

Riflettere e costruire con gli insegnanti: dal malessere alla formazione continua

E' durante gli anni '80 che il tema del malessere degli insegnanti è diventato un oggetto privilegiato della ricerca pedagogica. I docenti devono far fronte a situazioni nuove che non sono necessariamente pronti ad affrontare e per le quali non sono stati preparati. Nel contempo sono l'oggetto di numerose critiche da parte dell'opinione pubblica che tendono a squalificarli.

Il malessere dell'insegnante è stato definito come «l'insieme delle reazioni – di dimissione, di scoraggiamento, massimaliste, aggressive o angosciate – che manifestano gli insegnanti (...) in quanto gruppo professionale alla ricerca della sua identità»¹⁾. Già in un rapporto dell'OCDE del 1983 ci si chiedeva se fosse possibile migliorare i risultati dell'insegnamento nella misura in cui le innovazioni e gli sforzi in questo senso devono sempre fondarsi sulla buona volontà dei docenti. Si può domandare agli insegnanti di sempre attingere al loro tempo personale per partecipare al rinnovamento? Come è possibile d'altronde dare una formazione di qualità ai giovani affinché possano integrarsi nella nostra società, con del personale insegnante demoralizzato? N. Bottani, nel suo saggio «Professoressa addio»²⁾, conferma come «non si può puntare solo sulla strategia della buona volontà dei singoli docenti per correggere quello che non va, per valorizzare meglio le risorse umane, o per rendere l'impresa più efficiente».

Due sono i tipi di fattori che determinano questo malessere: fattori derivanti dal contesto sociale e fattori interni allo svolgimento dell'attività didattica.

I cambiamenti sociali, la famiglia che ha ridotto la sua influenza educativa a beneficio di altri agenti di formazione, le modalità di diffusione delle conoscenze che hanno attenuato il ruolo del docente quale sorgente di informazioni, la mancanza di un consenso sociale sui valori e gli obiettivi dell'educazione hanno portato i docenti a dover affrontare compiti e situazioni per le quali loro stessi e l'istituzione scolastica intera non sono preparati. Lo status sociale

dell'insegnante è in declino, «i professori hanno la sensazione di essere aggrediti e perseguitati quando si parla del loro lavoro»³⁾. La loro preparazione professionale iniziale e continua è spesso lacunosa o inadeguata. Viene loro fornita l'immagine di un docente che dovrà avere una pratica coerente con le teorie psicopedagogiche e didattiche recenti e poi invece si trovano ad operare in una realtà istituzionale di altro stampo, fondata su principi diversi: il conflitto è inevitabile così come sono inevitabili i sentimenti di frustrazione che lo accompagnano.

I fattori interni all'attività didattica che determinano il malessere sono essenzialmente legati alle difficoltà di relazione esistenti fra le persone operanti nelle scuole, con gli allievi che hanno modi di vita ed atteggiamenti diversi da quelli auspicati, all'aumento delle responsabilità, alle condizioni di lavoro (mezzi e spazi a disposizione, orari di insegnamento e attività extra-lezione) ed anche alla ripetitività del lavoro anno dopo anno⁴⁾.

Poche sono state le strategie istituzionali messe in atto per far fronte al malessere degli insegnanti. Abituamente si è intervenuti in favore dei docenti cercando di migliorare la formazione disciplinare e pedagogico-didattica con l'ipotesi che a formazione maggiore sarebbe corrisposta una maggiore efficienza del lavoro e un diminuito malessere. La formazione continua è in genere collegata alla necessità di favorire l'applicazione di modifiche del sistema scolastico⁵⁾ più che a migliorare il sentimento dell'essere insegnante. Ma le vere difficoltà che la scuola pone ai docenti non derivano dalla presentazione della materia agli allievi ma dalla difficoltà di costruire e mantenere relazioni interpersonali significative ed intense. Molte crisi dei docenti, nel corso della carriera, derivano dal sentimento di non poter sviluppare in maniera soddisfacente delle relazioni umane sia con gli allievi sia con i colleghi⁶⁾.

Come è possibile far fronte a questa situazione?

Per Bottani non vi è altra possibilità

che cambiare l'apparato scolastico: «Non è attraverso l'affinamento ulteriore dell'ingegneria istituzionale di corsi di aggiornamento, di attività di tirocinio, di allungamento del monte ore da destinare ad attività di formazione, che si potrà trovare una risposta soddisfacente ai problemi dell'insegnamento e degli insegnanti⁷⁾».

La conclusione di Bottani ci pare eccessivamente radicale (anche se la sua analisi evidenzia molte verità) soprattutto quando afferma, alla fine del suo lavoro, che i docenti potranno mutare la loro condizione solo quando vi sarà un «collasso di questi sistemi scolastici»⁸⁾.

In attesa del previsto o auspicato collasso, non ci rimane che affrontare il problema dell'insegnamento e degli insegnanti con paradigmi meno radicali, ben coscienti che sono molti i fattori che partecipano alla creazione di un clima di lavoro soddisfacente ed efficiente (primo fra tutti una buona organizzazione e gestione dell'istituzione).

A noi sembra comunque che sia importante per l'insegnante riuscire a dominare il proprio destino per mezzo di una miglior professionalizzazione del proprio mestiere. Da una parte si chiede ai docenti una formazione sempre più approfondita, un titolo universitario ad esempio per insegnare in tutte le scuole secondarie, dall'altro sono spesso considerati solo degli esecutori di indicazioni e programmi di insegnamento decisi più in alto. Da una parte gli insegnanti si sentono dei dipendenti che sottostanno alle Direzioni e ai responsabili dell'insegnamento disciplinare (esperti, commissari...), dall'altro si comportano da e rivendicano lo status di libero professionista. Sono questi dei paradossi che indicano lo stato di confusione in cui si trova oggi l'insegnante confrontato con l'assunzione del proprio ruolo.

Il mestiere dell'insegnante si troverebbe al bivio fra la professionalizzazione e la proletarizzazione, nel senso che sapranno diventare dei professionisti conquistando pienamente «la padronanza delle finalità, delle condizioni e dei prodotti del proprio lavoro, della sua etica e dei suoi metodi⁹⁾»? In una società che chiede sempre di più alla scuola, il docente ha tutto l'interesse a far coincidere la sua qualifica pedagogico-didattica con la sua qualifica accademica¹⁰⁾.

La professionalizzazione passa attraverso la ricostruzione dell'identità

del docente, della sua immagine: «per gli insegnanti, in un'epoca in cui i sistemi educativi mettono maggiormente al cuore delle loro preoccupazioni ciò che l'allievo apprende più di ciò che il maestro insegna, la professionalizzazione gli permette di ridefinire il suo ruolo in maniera adattata e valorizzata»¹¹). Tutto questo può avvenire solo attraverso una rivalutazione degli obiettivi a cui la scuola e l'insegnamento mirano, attraverso la presa di coscienza del significato dei tanti rituali che riempiono la vita scolastica, attraverso una rilettura delle relazioni che si instaurano con le persone che vivono negli istituti, attraverso la ricerca di strade di lavoro più efficaci e, lo si può sperare, anche più soddisfacenti.

Una prima occasione perché anche nel Canton Ticino cresca una cultura della professionalizzazione del mestiere dell'insegnante è data dal regolamento detto del «monte ore» che viene concesso agli Istituti per lo sviluppo di progetti di ricerca, di innovazione e di sperimentazione¹²). I docenti hanno l'occasione di promuovere all'interno delle singole scuole delle iniziative di rinnovamento che corrispondano a precise esigenze sentite nello svolgimento del proprio lavoro. Non si tratta quindi di frequentare nuovi corsi teorici ma di costruire assieme ad altri colleghi delle esperienze nuove di riflessione e di progettazione pedagogico-didattica. In questi ultimi anni ho avuto il piacere di essere chiamato a svolgere la funzione di animatore di alcune esperienze, di aggiornamento prima e di innovazione nell'ambito del monte ore dopo, nelle scuole medie e medie superiori¹³). Due mi sembrano i filoni essenziali delle esigenze emerse dai docenti e che sono serviti da linee direttrici dei diversi lavori:

1. il desiderio di capire meglio il senso di disagio e di frustrazione vissuto nelle relazioni con gli allievi ma anche all'interno dell'istituzione, con i colleghi e con i genitori;
2. il desiderio di modificare delle prassi del proprio insegnamento ritenute insoddisfacenti.

Il primo filone deriva dal *disagio di vivere nella scuola situazioni nelle quali le spinte ideali, gli indirizzi teorici e istituzionali si scontrano con opposizioni, reazioni negative, impossibilità di realizzazione così come dal desiderio dei docenti di meglio comprendere il significato e le cause*

del disagio stesso. Alcuni esempi¹⁴:

- «I miei valori della scuola non corrispondono con le concezioni che ritrovo nell'allievo medio. La scuola è sentita come un ambiente isolato, impermeabile, assolutamente estraneo al mondo «esterno» e all'esperienze dell'adolescente. Le materie e addirittura i diversi temi della stessa materia vengono considerati come ambiti completamente indipendenti»;
- «Invece del tanto desiderato entusiasmo, piacere della scoperta, vivacità ed indipendenza intellettuale ci sorprendiamo spesso a constatare negli allievi un atteggiamento completamente consumistico e utilitaristico, finalizzato esclusivamente al risultato della valutazione e alla promozione («Questo ce lo chiede nell'espe?»);
- «Perché gli allievi continuano con una certa loro concezione, magari inconsapevole, del professore come dispensatore autorizzato di sapere?»;
- «A volte si inizia una lezione con buoni presupposti, convinti che l'argomento che verrà trattato susciterà interesse. Purtroppo spesso succede che la classe permane in una apatia totale. Davanti al programma da svolgere si finisce con lo svolgere una lezione dalla cattedra»;
- «L'atteggiamento degli allievi, per altro tipico del 'gioco della scuola', è spesso di totale disimpegno fatalistico: la riuscita per l'allievo è il tutto o il niente; determinata da predisposizioni cromosomiche, sfugge a qualunque progressione. Difficile scardinare queste convinzioni»;
- «Nei consigli di classe ci troviamo, con i nostri colleghi, su posizioni di fondo divergenti. Allora si cerca di terminare questo onere burocratico il più velocemente possibile per dedicarsi ad altro...»;
- «Dovrei tenere conto delle differenze fra gli allievi nelle valutazioni, dei loro progressi e non solo dei risultati espressi al momento, ma poi so che l'uso di criteri non uniformi può suscitare dei ricorsi da parte dei genitori, e non solo da parte loro...».

Gli esempi riportati credo illustrino a sufficienza il disagio di svolgere una funzione in un contesto sociale e istituzionale poco coerente nelle intenzioni e negli atteggiamenti. Il docen-

te tende così a credere che le difficoltà che incontra siano solo sue, legate alla sua persona, alle sue incapacità, a colpevolizzarsi. Magari finisce col prendersela con gli allievi che nella relazione didattica manifestano dei comportamenti di disinteresse oppure aggressivi (che hanno invece cause ben più complesse).

Una chiarificazione del funzionamento istituzionale della scuola si impone affinché sia possibile inquadrare nella giusta luce i fenomeni sopra citati. La scuola funziona secondo un numero infinito di regole implicite che ne condizionano la vita interna. Molti sono i paradossi dai quali non è possibile uscire e che si tratta di assumere coscientemente senza per questo sentirsi colpevoli o avere il sentimento di essere inadeguati o incapaci. Fra questi la doppia funzione della scuola (formazione da una parte ma anche selezione dall'altra), la natura del contratto didattico esistente con le classi (regole che influenzano il comportamento di docente ed allievi così come l'insegnamento-apprendimento da assumere in maniera coerente), la funzione della valutazione (formativa da una parte ma anche sommativa dall'altra), gli obiettivi della scuola (discrepanza fra quelli annunciati e quelli realmente perseguiti o valutati), ecc. Ogni miglioramento delle tecniche di insegnamento prende valore e si realizza con successo in classe solamente se può inserirsi in un quadro, istituzionale e relazionale con gli allievi, chiaro, esplicito e coerente, del cui funzionamento si è coscienti e che viene assunto nonostante le sue inevitabili contraddizioni interne. Se questa contestualizzazione non avviene, se non si è coscienti delle condizioni necessarie per la loro attuazione, se non se ne conoscono i limiti di fattibilità, le tecniche didattiche e le indicazioni psicopedagogiche verranno vissute ancora una volta come le solite proposte pedagogico-didattiche senz'altro interessanti ma comunque inapplicabili.

Il secondo filone delle esigenze espresse dai docenti si rifà al *desiderio di conoscere delle tecniche, dei mezzi, delle metodologie per far fronte ai sintomi di disagio della vita scolastica e al desiderio di modificare quelle prassi del proprio insegnamento ritenute insoddisfacenti*. Alcuni esempi:

- «Come riuscire a far sì che i consigli di classe assumano le funzioni

che sono chiamati per legge a svolgere e che sarebbero così importanti perché la scuola possa veramente educare ed istruire gli allievi»;

- Come creare o migliorare negli allievi «la motivazione, la curiosità, la voglia di sapere, di conoscere, di confrontarsi», «come è possibile motivare gli allievi, non solo alla partecipazione in classe, ma anche a voler imparare in modo tale da poter portare avanti un discorso con essi?»;
- «Quali strategie utilizzare per correggere quelle tendenze utilitaristiche degli allievi che finalizzano i loro sforzi unicamente sulla riuscita agli espe?»;
- «A volte anche i docenti si comportano in modo diverso quando si avvicina la data del lavoro scritto. Per evitare ciò cosa è necessario fare? Modificare l'organizzazione scolastica? Come? Come si può evitare che i nostri studenti lavorino a compartimenti stagni?»;
- «La velocità del nostro insegnamento è dettata dalla mole di programma da svolgere e dall'obiettivo finale, cioè l'università (o forse non più). E' auspicabile una scuo-

la a diverse velocità per far sì che gli allievi meno veloci, anche se motivati, possano arrivare anche loro pronti alla fine?»;

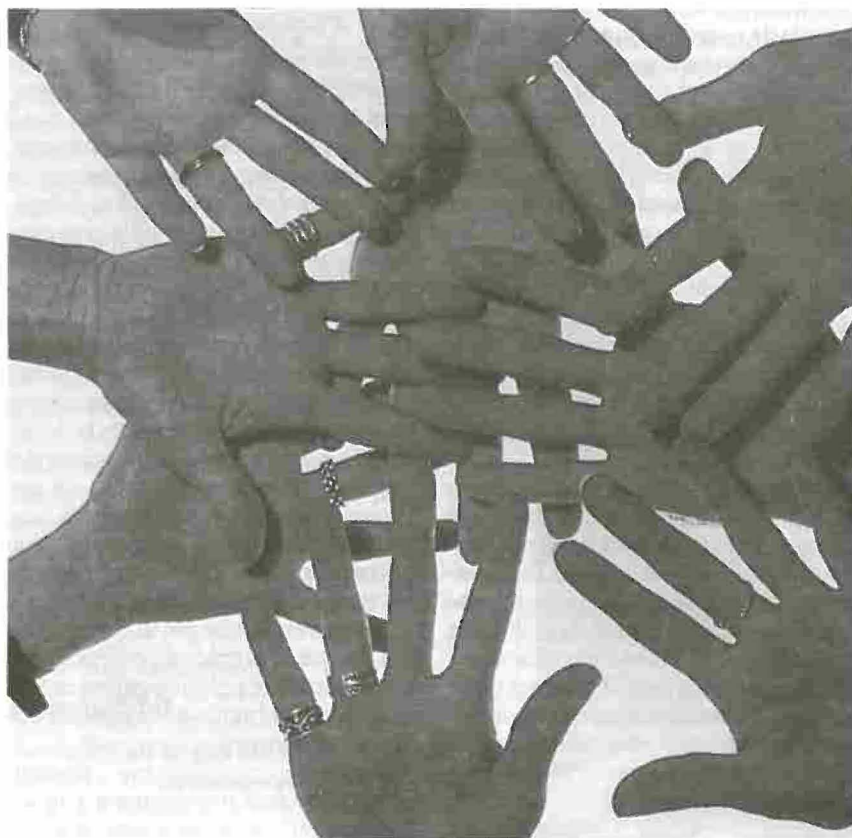
- «Quali sono in un adolescente le concezioni del mondo che lo circonda? E della scienza? Come scoprirle, come sfruttarle nell'insegnamento? Come correggere eventuali distorsioni?...»;
- «Fino a che punto deve giungere l'aiuto da parte del docente verso quegli allievi che non manifestano la volontà (o la capacità) di collaborare?»;
- «Anche applicando tecniche di lavoro individualizzate si pone il problema del raggiungimento degli obiettivi minimi per i meno veloci e del dare la possibilità ai più veloci di esprimere le proprie capacità. Come gestire queste situazioni?»;
- «Come insegnare agli allievi a studiare?», «Come sviluppare quelle capacità metodologiche, di lavoro che sono spesso più utili nella vita di tante nozioni apprese più o meno a memoria?»;
- «Come fare per far capire la differenza fra memorizzare e imparare, fra apprendere e studiare? Perché

gli studenti talvolta non capiscono perché non hanno capito?»;

- «Come scegliere gli ostacoli cognitivi (obiettivi di apprendimento) per spostare progressivamente l'attenzione dell'allievo dalla nozione al metodo implicato?», «Come dosarli in rapporto alle risorse cognitive dell'allievo?»;
- «Come lavorare con classi eterogenee di allievi? (sempre più frequenti anche al Liceo soprattutto nei tipi D e E)».

Gli esempi del secondo filone delle preoccupazioni dei docenti si rifanno a un bisogno di possesso di tecniche e metodologie di lavoro che diano maggior sicurezza nel lavoro di insegnamento e permettano al docente di meglio interagire nei processi di apprendimento dell'allievo. Non vi sono soluzioni «pronte all'uso» per tali preoccupazioni. Ogni metodologia risulta essere efficace solamente se inserita in un contesto che le dà significato. Ad esempio, l'applicazione di strategie di valutazione formativa prende pienamente senso solo se la cultura dell'istituto in cui la si vuole applicare privilegia l'attenzione ai processi cognitivi di apprendimento degli allievi, se vi è un accordo tra i docenti della classe sul valore della valutazione nel processo formativo, se gli obiettivi formativi sono esplicitati in termini di competenze da acquisire da parte dell'allievo e non di argomenti da trattare, se il contratto didattico con gli allievi esplicita le modalità di lavoro utili per il raggiungimento degli obiettivi, se sono chiari i tempi a disposizione per una valutazione formativa e quelli destinati alla valutazione sommativa. Solo se è riunita una maggioranza delle condizioni vi è una buona probabilità che le proposte pedagogiche di valutazione formativa si realizzino coerentemente ed abbiano un effetto di miglioramento dell'insegnamento. Se così non fosse l'insegnante che tentasse l'introduzione della valutazione formativa in un contesto non coerente e quindi non adeguatamente preparato andrebbe incontro a molte resistenze e a difficoltà anche con gli allievi. Nella formazione continua degli insegnanti è quindi indispensabile unire la riflessione sulle condizioni di contesto, istituzionali, di clima di istituto che condizionano la riuscita di un progetto di rinnovamento con la risposta alle richieste più tecniche riguardanti me-

Da: Résonances N° 4, 1994.



metodologie diverse e diversificate di lavoro con gli allievi.

A volte docenti di buona volontà intraprendono iniziative di rinnovamento del proprio insegnamento ma si scontrano con condizioni istituzionali poco favorevoli di cui è difficile rendersi conto. Essi pensano così che le difficoltà incontrate derivino da una loro incapacità personale o dall'inadeguatezza del nuovo mezzo utilizzato. Si è invece caduti in errori di strategia nell'introduzione di un cambiamento di prassi pedagogico-didattico. Se un rinnovamento del proprio insegnamento è possibile, esso necessita quindi di una analisi preliminare delle abitudini e dei rituali scolastici, delle condizioni del contesto in cui si dovrebbe realizzare. Una riflessione sulla propria azione di insegnamento permette una maggiore coscienza del proprio operato nel contesto scolastico, una maggiore sensazione di dominio della propria prassi quale fondamento della costruzione di modi di fare confacenti al proprio stile all'interno di una realtà che è diventata esplicitamente conosciuta.

Le richieste formative espresse dai docenti hanno costituito la base delle esperienze condotte in questi anni. Alcune avevano quale obiettivo il miglioramento della conoscenza del mestiere di insegnante, altre avevano obiettivi più specifici e definiti quali il miglioramento del funzionamento di un consiglio di classe, l'insegnare ad imparare, ecc.

Dalle iniziative di formazione continua a cui ci riferiamo sono nate alcune considerazioni che possono avere carattere più generale:

- più che dei corsi come luoghi di distribuzione di conoscenze pedagogico-didattiche aggiornate o rinnovate, ciò che sembra essere utile sono dei luoghi di scambio, di ascolto reciproco, di *riflessione* sull'azione nel senso di Schön¹⁵⁾ che permettano di dare senso alla propria azione quotidiana, che cerchino di chiarire la complessità della situazione scolastica, di tranquillizzare i docenti sui loro dubbi, di trovare delle affinità e di ricercare delle sinergie;
- il desiderio dei docenti di capire, di capirsi meglio e di essere capiti necessita una riflessione sull'istituzione, sulle sue regole, sui suoi impliciti, sulle sue contraddizioni, sui suoi paradossi per poterla affrontare con più chiarezza, esserne

meno frustrati e contribuire a migliorare il clima interno e le modalità di funzionamento;

- il bisogno dei docenti di una conoscenza reciproca delle concezioni dell'insegnamento-apprendimento e dei modi concreti tramite i quali si realizzano in classe, di uno scambio e di un confronto delle rappresentazioni e concezioni relative all'insegnamento per giungere alla creazione di un «terreno comune» di intesa sui principali aspetti dell'insegnamento (es.: conoscenza degli allievi, creazione di un clima di classe, i comportamenti problematici degli allievi e il mantenimento della disciplina, la valutazione dell'insegnamento e degli allievi, ecc.);
- la necessità di una presa di coscienza della complessità dei fenomeni che intervengono nel rapporto pedagogico e dell'approfondimento di alcuni principi pedagogico-didattici problematici (es.: il contratto didattico e la posizione degli allievi di fronte all'insegnamento e al loro apprendimento, la distinzione implicita nel comportamento degli allievi tra riuscire e capire, la valutazione delle prestazioni degli allievi nella quale nonostante la ricerca dell'oggettività la soggettività del docente non solo non può essere evacuata ma è anzi da valorizzare, i problemi della trasposizione didattica con il problema del rapporto fra epistemologia disciplinare e mediazione didattica; le competenze dell'allievo come obiettivo primo da sviluppare e la funzione del programma scolastico come quadro di riferimento; ecc.);
- la ricerca delle differenze nell'attuazione didattica in funzione delle specificità disciplinari e, reciprocamente, l'identificazione degli elementi di continuità nonostante la differenza delle materie insegnate.

Il bisogno di professionalizzazione è emerso inizialmente non tanto sugli elementi di specificità dell'insegnamento disciplinare quanto dal confronto fra i docenti su elementi problematici comuni quali la relazione con la classe, il problema della motivazione degli allievi, l'osservazione del loro comportamento e del loro apprendimento, il problema della valutazione¹⁶⁾. In un secondo tempo, grazie agli elementi di riflessione emersi precedentemente e diventati con-

cetti di riferimento, anche le situazioni didattiche disciplinari problematiche sono potute diventare oggetto di analisi e di discussione comune.

Indipendentemente dai due filoni citati sopra esistono delle condizioni metodologiche necessarie affinché il gruppo dei docenti (gruppo di volontari, consiglio di classe...) diventi un *gruppo di lavoro* produttivo: creazione nel gruppo di un clima affiatato e di un sentimento di libertà nella possibilità di espressione delle proprie idee e dei propri vissuti, uso di un linguaggio e di concetti comuni. Si tratta di un lavoro essenziale e delicato poiché poco abituale nell'istituzione scolastica attuale: vicinanza di concezione e abitudine al confronto non sono purtroppo così frequenti né facili da ottenere.

Il lavoro dei diversi gruppi ha sempre preso come spunto delle situazioni relative all'insegnamento o alla vita scolastica portate dai docenti (vedi elenchi delle richieste riportati sopra). E' a partire da situazioni o da problemi reali e concreti (descritte dai docenti, espresse nei lavori degli allievi, viste in registrazioni video...) che può prendere avvio la *riflessione sull'azione* con lo scopo di giungere a una nuova comprensione e a una diversa e più articolata organizzazione delle concezioni. I problemi di motivazione degli allievi, i loro comportamenti problematici, l'organizzazione delle «lezioni», la valutazione del proprio insegnamento e degli allievi, l'interazione con i colleghi nei consigli di classe, ecc. sono temi che vengono inseriti in quadri interpretativi dove i vari fenomeni assumono un senso e una coerenza che si spera più soddisfacente. Se un docente non può rinunciare a credere nell'educabilità (nel senso di Meirieu) degli allievi, ciononostante è bene che riesca ad avere una immagine *realistica* del proprio mestiere. Come sottolineano Esteve e Fracchia¹⁷⁾ è bene che la formazione dei docenti si fondi piuttosto su un approccio descrittivo della pratica scolastica piuttosto che su un approccio normativo come si è avuto l'abitudine di fare. Come scrive Perrenoud «Non si tratterebbe più di fornire delle risposte ai problemi professionali, ma di proporre agli insegnanti in formazione il coraggio e i mezzi per costruirle loro stessi»¹⁸⁾.

Nonostante i problemi che i docenti incontrano nell'insegnamento, le soluzioni agli stessi problemi già esi-

stono all'interno delle loro pratiche. Si tratta di condurre i docenti ad utilizzare le soluzioni già esistenti, magari in modo più sistematico, più consapevole, più coerente, con maggiore chiarezza delle finalità e dei limiti, a sostenere la continuazione di iniziative molto interessanti che vengono abbandonate o non sfruttate appieno. E' una riflessione sulla propria azione di insegnante e su quella dei colleghi che può permettere una evoluzione positiva della propria professionalità e della soddisfazione che se ne può trarre.

Riflettere con gli insegnanti sul proprio mestiere in un gruppo che è all'ascolto e che si ascolta con piacere ed interesse permette l'elaborazione di metodologie pedagogico-didattiche non più pensate per gli insegnanti ma elaborate con gli insegnanti stessi.

Si può immaginare di «partire dalle pratiche, dalle domande, dai dubbi, dai bisogni dei partecipanti per costruire con loro, lentamente, una problematica negoziata, poi esplorarla sotto la guida di un animatore. Si vede allora che la formazione continua si avvicina a una procedura di ricerca-azione o di ricerca-sviluppo. Il formatore non è più colui che detiene la verità, o che ha un gran vantaggio sul piano dei saperi. E' piuttosto qualcuno il cui ruolo e competenza consiste nell'aiutare il gruppo di formazione a funzionare attorno a un problema complesso senza dividersi, esaurirsi, mirare troppo alto, girare a vuoto, rinchiudersi nelle proprie risorse. Animare una tale procedura di ricerca-formazione esige delle capacità di animazione nel senso corrente del termine, per vegliare alla memoria collettiva, alla ripartizione della parola, all'identificazione degli scopi, alla regolazione del funzionamento, ecc.»¹⁹⁾.

E tutto ciò è ricerca didattica. La presa di coscienza di una situazione, la chiarificazione delle variabili in gioco, la ricerca della soluzione ai problemi, la messa a punto di strategie didattiche differenziate e di possibili itinerari; tutto ciò è ricerca didattica oltre che ricerca di professionalità.

Conclusioni

Accanto all'aggiornamento istituzionale o disciplinare esiste una necessità di formazione continua al mestiere di insegnante.

I temi o i problemi proposti dagli insegnanti vanno dalla comprensione del funzionamento istituzionale (cos'è in verità la scuola) ai principi psicopedagogici su cui fondare l'insegnamento-apprendimento, fino alle metodologie e alle tecniche didattiche e alle possibilità di attuazione nell'insegnamento disciplinare.

Una prima fase del lavoro di formazione continua sembra debba fondarsi sull'esplicitazione delle complesse regole e delle abitudini che sorreggono la vita scolastica. Una seconda fase consiste nello stabilire una comunicazione reciproca fra docenti affinché sia possibile l'emergenza delle concezioni personali profonde che ispirano e influenzano l'azione didattica quotidiana del docente.

L'esplicitazione delle concezioni dei singoli insegnanti permette la rimozione delle barriere disciplinari e il riconoscimento di tutta una serie di elementi e di problemi pedagogico-didattici comuni.

La ricostruzione di una tela di fondo comune sul piano pedagogico-didattico permette allora l'elaborazione di strategie di relazione con la classe ed i singoli allievi e di strategie didattiche disciplinari fondate su principi sufficientemente comuni ai vari insegnanti e alle varie discipline di insegnamento perché anche gli allievi si trovino confrontati con pratiche didattiche e valutative (almeno relativamente) coerenti.

Sono queste condizioni necessarie per l'efficacia di un processo di influenza quale è l'insegnamento e l'educazione più in generale oltre che, lo si spera, per un maggior piacere nello svolgere il mestiere di insegnante.

Edo Dozio

Note:

¹⁾ ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F.B., *Le malaise des enseignants*, Revue française de pédagogie, 84, 1988, p.45.

²⁾ BOTTANI N., *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna, 1994, p. 9.

³⁾ ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F.B., op. cit., p. 47.

⁴⁾ HUBERMANN M., *La vie des enseignants*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1989, p.328.

⁵⁾ L'aspetto della formazione continua (detta abitualmente «aggiornamento») trattato in questo articolo è unicamente quello legato al miglioramento della qualità professionale del docente. Non si affronta invece un secondo aspetto dell'aggiornamento, questa volta inteso in senso proprio, legato alla ne-

cessità di informare i docenti su nuove indicazioni di lavoro, nuove tendenze dell'epistemologia disciplinare, nuove metodologie didattiche per l'insegnamento delle discipline, nuovi materiali da adottare, ecc.; cioè la necessità di informazione su novità relative ad aspetti normativi o istituzionali. E' su questi ultimi aspetti che si è in maggior misura intervenuti finora con delle iniziative di «aggiornamento».

⁶⁾ Si veda a tal proposito il rapporto della giornata di studi del gruppo romando dei ricercatori, Losanna, 12 giugno 1991, pubblicato dall'IRDP di Neuchâtel, *La prise en compte de la personnalité dans la formation psychologique des enseignants*, (Cahier 91.113).

⁷⁾ BOTTANI N., op.cit. p.18.

⁸⁾ *Ibidem*, p.211.

⁹⁾ PERRENOUD Ph., *Il mestiere dell'insegnante tra proletarizzazione e professionalizzazione: due modelli del cambiamento*, Conferenza al Congresso SSRE, Minusio, ottobre 1993, p. 3-4 del testo dattiloscritto, versione italiana.

¹⁰⁾ PERRENOUD Ph., *La formation continue comme vecteur de professionalisation du métier enseignant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève, 1994.

¹¹⁾ BOURDONCLE R., *La Professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe*, Revue française de pédagogie, 105, oct.-déc. 1993.

¹²⁾ Regolamento concernente l'entità e le modalità di assegnazione del monte ore, del 20 gennaio 1993.

¹³⁾ Anni scolastici 1991-92 e 1992-93, Liceo Lugano 2, Funzionamento sperimentale di un consiglio di classe; anni scolastici 1992-93 e 1993-94, Scuola media di Balerna, Consiglio di classe sperimentale; anno scolastico 1993-94, Liceo Lugano 2, Imparare ad imparare; anno scolastico 1994-95, Liceo Lugano 2, Dal Piano Quadro degli Studi (PQS) alla creazione di forme didattiche differenziate.

¹⁴⁾ Gli esempi riportati sono estratti dagli elenchi di problemi espressi dai docenti all'inizio dei diversi progetti di aggiornamento e di monte ore già citati sopra.

¹⁵⁾ D.A. SCHOEN ha pubblicato nel 1983 e nel 1988 negli Stati Uniti due testi che oggi servono da riferimento per numerosi autori. In Ticino il modello di Schön è stato utilizzato ad esempio da Emanuele BERGER nel suo lavoro di abilitazione alla funzione di docente di sostegno pedagogico, *Riflettere l'apprendimento*, Scuola Media Mendrisio, 1994.

¹⁶⁾ Si confermano le tendenze emerse in altri contesti e verificati anche, ad esempio, nell'inchiesta dell'USR (rapporto 92.11) dal titolo «Insegnanti del settore medio superiore negli anni novanta: atteggiamento e comportamenti verso la professione».

¹⁷⁾ ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F.B., op. cit., p. 53.

¹⁸⁾ PERRENOUD Ph., op. cit., 1994, p. 11.

¹⁹⁾ *Ibidem*, p.12.