scelte educative, didattiche e organizzative che caratterizzano il POF”*;
- la *“partecipazione a comunità professionali e a reti di docenti che possono aprire a relazioni più ampie, anche grazie al supporto delle tecnologie digitali”*.

Da un lato, quindi, si crea un legame più stretto con la vita della scuola in cui si è inseriti, dall'altro, si dà la giusta importanza alla riflessione sulle pratiche, al lavoro collaborativo e in rete, alla capacità di documentare la propria attività.

In genere, gli insegnanti immessi in ruolo possono essere dei precari con numerosi anni di servizio alle spalle o vincitori di concorsi ordinari, con poca esperienza lavorativa; per questo motivo diventa essenziale conoscere in maniera approfondita il loro background ed aiutarli a fare un bilancio di competenze su cui innestare un percorso di formazione che dovrà continuare nel tempo ed andare oltre il periodo di prova.

“La formazione”, si dice ancora nella Circolare, deve tener conto *“delle competenze possedute dagli insegnanti, delle domande formative da soddisfare, ma anche dei bisogni di ciascuna realtà territoriale”*. Per questo è opportuno che la scuola presso cui il docente presta servizio *“sappia accoglierlo come membro attivo della nuova comunità professionale”* e sappia valorizzare il suo percorso formativo *“coniugandolo con l'agire concreto, legato ai compiti e alle responsabilità dell'insegnante”* al fine di sviluppare *“un'attitudine permanente alla riflessività e alla capacità di risolvere problemi”*. Si tratta di un chiaro riferimento al modello di insegnante riflessivo proposto da Schon. Alla base di questo modello deve esserci una coerente corrispondenza tra la percezione di un problema, i vissuti professionali e le esigenze formative manifestate.

La formazione deve partire dai bisogni di conoscenze pratiche degli insegnanti, seguendo prassi che siano spendibili in classe, che si possono sperimentare con i colleghi e su cui è possibile ritornare, attraverso *feeb-back*, seguendo questa via sarà possibile inoltrarsi lungo i sentieri della riflessività professionale.

Il percorso di formazione rappresenta un *“nuovo modello dinamico”* strutturato in quattro fasi:

Prima fase (Condivisione del percorso formativo), finalizzata a *“far conoscere le aspettative dell'amministrazione e della scuola nei confronti dei neo-assunti, il profilo professionale atteso, le innovazioni in atto nella scuola, le questioni fondamentali attinenti la professionalità”*.

Seconda fase (Laboratori formativi dedicati) in cui viene chiesto ai docenti di effettuare un bilancio delle proprie competenze, rilevanti per le ulteriori scelte formative e professionali. Da questa ricognizione può derivare, sulla base delle esigenze della scuola, la realizzazione di un progetto di formazione che riguardi lo sviluppo di competenze culturali, disciplinari, didattico- metodologiche, relazionali. In questa fase è prevista la progettazione, a livello territoriale, di laboratori formativi dedicati a diverse tematiche (nuove tecnologie e loro impatto sulla didattica; gestione della classe e

delle problematiche relazionali; sistema nazionale di valutazione; bisogni educativi speciali e disabilità; educazione all' affettività; dispersione scolastica; ecc.).

Terza fase (Peer to peer) Il docente neoassunto, attraverso la pratica didattica, e sostenuto da un *“tutor accogliente”* all'interno della propria scuola, si esercita *“ad analizzare, con fini migliorativi e propositivi, gli aspetti culturali, didattici e metodologici della propria attività, prevedendo anche forme di collaborazione e scambio tra colleghi.”* Questa attività prevede forme di reciproca osservazione, da parte del docente neo assunto nella classe del tutor e di quest'ultimo nella classe del docente neo assunto. Si tratta di un possibile esempio di cooperazione professionale, di interazione tra pari in cui non c'è alcun intento di controllo, finalizzato al “passaggio” di saperi, di motivazioni e di stimoli culturali tra una generazione e l'altra di docenti. La condivisione delle pratiche didattiche persegue l'obiettivo di raccogliere elementi, sia da parte dell'osservato che dell'osservatore, su cui confrontarsi al fine di riflettere su quei passaggi- chiave che caratterizzano una efficace azione didattica.

Quarta fase (Formazione on-line). Il docente *“utilizzerà questo momento per primi contatti con le comunità di pratiche professionali on-line, per la partecipazione a forum di discussione tematici e per l'accesso a risorse didattiche e metodologiche disponibili in rete, utili per le proprie attività di servizio”*. Inoltre, sulla base di un'autoanalisi delle proprie competenze maturate anche a seguito della formazione, e dei bisogni della scuola in cui presta la propria attività, il docente elabora un *“proprio portfolio professionale, che si conclude con un progetto formativo personale”*. In realtà, l'uso del portfolio, come documentazione dinamica della propria crescita professionale, è stato già sperimentato nell'anno 2013/2014 in Emilia Romagna⁴⁹⁵, dove ai docenti neoassunti è stato chiesto di elaborare un portfolio personale, dedicando una parte del tempo della formazione alla predisposizione di questo strumento. Secondo il modello formalizzato in Emilia Romagna, nella prima parte del portfolio, riservata all'identità professionale del docente, si ricostruiscono e si documentano gli studi svolti, la formazione professionalizzante e le esperienze lavorative. Si tratta dunque di ricostruire la propria biografia di insegnante, il proprio curriculum vitae, corredato, però di annotazioni personali. Nella seconda parte, al fine di avere una maggiore consapevolezza dei momenti significativi che hanno contribuito allo sviluppo professionale e per far emergere il docente riflessivo, si ricostruiscono e si documentano gli incontri importanti, gli eventi formativi di particolare rilievo, le ricerche cui si è preso parte, la partecipazione a gruppi di lavoro.

La parte centrale è dedicata alla “professionalità in contesto”, cioè alla documentazione di come si organizza il lavoro in classe, come lo si progetta, lo si gestisce, lo si valuta.

⁴⁹⁵ Cerini G. (a cura di), *La strategia del portfolio docente*, Tecnodid, Napoli, 2011, prodotto dall'USR Emilia Romagna con interventi, tra gli altri, dei responsabili nazionali dell'associazionismo professionale: ADI, AIMC, APS, CIDI, FNISM, DIESSE, UCIIM

L'ultima parte è riservata all'elaborazione di un percorso di sviluppo professionale, a seguito di un bilancio critico delle proprie competenze. Questa parte dà conto della coerenza tra le proprie idee sul fare scuola e le pratiche didattiche che si realizzano in classe. L'uso del portfolio può avere scopi di formazione, di valutazione, di comunicazione pubblica.⁴⁹⁶

Nel caso del processo di formazione iniziale dei docenti neo-assunti, diventa uno strumento per promuovere la capacità dei docenti di descrivere una professionalità complessa, attraverso la narrazione, l'autoriflessione, la consapevolezza di come si può diventare un buon insegnante. La parte più interessante di questo strumento è costituita non tanto dalla selezione dei materiali o dei documenti, quanto dalla cornice riflessiva in cui sono inseriti, perché fa sì che ogni piccolo frammento di esperienza possa essere uno spunto per acquisire una maggiore consapevolezza meta-didattica ed una maggiore maturazione professionale. La dimensione riflessiva va esercitata attraverso il confronto con piccoli gruppi, con l'aiuto del collega tutor, per selezionare, organizzare e dare significato ai documenti che si raccolgono di volta in volta nel portfolio.

⁴⁹⁶ Rossi P. G., *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma, 2006 e Rossi P.G., *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma, 2006.

Capitolo sesto

II QUESTIONARIO ONLINE - Analisi ed interpretazione dei dati

6.1 Descrizione del percorso

Nel sesto ed ultimo capitolo ho inteso concludere il mio percorso di ricerca attraverso l'elaborazione di un questionario online, da me progettato e somministrato ai docenti nel periodo che va da gennaio a settembre 2015. Il questionario è preceduto da una breve introduzione che ha la finalità di illustrare gli scopi dell'indagine; inoltre, nell'intento di sensibilizzare l'attenzione dei docenti sull'argomento, ho organizzato una serie di incontri-seminari attraverso cui presentare gli studi teorici sulla professionalità docente, raccolti nella prima parte della tesi.

Scopo del questionario è stato quello di lasciar venir fuori, attraverso l'analisi delle risposte fornite dai docenti che hanno preso parte alla compilazione del questionario, tutti quegli elementi, positivi e negativi, che caratterizzano la professione docente ai giorni nostri, mettendo in relazione, in particolare, quelle che risultano essere, a mio avviso, le dimensioni costitutive della professione: la dimensione organizzativa, la dimensione personale e la dimensione didattico-pedagogica.

Dopo aver identificato il problema della ricerca e le relative aree tematiche, sono passato alla loro trasformazione in item, tenendo in considerazione due aspetti particolarmente importanti: la modalità di somministrazione del questionario ed il livello culturale delle persone destinatarie. Affinché l'interesse restasse vivo, ho ritenuto necessario che il questionario si sviluppasse in modo logico⁴⁹⁷ e, proprio per questo, mi è sembrato opportuno suddividerlo in quattro blocchi di item:

- Area socio-anagrafica
- Dimensione organizzativa
- Dimensione personale
- Dimensione didattico-operativa

Nella prima sezione, sono state inserite le seguenti variabili: Età, genere, stato civile, figli, grado di scuola in cui si insegna, fascia di utenza degli alunni, area di insegnamento, anzianità di servizio, posizione giuridica, funzioni aggiuntive.

⁴⁹⁷ Manganelli Rattazzi Anna Maria, *Il questionario : aspetti teorici e pratici*, Cleup, Padova, 1990

Si tratta di variabili che, a parer mio, bisogna necessariamente prendere in considerazione, se si vuole far luce, in modo abbastanza esaustivo, sul complesso universo docente. L'età, il genere, lo stato civile ed il fatto di avere o meno figli, risultano variabili strettamente legate alla sfera personale del soggetto; mentre il grado di scuola in cui si insegna, la tipologia di alunni cui ci si rivolge, riguardano in particolare il contesto in cui si opera. L'area di insegnamento, l'anzianità di servizio, la posizione giuridica ed il fatto di ricoprire o meno funzioni aggiuntive all'insegnamento costituiscono, infine, variabili legate alla professionalità docente in senso stretto. E' ovvio che le variabili personali possono condizionare il comportamento e la motivazione del docente, il quale vivrà la professione in maniera differente a seconda dell'età che ha, del genere cui appartiene e del tipo di vita socio-affettiva che conduce. Per quanto riguarda il contesto, non si può negare che si lavori meglio in scuole dotate di un'utenza medio-alta, rispetto a scuole cosiddette "a rischio"; così come l'approccio all'insegnamento sarà differente a seconda che si insegni in una scuola primaria, piuttosto che in una secondaria di primo o secondo grado. Le variabili strettamente connesse alla sfera professionale rappresentano un po' il risultato di quello che si è riusciti a realizzare nel corso della propria carriera e, in quanto tali, possono costituire un'arma a doppio taglio, nel senso che, laddove ci sia stato un percorso brillante, questo potrebbe dare origine a soddisfazione, orgoglio e voglia di lavorare come se si fosse al primo giorno di attività; mentre, nel caso in cui il nostro cammino lavorativo sia stato incerto, segnato da incidenti di percorso, o piuttosto lento, se non addirittura, ancora involuto, potrebbe portare solo a frustrazione e demotivazione. Si pensi a quei docenti che si avviano alla fine della loro carriera lavorativa e che non sono ancora di ruolo, o a docenti che non hanno mai avuto l'opportunità, per ragioni diverse, di ricoprire funzioni aggiuntive all'insegnamento che potessero dare loro la possibilità di sentirsi maggiormente realizzate e parte attiva nel processo di organizzazione delle attività scolastiche.

La seconda sezione del questionario riguarda la *Dimensione organizzativa* dell'attività scolastica. Si è visto, attraverso lo studio teorico del burnout, che esistono dei fattori legati alla professione docente, ed al contesto lavorativo in generale, che influiscono notevolmente sull'insorgere del burnout e dello stress. Per analizzare la dimensione organizzativa ho fatto, dunque, riferimento alle cinque possibili fonti di stress lavorativo individuate da Cooper⁴⁹⁸:

- Fattori fisici e ambientali
- Ambiguità di ruolo
- Sviluppo di carriera

⁴⁹⁸ Cooper D., 1988, *Occupational Stress indicator Management Guid.* Citato in Rossati A., Magro G., 1999, *op. cit.*

- Relazioni di lavoro
- Clima organizzativo

Nell'ambito del clima organizzativo, Christine Maslach distingue, poi, ben sei diverse aree in cui si manifestano delle discrepanze tra la natura del lavoro e la natura delle persone che vi lavorano, le quali possono dare origine a forti stati di malessere:

- Il sovraccarico di lavoro
- La mancanza di controllo sul proprio lavoro.
- La mancanza di un equo compenso per il lavoro.
- La mancanza di senso di comunità e di appartenenza
- La mancanza di equità
- Il conflitto di valori

La terza sezione analizza la *Dimensione personale*. La realizzazione di una situazione di benessere o di malessere, in un contesto lavorativo, può essere condizionata anche da fattori meramente soggettivi, legati ai tratti caratteriali di un individuo. I fattori individuali presi in considerazione per definire la dimensione personale sono:

- Lo stress lavorativo
- Il senso di autoefficacia
- La motivazione
- Le emozioni

L'ultima sezione del questionario riguarda la *Dimensione didattico-operativa* e considera i seguenti fattori:

- La metodologia e la didattica in uso
- La riflessività dell'insegnamento
- L'atteggiamento verso il cambiamento
- Il rapporto con le nuove tecnologie
- La formazione e l'aggiornamento

Il questionario comprende, inoltre, due domande che non si inseriscono in nessuna delle quattro sezioni in particolare, in quanto le riassumono e le inglobano sinteticamente. La prima chiede di identificarsi, in base alle definizioni proposte da alcuni ricercatori, in una categoria di insegnante; la seconda, invece, chiede di scegliere, tra quelle elencate, le priorità, cioè le realtà più importanti ed urgenti da migliorare nell'organizzazione di cui si fa parte.

6.2 Il Pre-Test

Il Pre-Test è servito per verificare la qualità dello strumento di rilevazione messo a punto ed è stato testato su un campione ristretto di unità, prima di cominciare la rilevazione vera e propria dei dati.

Gli obiettivi fondamentali del pretest sono stati, in particolare, quelli di:

- verificare la comprensibilità delle domande, per accertare che potessero essere intese da tutti gli intervistati allo stesso modo e che i termini utilizzati fossero chiari e non dessero adito a fraintendimenti di alcun genere.
- verificarne la struttura logica, per capire se il flusso di domande, o gli eventuali salti da una domanda all'altra, avessero una struttura razionale e consequenziale.
- controllare i tempi di somministrazione, valutando quale potesse essere la modalità di rilevazione più idonea e le risorse di tempo degli intervistati.

Il pretest è stato somministrato a tre docenti di ruolo della Scuola Primaria, tre docenti di ruolo della Scuola Secondaria di Primo Grado e tre docenti di ruolo della Scuola Secondaria di Secondo Grado. Il questionario dopo la lettura e la compilazione da parte del campione non ha subito modifiche in quanto non ha presentato difficoltà nella comprensione.

6.3 La somministrazione del questionario ed il contesto di riferimento

Il campione scelto per la ricerca è composto da 200 docenti di Scuola Primaria e di Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado, dislocati nelle città di Barletta e Trani. La creazione dei questionari e la raccolta degli stessi è avvenuta utilizzando la piattaforma *Google documents*, mentre per le procedure di analisi dei dati quantitativi ci si è avvalsi del software *Excel*.

Prima di somministrare il questionario ai docenti, ho preferito incontrare preventivamente tutti i dirigenti scolastici che hanno voluto ricevermi, per illustrare loro il progetto di ricerca, le finalità e

l'articolazione delle fasi, prendendo accordi sulle modalità con cui avvalersi della collaborazione dei docenti nella compilazione del questionario. Ho preferito, infatti, far precedere la somministrazione dei questionari online da una serie di incontri-seminari con i docenti, necessari per sensibilizzarli alla questione, attraverso l'enunciazione dello stato dell'arte, e per renderli partecipi di quelli che erano gli scopi della ricerca. Devo ammettere che è stato molto complicato riuscire ad organizzare praticamente questi incontri, perché il più delle volte bisognava incastrarli o farli combaciare con altre riunioni programmate a scuola ad inizio anno, in modo tale da evitare che gli insegnanti dovessero venire a scuola esclusivamente per me. Inoltre, gli incontri che sono riuscito a realizzare concretamente sono stati di gran lunga inferiori rispetto a quelli che avevo programmato di fare. Ciò nonostante, ritengo che siano stati molto interessanti e costruttivi perché mi hanno consentito di constatare de visu che c'è, comunque, da parte dei docenti un interesse reale a voler cambiare, a voler essere compresi e, in fondo, anche a voler credere che non tutto sia ancora perduto. Con meraviglia, ho notato, infatti, che i loro sguardi, la loro postura, il loro interesse nel corso degli incontri, si andavano, quasi sempre, trasformando da un atteggiamento iniziale di diffidenza, di indifferenza e di stanchezza, anche fisica, ad un atteggiamento di partecipazione attiva, di reale coinvolgimento emotivo e, talvolta, di rabbia per tutto ciò che ancora nella scuola non funziona. E' ovvio che la mia impressione, in questa serie di incontri, è stata quella di avere di fronte una categoria di lavoratori che forse hanno ancora l'abitudine di guardarsi esclusivamente intorno, per lo stretto necessario, senza aver maturato la capacità e gli strumenti per andare oltre i propri confini limitati, e concepire che non sono soltanto i problemi reali quotidiani ad appesantire il loro lavoro, ma anche, e soprattutto, l'incapacità di affrontarli e risolverli attraverso modalità inedite che richiedono di mettersi continuamente in discussione e di abbandonare la vecchia concezione statica dell'insegnamento, entrando in un'ottica del tutto nuova, per cui, come in una sorta di rivoluzione copernicana, è il docente che si forma e si trasforma in base alle sfide che la pratica didattica pone quotidianamente.

La ricerca che qui viene presentata è una ricerca di tipo esplorativo con ricorso a strategie di tipo interpretativo e un campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi. Questa scelta ha permesso di selezionare scuole di ogni ordine e grado che, per la loro storia e conformazione, hanno reso la campionatura molto eterogenea. Lo strumento di rilevazione adoperato nel questionario è la scala Likert, la quale prevede che una lista di affermazioni (item), semanticamente collegate agli atteggiamenti su cui si vuole indagare, venga sottoposta ad un gruppo di individui che possono rispondere scegliendo tra cinque alternative.

6.4 Caratteristiche socio-demografiche della popolazione coinvolta nell'indagine

I docenti coinvolti nell'indagine sono 200, di cui 80 della Scuola Primaria, 69 della Scuola Secondaria di Primo Grado, e 51 della Scuola Secondaria di Secondo Grado.

L'analisi delle caratteristiche demografiche della popolazione docente di riferimento mostra una forte coerenza con i dati delle rilevazioni nazionali, sia per quanto riguarda i tassi di femminilizzazione, alti in tutti gli ordini di scuola (174 femmine contro 24 uomini), sia per quanto riguarda la distribuzione della popolazione tra le fasce di età, che vede concentrarsi nelle fasce di età dai 40 ai 50 anni una percentuale di docenti del 40%, mentre i docenti che superano i 50 anni di età sono il 43,5 % e, soltanto, il 16,5% dei docenti ha un'età inferiore ai 40 anni.

Per quanto concerne l'inquadramento giuridico della popolazione docente coinvolta nella ricerca, emerge che il 13,5 % della popolazione scolastica docente coinvolta nel questionario ha un contratto a tempo determinato e l' 86,5 % un contratto a tempo indeterminato.

Riguardo allo stato civile dei docenti che hanno risposto al questionario, risulta che il 23 % non è sposato, mentre il 77 % è coniugato; di questi ultimi, il 68,5 % ha prole.

La fascia di utenza delle scuole in cui i docenti lavorano si ripartisce quasi specularmente tra un 48% medio alta ed un 52 % medio bassa. Mentre la maggior parte degli insegnanti che hanno risposto al questionario insegna materie nell'area umanistica (ben il 59,5 %), seguita dall'area scientifica (il 27,5 %), dall'area tecnico pratica (solo il 7 %) e da una piccola percentuale (6%) che non specifica.

Per quanto riguarda gli anni di servizio svolto, viene fuori che una parte cospicua dei docenti (il 45%) ha un'anzianità di servizio che va dai 10 ai 21 anni. Si tratta, dunque di un buon numero di persone che ha svolto un lungo tratto della propria carriera ma, ciò nonostante, risulta essere ancor abbastanza lontano dall'età pensionabile.

Un altro discreto numero di docenti (il 16 %) ha un'anzianità di servizio che oscilla tra i 22 ed i 27 anni, mentre un altro 21,5 % dei docenti, con un'anzianità di servizio che va oltre i 28 anni, aspetta con una certa trepidazione, dovuta all'elevata instabilità che caratterizza l'attuale sistema pensionistico in Italia, di poter andare in pensione. Soltanto il 17 % dei docenti che hanno partecipato alla compilazione del questionario è nella scuola da meno di dieci anni; questo induce a credere che la categoria dei docenti italiani è fatta da persone già abbastanza avanti con gli anni.

L'ultimo fattore socio demografico preso in considerazione tra le caratteristiche del campione di riferimento riguarda il grado di partecipazione ad attività scolastiche che vanno oltre l'impegno

didattico e che rientrano nell'ambito dell'organizzazione scolastica. Dalla lettura dei dati si evince che una piccolissima percentuale (il 4 %) occupa una funzione di responsabilità quale può essere quella di collaboratore vicario, mentre la percentuale sale al 15 % per le funzioni strumentali ed il 28 % riveste la funzione di coordinatore di classe, una funzione quest'ultima che comunque ha molto a che vedere con la dimensione didattica dell'insegnamento e che, peraltro, generalmente viene ricoperta non tanto per scelta, quanto piuttosto per dovere burocratico. Più della metà dei docenti intervistati (il 53 %) non ricopre alcuna funzione aggiuntiva nell'ambito dell'attività scolastica. E' questo è un elemento, a mio avviso, significativo, come capiremo nel corso dello svolgimento dell'indagine. Il fatto che la maggior parte degli insegnanti non ricopra alcun incarico aggiuntivo dimostra che non solo non viene resa partecipe della dimensione organizzativa, delle cui dinamiche è quindi completamente all'oscuro, ma perde l'opportunità di potere essere stimolata a lavorare con più entusiasmo e di potersi sentire maggiormente gratificata, perché dà un contributo significativo al processo di insegnamento-apprendimento.

6.5 Analisi dei dati

In questa sezione ci si occuperà dell'analisi delle variabili di struttura del campione selezionato, per cui vi è la necessità di osservare ed ispezionarne il "target" statistico; in particolare vengono prese in considerazione le seguenti variabili: sesso, stato civile, fascia di utenza, grado di scuola in cui si insegna, area di insegnamento, anni di servizio, posizione giuridica attuale, funzioni aggiuntive.

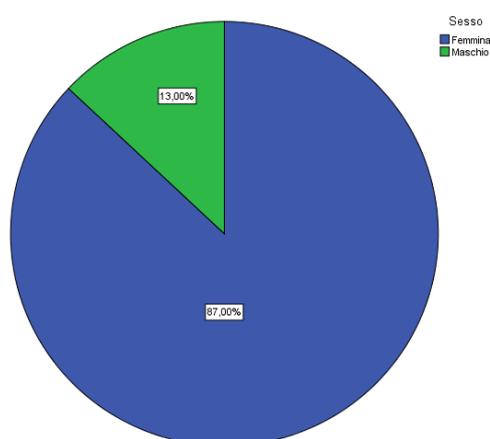


Grafico 1. *Suddivisione del campione partecipante alla compilazione del questionario online per sesso.*

L'87 % del campione è formato da rispondenti di sesso femminile, seguito dal 13 % di sesso maschile; per cui su 10 rispondenti, circa 9 sono donne.

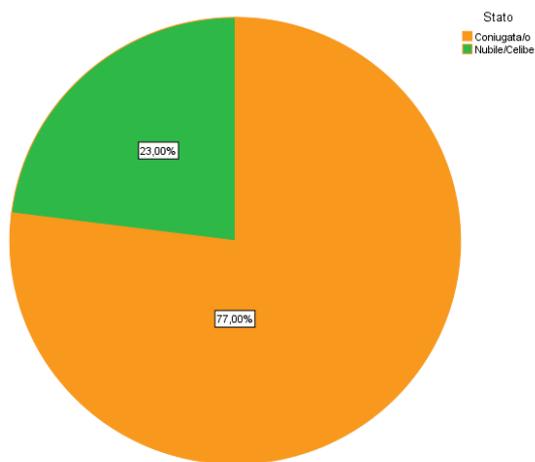


Grafico 2. *Suddivisione del campione partecipante alla compilazione del questionario online per stato civile.*

Il 77 % di coloro i quali hanno risposto al questionario è coniugato, mentre il 23 % risulta essere singolo, senza coniuge. Se si mette in relazione la variabile “*Sesso*” con la variabile “*Stato civile*”, si evince che il 70 % circa di coloro i quali rispondono è di sesso femminile ed è coniugato. Ciò costituisce un “genotipo”, da un punto di vista statistico, per cui valutare gli intervistati per caratteristiche socio-demografiche le quali potrebbero influenzare, come ben noto, le risposte al cuore dell’obiettivo di ricerca.

Tabella 18. Tavola di contingenza: *Sesso & Stato Civile*

		Stato Civile			Totale	
			Coniugata/o	Nubile/Celibe		
<i>Sesso</i>	Conteggio	2	0	0	2	
	% del totale	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	
	Femmina	Conteggio	0	139	35	174
		% del totale	0,0%	68,8%	17,3%	86,1%
	Maschio	Conteggio	0	15	11	26
		% del totale	0,0%	7,4%	5,4%	12,9%
	Totale	Conteggio	2	154	46	202
		% del totale	1,0%	76,2%	22,8%	100,0%

Mettendo in relazione la variabile “*Fascia di utenza*” con la variabile “*Grado di scuola*” si può osservare quanto segue:

Tabella 19. Tavola di contingenza: “*Fascia di utenza*” & “*Grado di Scuola*”

Conteggio

		Grado di scuola				Totale	
		Missing	Scuola dell'Infanzia	Scuola Elementare	Secondaria di Primo Grado		Secondaria di Secondo Grado
<i>Fascia di Utenza</i>	Conteggio	2	0	0	0	2	
	Medio alta	0	0	46	31	19	96
	Medio bassa	0	2	32	38	32	104
	Totale	2	2	78	69	51	202

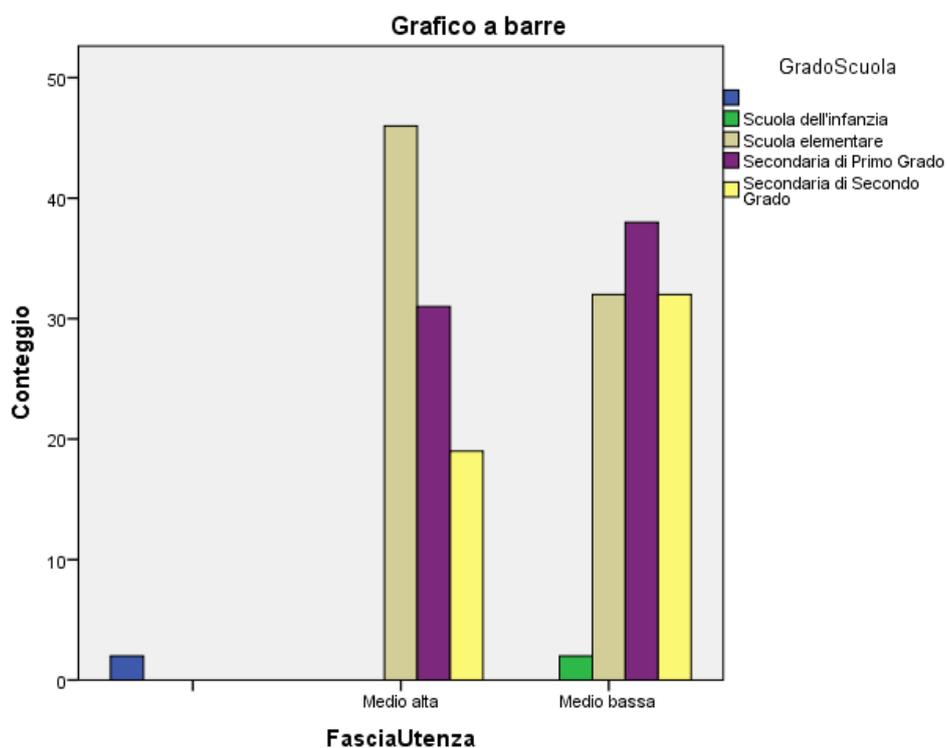


Grafico 3. *Fascia di utenza & Grado di Scuola*

Dal grafico a barre raggruppato si evince che la fascia di utenza medio alta ha una moda che cresce verso la scuola elementare mentre, per quanto riguarda la fascia di utenza medio bassa, abbiamo una distribuzione quasi equa fra i diversi gradi di scuola. Se ne deduce che, almeno per quanto riguarda ciò che sostiene il campione preso in considerazione, con l'aumentare del grado di scuola decresce la qualità della fascia di utenza degli alunni.

Per avere una mappatura dell'esperienza dei docenti per area di insegnamento, si è messo in relazione la variabile "Area di insegnamento" con la variabile "Anni di servizio".

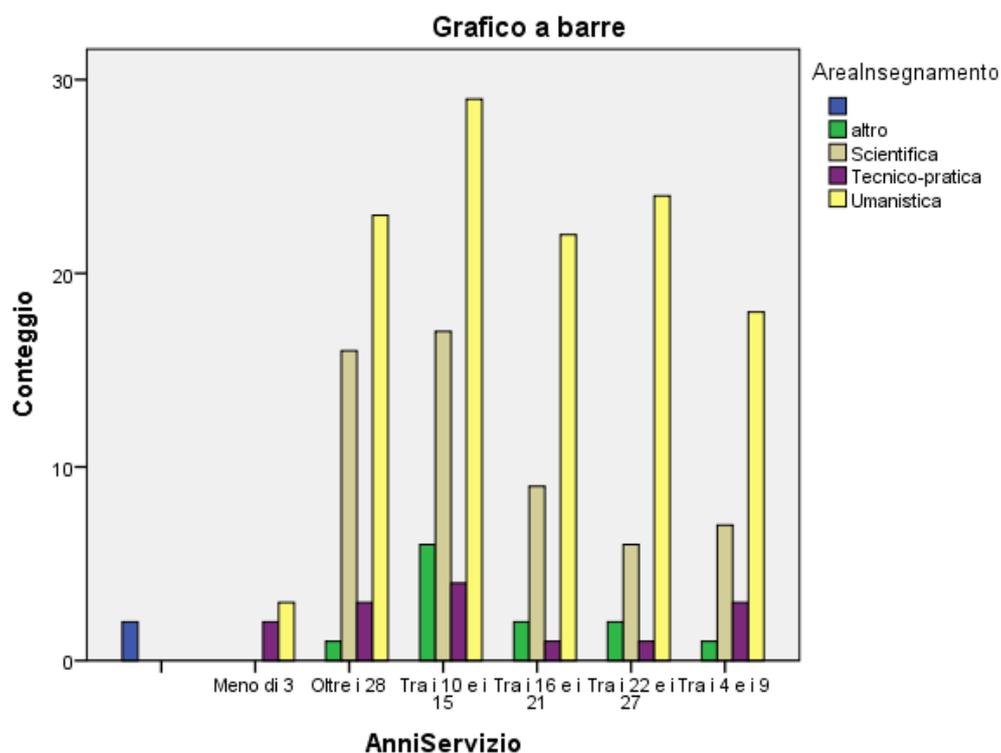


Grafico 4. Area di insegnamento & Anni di servizio

Dal grafico si evince che, almeno per ciò che attiene al campione preso in considerazione, tra i docenti che hanno voluto partecipare all'indagine spiccano coloro i quali insegnano in ambito umanistico. Questo potrebbe voler dire che questi ultimi sono più sensibili o comunque hanno più voglia di esprimere la loro opinione su tematiche così delicate e così cruciali.

Consideriamo adesso le variabili “Anni di servizio” & “Posizione giuridica attuale”:

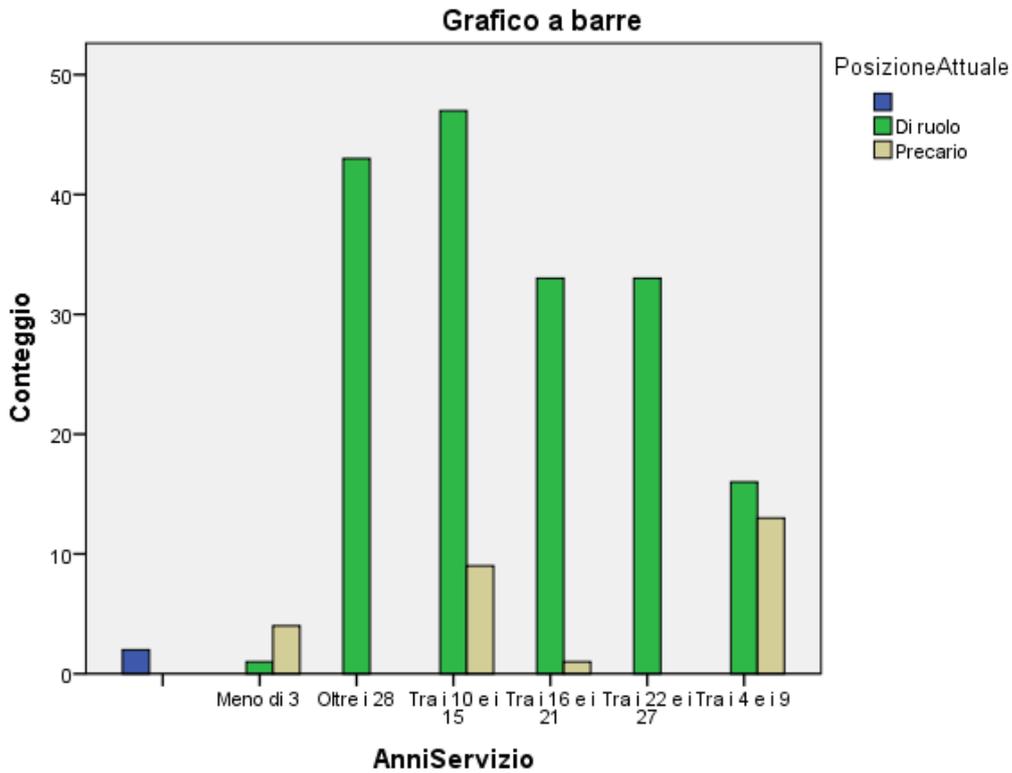


Grafico 5. *Anni di servizio & Posizione giuridica attuale*

In questo grafico si osserva che, chiaramente, la componente di precarietà scompare con l'aumentare degli anni di servizio; ma possiamo notare che solo oltre i 21 anni di servizio questa scompare del tutto, mentre prima, pur se in piccole quantità, è sempre presente una fetta di precari.

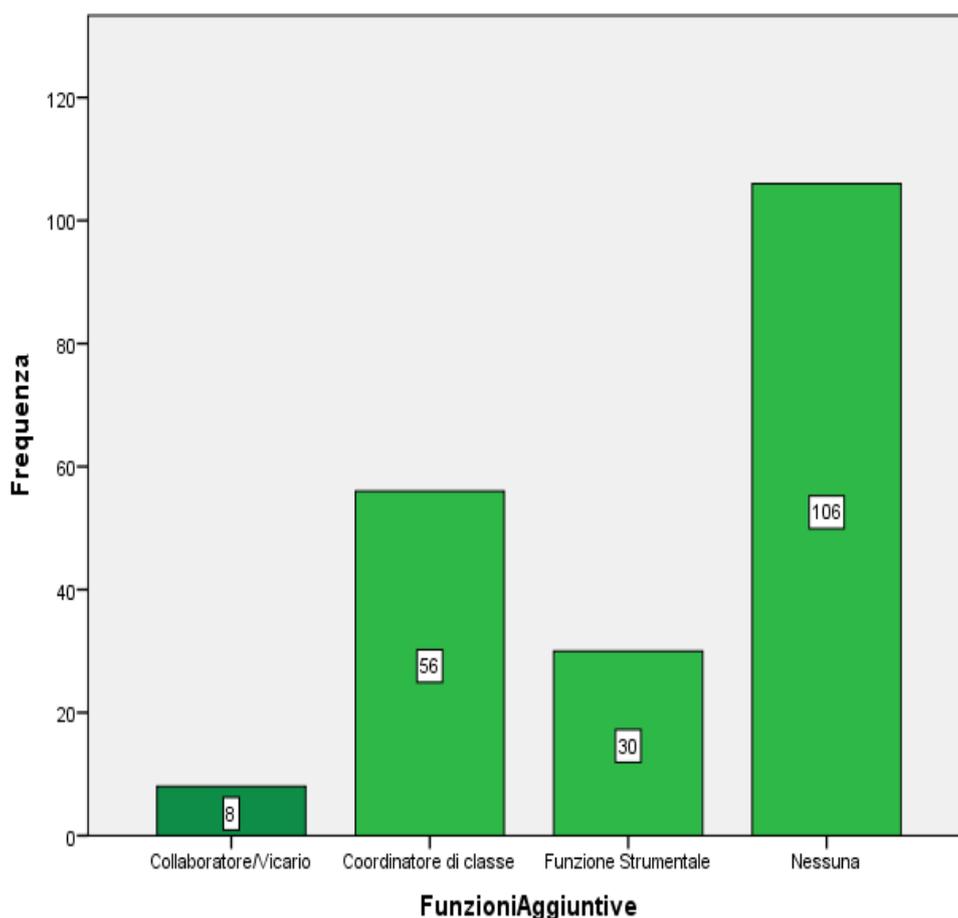


Grafico 6. *Funzioni aggiuntive*

Nel grafico 6, si osserva, una netta maggioranza di docenti (ben 106) che non si adopera per funzioni aggiuntive oltre all'insegnamento, mentre solo una parte, piuttosto esigua, dichiara di svolgere una funzione strumentale o la funzione di collaboratore del dirigente scolastico. C'è poi una parte più consistente che ricopre la funzione di coordinatore di classe, una funzione che, come abbiamo detto precedentemente, attiene soprattutto all'aspetto didattico e che, tra l'altro, non si sceglie ma viene attribuita dal dirigente per ottemperare ad impegni burocratici.

Potremmo dire allora che il coordinatore di classe diviene il principale "stakeholder" delle domande che riguardano in particolare la dimensione organizzativa della professionalità docente.

6.5.1 Dimensione Organizzativa

- FATTORI FISICI E AMBIENTALI:

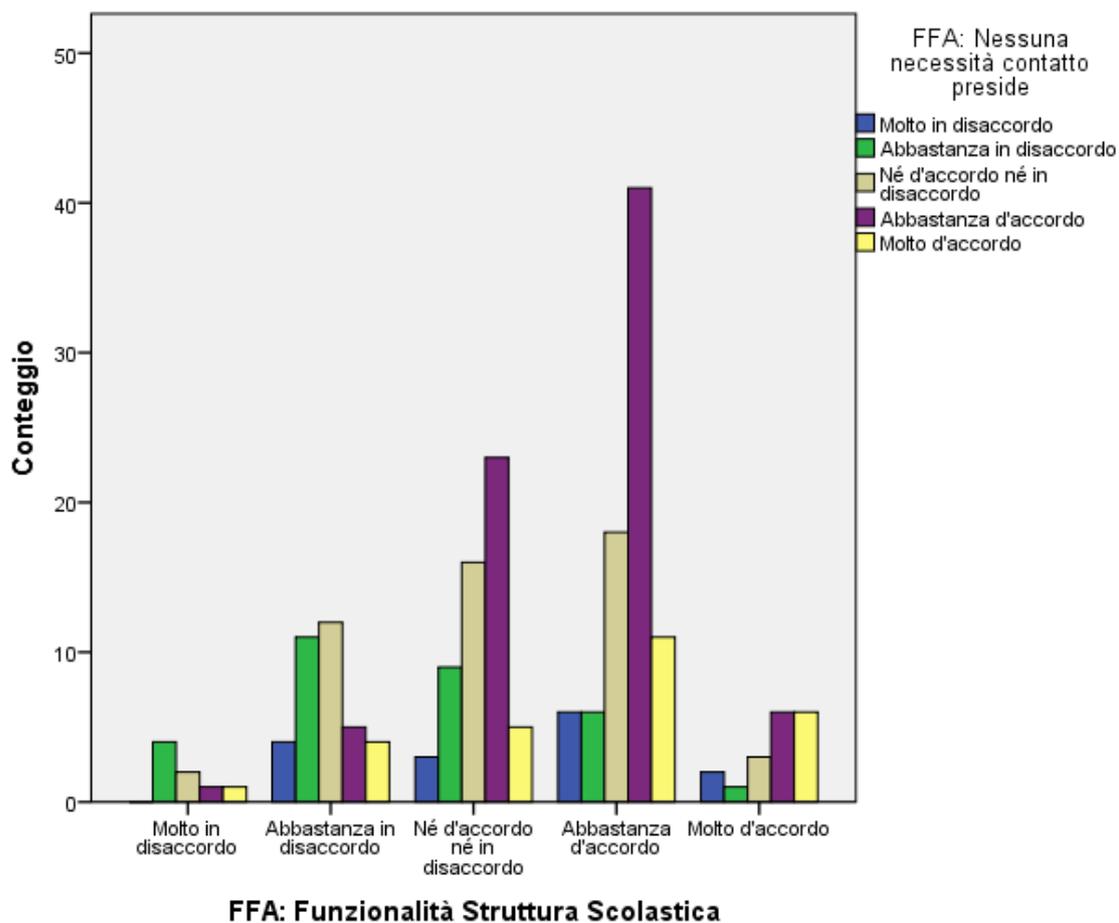


Grafico 7. *“I laboratori, le aule didattiche, i servizi sono complessivamente funzionali” & “Non è necessario consultare il dirigente o un suo collaboratore anche per problemi pratici poco importanti”*.

In questo grafico si considerano i fattori fisici e ambientali del contesto lavorativo, mettendo a confronto la funzionalità degli spazi e dei servizi con la possibilità di non consultare il dirigente o il

collaboratore vicario anche per la soluzione di problemi pratici poco importanti. Si evince chiaramente che una percentuale soddisfacente di persone è abbastanza d'accordo sulla funzionalità degli spazi a scuola e sulla possibilità di non dover ricorrere al dirigente per la soluzione di futili problemi. In corrispondenza dei valori estremi della scala si osserva un andamento dei pareri conforme alle aspettative: chi dichiara che la scuola non è funzionale è in disaccordo sulla possibilità di non dover consultare i superiori per ogni minima eventualità e viceversa. Tutto questo induce a ritenere che, almeno da quanto si evince da questi dati, sostanzialmente, a scuola si affrontano i problemi legati alla funzionalità degli spazi in maniera piuttosto pratica e veloce.

- AMBIGUITA' DI RUOLO:

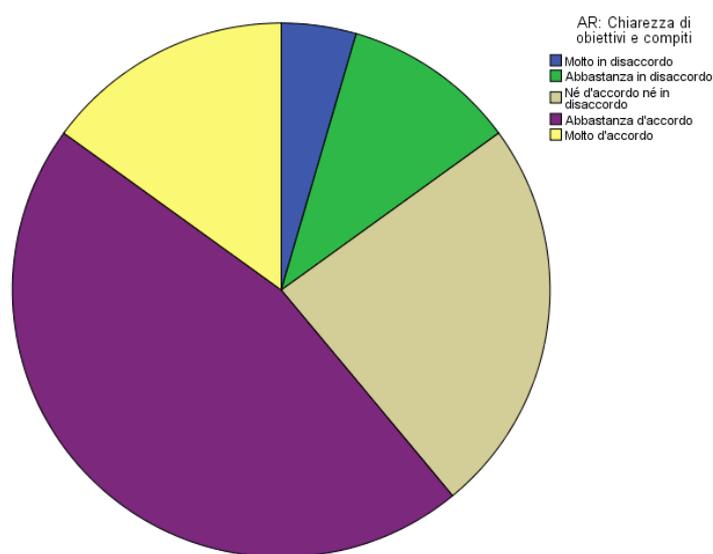


Grafico 8. *Gli obiettivi dell'organizzazione e i compiti lavorativi sono chiari e ben definiti*

Nel rilevare il parere riguardo alla chiarezza degli obiettivi dell'organizzazione e dei compiti lavorativi, si osserva che, accanto ad una buona metà di soggetti i quali ritengono che gli obiettivi dell'organizzazione siano chiari, c'è una non trascurabile parte del campione che comprende chi è

molto in disaccordo, chi è abbastanza in disaccordo e chi non si sbilancia, rimanendo neutrale. Tutto ciò rivela, dunque, l'esistenza di una certa ambiguità di ruolo.

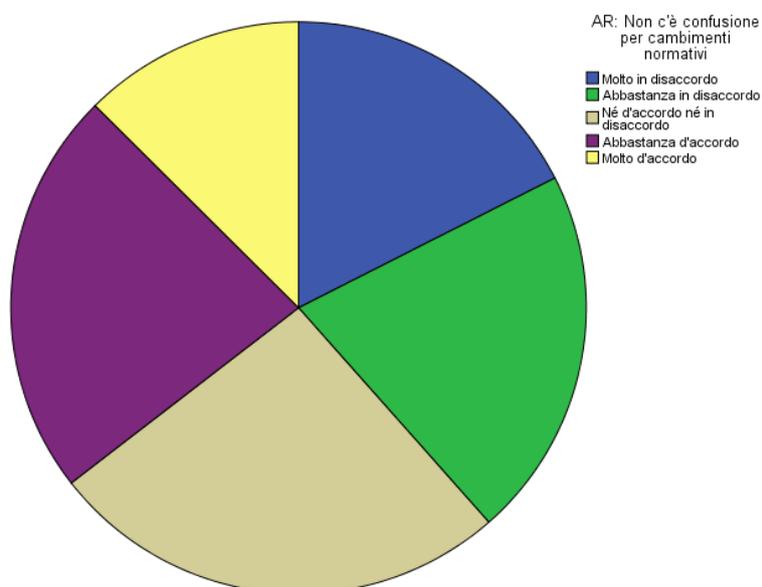


Grafico 8.1. *Le continue riforme scolastiche e i cambiamenti in atto nella scuola non generano in me alcuna confusione.*

In questo caso, si può osservare dal presente diagramma a torta una distribuzione piuttosto uniforme del parere; il campione osservato non sembra sbilanciarsi verso una modalità netta o piuttosto verso una moda. Ma la percentuale dei soggetti che sono d'accordo sull'assenza di confusione è abbastanza ridotta rispetto a coloro che sono in disaccordo o non si sbilanciano. Se ne deduce che una discreta parte degli insegnanti si sente abbastanza destabilizzata dalle continue riforme e dai cambiamenti in atto nella scuola.

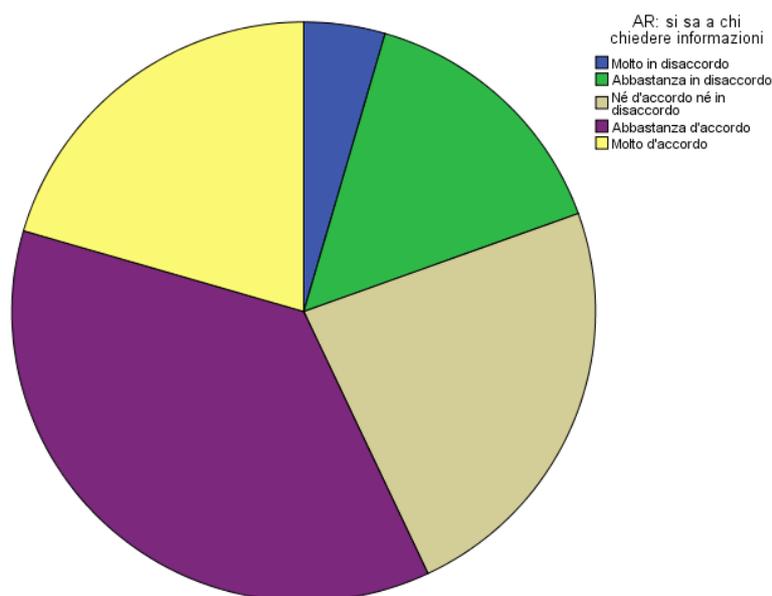


Grafico 8.2. *Quando si ha bisogno di informazioni si sa a chi chiederle*

Poco più della metà del campione osservato sembra orientata verso un accordo con quanto affermato nella domanda ma, anche in questo caso, c'è una cospicua parte di docenti che si dichiara in disaccordo o preferisce non esprimersi, evidenziando così una decisa ambiguità di ruolo relativa alla circolazione chiara delle informazioni all'interno della scuola.

- SVILUPPO DI CARRIERA:

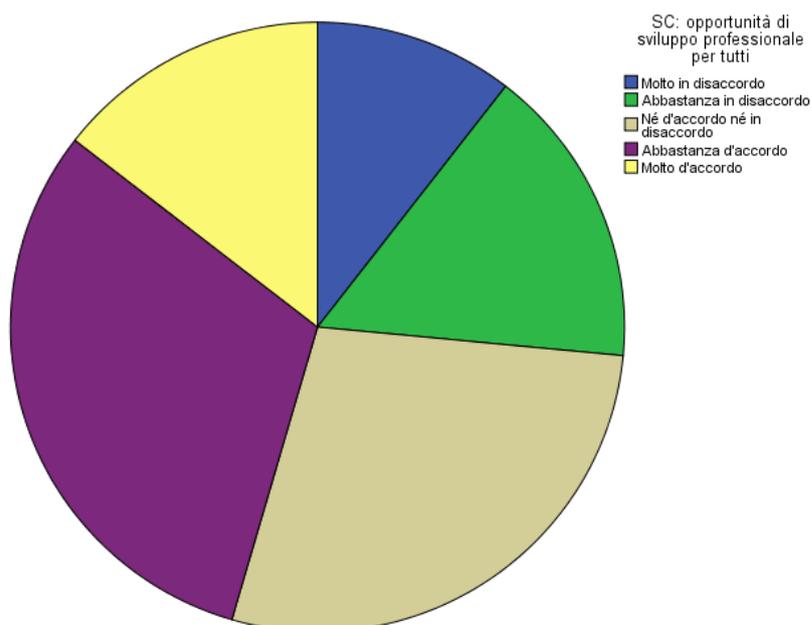


Grafico 9. *Nella mia scuola vengono offerte opportunità di sviluppo professionale a tutti*

In merito all' opportunità di sviluppo professionale, dai dati osservati si evince che una buona parte dei docenti intervistati non vede nel lavoro che svolge delle reali opportunità per poter crescere o far carriera. Soltanto una piccola parte del campione è davvero convinta di poter trovare nel proprio ambiente lavorativo una "spinta" da una punto di vista professionale.

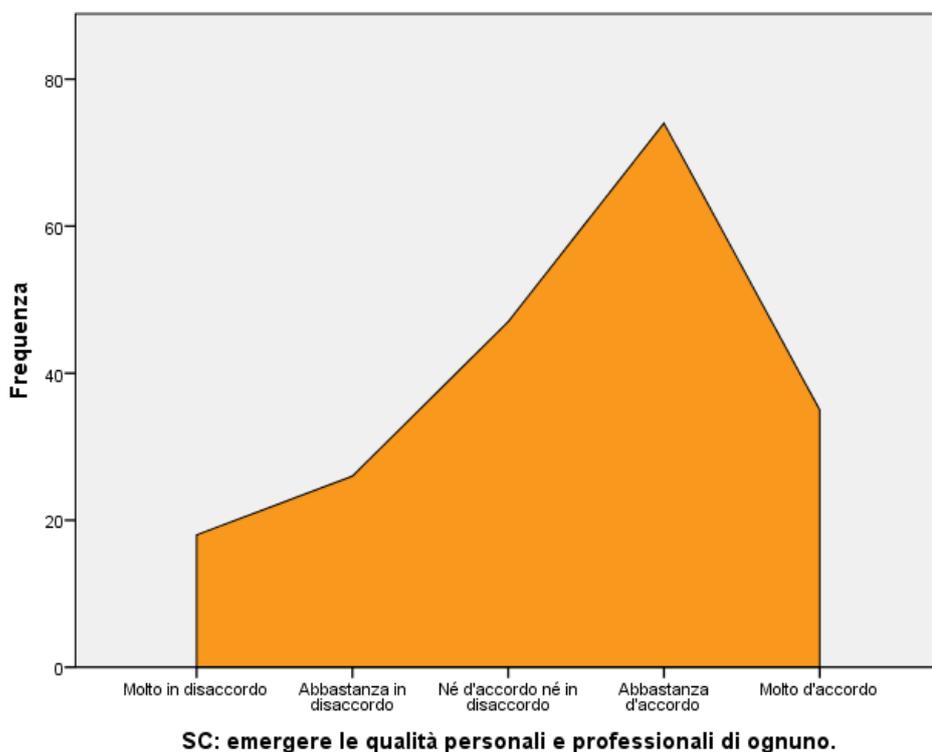


Grafico 9.1. *Il lavoro consente di far emergere le qualità personali e professionali di ognuno.*

In questo caso si è preferito analizzare le risposte non con un grafico a torta, ma con un grafico ad area, in quanto quest'ultimo consente di rilevare l'andamento della frequenza di coloro i quali hanno risposto come una sorta di misurazione che si può fare del parere in senso ascendente. In merito alla possibilità che il lavoro di insegnante offre di tirar fuori le qualità professionali e personali di ognuno, si evince che i docenti sono sostanzialmente d'accordo e che si sbilanciano sempre più verso l'estremo positivo della scala di misurazione. Tutto ciò potrebbe sembrare in forte contraddizione con quanto sostenuto dal campione nella domanda precedente ma, molto probabilmente, l'anomalia si spiega se si pensa che coloro i quali hanno risposto, in questo caso, si riferiscono soprattutto al lavoro svolto in classe e quindi a qualità professionali legate in particolare alla sfera didattica, di cui evidentemente ben pochi sono a conoscenza.

- RELAZIONI:

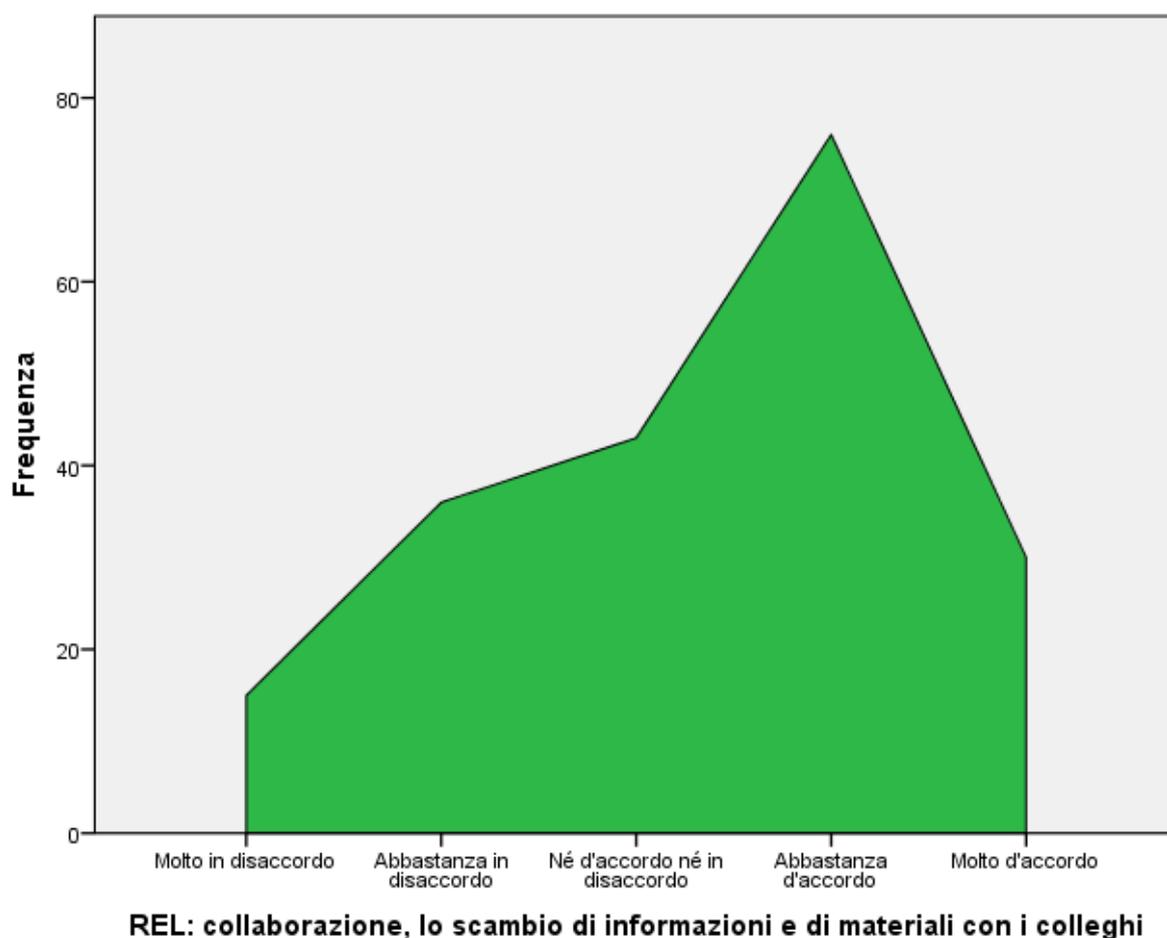


Grafico 10. *Nella mia scuola il confronto, la collaborazione, lo scambio di informazioni e di materiali con i colleghi, sono prassi consuete.*

Una buona parte di docenti sembra essere pienamente d'accordo con tale affermazione; pur tuttavia, non possiamo non notare la presenza di una parte di loro che non si pronuncia né in un senso né nell'altro e di un'altra parte che, palesemente in disaccordo con l'affermazione, mostra di non avere molta fiducia nelle relazioni con i colleghi.

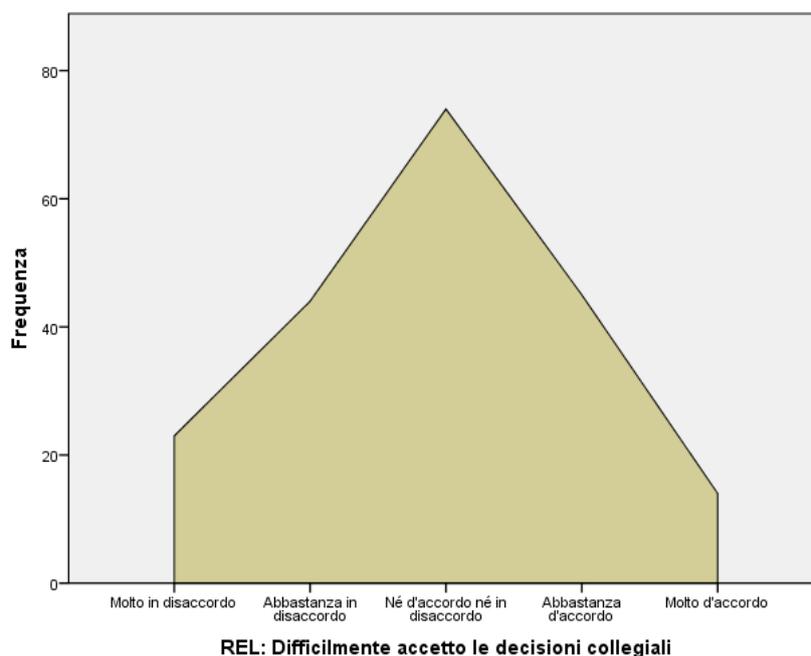


Grafico 10.1. *Difficilmente accetto le decisioni collegiali che non condivido.*

Per quanto riguarda, invece, la reticenza ad accettare decisioni collegiali che non si condividono, sembra, osservando la “struttura triangolare” del grafico, che il campione non si sbilanci in pareri netti; le risposte, dunque, non consentono di definire in maniera chiara il comportamento dei docenti in merito a tale questione. Questo si potrebbe spiegare anche con il fatto che, in molte occasioni, quando si partecipa ad un Collegio Docenti, della cui reale funzione talvolta neppure gli stessi insegnanti sono pienamente consapevoli, la maggior parte di loro non è abituata a seguire con attenzione tutti gli argomenti all’ordine del giorno, perché presa da altre questioni personali o dal desiderio di terminare quanto prima. Per questo, in più di un’occasione, si tende a dare il proprio assenso a delibere importanti sulle cui conseguenze ci si sofferma a riflettere solo in un secondo momento.

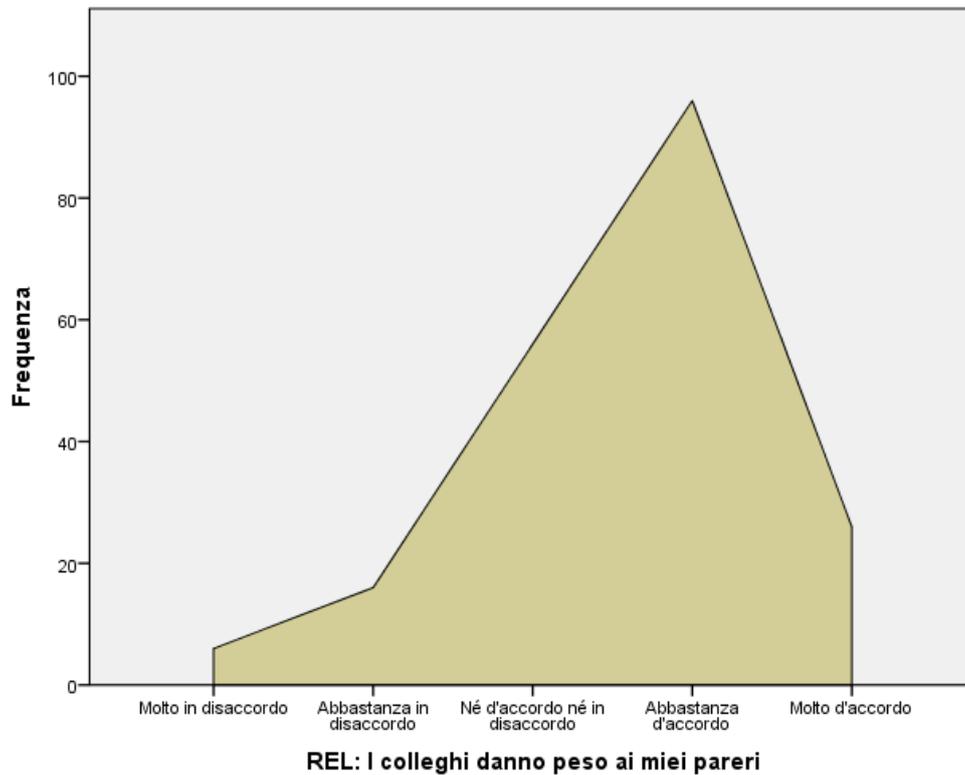


Grafico 10.2. *I colleghi danno peso ai miei pareri e alle mie opinioni professionali.*

Il grafico sembrerebbe portare l'ago della bilancia verso una considerazione reciproca dei pareri e quindi verso il totale accordo con questa affermazione. Da quanto affermato, dunque, se ne deduce che, almeno per il campione esaminato, non ci sono grossi problemi di relazione con i colleghi.

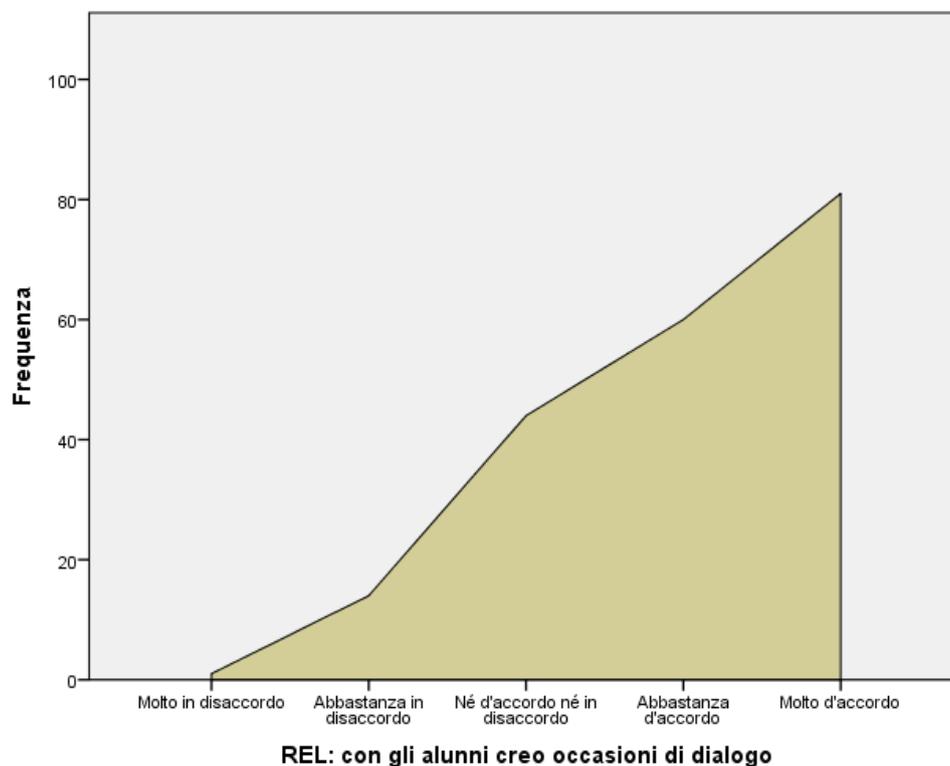


Grafico 10.3. *Con gli alunni creo occasioni di dialogo e sono disponibile all'ascolto dei loro problemi.*

In merito alla ricerca di occasioni di dialogo con gli alunni, i docenti del campione esaminato si trovano molto d'accordo con tale affermazione e dunque il parere è nettamente concentrato sulle modalità alte della distribuzione. La moda della distribuzione è proprio la modalità “Molto d'accordo”.

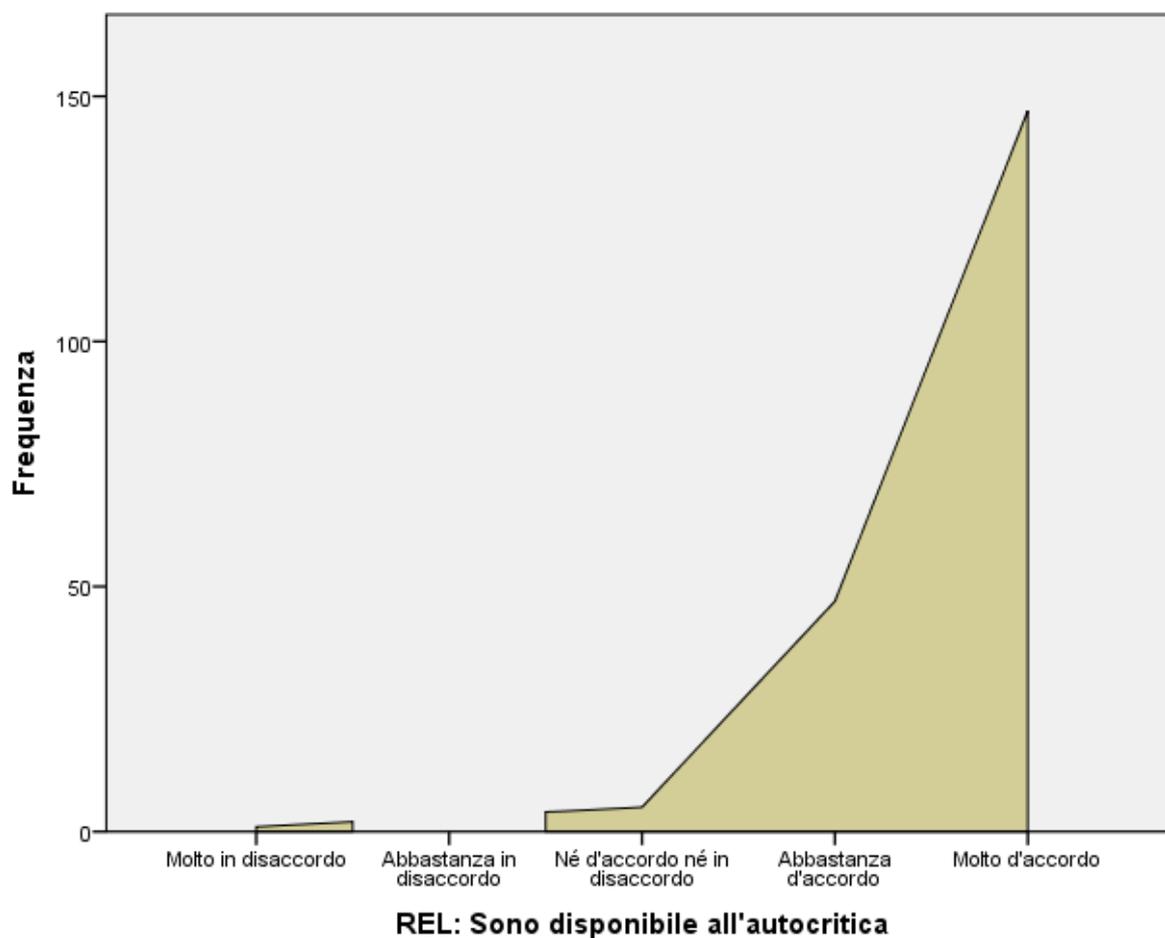


Grafico 10.4. *Sono disponibile all'autocritica tenendo conto dei risultati e dei suggerimenti degli alunni.*

In merito all'affermazione che riguarda la disponibilità all'autocritica, si osserva una moda in corrispondenza della modalità di estremo accordo verso tale affermazione. Dunque il corpo docente sembra essere molto disponibile all'autocritica e ciò delinea un quadro di estrema apertura al dialogo.

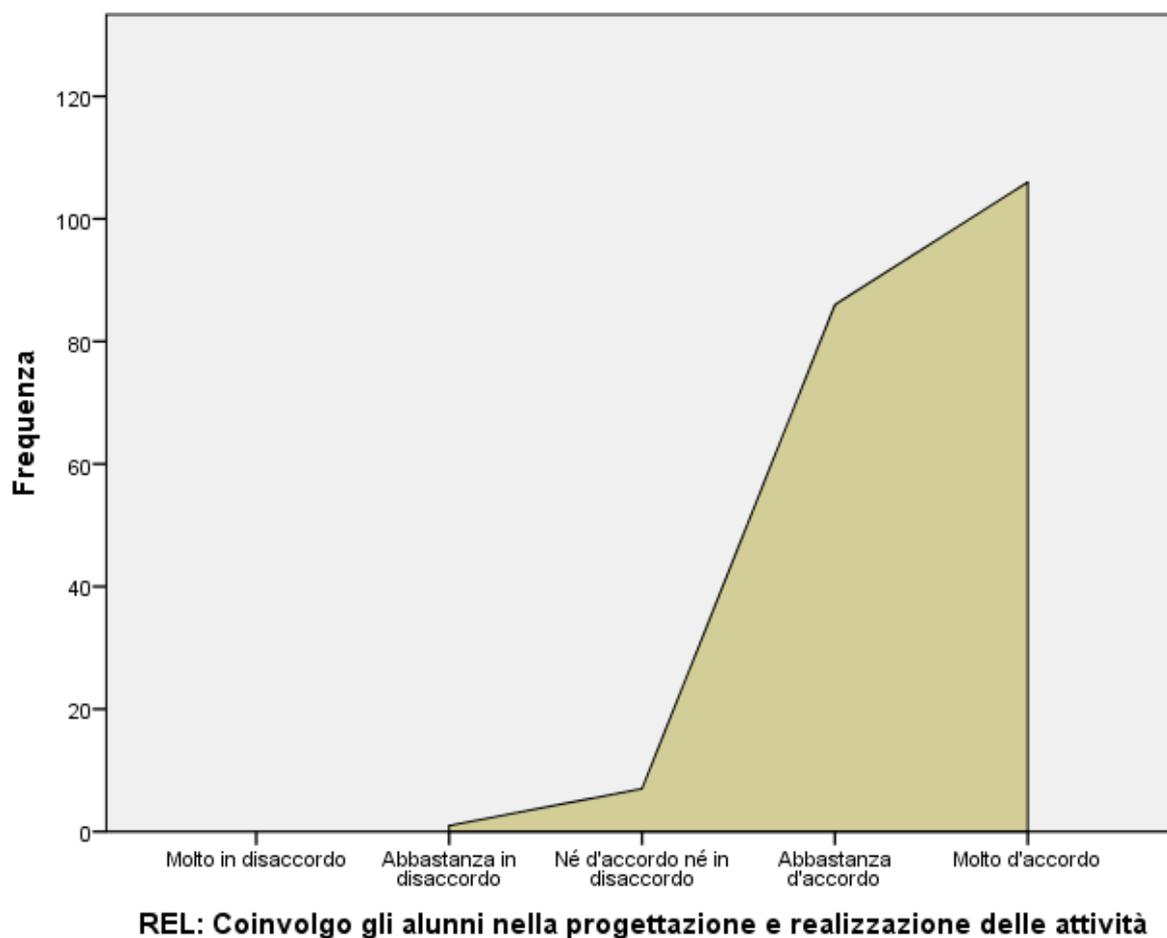


Grafico 10.5. *Coinvolgo gli alunni nella progettazione e realizzazione delle attività e nelle regole di convivenza civile, cercando di renderli responsabili.*

Anche per l'affermazione della condivisione della progettazione e realizzazione delle attività, si osserva una netta maggioranza dei docenti che rispondono verso l'estremo accordo.

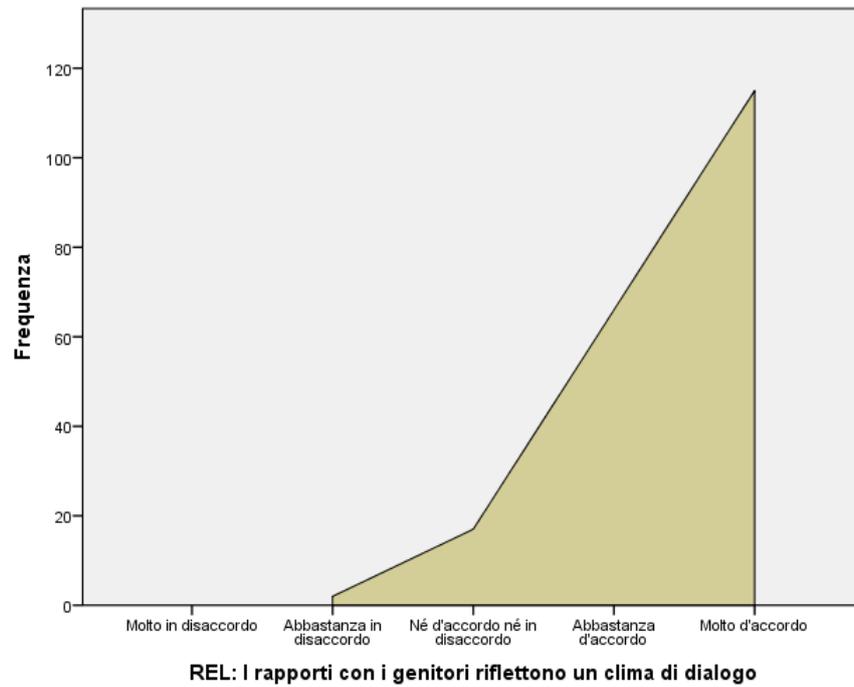


Grafico 10.6. *I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo e di reciproco ascolto*

In merito ai rapporti positivi con i genitori, il campione si vede molto d'accordo con un clima di apertura al dialogo con gli stessi e quindi il parere sembra spostarsi totalmente su valori fortemente positivi.

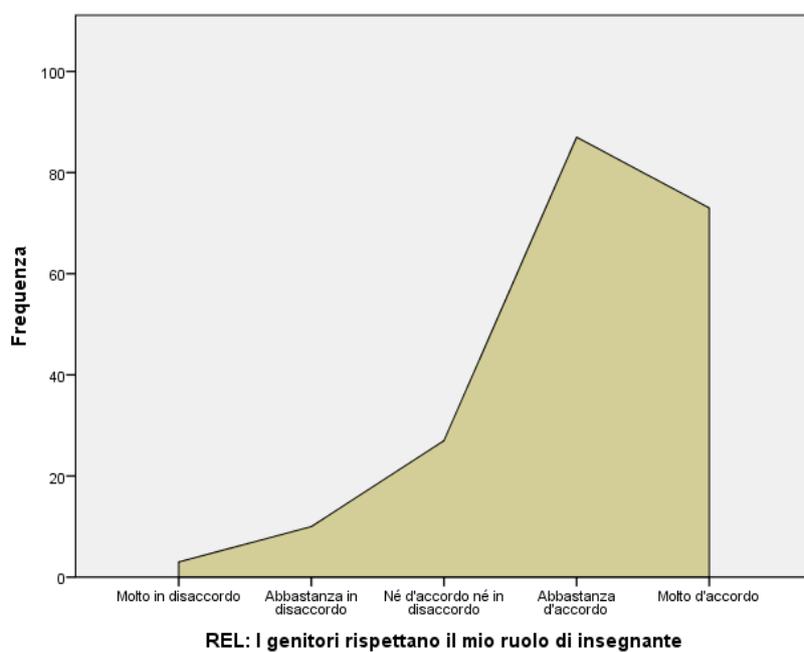


Grafico 10.7. *I genitori rispettano il mio ruolo di insegnante e non si intromettono mai in questioni che non li riguardano.*

In relazione a questa domanda, il parere dei docenti inizia a spostarsi anche su modalità basse della scala; dunque essi sembrano essere meno ottimisti rispetto alla percezione positiva che i genitori hanno riguardo al lavoro svolto dagli insegnanti.

Per quanto riguarda questa variabile ne andiamo a visualizzare i seguenti grafici ad area:

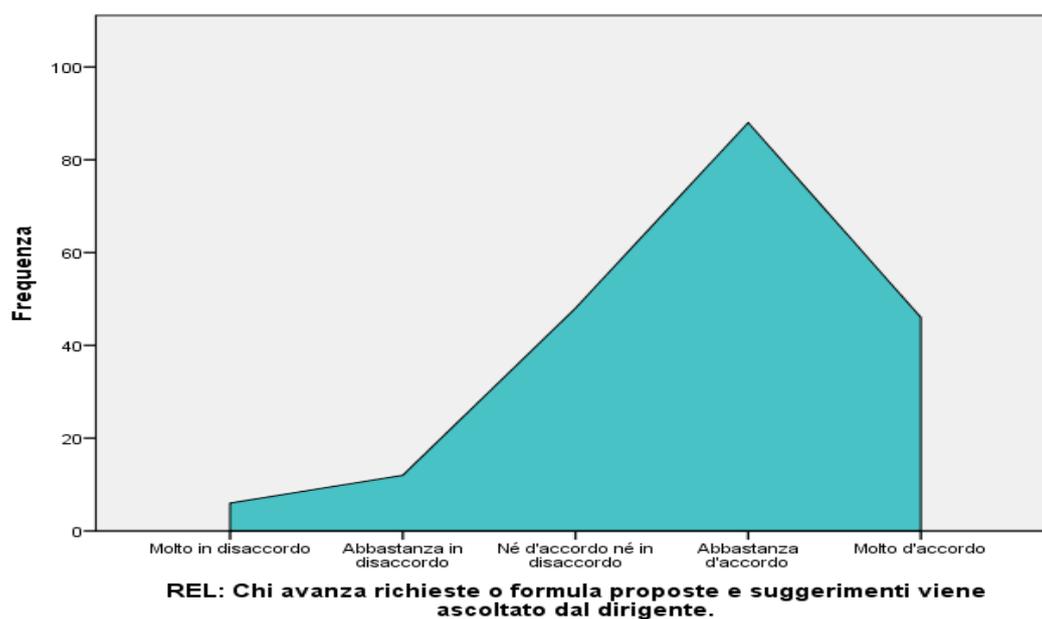


Grafico 10.8. *Chi avanza richieste o formula proposte e suggerimenti viene ascoltato dal dirigente.*

Tale grafico evidenzia quanto il parere sia piuttosto spostato verso le modalità positive di tale affermazione. Dunque, sembrerebbe che vi siano buone opportunità di dialogo tra i docenti ed il dirigente scolastico.

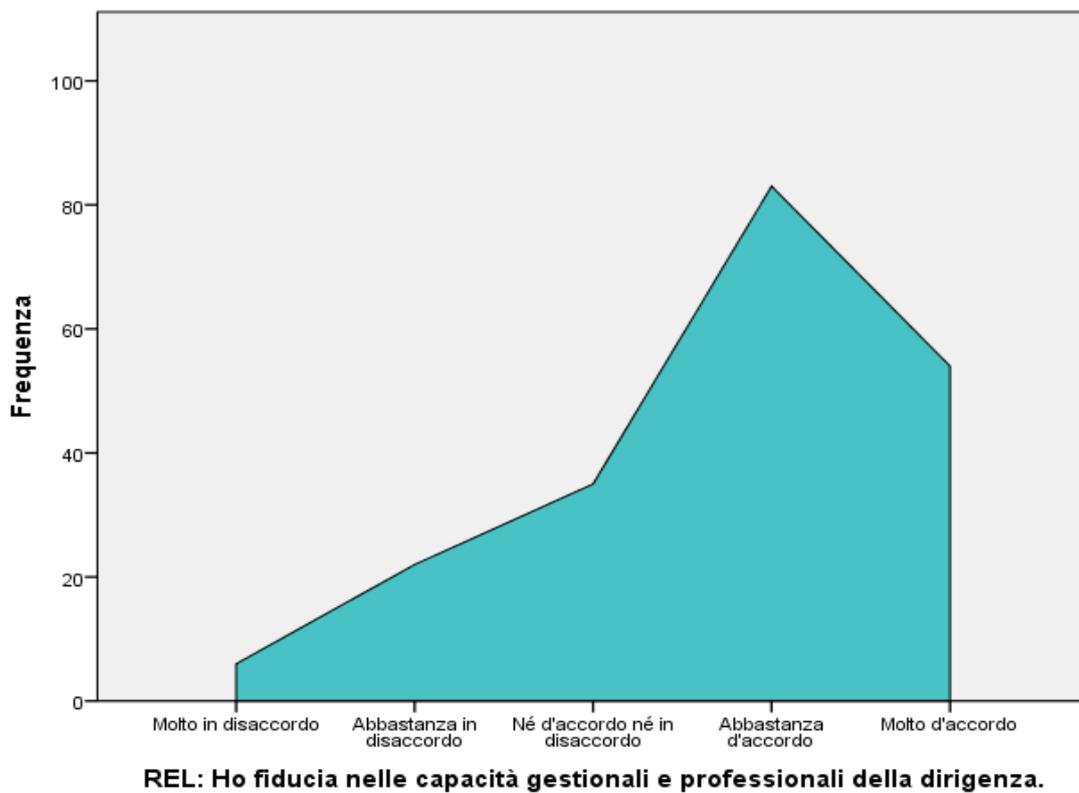


Grafico 10.9. *Ho fiducia nelle capacità gestionali e professionali della dirigenza.*

Il grafico ad area conferma quanto detto precedentemente: il dirigente viene, sostanzialmente, percepito dagli insegnanti come una figura capace di gestire e professionalmente qualificato.

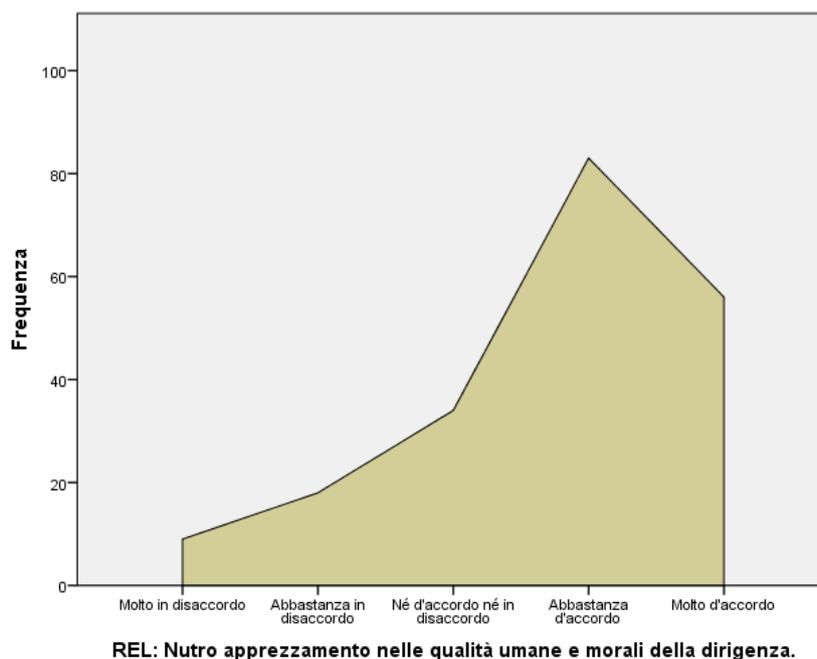


Grafico 10.10. *Nutro apprezzamento nelle qualità umane e morali della dirigenza.*

Da quanto si evince dal grafico ad area, il dirigente viene percepito positivamente anche per le sue qualità umane e morali. Questo evidenzia una considerazione positiva a tutto tondo della figura dirigenziale, così come emerge anche attraverso la lettura del grafico ad area, sottostante, riguardante il sostegno del dirigente al ruolo educativo dei docenti:

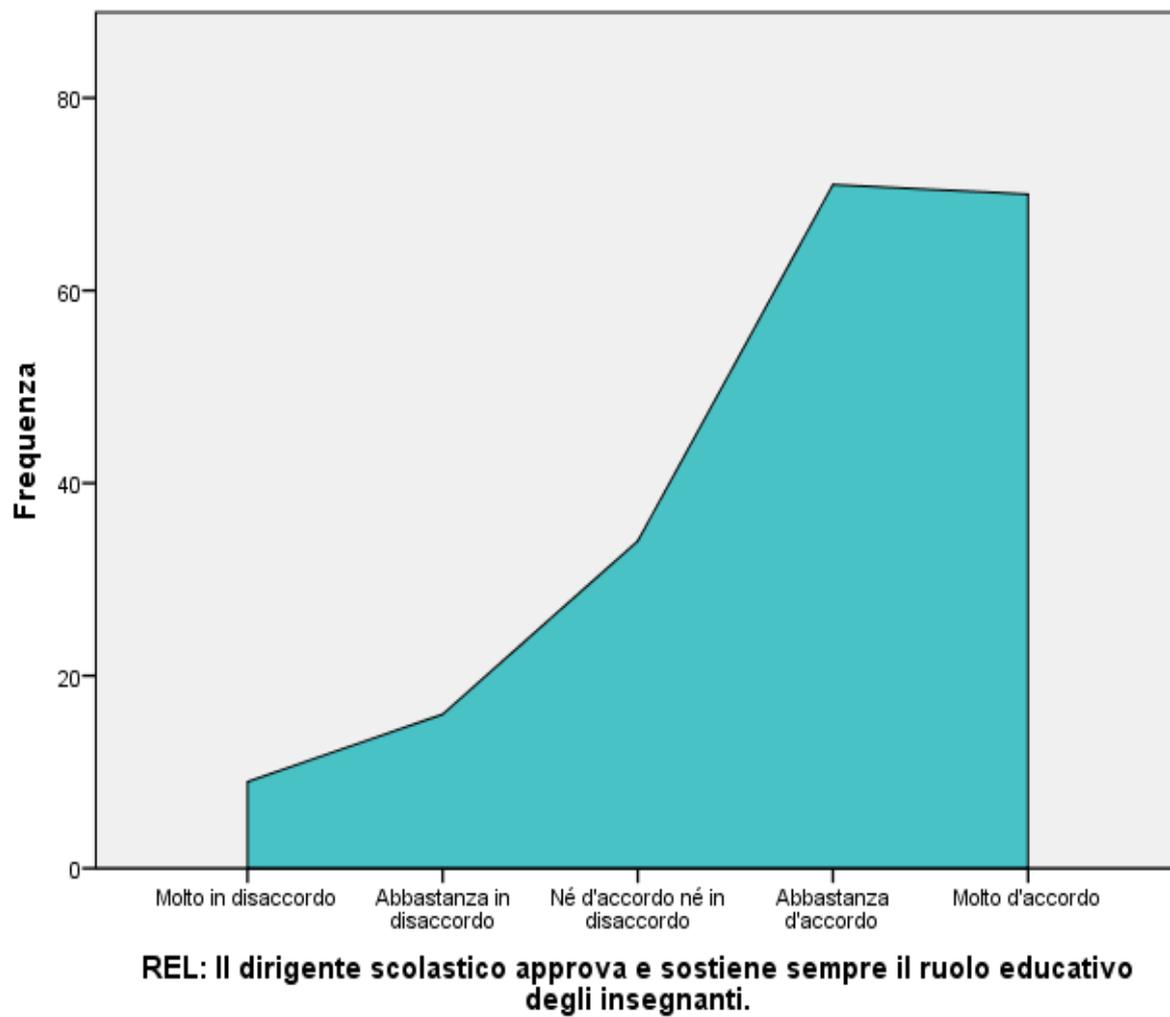


Grafico 10.11. *Il dirigente scolastico approva e sostiene sempre il ruolo educativo degli insegnanti.*

A questo punto mi è sembrato opportuno andare ad analizzare in senso bivariato quanto visto precedentemente, mettendo in relazione in particolare l'item, "Con gli alunni creo occasioni di dialogo", con la variabile "Grado di scuola". Viene, dunque, qui di seguito presentata una tabella di contingenza che mette in relazione l'item "Con gli alunni creo occasioni di dialogo" con la variabile "Grado di scuola":

Tabella. 20. Tavola di contingenza: "Con gli alunni creo occasioni di dialogo" & "Grado di scuola"

Conteggio

		<i>Grado di scuola</i>				Totale
		Scuola dell'infanzia	Scuola elementare	Secondaria di Primo Grado	Secondaria di Secondo Grado	
<i>Con gli alunni creo occasioni di dialogo</i>	Molto in disaccordo	0	0	0	1	1
	Abbastanza in disaccordo	0	6	4	4	14
	Né d'accordo né in disaccordo	1	25	9	9	44
	Abbastanza d'accordo	1	20	28	11	60
	Molto d'accordo	0	27	28	26	81
	Totale	2	78	69	51	200

Per meglio interpretare i risultati tabellati, è possibile effettuare un grafico a barre raggruppato per poter verificare le frequenze congiunte dei rispondenti all'incrocio di modalità reciproche:

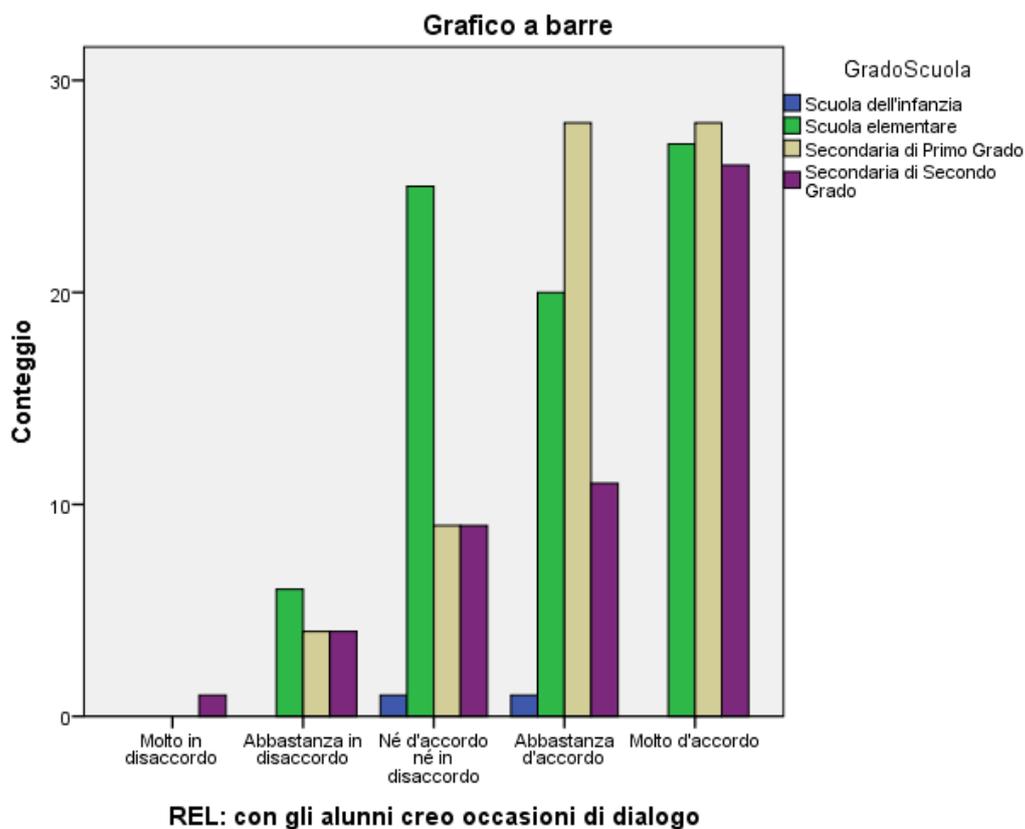


Grafico 11. “Con gli alunni creo occasioni di dialogo” & “Grado di scuola”

Dal grafico si evince che il parere per questa affermazione tende verso l'accordo, al variare dei livelli di scuola presi in considerazione, in maniera crescente e senza distinzione. In sintesi non risulta esserci connessione tra le due variabili in senso descrittivo. Per sincerarci di ciò, si opta per un test del chi-quadro per l'associazione statistica tra variabili:

Se si considera una tabella di contingenza con r righe c colonne il procedimento del test χ^2 può essere generalizzato per verificare l'indipendenza tra due variabili categoriali X e Y . In questo contesto le ipotesi nulla e alternativa sono:

H0: le due variabili categoriali sono indipendenti (non sussistono relazioni tra le due variabili)

H1: le due variabili categoriali sono dipendenti (sussiste una relazione tra le due variabili)

Il test si basa ancora una volta sull'equazione

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(n_{ij} - \hat{n}_{ij})^2}{\hat{n}_{ij}}$$

La regola decisionale consiste nel rifiutare H_0 se il valore osservato della statistica χ^2 è maggiore del valore critico χ^2 della distribuzione tabellata con $(r-1) \times (c-1)$ gradi di libertà. Basterà in qualsiasi caso interpretare il p-valore che se maggiore di 0.05 allora porterà ad accettare H_0 . Nel nostro caso:

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	17,963 ^a	12	,117
Rapporto di verosimiglianza	18,342	12	,106
N. di casi validi	200		

a.10 celle (50,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,01

Si può accettare l'ipotesi nulla H_0 per la quale non risulta connessione tra l'apertura al dialogo con gli studenti e il grado di scuola.

Ripetiamo l'analisi, di cui sopra, mettendo in relazione questa volta, però, l'item "*I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo e di reciproco ascolto*" con i vari livelli di scuola:

Tabella 21. Tavola di contingenza: "*I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo*" & "*Grado di scuola*"

Conteggio

		Grado di Scuola				Totale
		Scuola dell'Infanzia	Scuola Elementare	Secondaria di Primo Grado	Secondaria di Secondo Grado	
<i>I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo</i>	Abbastanza in disaccordo	0	2	0	0	2
	Né d'accordo né in disaccordo	0	5	4	8	17
	Abbastanza d'accordo	1	20	27	18	66
	Molto d'accordo	1	51	38	25	115
	Totale	2	78	69	51	200

Andiamo ad osservarne il grafico:

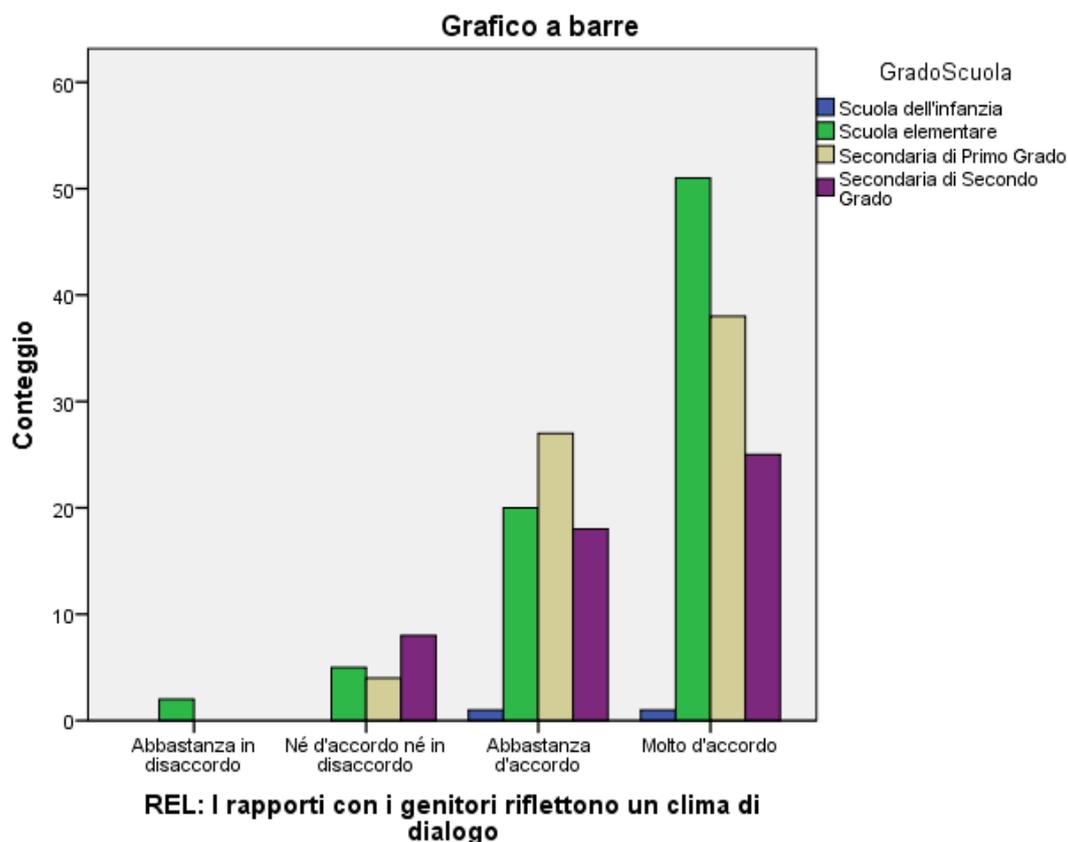


Grafico 12. “I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo” & “Grado di scuola”

Da un punto di vista descrittivo non si evince alcuna connessione tra le variabili: l’andamento del parere al variare del tipo di scuola non cambia, rimanendo crescente e di accordo alla descrizione univariata fatta precedentemente. Andiamo a fare il test del chi quadro per poter sentenziare a livello inferenziale quanto osservato:

Chi-quadrato

	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	11,284 ^a	9	,257
Rapporto di verosimiglianza	11,617	9	,236
N. di casivalidi	200		

a. 8 celle (50,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,02.

Si conferma che non vi è alcuna connessione accettando l'ipotesi nulla.

Verifichiamo a questo punto se vi è una corrispondenza diretta tra chi è aperto al dialogo con i genitori e chi è aperto al dialogo con gli alunni:

Tabella 22. Tavola di contingenza: "I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo" & "Con gli alunni creo occasioni di dialogo..."

Conteggio

		Con gli alunni creo occasioni di dialogo...					Totale
		Molto in disaccordo	Abbastanza in disaccordo	Né d'accordo né in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	
<i>I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo...</i>	Abbastanza in disaccordo	0	0	1	0	1	2
	Né d'accordo né in disaccordo	0	2	7	1	7	17
	Abbastanza d'accordo	1	5	18	21	21	66
	Molto d'accordo	0	7	18	38	52	115
	Totale	1	14	44	60	81	200

Ne osserviamo il grafico:

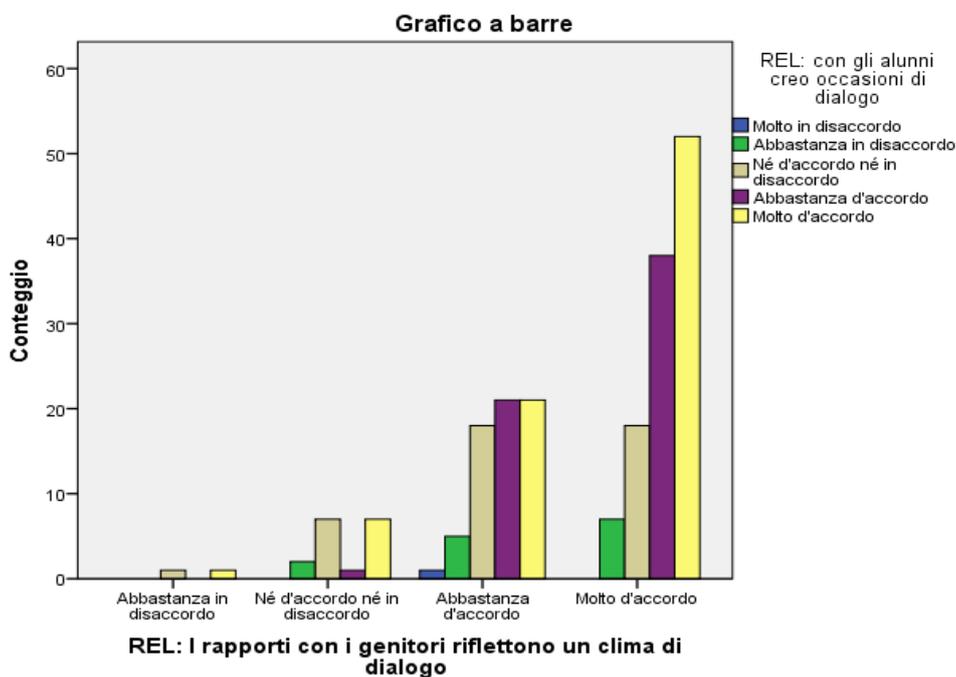


Grafico 13. *“I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo e di reciproco ascolto” & “Con gli alunni creo occasioni di dialogo e sono disponibile all’ascolto dei loro problemi”*

Si osserva che non vi è alcuna connessione tra le due variabili, ossia che gli insegnanti sono aperti al dialogo indifferentemente dal fatto che vi siano di fronte genitori o alunni. Facendo il test del chi-quadrato si osserva che l’indipendenza tra le due variabili è significativamente pari a 0 accettando l’ipotesi nulla H_0 .

Chi-quadrato			
	Valore	df	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	15,615 ^a	12	,210
Rapporto di verosimiglianza	17,560	12	,130
Associazione lineare	4,908	1	,027
N. di casi validi	200		

a. 11 celle (55,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,01.

Possiamo supporre, dunque, che i docenti intervistati, affermando di avere rapporti distesi con i genitori e con gli alunni, si riferiscano al fatto che sentono di essere aperti al dialogo e propensi ad un clima di collaborazione con i vari stakeholders della scuola, ma tale fiducia, evidentemente, non trova un adeguato riscontro da parte dei genitori i quali, nella percezione di alcuni docenti, non sempre ripongono pieno credito nel loro operato, interferendo in questioni che non competono loro. (Si faccia riferimento all'item "I genitori rispettano il mio ruolo di insegnante e non si intromettono mai in questioni che non li riguardano" precedentemente esaminato).

- CLIMA ORGANIZZATIVO: Sovraccarico di lavoro

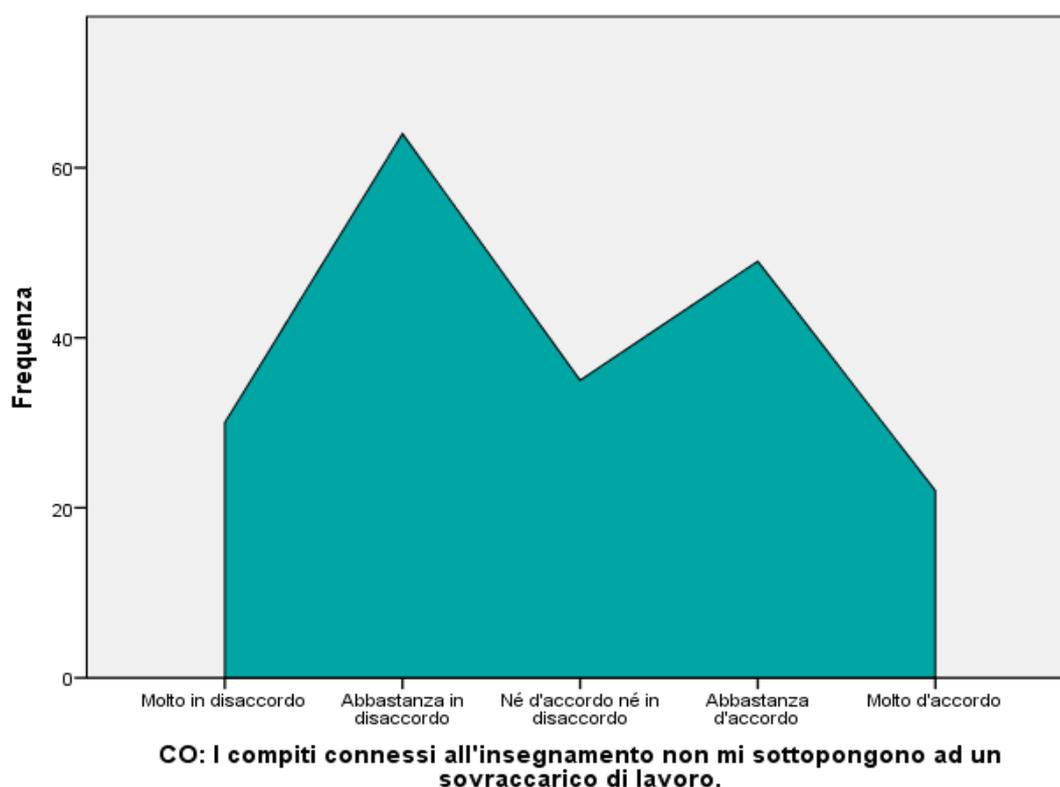


Grafico 14. *I compiti connessi all'insegnamento non mi sottopongono ad un sovraccarico di lavoro*

Per quanto riguarda il sovraccarico di lavoro, possiamo notare come il parere dei docenti sia fortemente altalenante, con una moda per la modalità che li vede abbastanza in disaccordo; dunque non vi è una piena presa di posizione di questi rispetto al sovraccarico di lavoro che comunque è evidentemente presente.

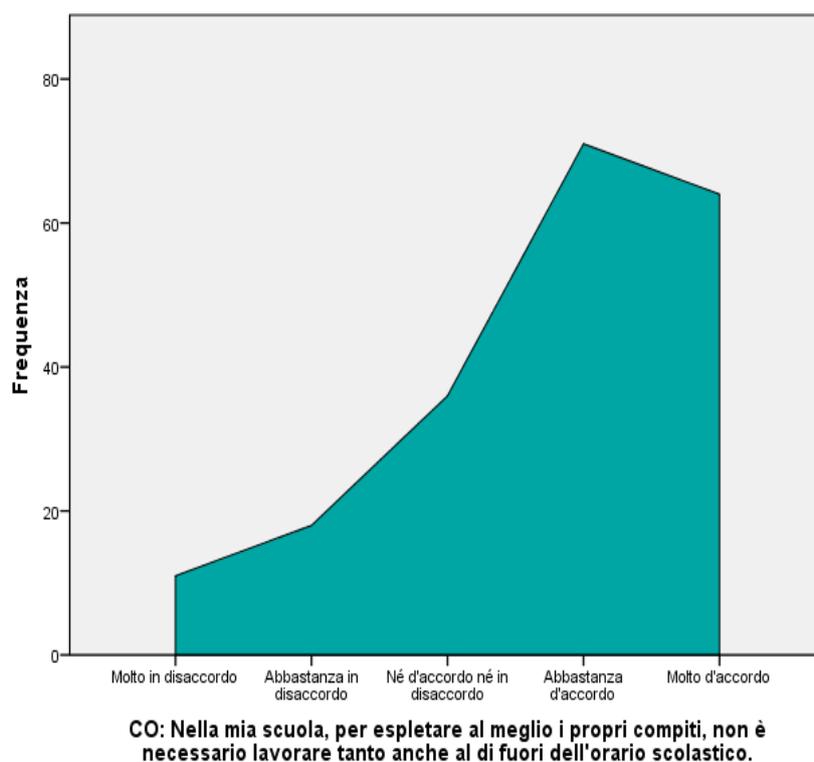


Grafico 14.1. *Nella mia scuola, per espletare al meglio i propri compiti, non è necessario lavorare tanto anche al di fuori dell'orario scolastico.*

In merito a questa affermazione, i docenti sono pienamente d'accordo, dunque il sovraccarico di lavoro non è legato al tempo extrascolastico.

- CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di controllo sul proprio lavoro

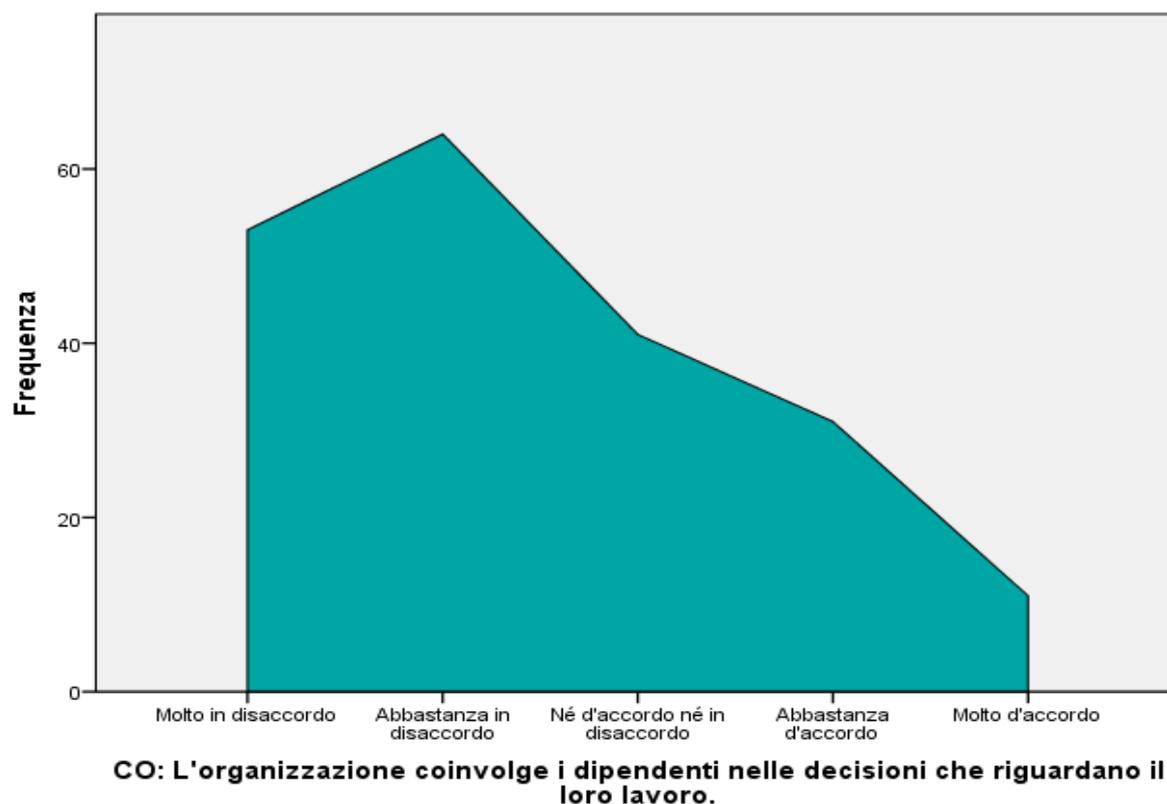


Gráfico 15. *L'organizzazione coinvolge i dipendenti nelle decisioni che riguardano il loro lavoro.*

Questo grafico sembra essere nettamente in contrasto con quanto affermato precedentemente dai docenti riguardo alle qualità gestionali e professionali del dirigente scolastico. Una gestione eccellente dell'organizzazione scolastica dovrebbe prevedere, infatti, un coinvolgimento attivo e democratico di tutti coloro i quali ne fanno parte e, invece, qui, in merito all'organizzazione interna della scuola, sembra esserci un forte disaccordo, da parte dei docenti intervistati, riguardo al coinvolgimento dei dipendenti nelle attività organizzative. Alla base di questa contraddizione potrebbe esserci la convinzione, da parte degli insegnanti, che l'organizzazione scolastica sia un aspetto non fondamentale del loro lavoro e ad esclusiva prerogativa di pochi eletti. Tale convinzione porterebbe a ritenere che sia corretto e giusto gestire un'istituzione scolastica in maniera ristretta e verticale.

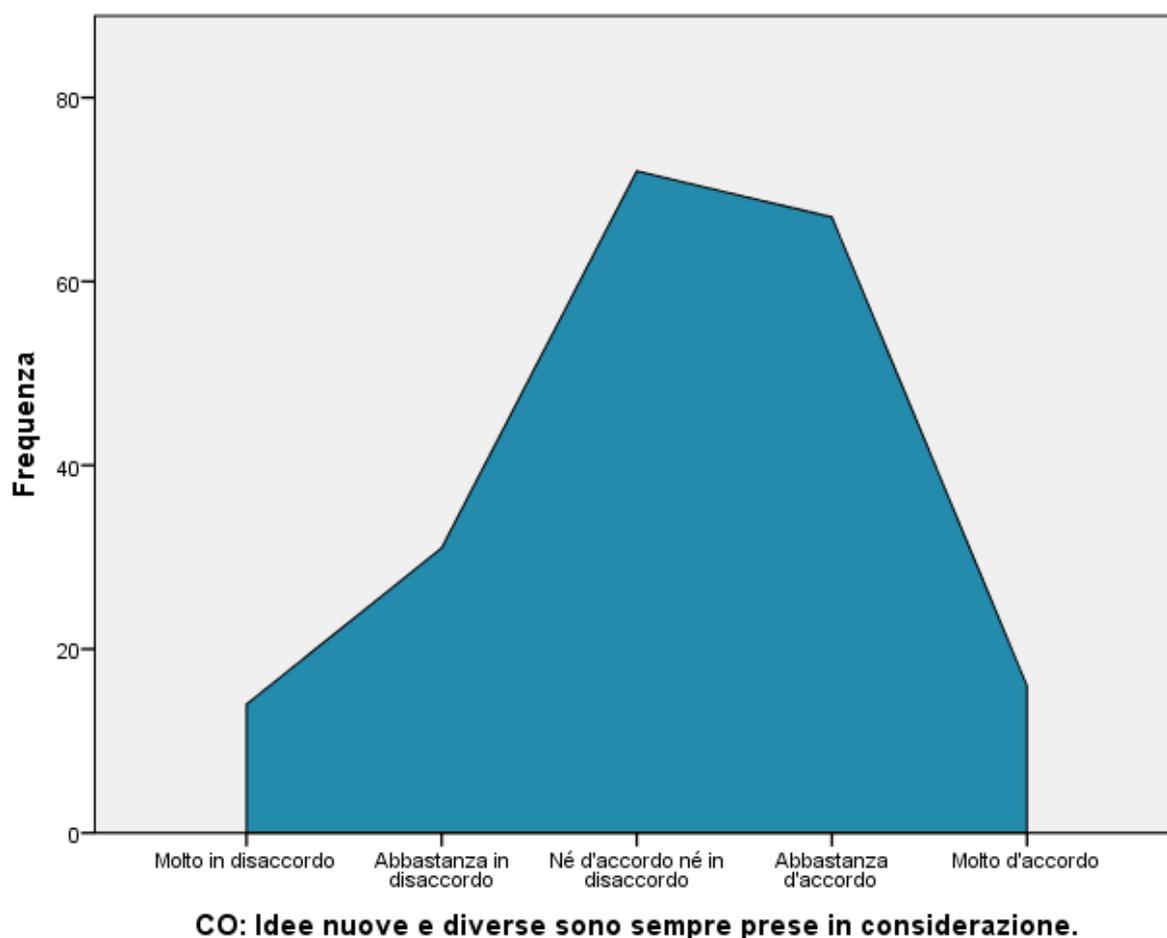


Grafico 15.1. *Idee nuove e diverse sono sempre prese in considerazione.*

Osservando il grafico ad area, possiamo notare che la struttura del parere in merito a questa affermazione è da definirsi “piatta”; non vi è una chiara presa di posizione e vi è una moda in corrispondenza della modalità neutrale della scala. In perfetto allineamento con le risposte date nella precedente affermazione, riguardo ad un reale coinvolgimento, da parte dell’organizzazione, dei dipendenti nelle decisioni che riguardano il lavoro, possiamo verificare che, anche in questo caso, una buona parte di docenti ancora non sente di essere parte pienamente attiva dell’organizzazione scolastica.

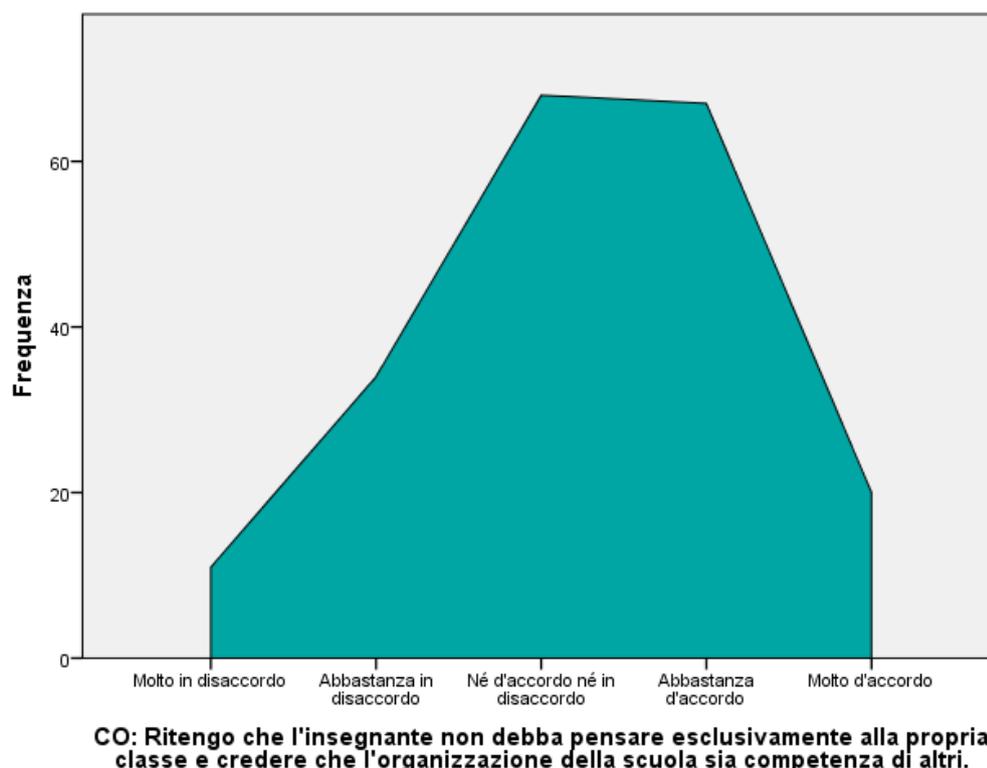


Grafico 15.2. *Ritengo che l'insegnante non debba pensare esclusivamente alla propria classe e credere che l'organizzazione della scuola sia competenza di altri.*

Visualizzando il diagramma ad area riguardante la domanda con cui si chiede ai docenti se sia corretto occuparsi esclusivamente della propria attività didattica in classe, lasciando la cura delle attività organizzative ad altri, si osserva che la distribuzione del parere sembra non sbilanciarsi verso una modalità in particolare; tutto ciò ci induce a credere che i docenti, i quali pure nelle affermazioni precedenti dichiarano di non avere ancora un controllo effettivo sull'organizzazione del proprio lavoro, in realtà ammettono, dal canto loro, che il problema dell'organizzazione scolastica non sia tra quelli che si pongono in maniera prioritaria.

- CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di un equo compenso

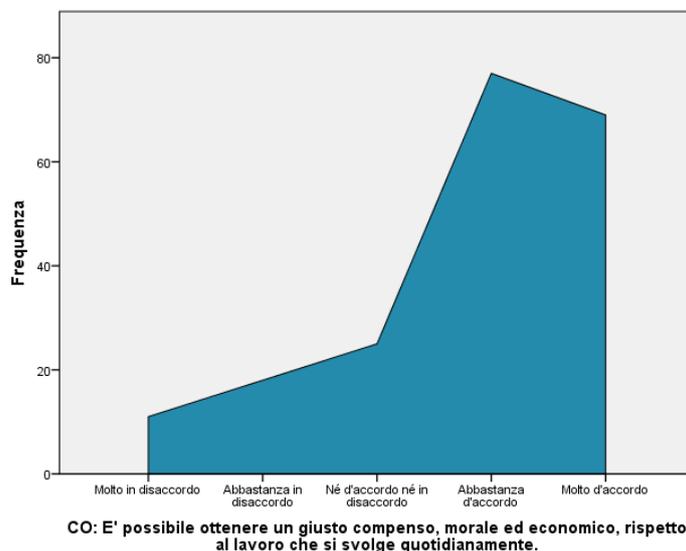


Grafico 16. *E' possibile ottenere un giusto compenso, morale ed economico, rispetto al lavoro che si svolge quotidianamente.*

Coloro i quali rispondono in merito all'affermazione che riguarda il giusto compenso per il lavoro svolto, esprimono un parere sostanzialmente positivo, facendo registrare una moda verso la modalità estrema della scala di valutazione. Anche in questo caso, sembra di essere davanti ad una contraddizione, soprattutto in virtù della risposta, decisamente negativa, che gli stessi docenti daranno riguardo ad un equo e trasparente trattamento dei dipendenti da parte del dirigente scolastico o sulla trasparenza ed equità dei criteri con cui si valutano le persone. Si potrebbe supporre, allora, che qui coloro i quali hanno risposto in maniera sostanzialmente positiva, facciano riferimento principalmente alle gratificazioni morali che si riescono ad ottenere nell'ambito del lavoro scolastico quotidiano in classe, limitatamente alla dimensione didattico-educativa. Tutto ciò provverebbe come, ancora una volta, per i docenti intervistati, il lavoro sia, e rimanga, soprattutto quello che si svolge con gli alunni.

- CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di senso di appartenenza alla comunità

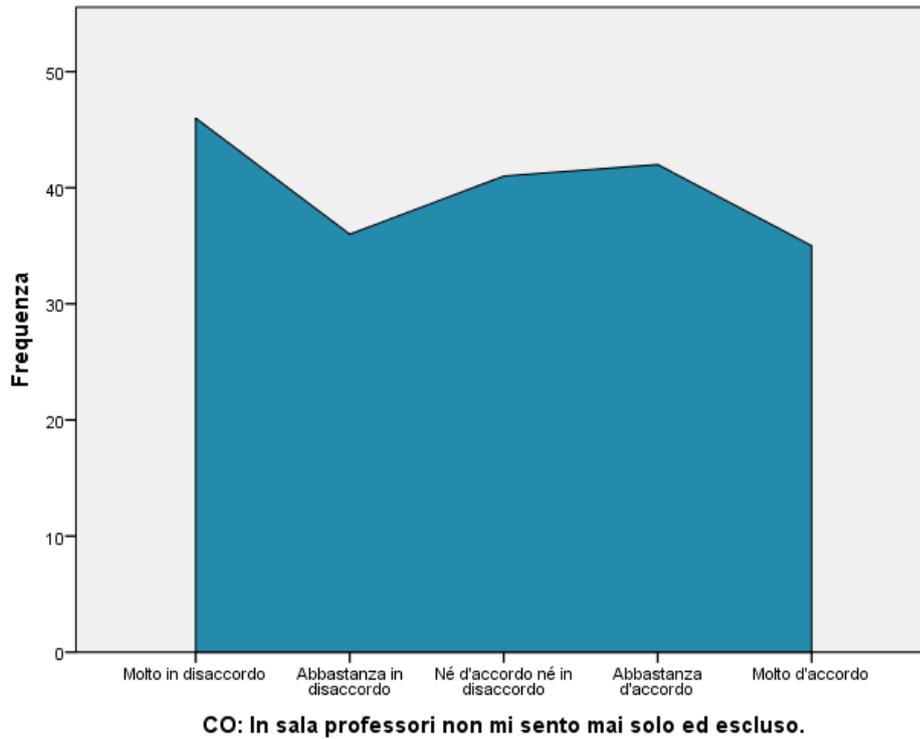


Grafico 17. *In sala professori non mi sento mai solo ed escluso.*

In merito a questa variabile, il sentirsi esclusi in sala professori divide in parti uniformi il parere tra le modalità della scala, per cui non è possibile descrivere in maniera netta tale domanda.

- CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di equità

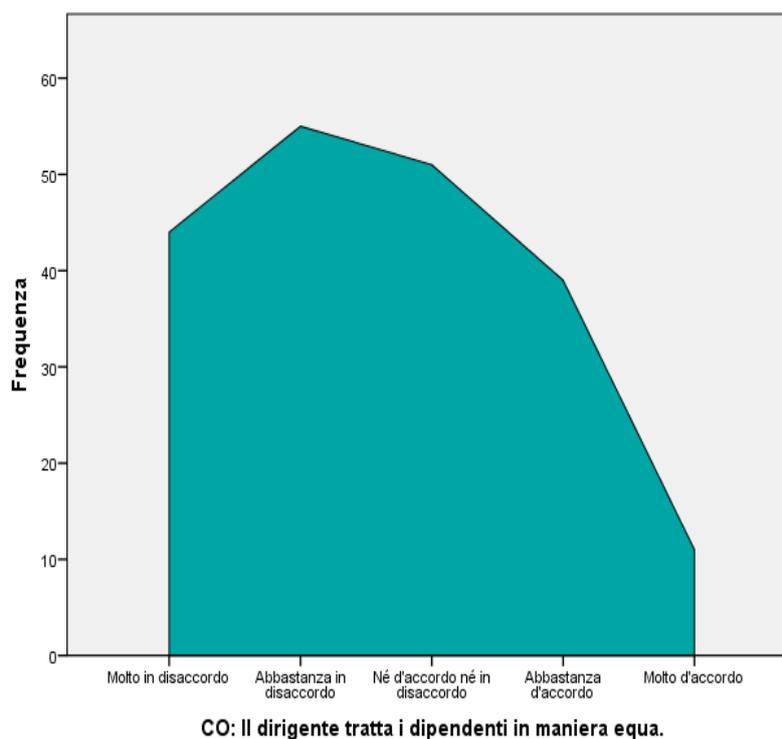


Grafico 18. *Il dirigente tratta i dipendenti in maniera equa.*

Dal grafico si evince che l'andamento delle risposte date dal campione per questo item, ha un tendenza decrescente verso il consenso: la maggior parte degli insegnanti intervistati ritiene che il dirigente non tratti in maniera equa i suoi dipendenti. Una convinzione che sembra cozzare fortemente con quanto affermato in precedenza circa la fiducia nelle capacità gestionali della dirigenza.

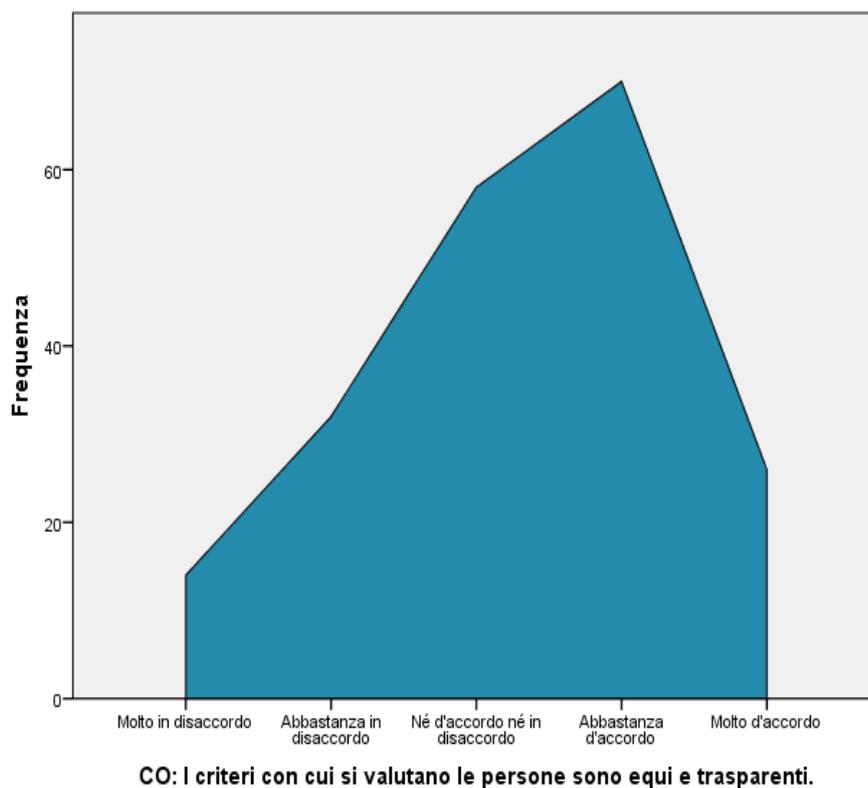


Grafico 18.1. *I criteri con cui si valutano le persone sono equi e trasparenti.*

In questo caso, accanto ad una discreta percentuale di docenti che esprime parere favorevole, possiamo riscontrare una non trascurabile percentuale di docenti che preferisce non esprimersi in maniera netta ed un'altra percentuale che dice di essere in disaccordo: i criteri con cui si valutano le persone, dunque, sembrerebbero essere percepiti in maniera non equa e trasparente. Anche qui le risposte sembrano indicare una contraddizione di fondo, se si pensa a quanto i docenti hanno detto precedentemente riguardo alle capacità manageriali del dirigente

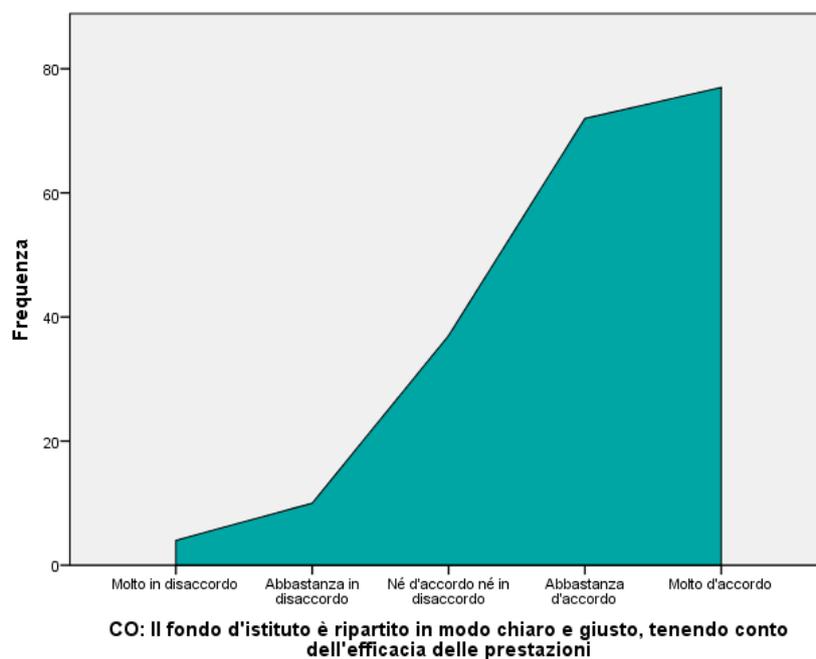


Grafico 18.2. *Il fondo d'istituto è ripartito in modo chiaro e giusto, tenendo conto dell'efficacia delle prestazioni*

Per questa variabile, vi è un discreto consenso per quanto attiene l'equa ripartizione del fondo di istituto e l'efficacia delle prestazioni; i docenti registrano, dunque, una moda per la modalità estrema della scala. Vi è, tuttavia, una parte, pur considerevole, che mostra disappunto rispetto a tale affermazione o che non si esprime affatto, forse perché non è neppure al corrente riguardo al funzionamento e alla corretta distribuzione del fondo d'istituto che, essendo un salario accessorio cui tutti hanno diritto, andrebbe diviso equamente tra i docenti di un'istituzione scolastica.

- CLIMA ORGANIZZATIVO: Conflitto di valori

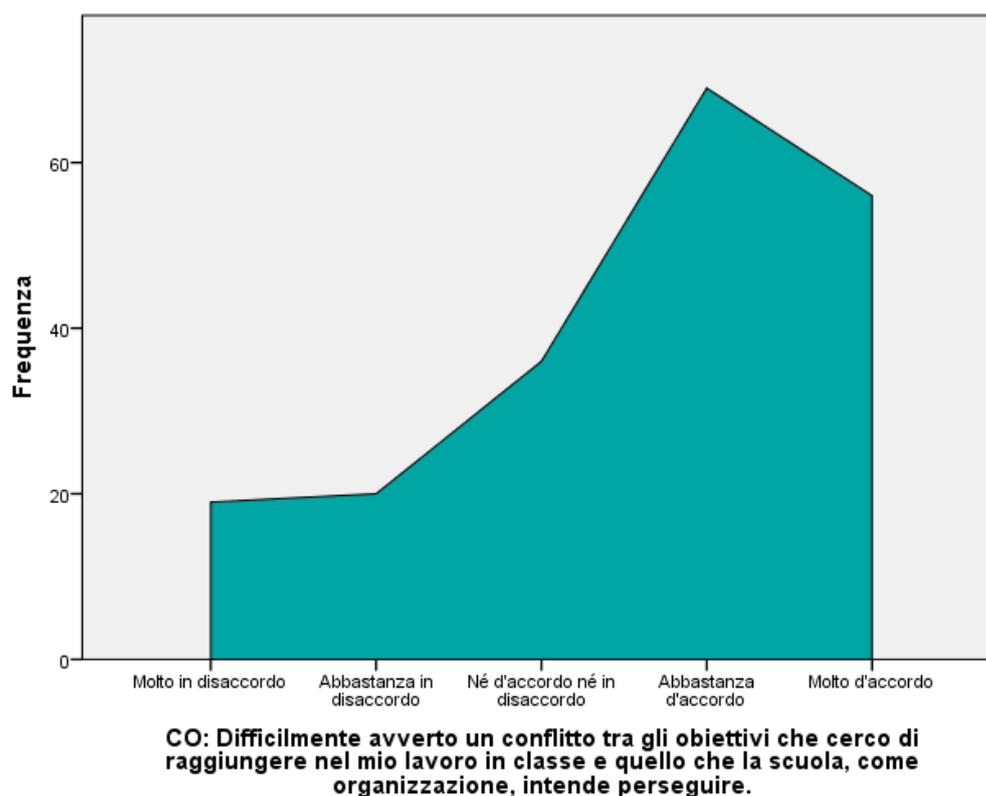


Grafico 19. *Difficilmente avverto un conflitto tra gli obiettivi che cerco di raggiungere nel mio lavoro in classe e quello che la scuola, come organizzazione, intende perseguire.*

In merito a questa variabile, i docenti interpellati esprimono un discreto consenso, per cui è possibile evincere una idiosincrasia tra gli obiettivi che si cerca di raggiungere nel lavoro in classe ed i fini organizzativi della scuola. Ma, anche in questo caso, l'ottimistica sintonia professata potrebbe essere frutto di fraintendimento, nel senso che i docenti potrebbero non essere pienamente consapevoli di quelli che sono i reali fini organizzativi della scuola e confonderli con le teorie generali professate, i principi generali che orientano le grandi scelte educative e curricolari della scuola, quelle che Schein identifica come i "valori" e le strutture generali di un'organizzazione, definiti a livello di sistema e che non sempre corrispondono agli assunti, cioè ai micro-valori e alle micro-strutture che la pratica quotidiana porta ad elaborare (si pensi a ciò che il dirigente, gli alunni e i genitori si aspettano dai docenti, ai rapporti che si instaurano con i colleghi, alle riunioni cui si partecipa, alle scadenze da affrontare, alle caratteristiche e alle dimensioni delle classi che vengono affidate ai docenti).

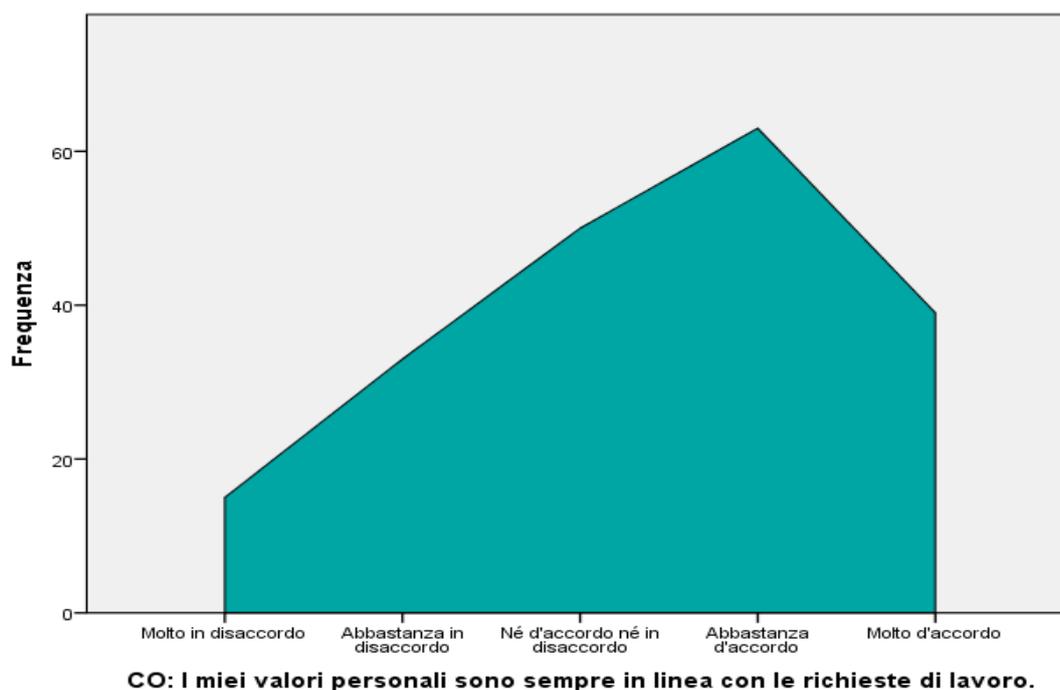


Grafico 19.1. *I miei valori personali sono sempre in linea con le richieste di lavoro.*

In questo caso, accanto ad una discreta parte di docenti che sostiene di essere abbastanza d'accordo con tale affermazione, troviamo, tuttavia, una percentuale non trascurabile che esprime seri dubbi sul perfetto allineamento tra valori personali e richieste dell'organizzazione.

Ne deduciamo che se, come abbiamo visto poc'anzi, non esistono, in apparenza, grossi conflitti tra gli obiettivi che si cercano di raggiungere con gli alunni nel lavoro in classe e quanto la scuola come organizzazione prescrive, non altrettanto può dirsi per quanto riguarda i valori in cui si crede personalmente e ciò che l'organizzazione talvolta richiede. Si tratta di una discrasia che, evidentemente, riguarda la sfera più squisitamente individuale e che afferisce al modo di intendere la vita in generale, all'indole della persona, alle convinzioni più radicate nella propria coscienza, le quali non sempre possono trovare piena corrispondenza nelle esigenze più pratiche e materialistiche dell'organizzazione scolastica. Si pensi alla necessità di garantire comunque, da parte della scuola, un certo numero di alunni promossi o una media dei voti più elevata o più vicina agli standard. Sono delle esigenze che possono inevitabilmente scontrarsi con la visione particolaristica del singolo docente, il quale ragiona ancora ed esclusivamente secondo una scala di valori, legittimi ma a volte impraticabili, legati al merito, alla giustizia, alla correttezza.

6.5.2 Dimensione Personale

- STRESS LAVORATIVO

Andiamo a visualizzare il diagramma a barre raggruppato che mette in relazione due affermazioni:

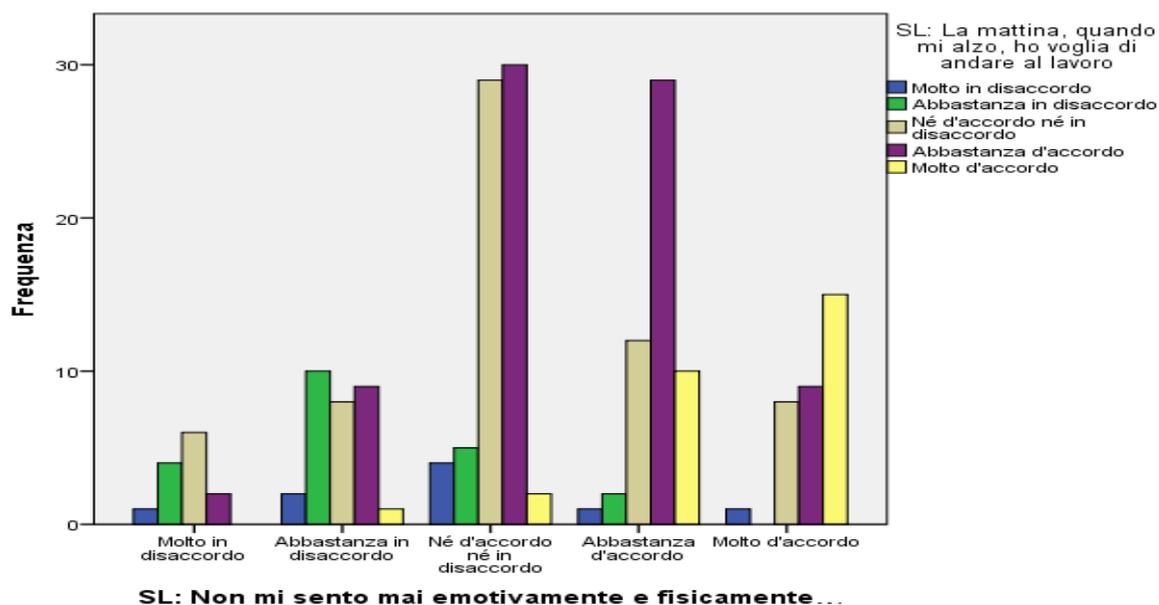


Grafico 20. “Non mi sento mai emotivamente e fisicamente logorata/o dal mio lavoro” & “La mattina, quando mi alzo, ho voglia di andare al lavoro”.

Per quanto riguarda questi due item, osservando le frequenze congiunte dei pareri per le due affermazioni abbastanza simili, si può rilevare come l’andamento di coloro che sono pienamente d’accordo sia crescente per entrambe; generalmente la voglia di alzarsi e di andare a lavoro va di pari passo con l’assenza di sfinimento per il lavoro svolto. Pur tuttavia, non possiamo non notare quanto appare nel grafico relativamente a coloro che non si pronunciano in maniera netta. Osserviamo che c’è una percentuale considerevole di docenti che o esprimono titubanza sulla voglia di andare a scuola al mattino e sul fatto di non sentirsi stanchi emotivamente o fisicamente per il lavoro svolto, oppure sostengono che, pur avendo voglia di andare a scuola al mattino, non sono così certi di non sentirsi logorati fisicamente ed emotivamente. Sembrerebbe quasi che i docenti non abbiano preso ancora pienamente coscienza del fatto che l’insegnamento possa logorare.

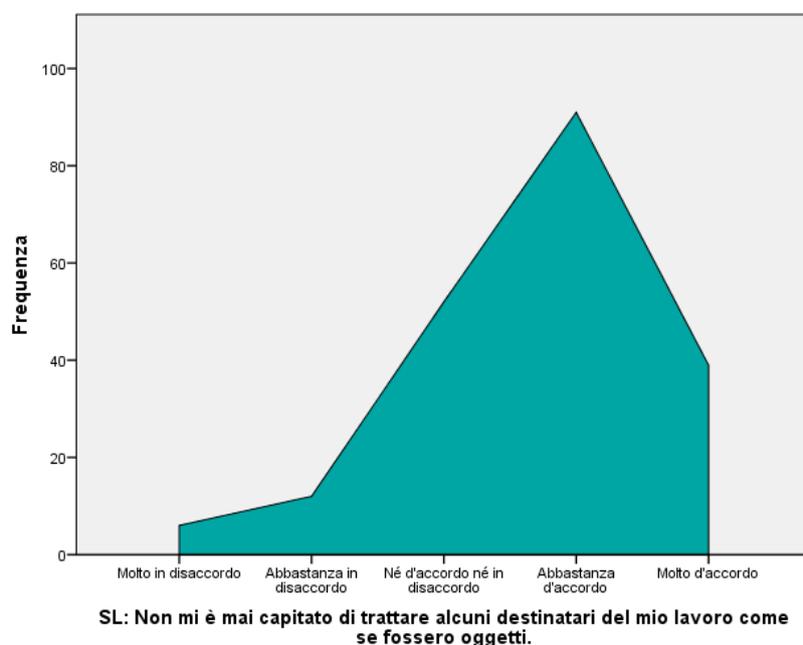


Grafico 20.1. *Non mi mai capitato di trattare alcuni destinatari del mio lavoro come se fossero oggetti.*

Per quanto riguarda questa affermazione, analizzando il diagramma ad area, si osserva una moda in corrispondenza della modalità “abbastanza d’accordo” della scala, denotando in genere un pieno accordo degli insegnanti che rispondono a tale domanda. Da questo punto di vista, possiamo affermare che, per lo meno il campione di docenti che ha risposto al questionario, pur sentendosi stanco talvolta, non vive ancora quella forma di burnout grave che è caratterizzata dalla depersonalizzazione.

Andiamo a visualizzare il grafico a barre raggruppato che mette in relazione altre due affermazioni:

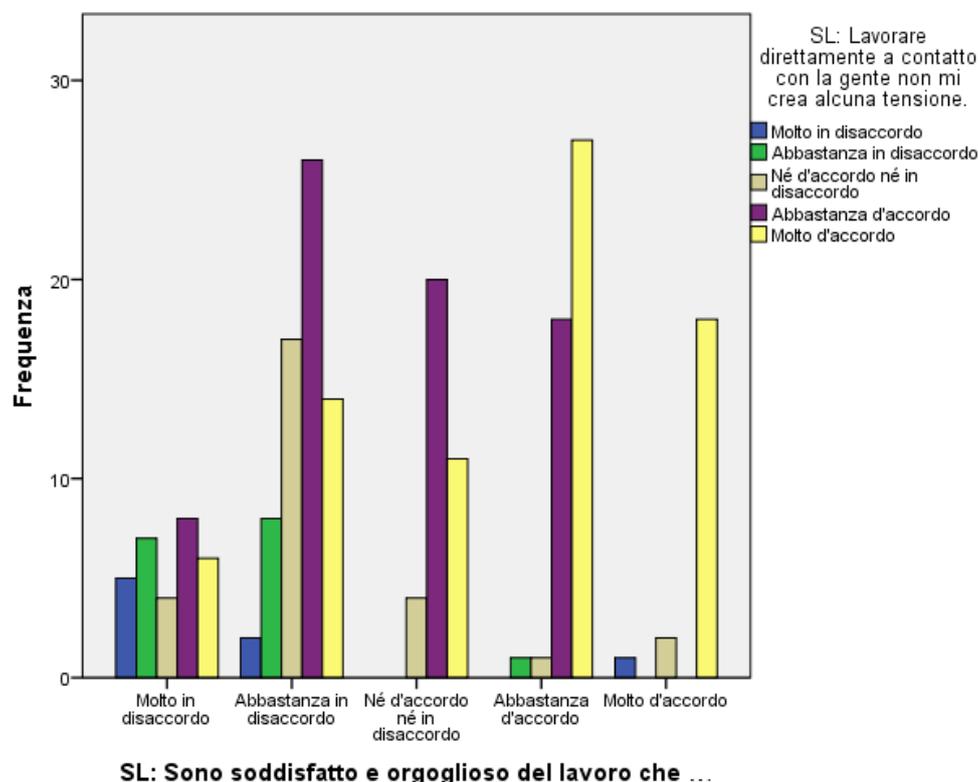


Grafico 20.2. “Sono soddisfatto e orgoglioso del lavoro che faccio” & “Lavorare direttamente a contatto con la gente non mi crea alcuna tensione”.

Si osserva l’andamento delle frequenze congiunte della modalità “Molto d’accordo” per entrambe le variabili del tutto crescente; ciò implica che la soddisfazione per il lavoro che si svolge denota anche la mancanza di tensione nel lavorare a contatto con gli altri. Ma anche in questo caso, non si deve trascurare la percentuale di docenti che, pur affermando di non avere problemi a lavorare a contatto con la gente, sostiene di non essere soddisfatta e orgogliosa del lavoro che svolge. E’ ipotizzabile che l’insoddisfazione sia legata alla bassa retribuzione salariale dei docenti e soprattutto al non adeguato riconoscimento, da parte della società, del valore altamente formativo e del ruolo di grande responsabilità che la professionalità docente comporta.

- SENSO DI AUTOEFFICACIA

Osserviamo il seguente grafico a barre raggruppato:

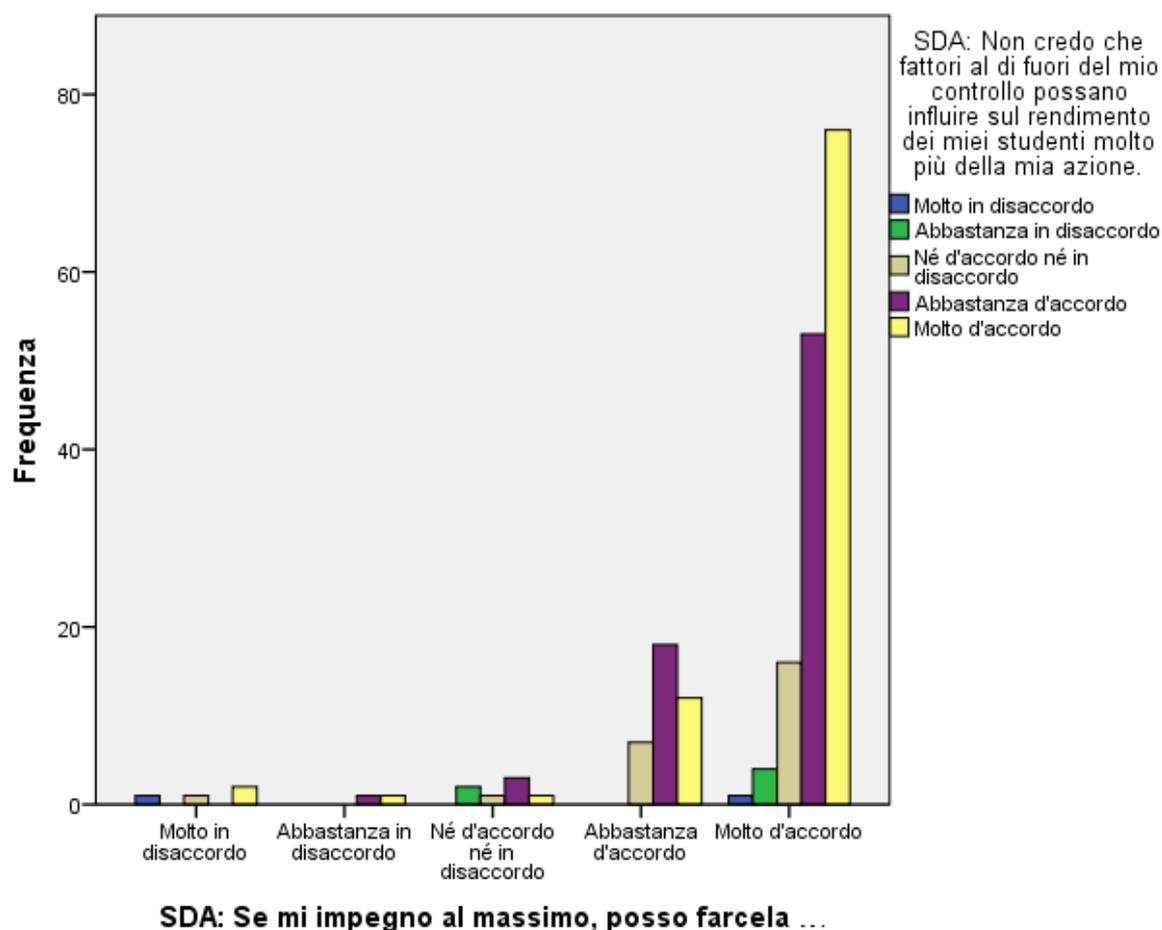


Grafico 21. “Se mi impegno al massimo, posso farcela anche con gli studenti più difficili” & “Non credo che fattori al di fuori del mio controllo possano influire sul rendimento dei miei studenti molto più della mia azione”.

Si osserva l’andamento delle frequenze congiunte della modalità “Molto d’accordo” per entrambe le variabili del tutto crescente; ciò rivela due considerazioni importanti: da un lato, i docenti sono pienamente consapevoli del fatto che il controllo sulle proprie azioni e l’impegno massimo sono due fattori fondamentali, e strettamente connessi tra loro, per poter disporre di un elevato senso di autoefficacia; dall’altro lato, essi sono fortemente convinti di possedere quelle qualità necessarie per avere un buon senso di autoefficacia.

Andiamo a visualizzare il sottostante grafico a barre raggruppato:

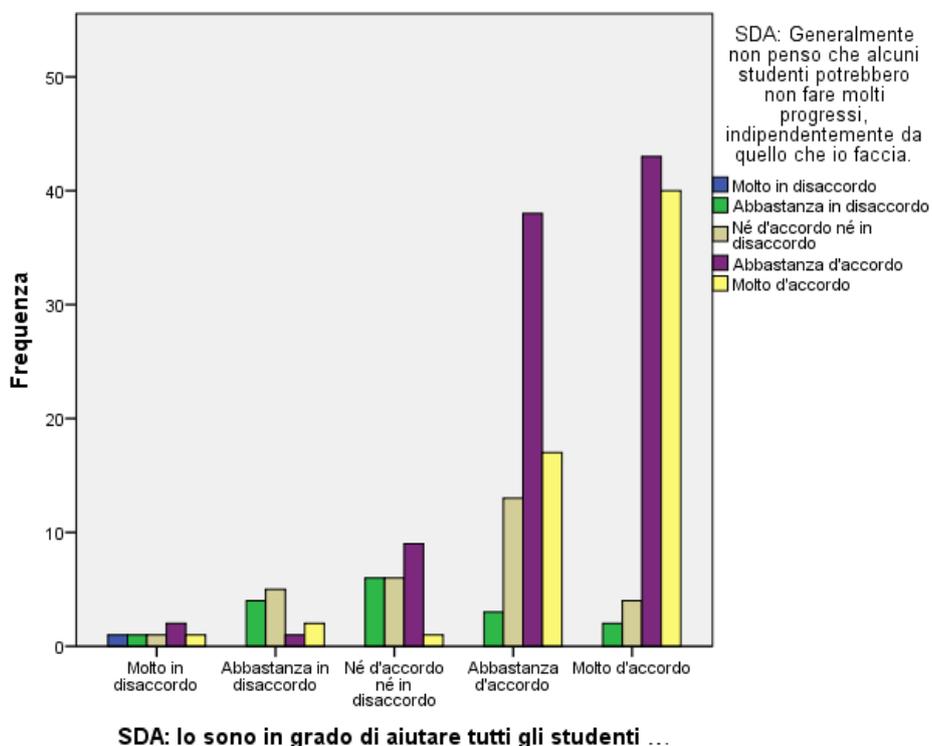


Grafico 21.1. *“Io sono in grado di aiutare tutti gli studenti delle mie classi ad ottenere un significativo miglioramento” & “Generalmente non penso che alcuni studenti potrebbero non fare molti progressi, indipendentemente da quello che io faccio”.*

Anche in questo caso, si osserva che l’andamento delle frequenze congiunte cresce verso le modalità estreme della scala; per cui la capacità dell’insegnante di provocare miglioramenti negli studenti va di pari passo con la convinzione che ogni alunno possa migliorare in maniera non imprescindibile dal lavoro svolto.

- MOTIVAZIONE

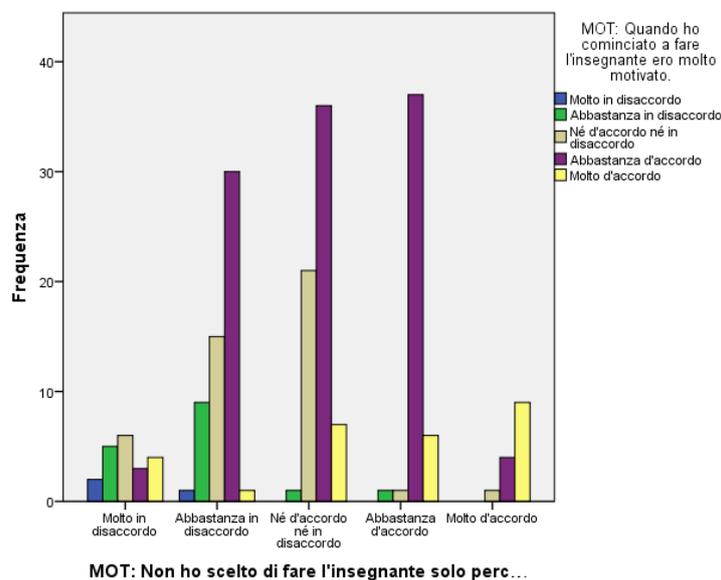


Grafico 22. “Non ho scelto di fare l'insegnante solo perché mi garantiva un avvenire sicuro” & “Quando ho cominciato a fare l'insegnante ero molto motivato”.

Dal grafico a barre raggruppato, si può denotare una particolarità che riguarda la modalità “Abbastanza d'accordo” la quale cresce leggermente al crescere delle modalità della variabile posta per ascissa; si può, dunque, ritenere che la motivazione all'inizio della carriera non è legata alla sola prospettiva di avere un avvenire sicuro come posto di lavoro, ma potrebbe essere connessa ad una reale passione per l'insegnamento. Del resto, anche coloro che hanno scelto la professione per motivi pratici dichiarano che quando hanno incominciato ad insegnare erano comunque molto motivati.

Osserviamo il grafico a barre raggruppato, relativo ad altre due affermazioni:

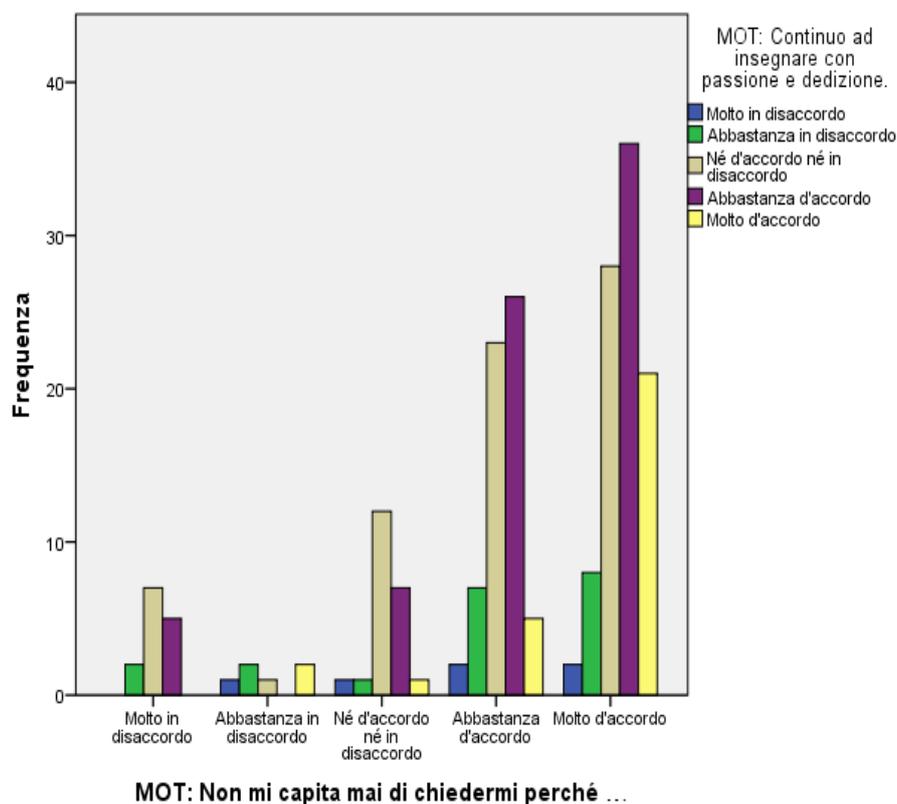


Grafico 22.1. “Continuo ad insegnare con passione e dedizione” & “Non mi capita mai di chiedermi perché continuo a fare l'insegnante”

Per quanto riguarda questi due item, si osserva che l'andamento delle frequenze congiunte della modalità “Molto d'accordo” per entrambe le variabili è del tutto crescente; ciò significa che la passione e la dedizione non si scontrano con il dubbio di aver scelto la giusta professione, che i docenti non si pongono mai; ne deriva che l'insegnamento viene vissuto ancora con passione e piena motivazione.

- EMOZIONI

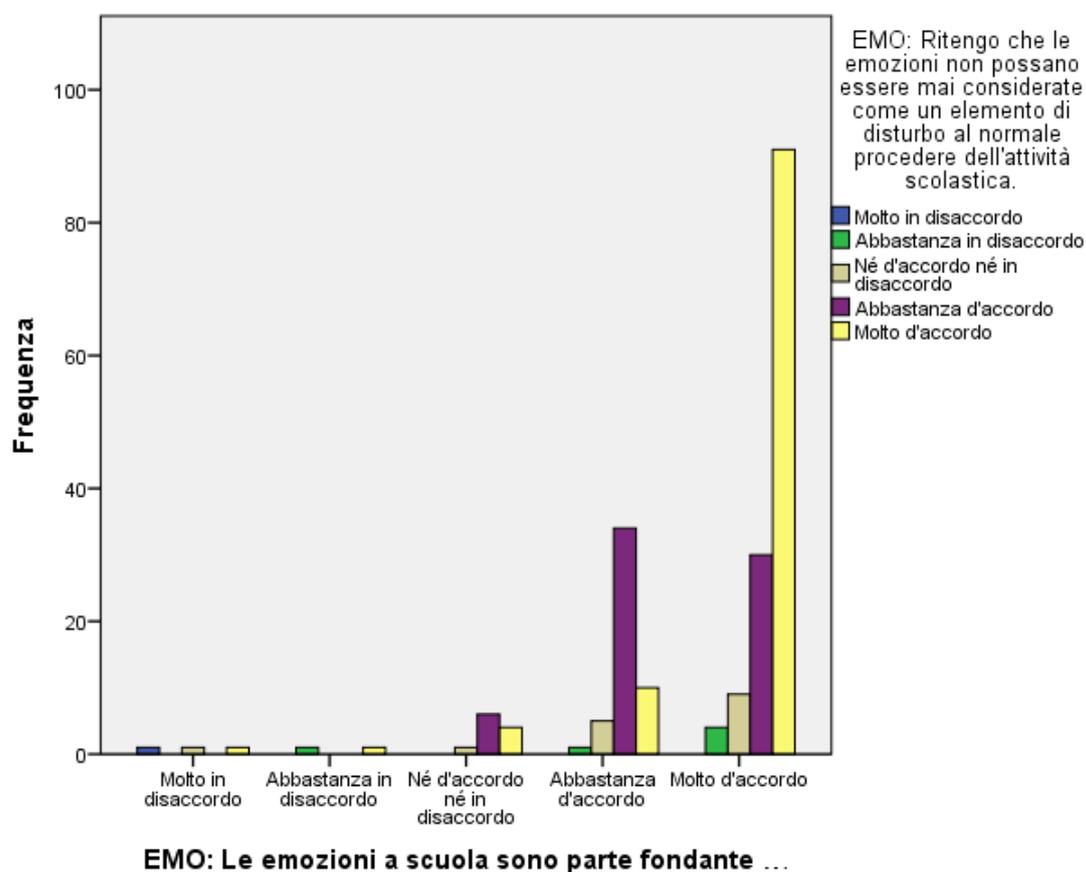


Grafico 23. “Le emozioni a scuola sono parte fondante del processo educativo” & “Ritengo che le emozioni non possano essere mai considerate come un elemento di disturbo al normale procedere dell'attività scolastica”.

Osservando il grafico a barre raggruppato, si può notare che l'andamento delle frequenze congiunte, anche in questo caso, cresce verso le modalità estreme della scala, per cui vi è una correlazione di parere tra le due affermazioni che vede i docenti perfettamente d'accordo su entrambi gli aspetti della dimensione emotiva.

Visualizziamo il grafico a barre raggruppato:

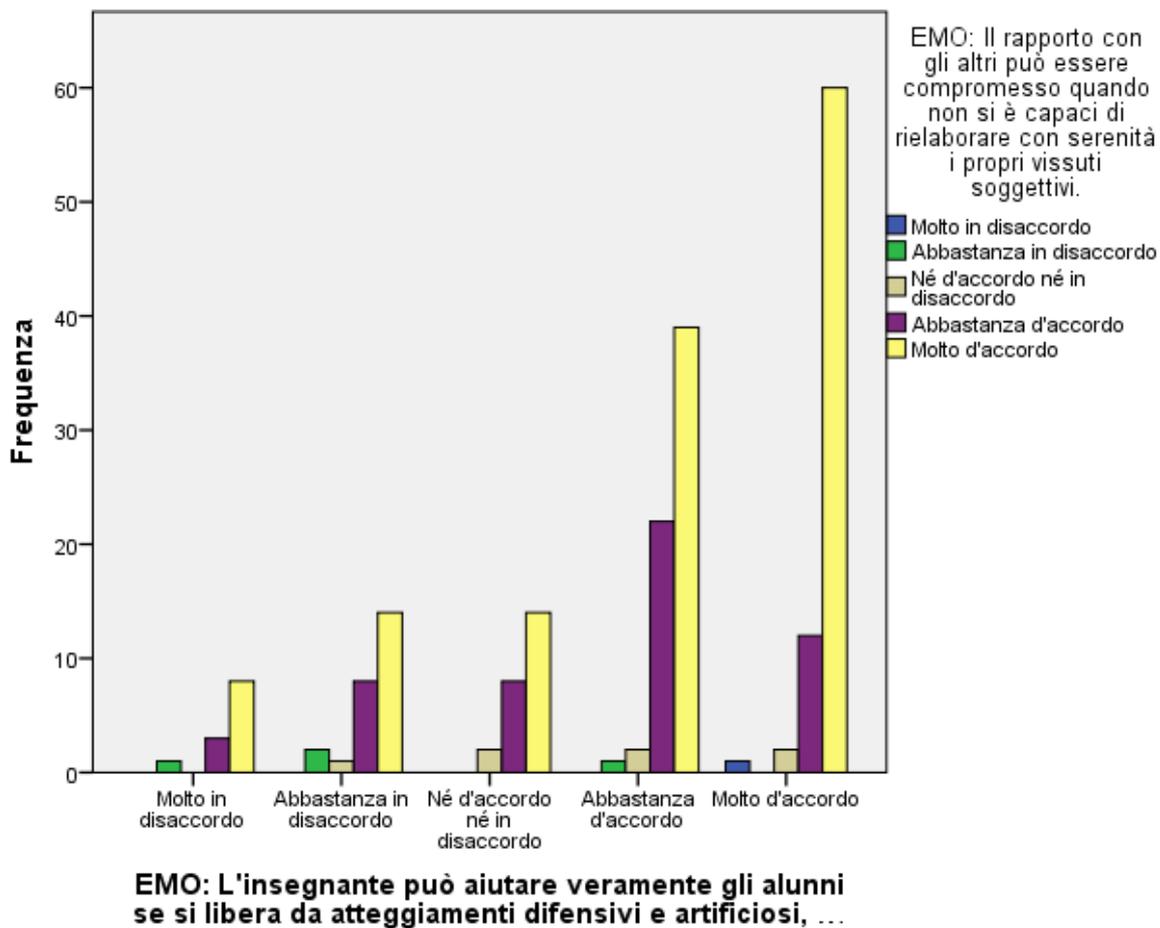


Grafico 23.1. *“L'insegnante può aiutare veramente gli alunni se si libera da atteggiamenti difensivi e artificiosi, e prende consapevolezza delle proprie debolezze” & “Il rapporto con gli altri può essere compromesso quando non si è capaci di rielaborare con serenità i propri vissuti soggettivi”.*

E' nettamente visibile il punto di vista di coloro i quali rispondono riguardo a queste due affermazioni: l'insegnante, secondo il punto di vista “campionario”, nel suo lavoro deve essere scevro da vissuti personali ancora irrisolti, o che possano compromettere il rapporto sereno con gli altri, e deve prendere coscienza dei propri punti di debolezza, onde evitare di camuffarli con sterili atteggiamenti difensivi e artificiosi.

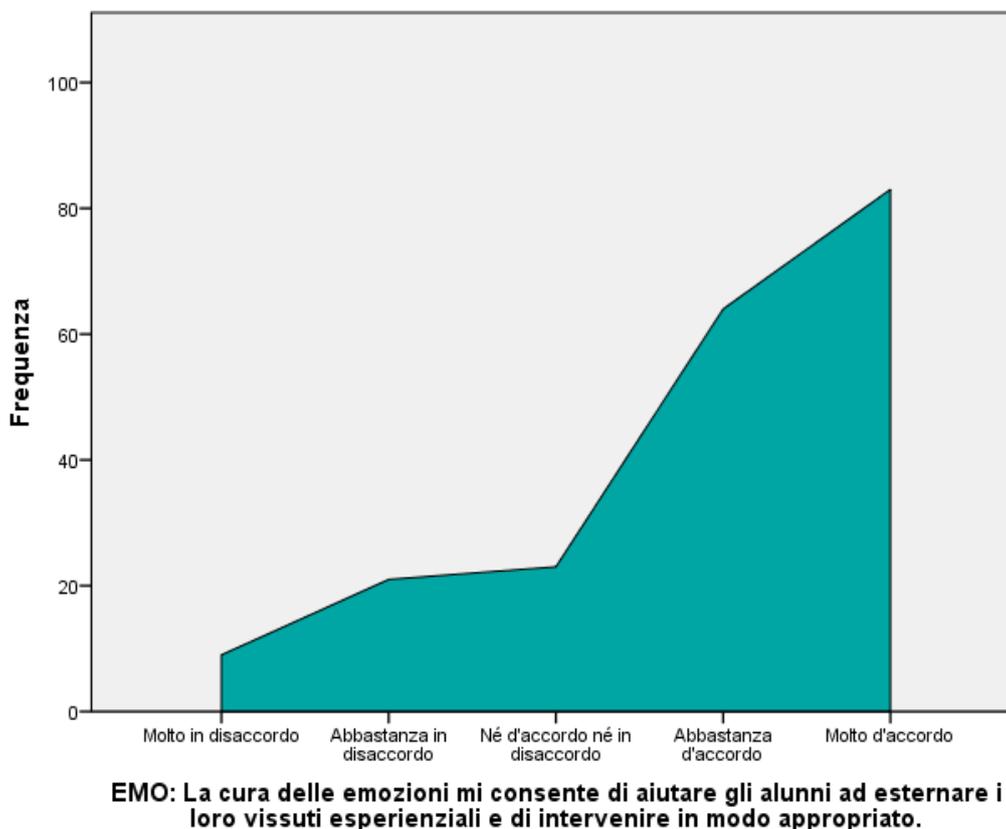


Grafico 23.2. *La cura delle emozioni mi consente di aiutare gli alunni ad esternare i loro vissuti esperienziali e di intervenire in modo appropriato.*

Il grafico ad area evidenzia come il parere dei docenti sia spostato verso le modalità positive della scala. Evidentemente, il campione analizzato concorda pienamente sul fatto che la cura delle emozioni a scuola rappresenti una maniera più che proficua per aiutare gli alunni a tirar fuori i loro vissuti esperienziali e ad intervenire in modo appropriato. Le emozioni, quindi, costituiscono per i docenti un elemento fondamentale ed imprescindibile nel processo di insegnamento-apprendimento.

6.5.3 Dimensione Didattico-operativa

E' stato chiesto agli intervistati di identificarsi in una delle categorie di docenti definite da noti ricercatori.

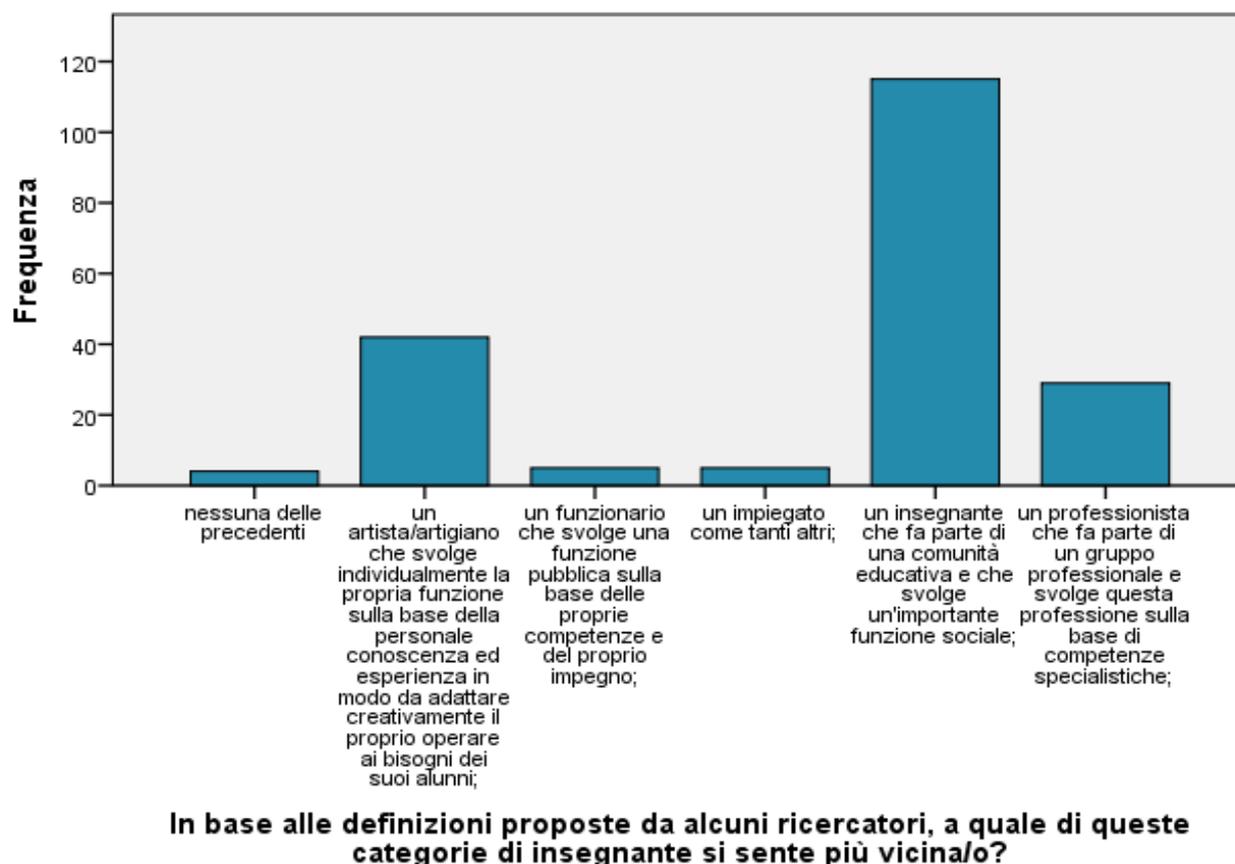


Grafico 24. *In base alle definizioni proposte da alcuni ricercatori, a quale di queste categorie di insegnante si sente più vicina/o?*

Osservando il grafico a barre si deduce che la maggior parte dei docenti del campione analizzato sostiene di vedersi come un insegnante che fa parte di una comunità educativa che svolge un'importante funzione sociale. Si tratta di un'identificazione che, per quello che è andato emergendo nel corso dell'analisi dei dati qui svolta, ci si aspettava facilmente. I docenti, infatti, si considerano ancora parte di una comunità educativa e non di un'organizzazione complessa; la differenza sta tutta nel considerare il proprio lavoro limitatamente a quanto si fa in classe in maniera autoreferenziale e avendo come obiettivo finale esclusivamente il rendimento scolastico dei propri alunni, anche e magari soltanto in riferimento a quanto prescritto nella propria programmazione

didattico-educativa elaborata ad inizio anno. Tutto ciò che riguarda l'aspetto organizzativo del lavoro viene lasciato al di fuori dalla classe e la funzione che il docente crede di avere è una funzione essenzialmente sociale: orientare gli alunni verso il rispetto delle regole sociali, verso l'accettazione di quanto viene generalmente definito dalle consuetudini più tradizionali. Si tratta di una finalità nobile e sicuramente utile alla formazione dei futuri cittadini, ma non esaustiva, in quanto compito della scuola dovrebbe essere quello di preparare gli alunni alla vita, al mondo esterno, alla società di cui faranno parte. Al centro della professione docente c'è, dunque, una responsabilità pubblica, che si esplica non solo nell'impegno educativo verso i ragazzi, ma anche nella formazione di persone e cittadini consapevoli ed attivi. Come potrebbe essere possibile perseguire un simile intento se si continua a considerare il mondo esterno in maniera del tutto separata dalla vita scolastica? Come è possibile pensare di poter preparare alla vita futura che è sempre in continua evoluzione, se non si è disposti ad accettare e a vivere tutte le forme di cambiamento che riguardano innanzitutto il nostro modo di lavorare? Non si può insegnare ad essere flessibili se non si è capaci di metterlo in pratica. Viene fuori, dunque, in questo caso, quel divario tra teorie professate e comportamenti agiti, di cui parla Mezirow, che impedisce al docente di tirar fuori, di problematizzare e rivedere criticamente le sue teorie in uso, realizzando così quel salto di qualità che può condurlo a recuperare la sua identità di docente ricercatore.

Un'altra parte, abbastanza consistente, di docenti sostiene di sentirsi come un artista/artigiano che svolge individualmente la propria funzione, sulla base della personale conoscenza ed esperienza, in modo da adattare creativamente il proprio operare ai bisogni dei suoi alunni. Si tratta, anche in questo caso, di una concezione abbastanza limitativa e, per così dire, piuttosto pessimistica o realistica, che mette in evidenza il senso di precarietà in cui gli insegnanti sentono di lavorare, costretti ad inventarsi il lavoro ogni giorno, contando solo sulle proprie capacità, come fossero dei saltimbanchi.

Soltanto una minima parte di docenti afferma di considerarsi un professionista che fa parte di un gruppo professionale e che svolge la propria professione sulla base di competenze specialistiche. Si tratta di una definizione fortemente moderna e che definisce una nuova identità docente, aliena da qualsiasi tipo di improvvisazione, ben preparata e consapevole riguardo al tipo di lavoro che si deve svolgere e alle qualità e competenze che bisogna possedere per farlo nel migliore dei modi. Non parliamo più di una semplice figura di riferimento, di un maestro di vita e per la vita, di un artista/artigiano, ma parliamo di un professionista serio, specializzato e disposto a vivere la professione a tutto tondo: come docente curricolare, come professionista che si forma costantemente e come elemento attivo che fa parte di una organizzazione che si autoarricchisce

culturalmente, attraverso l’apporto dinamico dei vari attori organizzativi ed il cambiamento continuo.

- METODOLOGIA E DIDATTICA

Osserviamo il grafico a barre raggruppato, riguardante due item che fanno riferimento all’importanza della didattica nell’insegnamento:

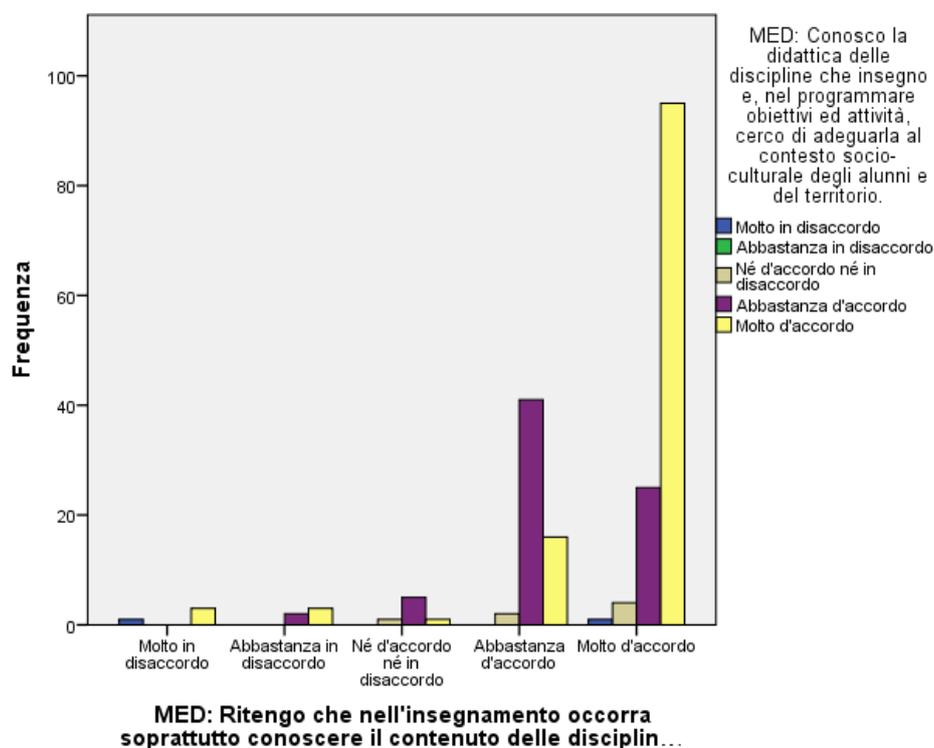


Grafico 25. “Ritengo che nell’insegnamento occorra soprattutto conoscere il contenuto delle discipline, ma anche la didattica ha un’importanza fondamentale” & “Conosco la didattica delle discipline che insegno e, nel programmare obiettivi ed attività, cerco di adeguarla al contesto socio-culturale degli alunni e del territorio”.

Si osserva che l’andamento delle frequenze congiunte, anche in questo caso, cresce decisamente verso le modalità estreme della scala, per cui se ne deduce che i docenti campionati sono pienamente d’accordo con entrambe le affermazioni: da una parte, sono coscienti del fatto che la conoscenza delle discipline insegnate deve essere supportata dalla conoscenza della didattica,

dall'altra, sostengono che, nel programmare obiettivi e attività, mettono in pratica la didattica delle discipline.

E continuando a riflettere sull'importanza della didattica nell'attività scolastica, analizziamo il sottostante diagramma ad area:

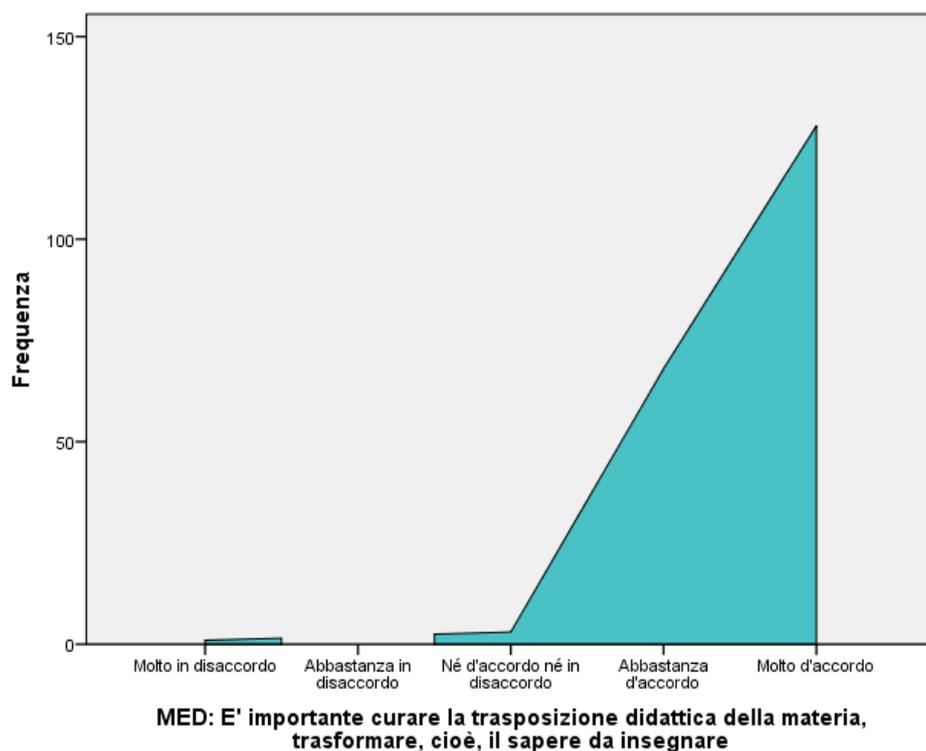


Grafico 25.1. *E' importante curare la trasposizione didattica della materia, trasformare, cioè, il sapere da insegnare (quello indicato nella programmazione) in sapere insegnato (quello che il docente costruisce in classe).*

Si osserva un andamento crescente verso l'accordo per tale affermazione, per cui, in perfetta coerenza con quanto detto nei due item precedenti, è possibile osservare che i docenti ritengono fondamentale dare la giusta importanza alla trasposizione didattica della materia insegnata.

- RIFLESSIVITA' DELL'INSEGNAMENTO

Per quanto riguarda la riflessività dell'insegnamento, osserviamo il seguente grafico a barre raggruppato:

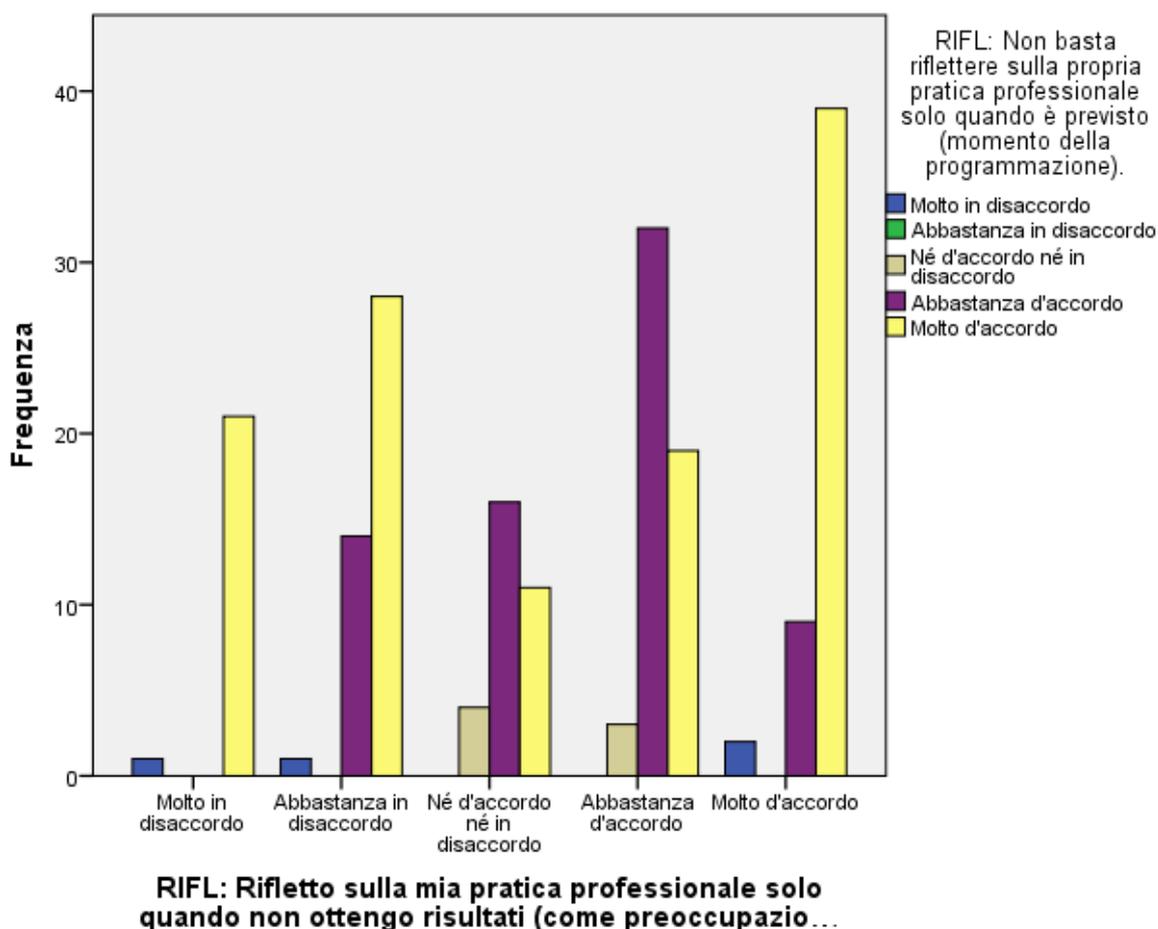


Grafico 26. “Non basta riflettere sulla propria pratica professionale solo quando è previsto (momento della programmazione)” & “Rifletto sulla mia pratica professionale solo quando non ottengo risultati (come preoccupazione operativa) o mi sento inadeguato”.

Per queste due affermazioni non è possibile pensare ad un comportamento univoco delle frequenze congiunte; possiamo notare come un buona parte dei docenti campionati pur dichiarando che la riflessione sulla pratica professionale va fatta in maniera sistematica e non soltanto nei tempi in cui è prevista per norma o consuetudine, come nel momento della programmazione, sostiene poi di

riflettere solo quando non ottiene i risultati previsti; ancora una volta sembra esserci un gap tra le teorie professate ed i comportamenti agiti. Soltanto una parte più ridotta (si osservi la modalità “Abbastanza in disaccordo” e “Molto in disaccordo” lungo l’asse delle ascisse) di docenti afferma che bisogna riflettere in qualsiasi momento del processo di insegnamento-apprendimento e dichiara, coerentemente, di farlo non solo quando non si ottengono i risultati attesi.

Nei due item successivi viene chiesto ai docenti se sono soliti trarre indicazioni non solo dalle esperienze di successo ma anche da quelle fallimentari.

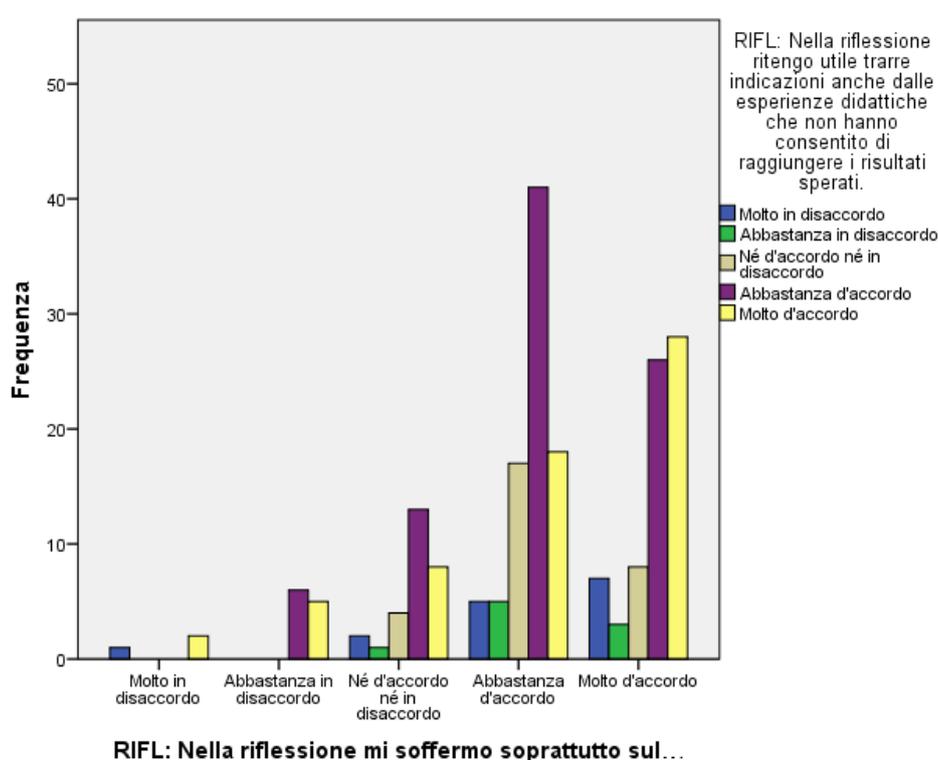


Grafico 26.1. “Nella riflessione ritengo utile trarre indicazioni anche dalle esperienze didattiche che non hanno consentito di raggiungere i risultati sperati” & “Nella riflessione mi soffermo soprattutto sulle pratiche didattiche sperimentate con successo”.

Dal grafico si osserva che l’andamento delle frequenze congiunte, anche in questo caso, sembra crescere verso le modalità estreme della scala, per cui vi è una correlazione di parere tra le due affermazioni che induce a ritenere che per i docenti è importante trarre spunti di riflessione non solo dalle esperienze che hanno registrato successi, ma anche da quelle che per un motivo o per l’altro non hanno consentito di ottenere i risultati sperati. Si tratta di una considerazione molto importante,

perché dimostra che molto spesso è proprio dall'errore che bisogna partire per dare avvio a quel processo di riflessione che porta a rimettere in discussione non solo la situazione contingente ma tutto il contesto in cui si agisce e, soprattutto, le proprie convinzioni mentali, fino a rivederle completamente attraverso un processo di cambiamento che diventa nuova conoscenza.

La stessa fiducia nei confronti dell'attività riflessiva si riscontra nelle risposte successive:

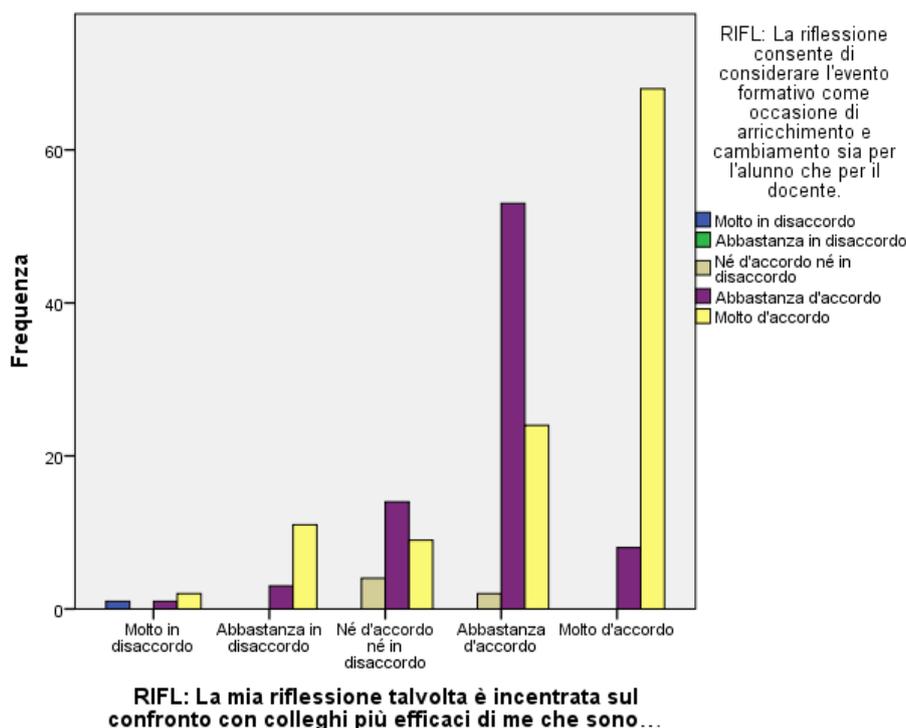


Grafico 26.2. “La mia riflessione talvolta è incentrata sul confronto con colleghi più efficaci di me che sono soliti registrare successi evidenti” & “La riflessione consente di considerare l'evento formativo come occasione di arricchimento e cambiamento sia per l'alunno che per il docente”.

Anche in questo caso, vi è concordanza statistica tra le modalità delle due variabili in quanto le unità campionarie sono d'accordo verso le modalità estreme della scala; la riflessione in sé, e quella che scaturisce dal confronto con colleghi più esperti e che sono soliti registrare notevoli successi nell'attività scolastica, può essere considerata come un fattore di notevole miglioramento e di crescita professionale.

- ATTEGGIAMENTO VERSO IL CAMBIAMENTO

Per quanto riguarda l'atteggiamento dei docenti nei confronti del cambiamento, osserviamo il grafico a barre raggruppato:

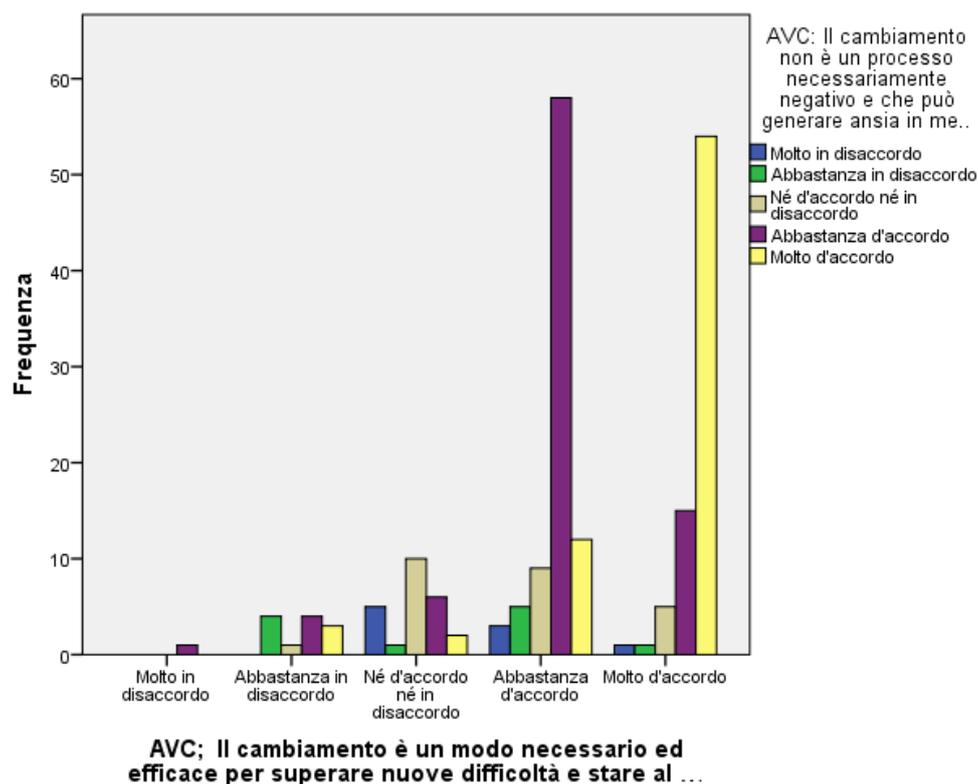


Grafico 27. “Il cambiamento non è un processo necessariamente negativo e che può generare ansia in me” & “Il cambiamento è un modo necessario ed efficace per superare nuove difficoltà e stare al passo con i tempi”.

L'andamento delle frequenze congiunte cresce verso le modalità estreme della scala, evidenziando, dunque, una correlazione di parere tra le due affermazioni. La maggior parte dei docenti interpellati ritiene che il cambiamento sia un modo necessario ed efficace per superare le difficoltà e stare al passo con i tempi. Inoltre, non considera il cambiamento come un fattore necessariamente negativo che può generare ansia.

Alla luce di tutti i malumori che serpeggiano tra i docenti, all'interno del mondo della scuola, circa i profondi mutamenti in atto nella legislazione scolastica, sembrerebbe che, anche in questo caso,

l'estrema fiducia e l'eccessivo ottimismo verso qualsiasi forma di cambiamento, debba intendersi piuttosto come il segno di una latente contraddizione tra le teorie dichiarate e le teorie in uso, ossia tra quanto si vorrebbe poter credere e quanto in effetti si crede veramente. A conferma di ciò possiamo fare riferimento a quanto i docenti rispondono in una delle prime domande del questionario a proposito della confusione vissuta in seguito alle continue riforme scolastiche in atto, laddove una buona parte di essi, non sbilanciandosi in nessun senso, ammette in maniera indiretta di essere abbastanza destabilizzata dai continui cambiamenti.

- RAPPORTO CON LE NUOVE TECNOLOGIE

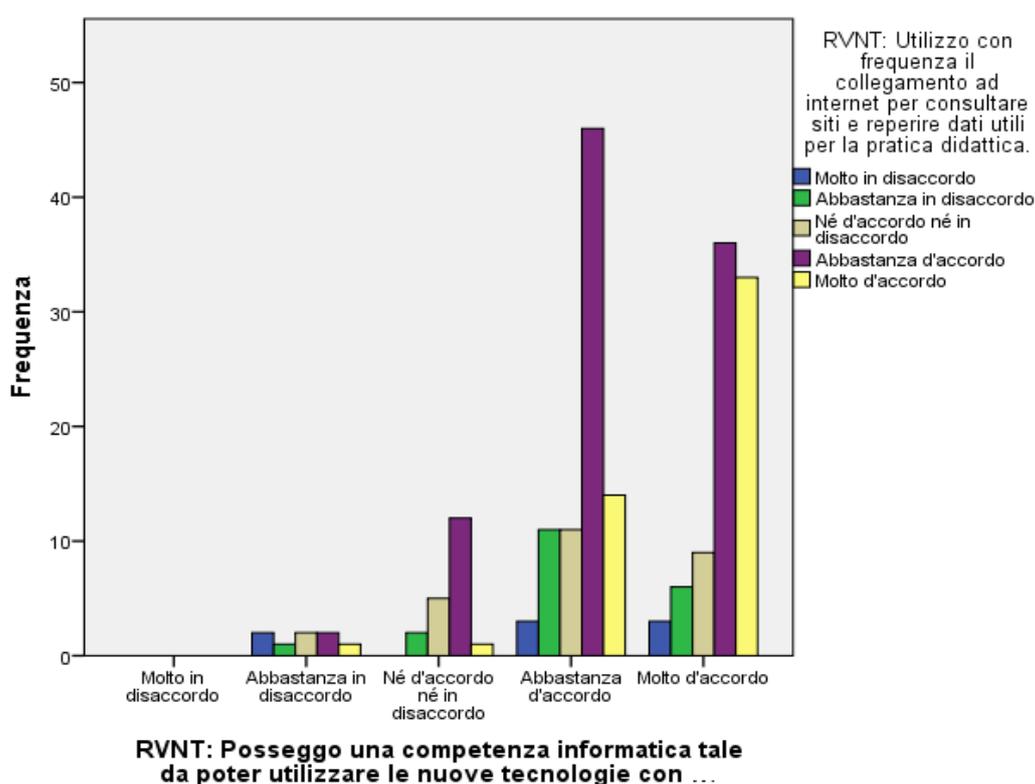


Grafico 28. “*Possego una competenza informatica tale da poter utilizzare le nuove tecnologie con puntualità e precisione*” & “*Utilizzo con frequenza il collegamento ad internet per consultare siti e reperire dati utili per la pratica didattica*”.

In questo caso, vi è concordanza statistica tra le modalità delle due variabili in quanto le unità campionarie, d'accordo verso le modalità estreme della scala, affermano di possedere una

conoscenza informatica idonea per poter usare le nuove tecnologie e allo stesso momento per poter consultare materiale didattico utile e fruibile sul web.

Andiamo a visualizzare il grafico ad area relativo all'uso sistematico delle nuove tecnologie nella pratica didattica:

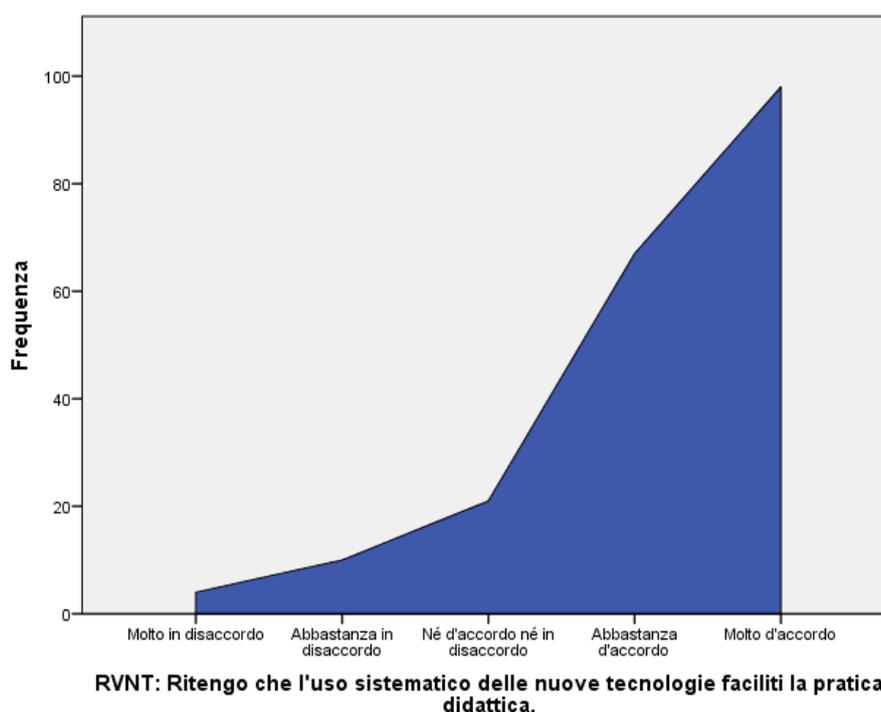


Grafico 28.1. *Ritengo che l'uso sistematico delle nuove tecnologie faciliti la pratica didattica.*

Si osserva un andamento crescente verso il totale accordo per tale variabile, per cui vi è una moda in corrispondenza della modalità estrema della scala che vede i docenti pienamente d'accordo sull'idea che l'uso delle nuove tecnologie favorisca e faciliti la pratica didattica.

- FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO

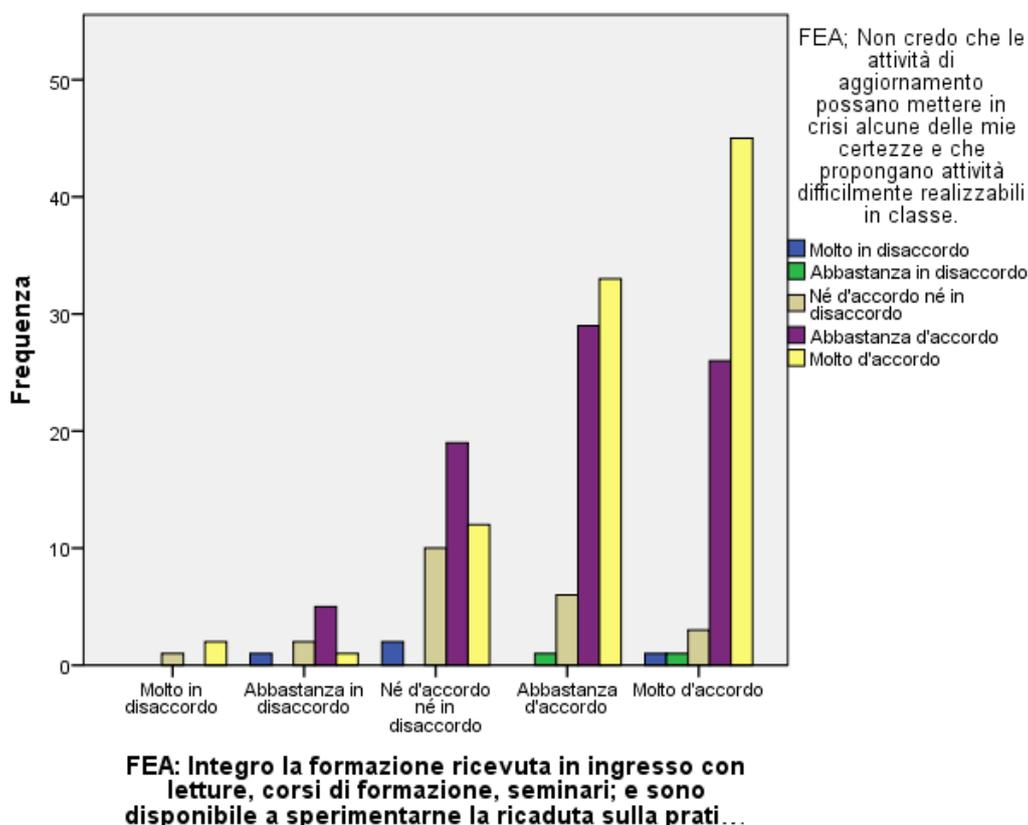


Grafico 29. “Integro la formazione ricevuta in ingresso con letture, corsi di formazione, seminari e sono disponibile a sperimentarne la ricaduta sulla pratica didattica quotidiana” & “Non credo che le attività di aggiornamento possano mettere in crisi alcune delle mie certezze e che propongano attività difficilmente realizzabili in classe”.

Analizzando il diagramma a barre raggruppato, possiamo notare che l’andamento delle frequenze congiunte cresce, sostanzialmente, verso le modalità estreme della scala, per cui vi è una discreta parte di docenti campionati che afferma di integrare la propria formazione ricevuta in ingresso con seminari e corsi di formazione ed appare piuttosto d’accordo sul fatto che l’aggiornamento non vada a minare le certezze della propria preparazione professionale. Pur tuttavia, non bisogna trascurare quella percentuale di docenti che si dichiara titubante riguardo alla cura della propria formazione professionale, perché forse non si aggiorna come dovrebbe o vorrebbe o perché ritiene di non poter sperimentare nella pratica quotidiana la ricaduta di quanto apprende, a livello teorico, nei corsi di formazione.

PRIORITA'

Nell'ultimo item del questionario è stato chiesto ai docenti quali siano, a parer loro, gli aspetti dell'organizzazione scolastica che vanno potenziati. Ne visualizziamo il diagramma a barre:

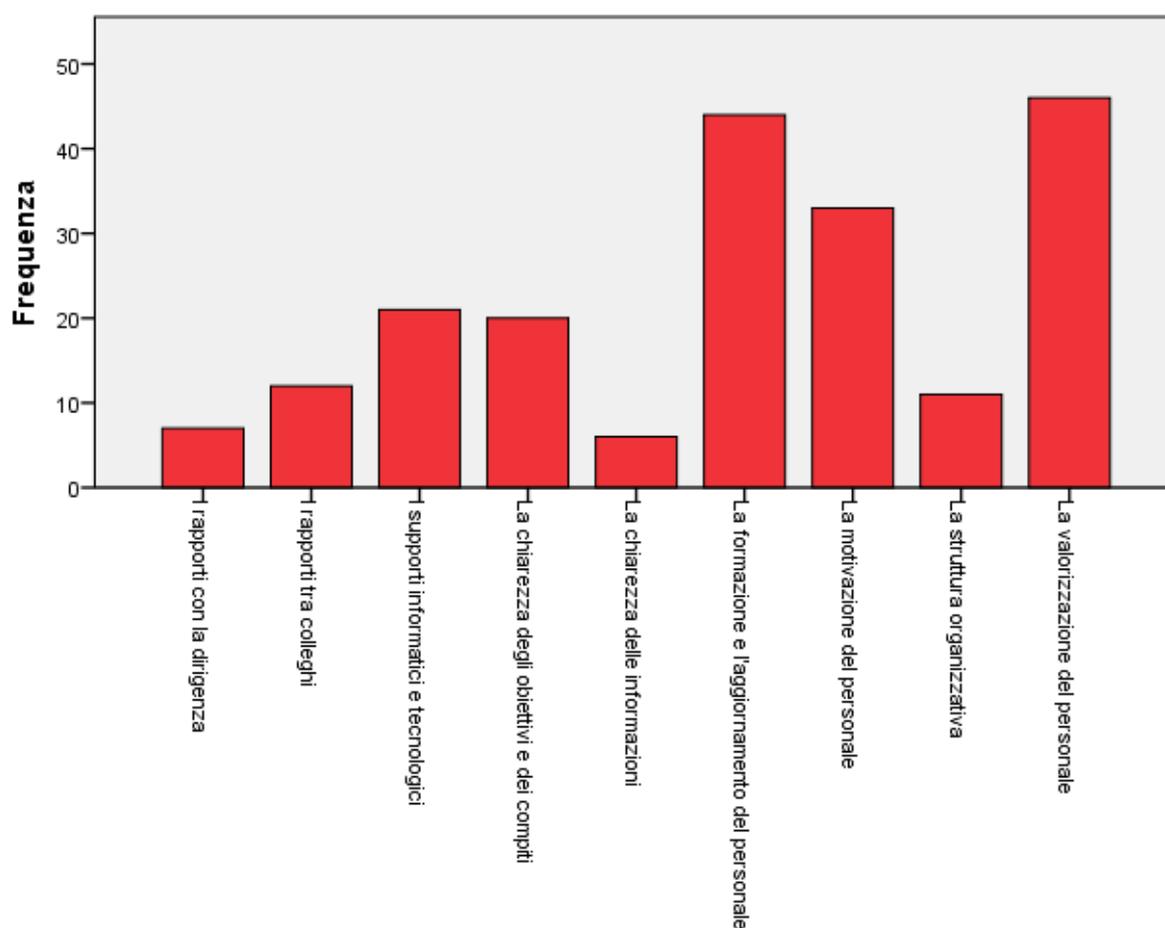


Grafico 30. *Quali sono, secondo lei, le cose più importanti ed urgenti da migliorare nella sua organizzazione?*

Osservando il grafico, possiamo notare come gli aspetti più importanti e più urgenti di cui occuparsi, al fine di raggiungere un'erogazione del servizio più efficace ed efficiente, riguardano principalmente il personale scolastico. Al primo posto si trova la valorizzazione del personale, al secondo la formazione del personale e al terzo la motivazione del personale. Seguono poi, in

maniera meno incisiva, i supporti informatici, la chiarezza degli obiettivi e dei compiti, i rapporti tra colleghi e la struttura organizzativa. Tra le priorità meno sentite troviamo, invece, i rapporti con la dirigenza e la chiarezza delle informazioni. Sarebbe opportuno, prima di provare ad interpretare questi dati, fare un confronto tra quanto emerge da queste risposte e quello che i docenti interpellati dicono negli item precedenti, in particolare in quelli che, sostanzialmente, chiedevano di esprimere un parere sui medesimi argomenti. La prima priorità cui dare importanza risulta essere la valorizzazione del personale, e questo sembra essere in assoluta coerenza con le risposte negative date dai docenti nell'item che si riferiva alle opportunità di sviluppo professionale. Per quanto riguarda, invece, la seconda carenza, la formazione del personale, si riscontra un'anomalia, in quanto nelle risposte precedenti c'è una discreta parte di docenti che afferma di integrare la propria formazione ricevuta in ingresso con seminari e corsi di formazione, e quindi sostanzialmente ammette di essere aggiornata. Sembrerebbe che non ci sia coerenza tra quello che si dice e quello che si fa. Arriviamo, così, al terzo aspetto che andrebbe maggiormente migliorato: la motivazione del personale. Nelle risposte precedenti, i docenti sostengono che quando hanno cominciato ad insegnare erano mossi da una reale passione per l'insegnamento e che ancora adesso la passione e la dedizione non si scontrano mai con il dubbio di aver scelto la giusta professione; l'insegnamento, dunque, verrebbe vissuto con una passione ed una motivazione che nei fatti non è così reale, almeno se si considera quanto viene sostenuto dagli stessi docenti nell'ultima domanda.

Possiamo fare un'altra considerazione. Questi tre aspetti dell'insegnamento, considerati maggiormente critici dal campione preso in considerazione, rivelano in realtà delle carenze riguardanti le tre dimensioni fondamentali che vanno a forgiare la professionalità docente: la valorizzazione del personale potrebbe afferire alla dimensione organizzativa; la formazione del personale si potrebbe riferire alla dimensione didattico-pedagogica e, infine, la motivazione del personale riguarderebbe la dimensione più personale dell'insegnamento. Tutto ciò mostrerebbe come, nonostante tutto, i docenti, pur essendo abbastanza inconsapevoli di come vada costruita la nuova identità docente, in verità, nelle loro risposte, dimostrano di conoscerne l'essenza ontologica.

Conclusioni

Il docente di oggi appare ancora in cerca di una propria identità professionale che non riesce a definire consapevolmente. Quello che sfugge alla prospettiva del docente è che il suo lavoro non può più essere confinato alla sola attività didattica svolta in aula. I compiti che è chiamato a svolgere vanno ben oltre l'insegnamento in senso stretto. Il ruolo del docente passa da una funzione di semplice trasmettitore di conoscenze, depositario di un sapere assoluto, e solitario attore del processo educativo, ad una funzione più complessa di professionista della formazione e dell'educazione, dotato di competenze specifiche che lo rendono protagonista attivo di un sistema organizzativo articolato in cui egli deve essere in grado di agire, mettendo a frutto tutte le sue potenzialità, nella consapevolezza di aver dato un giusto contributo e che questo gli possa essere chiaramente riconosciuto.

Il docente, purtroppo, vive ancora in una sorta di limbo, una specie di zona franca, in cui da un lato comincia ad avere sentore dei cambiamenti che si rendono necessari per stare al passo con i tempi e, dall'altro, avverte l'incapacità di adeguarvisi, preferendo restare attaccato alle proprie solide certezze, frutto, talvolta, di pregiudizi, false credenze o errate convinzioni. Il docente dovrebbe riacquistare, innanzitutto, fiducia in se stesso, nel proprio ruolo professionale, incoraggiato ovviamente dal riconoscimento economico e sociale del suo lavoro, in un cambio radicale di prospettiva, tornando, così, nuovamente a sentirsi utile non solo per i fruitori del servizio scolastico ma anche per la società intera. Questo lo porterebbe a recuperare quella motivazione intrinseca di cui ha bisogno per svolgere al meglio il suo lavoro.

La distanza tra mondo accademico e realtà operativa, tra teoria e pratica, particolarmente evidente nell'ambito della formazione, andrebbe colmata il più possibile, in modo tale da consentire al docente di non sentirsi più un semplice esecutore di teorie pedagogiche calate dall'alto, ma di essere parte attiva in un processo di ricerca che deve partire sicuramente da una solida conoscenza teorica di base, ma che non può prescindere dall'esperienza concreta, così come si presenta quotidianamente in un preciso contesto lavorativo ed in un preciso momento storico-culturale. Soltanto attraverso l'esperienza diretta il docente potrà, con il suo bagaglio di conoscenze, abilità e competenze, sperimentare metodologie didattiche innovative, vagliate nella realtà concreta e

codificate, successivamente, in un rigoroso corpo di conoscenze scientifiche che possa poi essere utilizzato da tutti gli altri, in qualsiasi nuovo, diverso, contesto di apprendimento.

Decisiva appare, dunque, la capacità da parte del docente di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio cognitivo-riflessivo, che gli consenta di rimettere in gioco tutte le sue risorse cognitive ed emotive, di riflettere sulle pratiche con strumenti concettuali sempre più raffinati e di ridare valore e dignità alla sua professione.

In realtà, una delle dimensioni con cui gli insegnanti devono confrontarsi continuamente è quella organizzativa. Il docente fa parte di una comunità di professionisti che ha bisogno di organizzarsi costantemente e di funzionare in maniera capillare e reticolare; per questa ragione, non può più sentirsi estraneo a tutto ciò che sta fuori dalla propria aula. Da questo punto di vista, purtroppo, la strada è ancora tutta in salita, perché la maggior parte degli insegnanti non è in grado di recepire pienamente l'importanza della sfera organizzativa della scuola, ritenendo, erroneamente ed ingenuamente, che sia affare di pochi tecnici specializzati (lo staff dirigenziale), non comprendendo, invece, che è proprio attraverso la vita organizzativa di un'istituzione scolastica che si esplica il senso più autentico e innovativo della professione, e che la buona o cattiva gestione della dimensione organizzativa si ripercuote inevitabilmente sulla qualità delle attività didattiche svolte in aula e sul raggiungimento degli obiettivi finali (si pensi all'uso delle attrezzature, all'organizzazione della classe, all'uso dei tempi, alla gestione degli spazi e delle risorse).

Ed è sicuramente nella dimensione organizzativa che entrano in gioco tutte quelle dinamiche relazionali interpersonali che sono spesso alla base dei conflitti che attanagliano e avvelenano il regolare svolgimento dell'attività scolastica. Il docente non ha ancora preso coscienza di tutto ciò e continua, dunque, a vivere male la sua condizione di precarietà, segnata dalla costante ed estenuante ricerca di un'identità professionale le cui caratteristiche ed i cui confini ancora gli sfuggono.

Prima ancora che convincere gli altri riguardo a quelle che sono le competenze di cui dotarsi ed a quelli che sono i compiti specifici da svolgere, dovrebbe essere in grado di persuadere se stesso e avere il coraggio di mettersi in discussione, senza timore di sbagliare, perché è proprio nell'errore che si può ritrovare il rimedio.

Se si prende in considerazione quello che sostengono gli insegnanti nel questionario da me elaborato, laddove si chiede loro di identificarsi in una delle categorie di docenti definite da noti ricercatori, si può constatare che la maggior parte del campione analizzato dichiara di vedersi ancora come parte di una comunità educativa che svolge un'importante funzione sociale e non come parte di un'organizzazione complessa. La differenza sta tutta nel considerare il proprio lavoro limitatamente a quanto si fa in classe in maniera autoreferenziale e avendo come obiettivo finale

esclusivamente il rendimento scolastico dei propri alunni. Tutto ciò che concerne l'aspetto organizzativo del lavoro viene lasciato al di fuori della classe e la funzione che il docente crede di dover svolgere è una funzione essenzialmente sociale: orientare gli alunni verso il rispetto delle regole sociali, verso l'accettazione di quanto viene generalmente definito dalle consuetudini più tradizionali. Si tratta di una finalità nobile e sicuramente utile alla formazione dei futuri cittadini, ma non esaustiva, in quanto compito della scuola dovrebbe essere quello di formare soggetti competenti, in grado di esprimersi in maniera creativa nella vita, nel mondo esterno, nella società di cui faranno parte. Al centro della professione docente c'è, dunque, una responsabilità pubblica, che si esplica non solo nell'impegno educativo verso i ragazzi, ma anche nella formazione di persone e cittadini consapevoli ed attivi. Come potrebbe essere possibile perseguire un simile intento se si continua a considerare il mondo esterno come elemento del tutto separato dalla vita scolastica? Come è possibile pensare di poter preparare alla vita futura che è sempre in continua evoluzione, se non si è disposti ad accettare e a vivere tutte le forme di cambiamento che riguardano innanzitutto il proprio modo di lavorare? Non si può insegnare ad essere flessibili se non si è capaci di metterlo in pratica. Viene fuori, dunque, in questo caso, quel divario tra teorie professate e comportamenti agiti, di cui parla Mezirow, che impedisce al docente di tirar fuori, di problematizzare e rivedere criticamente le sue teorie in uso, realizzando così quel salto di qualità che può condurlo a recuperare la sua identità di docente ricercatore.

Soltanto una minima parte di docenti afferma di considerarsi un professionista che fa parte di un gruppo professionale e che svolge la propria professione sulla base di competenze specialistiche. Si tratta di una definizione fortemente moderna e che definisce una nuova identità docente, aliena da qualsiasi tipo di improvvisazione, ben preparata e consapevole riguardo al tipo di lavoro che si deve svolgere e alle qualità e competenze che bisogna possedere per farlo nel migliore dei modi. Non parliamo più di una semplice figura di riferimento, di un maestro di vita e per la vita, ma di un professionista serio, specializzato e disposto a vivere la professione a tutto tondo: come docente curricolare, come professionista che si forma costantemente e come elemento attivo che fa parte di una organizzazione che si auto-arricchisce culturalmente, attraverso l'apporto dinamico dei vari attori organizzativi ed il cambiamento.

Lo sviluppo professionale deve tenere conto del nuovo contesto determinato dalla scuola dell'autonomia e dall'affidamento alle scuole di molte responsabilità nella costruzione e gestione del curriculum. Quella del docente diviene una professione che deve potersi esplicitare in luoghi diversi; in primo luogo in classe, a contatto con gli allievi, affinando le conoscenze sull'apprendere, sulla qualità del contesto, sulla cura della relazione; in secondo luogo nella scuola, utilizzando i

nuovi spazi progettuali offerti dall'autonomia che rappresentano una straordinaria occasione di crescita e di sviluppo professionale (saper progettare l'azione formativa, gestire la flessibilità, valutare i risultati); e infine nel territorio, perché si amplia l'ambiente di apprendimento, per gli studenti ma anche per gli insegnanti; nascono progetti collaborativi esterni, che si intrecciano con le nuove tecnologie ed i nuovi spazi virtuali.

L'identità professionale del docente sta attraversando un processo di evoluzione che dipende dall'evoluzione complessiva del sistema di istruzione e formazione, iniziato già da alcuni anni ed ancora in fase di assestamento; ciò ha comportato la crescente richiesta di nuove competenze per gli insegnanti: alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico (che comunque rimangono al centro della professionalità) si sono aggiunte competenze educative, competenze organizzative, particolarmente esaltate dalla cultura dell'autonomia, competenze progettuali, competenze valutative, competenze relazionali, sempre più necessarie a fronte delle nuove esigenze sia delle giovani generazioni che della comunità scolastica e del contesto in cui si opera, competenze comunicative. Il passaggio stesso, reso necessario nella scuola dell'autonomia, dalla logica del programma/programmazione alla costruzione di curricoli/piani di studio personalizzati, trasforma in modo significativo le modalità con cui ogni docente può progettare e organizzare il proprio lavoro.

L'insegnante diventa un professionista autorevole se riesce a consolidare una propria biografia professionale, se entra in un circuito attivo di crescita culturale che fa sì che possa partecipare ad esperienze di varia intensità (progetti innovativi, ricerca didattica, corsi di formazione, ecc.) e curare relazioni costanti con centri di ricerca, università, riviste specializzate.

Nell'inquadrare la professionalità del docente occorre partire dalla necessità di ridare prestigio alla figura dell'insegnante, la cui identità professionale è oggi più vicina a quella di un manovale, un semplice esecutore, piuttosto che a quella di un creatore, dotato di spirito di iniziativa. Ma è l'insegnante che, in primo luogo, deve avere consapevolezza della propria funzione e della propria identità personale, specialmente in questi ultimi tempi, in cui le aspettative sociali nei confronti della scuola in genere e degli insegnanti in particolare sono diventate elevatissime, pretendendo quasi che la scuola, sia sul piano culturale che su quello educativo, debba farsi carico di tutte le contraddizioni che la nostra società non riesce a risolvere. D'altro canto, il basso livello retributivo e la scarsa possibilità di vedere uno sviluppo professionale riconosciuto, contribuiscono a configurare il quadro di una professionalità non adeguatamente valorizzata rispetto alle elevate aspettative sociali.

Si tratta, dunque, di considerare quel complesso di competenze cognitive, affettive, sociali, tecniche, strumentali che rendono l'insegnante sensibile alle caratteristiche e alle variazioni delle situazioni specifiche in cui opera, consentendogli di assumere un atteggiamento flessibile di fronte ai cambiamenti del contesto e degli individui che ne fanno parte.

L'identità professionale coinvolge perciò sia la persona che il contesto in cui agisce e può essere intesa come un processo dinamico di integrazione fra la dimensione personale e quella professionale; un elemento dinamico, articolato e complesso, che si trasforma dagli esordi fino alla fine della carriera, a seconda delle esperienze praticate, della formazione seguita, dello sviluppo personale e del contesto in cui si opera .

BIBLIOGRAFIA

- Acanfora L. (a cura di), *Come logora insegnare. Il burn-out degli insegnanti*, Edizioni Magi, Roma, 2002.
- Alessandrini G., “Strumenti per l’analisi organizzativa”, in “Dirigenti Scuola”, n. 6, aprile 2001
- Argyris C., *Personality and organization, the conflict between system and the individual*, New York, Harper, 1957.
- Argyris C., Schon D., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Cambridge, Mass, Addison-Wesley, 1978.
- Argyris C., Schön D., *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley, 1996.
- Ashton P. T. e Webb R. B. (1986), *Making a difference: Teachers’ sense of efficacy and student achievement*, White Plains, NY, Longman
- Ajello A., Ghione V. “*Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti*” in Benadusi L. e Serpieri, R. (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000.
- Badaloni M., *Maestri in discussione. Una ricerca campione sui maestri della scuola elementare italiana: esigenze e proposte per i nuovi curricoli di preparazione del docente*, Tipografia Oderisi, Gubbio, 1975.
- Baiocco R., Crea G., Laghi F. (2003). Burnout, caratteristiche di personalità e regolazione delle emozioni in operatori di professioni di aiuto, *Orientamenti Pedagogici*, n. 50.
- Baiocco R., Crea G., Laghi F., e Provengano L. (2004), *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*. Edizioni Erikson, Trento.
- Baldacci M. (2010). *Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva*. Education Sciences & Society, Vol 1, N° 1-2010, 65-75.
- Baldassarre M., *Imparare a insegnare, la pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci editore S. p. A., Roma, 2009.
- Baldassarre V. A. , Di Gregorio L., Scardicchio A. C., *La vita come paradigma. L’autobiografia come strategia di ricerca-formazione*, Edizioni dal Sud, Bari 1999
- Ball D. L., *Unlearning to Teach Mathematics, For the Learning of Mathematics*, 8 (1), february 1988.

- Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative si di sé e azione*, Trento, Erickson, 1996.
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Barnard Chester, *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, 1938
- Bateman Thomas S. and Organ Dennis W. *Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship between Affect and Employee "Citizenship"*, *The Academy of Management Journal* Vol. 26, No. 4 (Dec., 1983), pp. 587-595.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Becker H., (1953), *The Teacher in an Authority System*, in *Journal of Educational Sociology*, 26, pp.128-141.
- 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.
- Bellandi G., *La conoscenza partecipata. Condividere efficacemente conoscenze ed esperienze con le comunità di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Benadusi L. e Serpieri R., (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000.
- Bernstein G. , Halaszyn J., *Io, operatore sociale: Come vincere il burnout e rendere gratificante il mio lavoro*, Centro studi Erickson, Trento, 1994.
- Bertolotti A. M., Forti D., Varchetta G., *L'approccio socioanalitico allo sviluppo delle Organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Bertone S., Pedrelli M., *Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2014, pp.36-45 Maggioli.
- Bidwell C., (1965), *The School as a Formal Organization*, trad. it. in Cesareo, V., (1971), *Sociologia dell'Educazione*. Milano: Hoepli.
- Bion W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971
- Blandino G., *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, UTET, Torino, 1996.
- Blandino G., Granieri Bartolomea, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. – Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.
- Bocchetti M. A., *Perché non va il maestro unico*, Armando Editore, Roma, 2009.

- Bondioli A., *Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna* in "Insegnamenti Pedagogici", Dip. di Filosofia dell'Università di Pavia, La giornata educativa nella scuola dell'infanzia, Bergamo, Junior, pp. 1-16, 1993.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Brundrett M., Burton N., Smith R., *Leadership in Education*, London, Sage, 2003.
- Bruner J. S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Bunker B. B., Rubin J.Z., *Conflict, cooperation and Justice*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco, 1996
- Bussis M., Chittenden F., Amarel M., *Beyond surface curriculum*, Westview Press, Boulder Co. 1976.
- Butera F., Donati E., Cesaria R., *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza. Roma-Bari, 2006.
- Caprara G.V., Borgogni L., *Stress ed organizzazione del lavoro*, in: 'Bollettino di psicologia applicata', 187- 188, 1988; pp. 5-23.
- Castelli S., *La mediazione. Teorie e tecniche*, Cortina, Milano, 1996.
- Cavalli A.(a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 1992.
- Celani T., Pellegrino F., *Proposta di un questionario per il burn-out*, Abstract, V Convegno Nazionale di Psicometria, Bologna, 1993.
- Cenerini A., Drago R., (a cura di) *Insegnanti professionisti*, Erickson, Adi, 2001.
- Censis, *La questione insegnante. Analisi e proposte sulla gestione del personale docente italiano*, Roma, 1982.
- Cerini G. (a cura di), *La strategia del portfolio docente*, Tecnodid, Napoli, 2011, con interventi dei responsabili nazionali dell'associazionismo professionale: ADI, AIMC, APS, CIDI, FNISM, DIESSE, UCIIM.
- Cerini G., *Crediti e portfolio*, Voci della scuola "La Buona Scuola 1", notizie della Scuola ¾ ottobre 2014, Tecnodid, Napoli.
- Ceruti M., Presentazione in H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, pp. 5-27, 1992.
- Cesareo V., *Insegnanti, scuola e società*, Vita & Pensiero, Milano 1969.
- Cesareo V., *Studi sociologici sulla figura dell'insegnante*, Studi di Sociologia, 1, 1965.

- Cherniss C., *Staff burnout: Job Stress in the Human Services*, trad. It. *La sindrome del burnout: lo stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari*, Centro Scientifico Torinese, Torino, 1983.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). *Teachers' thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P., (1972), *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, (in) *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25; trad. it. in March J.G., *Decisioni e Organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Colligan M. J. e Murphy L. R., *Journal of occupational Psychology*, Volume 52, Issue 2, pagine 77- 90, giugno 1979.
- Contessa G., *L'operatore cortocircuitato*, Cleup, Padova, 1987.
- Cooper C. L., Kelly M., 1993. Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63.
- Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché?: orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, ed. Armando, Roma 2004.
- Costa M., *Dirigere la scuola dell'Autonomia*, Isedi-Utet, Torino, 1999.
- Damiano E., *La nuova alleanza*, Editrice La Scuola, Brescia, 2006.
- De Carlo N. A. (a cura di), *Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- De Felice F., Cioccolanti B., *Il rischio di burnout negli operatori socio sanitari*, Edizioni Goliardiche, Trieste, 1999.
- Del Rio G., *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*, La nuova Italia Scientifica, Roma, 1990.
- Demetrio D. (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994.
- Demetrio D., Bella S., *Una nuova identità docente*, Mursia, Milano, 2000.
- Deutsch M. (1987), *A theoretical perspective on conflict and conflict resolution*, in D. J. D. Sandole and I. Sandole Staroste (eds.), *Conflict management and Problem Solving: interpersonal to international applications*, London:Francis Pinter.
- Dewey J., (1902), *The Child and the Curriculum*. Chicago: Chicago University Press.
- Dewey J. (1933), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Di Maria F., Di Nuovo S., Lavanco G., *Stress e aggressività*, Franco Angeli, Milano, 2001.

- Edelwich J., Brodsky A., *Burn-out: Stages of Disillusionments in the Helping Professions*, Human Science Press, New York, 1980.
- Etzioni A. (a cura di), *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses and Social Workers*, Free Press, New York, 1969.
- Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, ed. Franco Angeli, Milano, 2015.
- Farber B. A. (a cura di), *Stress and Burnout in the Human Service Professions*, Pergamon Press, New York, 1983.
- Farber B. A., "Treatment strategies for different types of teacher burnout". *Psychotherapy in Practice*, Vol. 56 (5), 589-594, 2000.
- Favretto G., Comucci Tajoli A., *Insegnare oggi: soddisfazione o stress?*, ed. Franco Angeli, Milano, 1988.
- Ferry G., Les perspectives psychosociologiques en pédagogie, in ARIP , *Pedagogie et psychologie des groupes*, Dunod, Paris, 1975.
- Folberg J., Taylor A., *Mediation*, Joessey-Bass, San Francisco, 1984.
- Franchi G., Segantini T., *La scuola che non ho*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Freudenberger H.J. (1974): *Staff burn out. Journal of Social Issues*, 30.
- Friedman I. A., 2000. "Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance". *Psychotherapy in practice*, Vol. 56 (5).
- Fullan M., Hargreaves A., *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola?*, Erickson, Trento, 2005.
- Fumarco Giuseppe (a cura di), *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci Faber, Roma, 2006.
- Gagliardi P., a cura di, (1986), *Le imprese come culture*. Torino: ISEDI
- Genovesi G. , *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, ed. Laterza, Roma-Bari 2004.
- Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche*, in Scuola democratica, 1998.
- Gherardi S., *Imparare a decidere*, in D. Demetrio, (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994, pp. 161-208.
- Gilberti G., *L'identità dello psichiatra*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 1982.
- Giovannini G., *Insegnanti negli anni dell'incertezza*, in Studi di Sociologia, 1981.

- Giovannini M. L., *Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni*, Scuola e Città, 5-6, 1990.
- Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Robert Laffont, Paris 1997.
- 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.
- Greiner L. E., *Senior executive as strategic actors*. Relazione presentata al Research Seminar on Strategy, Helsinki School of Economics, Helsinki, Finlandia, giugno 1982.
- 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.
- Kets de Vries M., *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998.
- Kobasa, S. C. (1979). *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1-11.
- Landri P., "Il tessuto organizzativo della scuola", cit. p. 56, in (a cura di), Benadusi L. e Serpieri R., *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000.
- Lanzara G. F., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- La Rosa M. (a cura di), *Stress e lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- Lazarus R. S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York, 1984.
- Likert R., "A technique for Measurement of Attitudes", Archives of Psychology, 140, 1932.
- Lisimberti C., *La ricerca educativa in Italia. Il caso delle indagini sugli insegnanti (1960-2010)*, Paper, in Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione, (Macerata, 2012-03-23), Armando, Roma 2012: 302-320.
- 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., Zeppego P. e Frigoli P., (2002) "Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti", *Sole Scuola*, 17.
- 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.
- Mark C., Pierce B., Molloy G. N., 1990. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60.
- Maslach C., (1976). *Burned out, Human Behaviour*, Vol. 9, pp. 16-22.

- Maslach C., *Burnout: the cost of caring*, Colledgeville, Pa., Pa. (trad. It. *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Cittadella, Assisi, 1993).
- Maslach C. e Jackson S. (1981), *Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, Consulting, Psychologist Press (trad. It. *The Maslach Burnout Inventory – Adattamento e taratura per l'Italia a cura di Sirigatti e Stefanile, O. S., Firenze, 1993*).
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.
- Maslach C., Leiter M. P. (1997). *How organization cause personal stress and what to do about it*, Jossey-Bass Inc., USA; (trad. It. *Burnout e organizzazione*, Edizioni Erickson, Trento, 2001).
- Maslach C., Leiter M. P., *Burnout e organizzazioni. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento, 2001.
- Maslow A. H., *Motivazione e Personalità*, Armando Editore, 1954/trad. it. 1973.
- Massa R., *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- McCraine E., Lambert V. A., Lambert C. E. (1987). Work stress, hardiness and burnout among hospital staff nurses, *Nursing Research*, 36.
- Mcgrat J. E., *Social and psychological factors in stress*, Holt, Rinehart & Winston New York, 1970.
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Giunti, Firenze, 2000.
- Meltzer D. - Harris M. (1983), *Child, Family and Community: a psycho-analytical model of the learning process*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris (tr. it. *Il ruolo educativo della famiglia*, Centro scientifico Torinese, Torino, 1986).
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Mignosi E., *L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*. Studi sulla Formazione, [S.l.], p. 53-67, nov. 2012. ISSN 2036-6981. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/11648>.
- Mignosi E., La valutazione di contesto come intervento formativo, "Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer", nn. 1-2, Palermo, 2001, pp. 1-39.
- Mignosi E., *La Formazione dei formatori e la Danzamovimentoterapia*, Palermo, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2008.
- Milani L., "Le competenze specifiche del mestiere di docente" in *Scuola italiana moderna* n.10, 2000.

- Mintzberg H., *La progettazione delle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Monteil J. M., *Educare e formare*, Il Mulino, Bologna, 1991.
- Morgan G., *Images of Organization* (1986), trad. it. *Images: le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1989.
- Muraro L., *Maglia o uncinetto*, Feltrinelli, Milano 1981.
- Nigris E., *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Milano, 2002.
- Nonaka Ikujiro, Takeuchi Hirotaka, (1995) *The knowledge-creating company*, Oxford University Press (trad.it. 1997, Guerini e Associati).
- Novara D., *L'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace*, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini, Milano, 2001.
- Orsi M., *“Comunità professionale: docenti che dialogano”*, in *“Dirigenti scuola”*, 6, 2007;
- Orsi M., *“Scambiare i beni professionali, la comunità di pratica e l'autonomia”*, in *“Dirigenti scuola”*, 4, 2008.
- Pancheri P., *Stress Emozioni Malattia - introduzione alla medicina psicosomatica*, Mondadori, Milano 1980.
- Pellegrino F. *La sindrome del BURN-OUT* Centro Scientifico Editore Torino, 2000.
- Perla L. , *La ricerca sull'insegnamento nel XV Congresso ISATT. Temi e prospettive*, in Metis, 2011.
- Perrenoud Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.
- Peters T. J., (1978), *Symbols, patterns and setting: an optimistic case for getting things done*. *Organizational Dynamics* 7/2.
- Petrucci C., *Culture organizzative e apprendimento*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- Piaget J. (1937), *La costruzione del reale del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Pithers R. T., Fogarty G.J., 1995. *Symposium on teacher stress*. *British Journal of Educational Psychology*, 65.
- Pontecorvo C., Ajello A. , Zucchermaglio C. (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- Quaglino G. P., *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.
- Quaglino G. P., *Leadership*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, 1992.

- Quaglino G. P. , Carozzi G. P., *Il processo di formazione*, Milano , Franco Angeli, 1995.
- Reis Louis M. (1983) *Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 195-209.
- Rezzara A., Cerioli L., *La consulenza clinica a scuola*, contributi di: Angela Colombo, Vittorio Lodolo D'Oria, Gabriele Pelosi, IRRE LOMBARDIA, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Ribolzi L., (1997). *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La scuola, Brescia, 1997.
- Riva M. G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, EDIZIONI ETS, Pisa 2008.
- Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, S.p.A, Milano, 2008.
- Romei P., *La qualità della scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991
- Romei P., *Guarire dal mal di scuola. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- Rossati A., Magro G., *Stress e burnout*, Carocci editore, Roma, 1999.
- Rossi P.G., *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma, 2006 e P. G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma, 2006.
- Santamaita S., *Storia della scuola*, Mondadori, Milano-Torino 2010.
- Santinello M., Furlotti R., *Servizi territoriali e rischio di burnout*, Giuffrè Editore, Milano, 1992.
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri*.
- Sarchielli G., *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerrini, Milano 2001.
- Schein E.H. (1983), *The Role of the Founder in Creating Organizational Culture*. *Organizational Dynamics*, 12, pp.12-28, in Schein, E.H., 1984, *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in (a cura di) Gagliardi, P., (1986), *Le imprese come culture, nuove prospettive di analisi organizzativa*. Torino: ISEDI.
- Schein E. H., *Organizational Culture and Leadership* (1985); trad. it. *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e Associati, 1990.
- Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, ed. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Selye H., *A syndrome produced by diverse Noxious agent*, in: 'Nature', n.138, 1936.
- Selye H. (1974), *Stress without Di-stress*. New York, J.B. Lippicott, trad. it. Stress senza paura, Milano. Rizzoli, 1976.
- Senge P., *La quinta disciplina: L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer 1992.
- Sergiovanni T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.
- Shulman Lee S., *Those who understand: knowledge growth in teaching*, in "Educational researcher", n.15, 1986.
- SINASCEL-CISL e Università di Pavia, *Insegnare logora?*, Ecogeses, Roma 1982.
- Sirigatti S., Stefanile C., (a cura di). *The Maslach Burnout Inventory. Adattamento e taratura per l'Italia*, O. S., Firenze, 1993.
- Spaltro E., P. De Vito Piscicelli, *Psicologia per le organizzazioni*, Roma, NIS, 1990.
- Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli, 2001
- Striano M. "Comunità di pratiche e sviluppo professionale" sta in Alessandrini Giuditta e Buccolo Maria (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia Editore s. r. l., 2010, Lecce-Brescia.
- Striano M., Melacarne C., *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, in Studi sulla formazione", n°1/, 2005, Firenze University Press.
- Tagiuri R., (1982), *Managing corporate identity: the role of top management*. Relazione presentata all'International Seminar on Corporate Identity Building, CERAM, Sophia Antipolis, Francia, marzo.
- Thompson J. D., *Organizations in Action*, McGraw-Hill, New York 1967 (ed. It. *L'azione organizzativa*, Isedi, Torino, 1988).
- Tochon F., *La pensée des enseignants, un paradigme en développement*, Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n.17, 1989.
- 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.
- Tripeni, in Lodolo D'oria, 2005, cit. p. 206
- Van Horison R., *Person-Environment Fit and Job Stress*, in C. L. COOPER, R. PAYNE (eds.), *Stress at Work?*, Harvard University Press, New York 1978.

- Varisco B. M., 1995, “Alle radici dell’ipertestualità”, in Calvani A., Varisco B. M. (a cura di), *Costruire-decostruire significati*, Cluep, Padova.
- Viteritti Assunta, *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*. In:
[http://www.filzi.it/ScuoleInRete/filzi_rovereto/home.nsf/BuildingBlocks/483B71A9D614D840C12579F900269F5D/\\$File/paper_viteritti_salerno.pdf](http://www.filzi.it/ScuoleInRete/filzi_rovereto/home.nsf/BuildingBlocks/483B71A9D614D840C12579F900269F5D/$File/paper_viteritti_salerno.pdf)
- Vygotskij L. S. (1978), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.
- Zan S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Zavalloni R., Baglioni A., *Indagine sul rapporto affettivo insegnante-alunno*, Antonianum, 48, 1973.
- Zavalloni R., Parente M., *Gli atteggiamenti dell’insegnante di fronte all’alunno disadattato I*, in I problemi della pedagogia, (Rivista bimestrale diretta da Ignazio Volpicelli. Vol.I: gennaio-giugno 1973).
- Zucchermaglio C. *Studiare le organizzazioni*, in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di). *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- Waller W., (1932), *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R. (1973), *Change*, Astrolabio, Roma, 1974.
- Weick K. E., 1969, *The Social Psychology of Organizing*, Addison-Wesley, Reading; trad. it. *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Utet Libreria, 1993.
- Weick K. E., 1976, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, in “Administrative Science Quarterly”, 21, 1976, pp. 1-19; trad. it: “Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole”, in Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Weick K.E., (1977), Enactment process in organizations, in B.M. Staw e G.R. Salancik (a cura di), *New Directions in Organizational Behavior*. Chicago: Ill, St. Clair Press; trad. it. *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: il Mulino, 1988, pag. 211-244.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

SITOGRAFIA

- <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2008/9/4/Bertagna-con-il-maestro-unico-torna-al-centro-la-questione-educativa/5146/>
- <http://hdl.handle.net/10807/32140>
- <http://www.metis.progedit.com/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/65-buone-prassi/154-la-ricerca-sullinsegnamento-nel-xv-congresso-isatt-temi-e-prospettive.html>
- <http://links.jstor.org/sici?sici=0013189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>
- http://www.stress-lavoro.com/index.php?option=com_content&view=article&id=33:ripristino-database-42&catid=13&Itemid=125&showall=1&limitstart=
- <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/11648>
- <http://www.coachmag.it/il-cambiamento-organizzativo-un-inquadramento-teorico/>
- http://www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf
- <http://sansanlab.jimdo.com/produzioni/competenze/>
- https://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/L/LeBoterf_1997_A.html
- <http://www.google.com/url?sa=D&q=http://www.edscuola.it/archivio/ped/riflessivita.htm&usg=AFQjCNGRwtjSxaA-hPKSrDflqM1mTdx6aQ>
- <http://diplin.scedu.unibo.it/questionario/introduzione/>
- http://www.ricercaitaliana.it/prin/dettaglio_completo_prin-2004111257.htm#base
- <http://web20.managed196.serverclienti.com/node/176>
- <http://ita.calameo.com/read/0046111585811a46f5bb4>
- <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=59384>
- <http://www.giuntiscuola.it/scuoladellinfanzia/magazine/articoli/anno-di-formazione-che-sia-un-anno-utile/>
- https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=0b45ec8
- http://ea2000.unipv.it/mella/lucidi%20web/lucidi2013teoriadelcontrollo_file/1a3dia.pdf
- www.massimotomassini.org/wp-content/uploads/2010/10/Tomassini-Dispensa.doc

Allegati:*Questionario online*

Gent.ma/o docente,

Le chiediamo di rispondere al seguente questionario costruito con l'intenzione di esplorare l'universo variegato degli insegnanti e vedere se esistono legami tra condizioni di contesto, caratteristiche personali e pratiche quotidiane di insegnamento. Le chiediamo di rispondere con la massima sincerità e attenzione alle domande. Il questionario è diviso in una parte introduttiva, *Socio-anagrafica*, e in tre macro sezioni: *Dimensione organizzativa*, *Dimensione personale*, *Dimensione didattico-pedagogica*. Le domande prevedono tutte una risposta con una scala di valore che va da 1 a 5, dove il numero 1 ed il numero 5 rappresentano rispettivamente il minore ed il maggior grado di accordo rispetto a quanto sostenuto nella domanda. Fanno eccezione solo le domande n° 53 e n° 72 a risposta multipla semichiusa. Le domande richiedono tutte una risposta obbligatoria. Verrà garantito l'assoluto anonimato (personale e dell'Istituto). La ringraziamo per la preziosa collaborazione.

AREA SOCIO-ANAGRAFICA

Età	<input type="radio"/> Meno di 30 anni <input type="radio"/> Fra 30 e 40 anni <input type="radio"/> Fra 40 e 50 anni <input type="radio"/> Oltre i 50 anni
Genere	<input type="radio"/> Femmina <input type="radio"/> Maschio
Stato civile	<input type="radio"/> Nubile/celibe <input type="radio"/> Coniugata/o
Figli	<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> NO
Grado di scuola in cui insegna	<input type="radio"/> Primaria <input type="radio"/> Secondaria di Primo Grado <input type="radio"/> Secondaria di Secondo Grado
Fascia di utenza	<input type="radio"/> Medio alta <input type="radio"/> Medio bassa
Area di insegnamento	<input type="radio"/> Umanistica <input type="radio"/> Scientifica <input type="radio"/> Tecnico pratica
Anni di servizio	<input type="radio"/> Meno di 3 <input type="radio"/> Tra i 4 e i 9 <input type="radio"/> Tra i 10 e i 15 <input type="radio"/> Tra i 16 e i 21 <input type="radio"/> Tra i 22 e i 27 <input type="radio"/> Oltre i 28
Posizione attuale	<input type="radio"/> Precario <input type="radio"/> Di ruolo
Funzioni aggiuntive	<input type="radio"/> Collaboratore/vicario <input type="radio"/> Funzione strumentale <input type="radio"/> Coordinatore di classe <input type="radio"/> Nessuna

DIMENSIONE ORGANIZZATIVA

1	<i>Molto in disaccordo</i>
2	<i>Abbastanza in disaccordo</i>
3	<i>Né d'accordo né in disaccordo</i>
4	<i>Abbastanza d'accordo</i>
5	<i>Molto d'accordo</i>

FATTORI FISICI E AMBIENTALI

Nella mia scuola:

- 1) I laboratori, le aule didattiche, i servizi sono complessivamente funzionali.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 2) Non è necessario consultare il dirigente o un suo collaboratore anche per problemi pratici poco importanti.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

AMBIGUITA' DI RUOLO

- 3) Gli obiettivi dell'organizzazione e i compiti lavorativi sono chiari e ben definiti

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 4) Le continue riforme scolastiche e i cambiamenti in atto nella scuola non generano in me alcuna confusione

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 5) Quando si ha bisogno di informazioni si sa a chi chiederle

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

SVILUPPO DI CARRIERA

- 6) Nella mia scuola vengono offerte opportunità di sviluppo professionale a tutti.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 7) Il lavoro consente di far emergere le qualità personali e professionali di ognuno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

RELAZIONI

- 8) Nella mia scuola il confronto, la collaborazione, lo scambio di informazioni e di materiali con i colleghi, sono prassi consuete.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9) Difficilmente accetto le decisioni collegiali che non condivido.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10) I colleghi danno peso ai miei pareri e alle mie opinioni professionali.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11) Con gli alunni creo occasioni di dialogo e sono disponibile all'ascolto dei loro problemi.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12) Sono disponibile all'autocritica tenendo conto dei risultati e dei suggerimenti degli alunni.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13) Coinvolgo gli alunni nella progettazione e realizzazione delle attività e nelle regole di convivenza civile cercando di renderli responsabili.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14) I rapporti con i genitori riflettono un clima di dialogo e di reciproco ascolto.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15) I genitori rispettano il mio ruolo di insegnante e non si intromettono mai in questioni che non li riguardano.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16) Chi avanza richieste o formula proposte e suggerimenti viene ascoltato dal dirigente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17) Ho fiducia nelle capacità gestionali e professionali della dirigenza.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18) Nutro apprezzamento nelle qualità umane e morali della dirigenza

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19) Il dirigente scolastico approva e sostiene sempre il ruolo educativo degli insegnanti.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CLIMA ORGANIZZATIVO: Sovraccarico di lavoro

20) I compiti connessi all'insegnamento non mi sottopongono ad un sovraccarico di lavoro.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21) Nella mia scuola, per espletare al meglio i propri compiti, non è necessario lavorare tanto anche al di fuori dell'orario scolastico.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di controllo sul proprio lavoro

22) L'organizzazione coinvolge i dipendenti nelle decisioni che riguardano il loro lavoro.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23) Idee nuove e diverse sono sempre prese in considerazione.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24) Ritengo che l'insegnante non debba pensare esclusivamente alla propria classe e credere che l'organizzazione della scuola sia competenza di altri.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di un equo compenso

25) E' possibile ottenere un giusto compenso, morale ed economico, rispetto al lavoro che si svolge quotidianamente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di senso di appartenenza alla comunità

26) In sala professori non mi sento mai solo ed escluso

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CLIMA ORGANIZZATIVO: Mancanza di equità

27) Il dirigente tratta i dipendenti in maniera equa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28) I criteri con cui si valutano le persone sono equi e trasparenti

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29) Il fondo d'istituto è ripartito in modo chiaro e giusto, tenendo conto dell'efficacia delle prestazioni.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CLIMA ORGANIZZATIVO: Conflitto di valori

30) Difficilmente avverto un conflitto tra gli obiettivi che cerco di raggiungere nel mio lavoro in classe e quello che la scuola, come organizzazione, intende perseguire

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31) I miei valori personali sono sempre in linea con le richieste di lavoro

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DIMENSIONE PERSONALE

STRESS LAVORATIVO

32) Non mi sento mai emotivamente e fisicamente logorato dal mio lavoro.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33) La mattina, quando mi alzo, ho voglia di andare a lavoro.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34) Non mi è mai capitato di trattare alcuni destinatari del mio lavoro come se fossero oggetti

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35) Sono soddisfatto e orgoglioso del lavoro che faccio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

36) Lavorare direttamente a contatto con la gente non mi crea alcuna tensione

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

SENSO DI AUTOEFFICACIA

37) Se mi impegno al massimo, posso farcela anche con gli studenti più difficili.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38) Non credo che fattori al di fuori del mio controllo possano influire sul rendimento dei miei studenti molto più della mia azione.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39) Io sono in grado di aiutare tutti gli studenti delle mie classi ad ottenere un significativo miglioramento

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40) Generalmente non penso che alcuni studenti potrebbero non fare molti progressi, indipendentemente da quello che io faccio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

MOTIVAZIONE

41) Non ho scelto di fare l'insegnante solo perché mi garantiva un avvenire sicuro..

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

42) Quando ho cominciato a fare l'insegnante ero molto motivato.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

43) Continuo ad insegnare con passione e dedizione

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44) Non mi capita mai di chiedermi perché continuo a fare l'insegnante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

EMOZIONI

45) Le emozioni a scuola sono parte fondante del processo educativo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

46) Ritengo che le emozioni non possano essere mai considerate come un elemento di disturbo al normale procedere dell'attività scolastica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

47) L'insegnante può aiutare veramente gli alunni se si libera da atteggiamenti difensivi e artificiosi e prende consapevolezza delle proprie debolezze

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

48) Il rapporto con gli altri può essere compromesso quando non si è capaci di rielaborare con serenità i propri vissuti soggettivi

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

49) La cura delle emozioni mi consente di aiutare gli alunni ad esternare i loro vissuti esperienziali e di intervenire in modo appropriato

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DIMENSIONE DIDATTICO-OPERATIVA

50) In base alle definizioni proposte da alcuni ricercatori, a quale di queste categorie di insegnante si sente più vicino? (effettuare una sola scelta)

- un insegnante che fa parte di una comunità educativa e che svolge un'importante funzione sociale;
- un professionista che fa parte di un gruppo professionale e svolge questa professione sulla base di competenze specialistiche;
- un funzionario che svolge una funzione pubblica sulla base delle proprie competenze e del proprio impegno;
- un artista/artigiano che svolge individualmente la propria funzione sulla base della personale conoscenza ed esperienza in modo da adattare creativamente il proprio operare ai bisogni dei suoi alunni;
- un impiegato come tanti altri;

METODOLOGIA E DIDATTICA

51) Ritengo che nell'insegnamento occorra soprattutto conoscere il contenuto delle discipline, ma anche la didattica ha un'importanza fondamentale.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52) Conosco la didattica delle discipline che insegno e, nel programmare obiettivi ed attività, cerco di adeguarla al contesto socio culturale degli alunni e del territorio

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 53) E'importante curare la trasposizione didattica della materia, trasformare,cioè, il sapere da insegnare(quello indicato dalla programmazione) in sapere insegnato (quello che l'insegnante costruisce in classe).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

RIFLESSIVITA' DELL'INSEGNAMENTO

- 54) Non basta riflettere sulla propria pratica professionale solo quando è previsto (momento della programmazione)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 55) Rifletto sulla mia pratica professionale quando non ottengo risultati (come preoccupazione operativa) o mi sento inadeguato

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 56) Nella riflessione ritengo utile trarre indicazioni anche dalle esperienze didattiche che non hanno consentito di raggiungere i risultati sperati.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 57) Nella riflessione mi soffermo soprattutto sulle pratiche didattiche sperimentate con successo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 58) La mia riflessione talvolta è incentrata sul confronto con colleghi più efficaci di me che registrano successi evidenti.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 59) La riflessione consente di considerare l'evento formativo come occasione di arricchimento e cambiamento per l'alunno e per il docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ATTEGGIAMENTO VERSO IL CAMBIAMENTO

- 60) Il cambiamento non è un processo negativo che può generare ansia in me

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 61) Il cambiamento è un modo efficace per superare nuove difficoltà e stare al passo con i tempi.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

RAPPORTO CON LE NUOVE TECNOLOGIE

- 62) Posseggo una competenza informatica tale da poter utilizzare le nuove tecnologie con puntualità e precisione

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 63) Utilizzo con frequenza il collegamento ad internet per consultare siti e reperire dati utili per la pratica didattica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO

64) Integro la formazione ricevuta attraverso letture, corsi di formazione; seminari, e sono disponibile a sperimentarne la ricaduta sulla didattica quotidiana.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

65) Non credo che l'aggiornamento possa mettere in crisi alcune delle mie certezze e che proponga attività difficilmente realizzabili in classe.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

PRIORITA'

66) Quali sono, secondo lei, le cose più importanti ed urgenti da migliorare nella sua organizzazione? (massimo 1 risposta)

- La chiarezza delle informazioni
- I rapporti tra colleghi
- I rapporti con la dirigenza
- I supporti informatici e tecnologici
- La chiarezza degli obiettivi e dei compiti
- La valorizzazione del personale
- La formazione e l'aggiornamento del personale
- La struttura organizzativa
- La motivazione del personale

