

Conseguenze non previste e apprendimento professionale: insegnanti riflessivi tra ambivalenza e lavoro cognitivo

Maddalena Colombo, Laboratorio di ricerca e intervento sociale, Università Cattolica di Brescia

I – Premessa

Si considerino le seguenti situazioni-tipo.

- Una neo-insegnante ritiene di non essere portata per l'insegnamento perché non è stata capace di controllare una studentessa difficile nonostante le azioni di accompagnamento messe in atto per favorirla; riflettendo sull'interazione con questa studentessa, si accorge gradatamente che l'incidente accresce la sua determinazione a proseguire nell'itinerario professionale.
- Una giovane insegnante litiga con i colleghi e con il dirigente scolastico per far valere la propria proposta operativa; in questo frangente si rende conto che tutta l'organizzazione considera i giovani come inesperti professionisti di cui si può fare a meno; costretta ad accettare lo stato di cose, rinuncia a mettere in atto la sua azione, ma non si sente sconfitta perché guadagna in sensibilità ed autostima, imparando a gestire situazioni conflittuali con meno frustrazione.
- Un'insegnante di provata esperienza conduce un'attività in classe usando uno stile autoritario per guadagnare meglio la fiducia e la legittimazione degli studenti; durante la messinscena la sua autorità viene derisa da uno studente ribelle; l'insegnante apprende da quella situazione critica come esercitare la giusta distanza dal ruolo.

Che cosa hanno in comune queste storie? Sono situazioni di vita vissuta all'interno delle istituzioni scolastiche nelle quali la conflittualità insita nel sistema delle interazioni e la possibilità di andare incontro a sviluppi imprevisti sfidano la razionalità dell'attore e si traducono in apprendimenti professionali innovativi, spesso non previsti. In questo saggio si vogliono esaminare dall'interno tali apprendimenti¹, che maturano in situazioni professionali caratterizzate da ambiguità, contraddizione, ambivalenza, ecc., per ragionare intorno alla figura dell'insegnante quale professionista che utilizza la pratica quotidiana della riflessione al fine di apprendere dall'esperienza e rinforzare il proprio agire di ruolo. L'assunto di fondo è che gli insegnanti, come altri operatori della conoscenza (*knowledge workers*) che agiscono in contesti istituzionalizzati caratterizzati da elevato tasso di imprevedibilità, siano potenzialmente dei professionisti riflessivi (Schön 1993) ma riescano solo in determinate condizioni a servirsi in maniera creativa delle risorse messe a disposizione dallo loro situazione.

Data la natura sociale dell'apprendere e dell'insegnare², partiremo da una visione degli *imprevisti* quali ingredienti costanti degli ambienti educativi sottoposti a crescente complessità sia a livello di sistema di interazioni che a livello organizzativo (Colombo – Giovannini - Landri 2006), complessità che proietta l'insegnante 'attore razionale' in una cornice di vincoli e opportunità (Pitzalis 2006). Vedremo come il docente traduce tali vincoli ed opportunità in elementi di apprendimento, dovendosi contemporaneamente destreggiare tra fattori ambivalenti (attese sociali, valori, *habitus*,

¹ Siamo convinti che la relazione attore-struttura, con particolare riferimento al caso degli insegnanti, non sia una 'scatola nera' ma possa essere sondata attraverso tecniche e approcci diversi: quello adottato nel presente saggio è di natura prettamente qualitativa, basato sul presupposto della narritività dell'esperienza, anche in condizioni di confusione, ambiguità, ipo-razionalizzazione.

² La letteratura classica in sociologia dell'educazione – soprattutto nei filoni interpretativi del funzionalismo e della teoria della riproduzione - sottolinea la funzione sociale dell'insegnamento e la corrispondenza tra classe scolastica e sistema di rapporti sociali (stratificazione sociale) (Parsons 1972; Bourdieu – Passeron 1972). Anche l'apprendimento è inquadrato – non solo dalla sociologia ma anche dalla psicologia sociale e dalle teorie organizzative - tra le attività sociali, che ha luogo necessariamente in un contesto (apprendimento situato, cfr. Lave – Wenger 1991) e sviluppa conoscenze indissociabili non solo dalla fonte che le ha stimulate ma anche dall'intreccio relazionale di cui il discente fa parte (Pontecorvo – Ajello – Zuccheromaglio 1995).

competenze e attrezzi del mestiere) che possono interrompere il processo acquisitivo ovvero stimolarlo. La base empirica che fornisce materiale per questo ragionamento è tratta da una raccolta di micro-storie professionali³. Le storie sono state classificate secondo la seguente tipologia di situazioni impreviste:

- *Prima situazione (Errore)*. Quando l'attore esperisce che la situazione richiede, da parte sua, una prospettiva o delle aspettative radicalmente diverse (per quantità o qualità) da quelle possedute. Vi è dunque un difetto di 'ampiezza dello sguardo': la sua visione dei fatti è corta, riduttiva, rispetto a quella necessaria; essa genera un senso di insoddisfazione che porta in seguito al riconoscimento dell'errore.
- *Seconda situazione (Serendipity)*⁴. Quando l'attore fa esperienza di una scoperta sul campo: ad esempio, trae da una situazione complicata delle informazioni prima nascoste, riconosce in un preciso istante una 'verità' che precedentemente non aveva considerato, solleva per così dire il velo dell'ignoranza e acquisisce nuove fonti di ispirazione, di illuminazione e di certezza.
- *Terza situazione (Mancanza di autenticità)*. Quando l'attore realizza che la precedente visione dei fatti è stereotipata o ingannevole, cioè basata su 'falsi valori', su opinioni non condivise in profondità dall'attore stesso e si dispone a modificare la gerarchia dei valori o a ridefinirli.

Nel corso del saggio procederemo alla descrizione di alcuni casi esemplari di insegnanti che affrontano questi tipi di situazione; l'analisi delle testimonianze sarà preceduta da accenni ai meccanismi di apprendimento sottostanti le situazioni di imprevisto (par. II) e al concetto di ambivalenza sociologica tratta da R. K. Merton (par. III), per poi verificare attraverso l'applicazione di un modello interpretativo applicato al caso dell'insegnante (par. IV) quanto può rivelarsi arduo il lavoro cognitivo che questi professionisti si trovano a fronteggiare in tali situazioni, in bilico fra opposti valori che orientano la scelta dei metodi e dei contenuti del proprio agire (tradizione/innovazione; ripetizione/variabilità, ecc.).

II - La comprensione delle situazioni di imprevisto

La situazione di imprevisto nell'ottica dell'attore rappresenta un'esperienza straordinaria, più o meno riconosciuta come tale dal protagonista, che sfida le condotte agite nella routine quotidiana. Un evento non programmato (possiamo definirlo anche fattore di impatto o conseguenza non intenzionale) interviene in uno qualsiasi dei momenti che compongono il corso dell'azione e dà luogo a dei cambiamenti: da un lato, nel sistema delle opportunità; dall'altro, nel sistema d'azione (Elster 1993:113ss), provocando nell'attore reazioni di stallo o deviazioni rispetto al corso d'azione previsto. Per affrontare tali cambiamenti, l'attore può ricorrere a diverse risorse: capacità di improvvisazione, slancio creativo, comportamenti reattivi, repertori sperimentati in altre situazioni analoghe, ecc. La conseguenza che qui maggiormente interessa, è la rielaborazione dell'accaduto: l'attore può domandarsi, al termine dell'evento: cosa mi è successo? Come ho agito? Perché ho agito come ho agito? Cosa ne ho tratto o cosa ho acquisito, in termini sia materiali (es. vantaggi, costi, rischi) sia

³ L'indagine empirica è stata sviluppata nell'ambito del progetto internazionale "An interrogation of Unanticipated Learning Outcomes within a Reflective Practice Approach to International Teacher Education", finanziato nel 2005 da British Academy e coordinato dal prof. P. Chambers della Faculty of Education, Worcester University College. L'Università Cattolica del Sacro Cuore ha partecipato come partner del gruppo di ricerca, responsabile Prof. M. Colombo. Una rassegna esaustiva del quadro teorico dell'indagine è pubblicata in Barabaschi (2007).

⁴ Il riferimento qui è indubbiamente alla vasta opera di R. K. Merton che ha recuperato il valore dell'ignoranza e della scoperta quale habitus del ricercatore sociale. Il termine *serendipity*, su cui l'esponente del funzional-strutturalismo americano è più volte ritornato (Merton 2000; Merton 2002), richiama l'esperienza del ricercatore che si imbatte in un dato anomalo, imprevisto e strategico, in altre parole, che trova una cosa cercandone un'altra.

simbolici (come ne esce la mia immagine?) sia infine cognitivi (cosa ho imparato?) e giungere a un livello accettabile di comprensione⁵.

Secondo l'approccio della razionalità, utilizzato anche dai vari esponenti dell'individualismo metodologico⁶, nelle situazioni impreviste l'attore si trova di fronte a qualcosa che va oltre la propria capacità di pianificare, prevedere, organizzare i dati, cioè mette in discussione la sicurezza (o la pretesa) di essere in grado di tenere sotto controllo tutte le variabili. Egli affronta questa sfida con sentimenti avversi, provando non di rado un senso di disagio di fronte a ciò che è sconosciuto, oscuro, potenzialmente minaccioso. Può – consapevolmente o meno – considerare o negare l'accaduto, a seconda della positiva o negativa disposizione personale verso le sensazioni sgradevoli. Poiché la sfida provocata dall'imprevisto indebolisce la consapevolezza dell'individuo di poter/saper pianificare le proprie azioni, secondo Dant e Francis (1998) si tratta di *un'esperienza straordinaria di contingenza*. Essa, se da un lato rivela i limiti della razionalità cognitiva come guida all'azione, dall'altro mostra la forza che scaturisce - nel farsi dell'azione stessa - dall'intreccio tra gli elementi contestuali che di norma non sono lineari bensì hanno caratteri complessi e contraddittori: il razionale e l'irrazionale; il conosciuto e l'incognito; le cause e gli effetti; i bisogni soggettivi e le disposizioni oggettive, ecc. In un'azione di tale natura ciò che sfugge definitivamente al protagonista è il risultato di questo intreccio: chi può dire in anticipo quale sarà l'esito finale della situazione? Quale degli elementi prevarrà sull'altro? Quale mescolanza finale ne deriva? Non resta che immergersi nella situazione e rimandare la valutazione degli effetti al momento in cui si suppone sia terminata.

Nel pensiero sociologico, oltre al contributo fondamentale di R. Boudon alla definizione del rapporto tra intenzionalità dell'attore e vincoli contestuali, dal quale emergono gli effetti perversi (1977), è decisamente rilevante l'apporto di R. Merton che più di altri ha inquadrato gli imprevisti come elementi che appartengono alla struttura dell'azione e non all'attore in sé: «Le conseguenze di un'azione orientata allo scopo si limitano a quegli elementi dell'azione che sono esclusivamente legati al risultato dell'azione (...) Comunque le conseguenze derivano dal gioco dinamico che si sviluppa tra l'azione e la situazione oggettiva, cioè le condizioni dell'azione» (Merton 1976b: 146). Pertanto, se nella situazione oggettiva sono presenti dilemmi, contraddizioni, antinomie, si crea una specifica struttura relativamente indipendente dall'attore, composta da fattori o set di fattori intervenienti che modificano l'azione rendendola difficoltosa e complessa. Siamo di fronte a ciò che Merton ha denominato *principio di emergenza* e Boudon *effetto di aggregazione* (Boudon 1980: 81): le intenzioni, o le buone ragioni, di individui impegnati in un'azione collettiva, per quanto possano rientrare fra le cause di un evento, non bastano a spiegarne gli effetti, che assumono così carattere 'perverso'. L'insorgere di questi effetti di combinazione rimarca una sorta di discontinuità fenomenologica, un diaframma (*screen*) tra il progettato e l'agito, tra intenzione e comportamento, tra passato e presente, che può preoccupare l'agente, o provocare una scissione tra le varie dimensioni del suo agire (interno/esterno; voluto/ottenuto, ecc.). C'è da chiedersi allora come affronta l'attore queste condizioni, come vive l'esistenza di tale diaframma e come agisce di conseguenza. Fonda-

⁵ Il concetto di comprensione, di ispirazione weberiana, è qui inteso non tanto quale caratteristica di una relazione sociale (il comprendere come il raggiungere un'intesa con l'altro) bensì quale grado superiore di apprendimento, sempre all'interno di un processo di socializzazione. Si ha comprensione quando l'apprendimento oltrepassa i limiti del travaso informativo o dell'addestramento e porta il soggetto a sollevarsi dalla dipendenza dai mezzi di trasmissione e ad evolversi nel tempo in sintonia con l'ambiente che lo incorpora. H. Gardner definisce il comprendere «modo in cui un esperto maneggia contenuti, problemi e difficoltà proprie del suo campo» (2000: 156) e individua tre forme del comprendere associate a tre tipi di soggetto apprendente (discente intuitivo, studente tradizionale, esperto disciplinare).

⁶ Come è noto l'individualismo metodologico è la corrente che interpreta le strutture sociali come prodotti (e non cause) dell'azione e della scelta individuale; gli attori sono fundamentalmente liberi di scegliere il corso delle proprie azioni, ma poiché sono legati da rapporti di interdipendenza possono in una certa misura essere influenzati dalle strutture. In sociologia sono rappresentativi di questa corrente: M. Weber, con l'accento sull'agire individuale come dotato di senso; G. Simmel, con la sociologia delle forme sociali (o sociologia formale) e la dialettica tra soggettivazione e oggettivazione; R. Boudon, con la ricerca delle buone ragioni del comportamento individuale e l'interesse al rapporto micro-macro nelle svariate situazioni; J. Coleman con il concetto di capitale sociale che rappresenta un esempio di come le strutture sociali oltre ad essere conseguenze dell'azione individuale, intenzionali e non intenzionali, sono anche risorse per il cambiamento sociale.

mentale è l'apporto della capacità cognitiva, che permette di formulare una accettabile definizione della situazione, un *frame* – con riferimento d'obbligo al contributo di E. Goffman (1974) – che racchiuda l'«insieme delle premesse e delle istruzioni necessarie per dare significato a un flusso di eventi» (Marcarino 2004: 28).

In una situazione oggettiva che presenta conseguenze non intenzionali, innanzitutto l'attore non sempre è consapevole di trovarsi di fronte a un imprevisto. Analizzare retrospettivamente la propria capacità predittiva, infatti, può essere desiderabile o meno a seconda di quanto l'attore si sente sicuro in quel contesto ovvero è determinato a dominare/lasciarsi dominare dall'incertezza. Malgrado le resistenze, però, è frequente che gli attori decidano di andare a fondo nella situazione critica e attribuirvi un senso (riferito a ciò che l'evento imprevisto significa in generale o per l'attore in quel momento) sia per ristabilire l'ordine precedente sia perché l'imprevisto non necessariamente è indesiderabile, può sempre essere portatore di novità. Seguendo l'analisi mertoniana, nelle situazioni tipiche come quelle elencate in esordio, vi sono alcune modalità ricorrenti per dare senso agli imprevisti:

- ammettere l'errore, cioè ritenersi consapevoli di avere sbagliato nella previsione o nella pianificazione dei fatti;
- scoprire che le modalità consuete di cui ci si serve per mantenere la rotta in un prevedibile corso d'azione, non sono necessariamente ispirate alla razionalità, bensì che «le azioni abituali caratteristicamente si svolgono senza alcuna consapevolezza» (Merton 1976b: 147);
- accettare che qualunque previsione formulata in merito al tentativo di restringere l'area del dubbio e dell'imprevisto sarà limitata (per varie ragioni, ad esempio perché le nostre esperienze passate, che fanno da guida alla previsione, sono circoscritte); in definitiva che la conoscenza della situazione è ristretta e l'attore è per certi versi 'ignorante', in quanto «nemmeno conosce l'ammontare di conoscenza necessaria per eseguire una previsione efficace» (*Ibid*: 150).
- riconoscere che le azioni soggettive sono strettamente legate a gerarchie di interessi, e all'urgenza di realizzare un dato risultato con effetto immediato, tanto che l'attore difficilmente si rende conto di ciò che può accadere in seguito; in altre parole, che l'attore è egocentrico per natura o, per dirla con Merton, che «nessuna particolare azione si svolge in un *vacuum* sociale o psicologico bensì espande (*ramifies*) i suoi effetti in precise sfere di interessi e di valori» (*Ibid*: 153), sia prossimali sia distali.

L'immagine della ramificazione, che unifica interessi, valori, bisogni, disposizioni e motivazioni dell'attore e rappresenta il legame con il contesto, sembra descrivere efficacemente lo stato di confusione generato dall'imprevisto, sottolineando altresì la natura fruttifera di questa condizione foriera di nuovi apprendimenti. Tale condizione sembra oltremodo intricarsi quando, al momento dell'imprevisto, l'attore si scontra con l'ambivalenza strutturale dei contesti di interazione.

III - L'emergere dell'ambivalenza strutturale

Fin qui le suggestioni di Merton sono illuminanti, soprattutto per la capacità del sociologo americano di descrivere mediante l'analisi funzionale gli aspetti reconditi della condotta umana collocandola all'interno dei sistemi di interazione. Come è noto, Merton rappresenta il legame tra azione e struttura concentrandosi sugli aspetti oscuri, latenti e persino deboli dell'attore, tanto da guadagnarsi l'appellativo di studioso delle ambiguità del mondo sociale (Sztompka 1986: 253). Una particolare attenzione, infatti, è dedicata dall'autore alle caratteristiche ambivalenti delle strutture di ruolo: contraddittorietà delle norme di riferimento, varietà delle declinazioni dei compiti, natura composita delle aspettative e probabile interferenza tra elementi diversi del medesimo set di ruoli (Merton 1976b: 18, Boudon 1980: 60). Tale ambivalenza congenita emerge senza dubbio anche di fronte all'imprevisto: infatti l'attore prova, nelle situazioni di imprevisto,

- da un lato, senso di ignoranza o di estraneità, dall'altro il desiderio di tornare a un quadro ordinario;
- da un lato, senso di fallacia o di inadeguatezza, dall'altro egoismo, delirio di onnipotenza e meccanismi di rimozione dei problemi contingenti;
- da un lato interesse e curiosità verso il nuovo, dall'altro bisogno di conformismo, continuità e resistenza al cambiamento.

Per uscirne vi sono due possibili alternative: se l'imprevisto è riconosciuto ed accettato, l'attore è portato ad ammettere l'ignoranza, l'errore o comunque i limiti della propria capacità razionale; di conseguenza, si apre a una nuova esperienza, anche se – come suggeriva C. Cooley (1902: 184) nella sua teoria del sé riflesso (*looking glass self*) – l'immagine personale si trova per un certo lasso di tempo compromessa e andrà quindi ristabilita attraverso nuove e positive relazioni sociali. Se viceversa l'imprevisto è negato, l'attore non coglierà l'opportunità di far emergere il lato oscuro di sé, la parte debole, il carattere latente; anzi cercherà di rimediare alla turbolenza ri-affidandosi al corso usuale d'azione, mediante una strategia di normalizzazione del rischio. Tornerà alla vita ordinaria sulla base della vecchia immagine di sé, negando piuttosto la criticità vissuta.

Se la prima strategia contraddistingue l'attore che è disposto a cambiare abitudini e immagine di sé a prescindere dai costi, la seconda viene scelta preferibilmente da chi ritiene che cambiare sia troppo oneroso, in termini sia di energie che di rischi da assumere, cioè teme per sé o per la situazione al punto da proteggere entrambe dall'instabilità con strategie di negazione. Egli cancellerà dalla propria comprensione e dalla memoria dell'accaduto tutto ciò che ha prodotto una mancanza di sintonia tra sé (l'intenzionalità e la capacità di agire) e la struttura delle interazioni. In questo contesto funziona ciò che lo stesso Merton ha denominato *profezia che si autodistrugge o profezia suicida* (Merton 2004: 29; 1998: 11), quando una variabile latente (in questo caso, il timore di perdere la faccia o di compromettere un equilibrio precedente anche se precario o fallace) viene ad assumere nei fatti carattere esplicito e rivela così la sua intrinseca inefficacia, esattamente come quando un certo indovinello, una volta risolto e fatto circolare tra gli amici, perde via via il potere di stupire, di interessare o divertire.

Tornando all'attore di fronte all'ambivalenza, il quadro dell'interazione si presenta dunque carico di dilemmi, che portano a un *empasse* dovuto alla necessità forzata di scegliere tra alternative, tanto più se esse appaiono parimenti vantaggiose o pericolose. In tali frangenti non sa quale alternativa è preferibile; se è conveniente comprendere a fondo il significato di ciò che sta accadendo o far finta di nulla; se mettere in atto i vecchi schemi di risposta o inventarne di nuovi, ecc. Non è escluso che in svariate situazioni, sotto l'urgenza di prendere una decisione, l'attore possa gestire l'ambivalenza senza escludere nessuna delle alternative. Come? Vediamo prima cosa si intende per ambivalenza.

Ancora una volta ci viene in aiuto R. Merton che ha distinto tra ambivalenza psicologica, cioè la percezione individuale di essere trascinati da tendenze psicologiche opposte (bene/male, attrazione/repulsione, ecc.), e *ambivalenza sociologica o strutturale*, cioè l'insieme di «aspettative normative, tra loro in contraddizione, assegnate ad uno status o insieme di status» (Calabrò 1997: 103)⁷, che fanno riferimento ad atteggiamenti, credenze e comportamenti associati a una determinata posizione o mansione sociale. Questa definizione mette in evidenza che l'effetto di ambivalenza (o la percezione di essa) non spetta all'attore, non riguarda cioè la difficoltà con cui egli manovra azioni, reazioni, valori, interessi e spinte motivazionali al proprio interno; bensì riguarda il modo con cui fa fronte alle richieste provenienti dall'esterno, utilizzando anche risorse proprie pur di corrispondere alle funzioni assegnate. Ma poiché l'ambivalenza, in definitiva, è provocata dalla crisi delle tradizionali strutture normative a partire dalle quali sono stati definiti i ruoli sociali, l'unico modo per uscirne sarebbe una radicale reinvenzione delle norme che regolano i ruoli stessi, tenuto conto delle

⁷ Il testo originale recita: “*Incompatible normative expectations of attitudes, beliefs, and behaviour assigned to a status (i.e. social position) or a set of status in a society. In a more restricted sense, sociological ambivalence refers to incompatible normative expectations incorporated in a single role or a single social status.*” (Merton 1976: 6).

tensioni. In questo caso si tratterebbe di un'azione creativa in senso pieno⁸, che a sua volta potrebbe condurre a una modificazione nella struttura dell'interazione e permettere all'attore di ristabilire una condizione (reale o percepita) di adeguatezza. Si otterrebbe ciò che la Calabrò definisce l'uso dell'ambivalenza come risorsa a disposizione dell'individuo (Calabrò 1997: 107).

Pertanto, nessun ruolo sociale, per quanto radicato in una definizione condivisa, può dirsi estraneo alla ambivalenza strutturale e alla necessità di tale ripensamento creativo. E' il rapporto stesso di interdipendenza tra soggettività e ordine normativo, scosso dai processi di globalizzazione (Bovone – Rovati 1996), che lo induce; ciò vale tanto per i ruoli professionali quanto per quelli definiti entro altre strutture normative – famiglia, istituzioni socio-politiche, diritto, scienza, ecc.

Merton in particolare ha individuato due fonti primarie di ambivalenza connesse alle tensioni normative inerenti, da un lato, ai vari status ricoperti da un individuo, e dall'altro alle funzioni assegnate ai ruoli associati ad uno status. Abbiamo così sei tipi di ambivalenza vissuta dai soggetti nelle varie posizioni sociali (Merton 1976b: 15ss). La prima è quella che pone in conflitto aspettative normative contrastanti entro un ruolo associato ad uno status preciso (es. insegnante orientato alla rigida disciplina o alla flessibilità nei confronti degli alunni); la seconda evidenzia alternative di comportamento dovute a conflitto di valori o interessi tra posizioni diverse, assunte dall'individuo nella stessa organizzazione (es. conflitto tra gli interessi di genitore e di insegnante dentro la scuola). La terza è tipica di chi ricopre più di un ruolo entro un medesimo status (es. insegnante di classe e collaboratore del preside), come sottolinea Calabrò (1997: 104), questa è la situazione più frequente nella società odierna e si rivela oltremodo disagiata perché le aspettative contrastanti pongono il soggetto non solo al crocevia di sistemi di valore – facendogli vivere una dimensione di conflitto o *choc* culturale – ma generano una tensione supplementare dovuta al carattere normativo di tali aspettative (per cui non solo si *può* esercitare ruoli in contraddizione ma anche si *deve* farlo). La quarta forma di ambivalenza è quella relativa ai valori generali che sottostanno alle interpretazioni personali dell'agire di ruolo (es. ambivalenza tra successo individuale e solidarietà collettiva; tra guadagno e onestà; tra efficienza e motivazione, ecc.). La quinta si riferisce al concetto mertoniano di anomia, ossia misura la distanza tra le mete socialmente approvate e le strade reali attraverso cui tali mete sono realizzabili nella società; infine la sesta forma di ambivalenza è indicativa della situazione di confine vissuta da chi si muove tra *corpus* di valori sociali e culturali differenti (immigrati, mediatori culturali, individui caratterizzati da etnorelativismo, cosmopolitismo, ecc.)

In breve, essendo il ruolo non più una «combinazione di attributi dominanti», bensì una «dinamica organizzazione di norme e contro-norme» (Merton 1976b: 17), all'attore non resta che navigare tra spinte contrarie (norme fornite dalla società; contro-norme scaturite dai bisogni e dalle disposizioni individuali), attuare cioè una «oscillazione di comportamenti» (Merton 1976b: 8). Sembra questa la modalità più efficace per affrontare situazioni cariche di elementi imprevedibili e strutturalmente ambivalenti e per reggere lo stato di complessità ottenendo nel contempo risultati significativi senza rinunciare ad agire secondo le aspettative legate a tale ruolo.

Anche i ruoli nella scuola sono pervasi da questa tendenza oscillatoria. L'istituzione scolastica da decenni è descritta come anarchia organizzata⁹ proprio per la sua intrinseca proprietà di produrre integrazione a partire da una struttura di ruoli, norme e legami «deboli» e contraddittori: si pensi al concetto di *loose coupling* di Weick (1976) che rappresenta in sé un ossimoro. Ancor più alla luce dei mutamenti recenti, essa risulta un luogo tipico dell'ambivalenza strutturale. Le ricerche attuali infatti (Benadusi – Consoli 2004) rivelano che, mentre si mantiene elevato il consenso sociale verso

⁸ Intendiamo per creatività, «un processo mentale complesso, che nasce da un'interazione fra qualcosa che nella propria mente è ben organizzato, coerente e logico, e qualcosa di molto diverso che può essere definito il caso, il non definibile, il non replicabile» (De Giacomo 1999:15), un processo stocastico e imprevedibile che unifica, in maniera del tutto originale, una forma e un'idea, un soggetto e un contesto, un programma e un prodotto. In realtà il concetto di creatività è tanto affascinante quanto ambiguo (Pedroni 2005) e richiede di essere trattato secondo un punto di vista disciplinare (psicologia, sociologia, economia, biologia, ecc.) e, pertanto, intrinsecamente parziale.

⁹ J. Meyer l'ha definita una burocrazia «anomala» perché pur possedendo alcune caratteristiche delle burocrazie (apparato amministrativo, gerarchia, formalità, ecc.), in realtà presenta una struttura poco coordinata e controllata al suo interno lasciando ampio margine di autodeterminazione ai singoli membri.

di essa come istituzione allocativa, il suo carattere sempre più flessibile – unito alla carenza di risorse - apre molti margini alla perdita di valore e di legittimazione, quasi fossimo di fronte a un processo di de-istituzionalizzazione¹⁰ rispetto alle due principali funzioni, quella di garante dell'eguaglianza e quella di controllo dei saperi, delle professioni e delle relative gerarchie (Meyer 2006).

In realtà, nelle letture attuali del mestiere di insegnante sembra prevalere l'enfasi sugli aspetti paradossali e contraddittori della professione, non tanto per sottolinearne la debolezza e lo stato di crisi permanente (un *leit-motiv* che ha accompagnato la letteratura di settore negli anni '80 e '90), quanto per farne emergere la specificità quale ruolo «di frontiera» (Besozzi 2000:101), posto sul crinale di cambiamenti strutturali e culturali di ampia portata, ma con la possibilità di reagire ai mutamenti attraverso la relazione interpersonale e l'agire dotato di «senso e sostanza» (Riboldi 2006). L'ambivalenza connaturata all'esercizio del ruolo docente è rimarcata da altri autori: E. Hoyle (1983) ad esempio aveva parlato di paradosso del docente, che tende a vivere con maggiore ansia (e minor benessere) l'esercizio del proprio ruolo tanto più è dotato di sensibilità, motivazione, competenze trasversali. Anche M. Huberman – lo studioso svizzero cui si devono le brillanti analisi sulla carriera di vita degli insegnanti in rapporto ai condizionamenti istituzionali (Huberman 1989) - ha inquadrato il docente al crocevia di fondamentali e insuperabili antinomie: quella tra prossimale e distale, tra *acteur* e *facteur*, tra agire individuale e agire istituzionale (Hameline 2004). Secondo Fischer questo è un «mestiere impossibile» (2002: 157) in cui il soggetto è tenuto alle corde, in bilico tra la pressione a mettere in pratica programmi, modelli e procedure imposte dai processi di riforma e la necessità di affrontare situazioni aperte che richiedono un'intelligibilità e un'autonomia del tutto personali; inoltre vive una contraddizione etica «insolubile tra il socializzare gli alunni in nome di un qualche sistema o renderli per quanto possibile autonomi» (*Ibid*: 158). L'ambivalenza è tanto più diffusa quanto più ci si addentra nel passaggio tra ruolo istituzionale e ruolo situato: sulla scorta di D. Schön che aveva parlato di «riflessione in azione come una contraddizione in termini» (1993: 285), è facile intravedere la complessità del compito per l'insegnante. Importanti competenze dell'insegnante diventano pertanto quelle di saper «comporre il puzzle» dell'esperienza quotidiana (Van Maanen 1992) o di saper fare un lavoro di «bricolage» (Hatton 1992) usando differenti strumenti e strategie per costruire, rivalutare, cambiare gli esiti del proprio lavoro.

Sulla scorta del quadro precedente, occorre verificare il modo con cui gli insegnanti si destreggiano di fronte alle situazioni ambivalenti e imprevedibili, attivano la suddetta tendenza oscillatoria e affrontano ambivalenza, frustrazione e ansietà per ricomporre un io professionale vitale e aperto; in questo delicato passaggio esperienziale andrà focalizzato particolarmente il contributo della riflessività.

IV - Insegnanti riflessivi tra ambivalenze e apprendimenti imprevisi

1. Metodologia

Procedendo alla verifica del quadro sopra esposto attraverso l'analisi del materiale empirico, si presuppone che nelle situazioni di criticità gli insegnanti si trovino esposti congiuntamente sia agli elementi di ambivalenza strutturale sia agli eventi imprevisi. L'ipotesi da verificare è che, mentre l'ambivalenza strutturale è difficilmente riconducibile alla portata del singolo attore (derivando, cfr. par. III, dalla tensione fra norme e contronorme associate ai ruoli ricoperti), gli eventi imprevisi possono essere affrontati a partire dalle risorse creative e dalle azioni 'assertive' proprie dell'attore, dipendendo maggiormente dalla sua definizione della situazione (cfr. par. II) e soprattutto dalla sua riflessività. Si ipotizza inoltre che tali risorse siano influenzate dalle caratteristiche sociologiche del docente: sesso, anni di esperienza, tipo di scuola, ruolo ricoperto all'interno della funzione docente.

¹⁰ Ho sostenuto questa tesi già in Colombo 2001; 2006.

All'interno di un'esperienza di formazione in servizio¹¹ in cui è stata utilizzata l'autobiografia quale pratica riflessiva comune¹², sono state raccolte storie professionali focalizzate sulle situazioni critiche, con particolare riguardo alla *disputa di ruolo* (tensione fra aspettative reciproche nell'interfaccia tra insegnante e genitore; insegnante e allievo; insegnante e dirigente scolastico, insegnante ed educatore, ecc.) indicativa dell'ambivalenza strutturale. Dalle trenta storie raccolte è stato estratto il materiale relativo alla presenza di eventi inattesi, sia sul piano pratico (accadimenti esterni) che sul piano cognitivo (accadimenti interni al soggetto) riferiti a situazioni d'aula¹³. Quale indicatore della presenza di elementi impreveduti è stato assunto il disagio (*discomfort*) riportato dai narratori. Le storie non hanno una struttura temporale definita a priori (durata, intensità, ciclicità dei fatti narrati sono differenziate); contengono sia la descrizione della situazione, sia l'analisi in chiave soggettiva di come il professionista ha affrontato l'impreveduto, specificando cosa ha appreso dall'esperienza. Il protocollo narrativo richiedeva di esplicitare: eventi (inizio e sviluppo della situazione); fattori di impatto (cosa ha colpito di più il soggetto in quella situazione), sentimenti personali, valori e interessi in gioco (cosa il soggetto sentiva di perdere/guadagnare in quella situazione), conclusione della situazione, apprendimenti successivi e cambiamenti finali¹⁴. Le cinque storie sottoposte ad analisi del contenuto sono riferite situazioni di impreveduto oltremodo diffuse nel vissuto degli insegnanti di scuola secondaria: affrontare gli studenti difficili (*drop out* e con problematiche comportamentali); affrontare il rapporto gerarchico; affrontare i colleghi; affrontare il clima dell'aula¹⁵. Le storie hanno in comune non tanto il finale positivo¹⁶ quanto il fatto che in ciascuna di esse l'impreveduto ha provocato un incremento di sicurezza professionale.

2. Modello interpretativo

I racconti sono stati interpretati attraverso un modello triangolare, che individua in ciascun testo tre particolari unità di contenuto: il significato della situazione critica per l'attore; l'ambivalenza strutturale emergente dalla lettura della situazione; l'apprendimento (inatteso) connesso allo sviluppo della situazione. Si suppone che vi sia una relazione aperta tra i tre elementi: una situazione critica, ad esempio, può rappresentare al contempo una sorgente di ambivalenza ma anche un risultato inatteso per l'attore, e viceversa. Pertanto, anziché una relazione lineare e univoca, tipo:

¹¹ Si tratta del Master in "Gestione educativa del disagio nascosto in classe", svolto presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano nell'a.a. 2005/06. Il laboratorio sulla pratica riflessiva si trova all'interno del corso di Sociologia dell'integrazione e delle relazioni extrascolastiche. Il Master è rivolto a docenti in servizio nelle scuole secondarie pubbliche e private e a operatori dell'area della prevenzione e socio-sanitaria di enti pubblici e privati a contatto con adolescenti.

¹² La pratica riflessiva può essere definita, con riferimento a J. Dewey come un'azione che collega in modo originale pensiero e azione. Sono molte le fonti che accostano la narrazione (e in particolare l'auto-biografia) all'approccio riflessivo, per le sue caratteristiche di utilizzo del linguaggio-in uso e della scrittura, l'enfasi sulla dimensione temporale; la finalità precipua che è quella di ri-costruzione (a posteriori) del senso delle azioni (sense-making). Cfr. i diversi saggi in Colombo (2005); per l'applicazione dell'approccio riflessivo alle professioni educative cfr. anche Striano (2001) e Montalbetti (2005).

¹³ Si tratta invero di una riduzione di campo, rispetto alla più vasta area di competenze dell'insegnante, che vede mutare la sua professionalità in situazioni di sfida sia dentro sia fuori dall'aula; tuttavia riteniamo il lavoro d'aula rappresentativo del nucleo vocazionale, tecnico e sociale della professionale insegnante. Ciò che avviene fuori dall'aula pertanto non può non avere ripercussioni dirette su questo nucleo di comportamenti professionali.

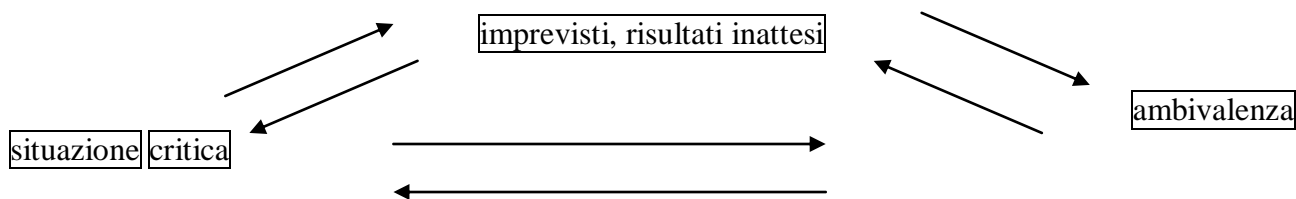
¹⁴ Sul cambiamento finale vi sono state difficoltà di compilazione del protocollo e di interpretazione dei risultati. La definizione di cosa è cambiato nella situazione è particolarmente complessa per due ordini di ragioni: innanzitutto, numerose storie non hanno presentato 'lieto fine' e ciò sfida le retoriche pedagogiche correnti, inoltre vi è una tendenza diffusa tra i docenti a identificare i cambiamenti fuori da sé (es. nei ragazzi o nelle richieste dell'ambiente scolastico) piuttosto che nel proprio modo di definire e vivere le situazioni professionali.

¹⁵ I cinque racconti estrapolati sono intitolati come segue: 1) *La nuova insegnante e Margherita*, 2) *Perché non vuoi fare educazione fisica?*, 3) *Ripristiniamo le gerarchie scolastiche*, 4) *La bella statua*, 5) *L'insegnante esperto nel retroscena dell'aula*. Una breve sintesi del contenuto di 1), 3) 5) è riportata in esordio al presente saggio.

¹⁶ Infatti, come suggerisce L. Birkeland, non tutte le storie che narrano della scuola possono essere 'di successo' (*successful*) Altre tipologie sono: storie 'potenziali' (*sunny*); storie 'di svolta' (*turning point*) e storie 'di routine' (Birkeland 2005: 198).

situazione critica → ambivalenza → imprevisi, risultati inattesi

ipotizziamo una relazione multipla e circolare, tipo:



In sostanza, l'ammontare di ambivalenza in una data configurazione di ruoli, status e norme, così come la presenza di elementi che complicano il vissuto di fronte all'imprevisto (errori, incertezze, dati ignorati, raggio ristretto di informazioni e di aspettative, set di valori e di interessi che restringono lo spettro delle azioni, ecc.) possono portare l'attore a modificare la situazione, sia aumentando il grado di ambivalenza e di imprevedibilità (e di conseguenza la sua insicurezza come agente), sia aumentando la sua sicurezza al fine di affrontare la congiuntura attraverso una ristrutturazione del suo modo di definirla, senza escludere vissuti di disagio in entrambi i casi.

3. Risultati dell'analisi

Riguardo ai significati attribuiti dagli attori alla *situazione critica*, i sintomi del disagio estratti dalle storie sono i seguenti: senso di sconforto, smarrimento e demotivazione (disagio generico), percezione di inadeguatezza rispetto a un compito dato; ansietà dovuta alla consapevolezza che la situazione capita per la prima volta; frustrazione quando le criticità sembrano permanere nonostante gli sforzi. Uno dei narratori la descrive come «una situazione forte dal punto di vista emozionale». In quel momento tutte le energie del soggetto, repertori abituali di comportamento, nuove idee, ecc. sono focalizzate sul bisogno di uscirne. Non vi sono in gioco solo sentimenti ma prendono parte al vissuto anche i significati che contrappongono l'evento straordinario alla quotidianità e alla 'carriera di vita' degli insegnanti: esso rivela al soggetto la forza di certe abitudini (che impedisce di muoversi in modo creativo) e le regole sottese a dati ruoli e comportamenti; può suscitare percezioni di debolezza e fragilità sia di fronte al sé ideale (l'ambizione di essere un buon insegnante secondo parametri personali) che di fronte alla gestione del carisma su colleghi e allievi. E naturalmente le situazioni critiche possono rivestire un ruolo chiave nella carriera professionale sia in senso positivo sia negativo.

Passando a considerare il tema dell'*ambivalenza*, i racconti riportano vari contesti (*setting*) carichi di ambiguità a livelli diversi e stratificati. Nella storia n. 1 ad esempio la contraddizione è vissuta sia all'interno del medesimo ruolo, come effetto specchio tra due modi alternativi di agire nei confronti dello studente difficile (paternalistico/autoritario) sia nei confronti del genitore (lealtà/tradimento); il finale della storia è decisamente negativo (lo studente abbandona la scuola) e ciò aumenta le sensazioni di perdita associate all'imprevisto; solo il fatto che l'insegnante si trova all'inizio della carriera restituisce al soggetto la prospettiva di uno sviluppo professionale.

Nella storia n. 2, la contrapposizione tra studente e professore è più sottesa, perché non si tratta di mettere in dubbio le capacità professionali del docente ma il suo potere di influenza nella singola lezione; effettivamente il conflitto scatena nel docente esperto fastidio e tendenza all'irrigidimento¹⁷. Anche questa storia ha un finale non risolto; il soggetto è spinto dal senso di frustrazione a mettere in evidenza la natura ambigua del suo comportamento, adottando strategie in aperta contraddizione con i suoi ideali (individualismo/collegialità) e ammettendo di non avere armi per superare l'empasse.

Nella terza storia, l'ambivalenza strutturale - insita nel doppio valore dell'istituzione scolastica, autonomia da un lato e controllo burocratico dall'altro - produce una riflessione interna nel docente; egli mette a fuoco sia il timore di essere condizionato nelle proprie scelte didattiche dai pregiudizi di colleghi e superiori, sia i suoi bisogni di riconoscimento; l'ambivalenza è poi rapportata al sé e

¹⁷ Così recita il narratore: «La cosa ovviamente mi disturbava molto perché non accettavo che costoro rinunciassero a muoversi (in palestra) nonostante tutti i miei tentativi di rendere le lezioni interessanti e coinvolgenti.»

risolta attraverso un adattamento alla situazione e un ri-posizionamento nei rapporti gerarchici. La quarta storia riporta la maggiore complessità di elementi ambivalenti: vi sono tensioni tra l'insegnante di sostegno e lo studente affidato; tra sé e i colleghi, e internamente, tra senso di efficacia e frustrazione; volontà d'azione e blocco psicologico. Un tale intreccio di sensazioni negative risulta oltremodo invalidante, l'azione autonoma del soggetto non riesce ad esprimersi neppure facendo ricorso a repertori di routine¹⁸.

La storia n. 5 riporta l'episodio paradossale in cui è il docente stesso a produrre una situazione ambigua forzando l'interazione con la classe in modo drammaturgico (con esplicito richiamo all'approccio goffmaniano) per ottenere dagli alunni un coinvolgimento e un risultato più significativo. Qui l'imprevisto (in termini di improvvisazione) è per così dire 'normalizzato', cioè diventa parte della situazione ordinaria. Tuttavia nemmeno questo *frame* sfugge al dato anomalo, che irrompe sulla scena dopo che la situazione è già posta sotto controllo (nel caso specifico, uno studente insubordinato mette in dubbio la correttezza dell'insegnante e corregge l'effetto atteso). Se dunque qui l'ambivalenza è giocata come risorsa a disposizione del soggetto, essa d'altra parte rivela il suo aggancio con la struttura dell'interazione e produce ricadute imprevedute, in tal caso positive in quanto l'insegnante si mostra disponibile ad assumerla fino in fondo attraverso un ripensamento critico del proprio atteggiamento e della sua ambiguità¹⁹.

Riguardo infine a come vengono percepiti gli effetti inattesi della situazione, soprattutto a come si traducono in nuovi apprendimenti (*unexpected learning outcomes*), si può affermare che in tutte le storie esaminate l'acquisizione più evidente consiste in nuove capacità di pensare se stessi come membri competenti del contesto interattivo e organizzativo, anche in presenza di fattori di imprevedibilità, anziché come attori puramente condizionati dagli eventi circostanti, attori «con le mani legate». Le voci narranti fanno diretto riferimento a queste capacità acquisite in termini di: «determinazione, carattere, carisma, ascendente sui ragazzi, motivazione, desiderio di trasmettere e di educare»; oppure di fortificazione, capacità di fornire «interpretazioni alternative alle vicende vissute». Altre acquisizioni inattese sono la fiducia nelle doti personali (improvvisazione, resistenza, adattamento) e la fiducia nell'aiuto altrui (colleghi e dirigente). Solo in due delle storie analizzate – non a caso relative a insegnanti esperti – è intervenuto un esplicito cambio di prospettiva, una nuova immagine del sé professionale sia nel vissuto che nel narrato²⁰.

Malgrado le risultanze emerse dalle situazioni critiche fossero generalmente inattese (non conta per quali ragioni: errori, incertezze, dati ignorati, raggio ristretto di informazioni e di aspettative, set di valori e di interessi che restringono lo spettro delle azioni, cfr. par. II), gli insegnanti sono apparsi in seguito alla riflessione oltremodo disponibili a includere queste situazioni nello spettro dell'ordinarietà: sentirsi coinvolti in un fallimento scolastico, assumere la sfida di studenti o colleghi non collaborativi, subire la gerarchia professionale, perdere la faccia, adattarsi a richieste contraddittorie, ecc. Tali momenti dell'esperienza scolastica appaiono non più come cattive abitudini, lati oscuri e censurabili della vita scolastica, ancorché frequenti e ripetuti, che marchiano negativamente il soggetto che li ammette; bensì come tratti di novità; per questo si trasformano in opportunità di ricostituzione sia della motivazione ad agire sia del sé professionale in senso lato.

¹⁸ Così recita il narratore: «Il punto era che io non potevo sottrarmi alle richieste di questa collega e tanto meno proporre qualcos'altro; ma questa situazione mi faceva stare male perché, avendo percepito il disagio di Antonio ad avermi in classe e, avendo riscontrato che egli fosse in grado di seguire le lezioni autonomamente (per lo meno dal punto di vista del comportamento), non sapevo come collocarmi».

¹⁹ Così recita il narratore: «scopo della teatralità dei miei gesti è stato proprio quello di mettere in evidenza l'eccezionalità e, quindi, l'unicità della situazione. Inoltre, traendo spunto da un atteggiamento di lieve insubordinazione (...), ho colto l'occasione per ridefinire i confini del mio e del loro ruolo. La routine si è immediatamente ripristinata e i miei rapporti col gruppo-classe, da quel momento, hanno fatto un ulteriore salto qualitativo».

²⁰ Nella storia n. 2 il narratore ammette di essersi per la prima volta considerato «consapevole di dover essere sempre pronti a rimettere in discussione i propri saperi». Nella storia n. 5 il narratore riconosce di essersi trovato in balia della sua propria ambiguità e di aver provato una nuova sensazione, quella di trarre forza dalle sue stesse manchevolezze.

La maggior parte dei cambiamenti constatati dai narratori appartengono a quello che è stato indicato come pensiero riflessivo di primo grado²¹, ossia l'azione compiuta è ripensata ed inquadrata in un nuovo *frame*, più rassicurante, al di là del finale positivo o meno. Fa eccezione la storia n. 5, in cui si ha uno sviluppo imprevisto in termini di riflessività di secondo grado (Barabaschi 2007), cioè capacità di comprendere il senso della propria azione attraverso una rivisitazione non solo degli atti compiuti ma anche del processo di pensiero che li aveva sostenuti. Si tratta del caso in cui l'insegnante ha utilizzato ambivalenza e capacità di improvvisazione come risorse strategiche e negoziali in un contesto definito da lei stessa «drammaturgico», quindi rivelando una competenza metacognitiva straordinaria. L'insegnante nel corso dell'azione ha ripensato ad essa mettendo a fuoco le intenzioni originarie («scopo della teatralità dei miei gesti è stato proprio quello di mettere in evidenza l'eccezionalità e, quindi, l'unicità della situazione») e, in un circolo virtuoso tra teoria e pratica, tra agito e progettato, ha dato un senso più convincente al suo ruolo e realizzato azioni immediatamente efficaci²². Ciò che l'ha spinto a mutare prospettiva è la constatazione degli effetti della situazione quali *elementi di prova* dei suoi stessi pensieri: un interessante gioco di rispecchiamento tra gli attori in cui si manifesta il legame alterità/identità sociale reso più forte dalla dinamica interazionale e dal pensiero riflessivo.

La variabile più incisiva che caratterizza questo modo d'uso del pensiero riflessivo nell'esperienza quotidiana è la maturità professionale, l'*expertise*. Si è infatti verificato, confrontando le storie, che mentre i neoinsegnanti sono più concentrati su situazioni critiche che presentano problemi di ordine 'fisico' (organizzazione spazio-tempo; posizioni, competenze tecniche e divisioni del lavoro; ecc.), gli insegnanti esperti hanno più a che fare con situazioni in cui è in gioco l'ordine 'simbolico' (soddisfazione, gratificazione, reputazione, coerenza tra valori e atteggiamenti, ecc.) dimostrando una familiarità superiore con il rischio, l'imprevedibilità e l'azione strategica. Va da sé che l'età e gli anni di servizio agevolano il processo riflessivo più di altre variabili come il sesso, la materia di insegnamento, il tipo di scuola.

Guardando infine alle *strategie di superamento* dell'imprevisto, dall'analisi del materiale risulta che i soggetti hanno fatto ricorso a più comportamenti consolidati di gestione del Sé che non a improvvisazioni e condotte interamente innovative. Si tratta di ciò che la Viteritti definisce «abilità socio-cognitive despazializzate» (più presenti nei dirigenti scolastici ma senza dubbio apprese da questi *durante e con* la pratica di insegnamento) (Viteritti 2005: 156); esse che fanno riferimento a doti quali: immaginazione, adattamento situazionale e capacità di astrazione dal contesto, impegno e coinvolgimento graduale, apertura mentale, pensiero critico (Fettes 2005). Inoltre, assume un valore strategico nel corso dell'azione la consapevolezza via via più nitida che frustrazione, ansia e paura sono congeniti al lavoro dell'insegnante e non un corollario casuale. In tale momento il soggetto realizza che i compiti a lui richiesti sono caratterizzati dall'ambivalenza strutturale e che non è in suo potere smontare tale ambivalenza; anzi, l'unica strada per uscire dallo stallo è assumersi il rischio, assumere la contraddizione e viverla quotidianamente attraverso la declinazione personale: nelle riflessioni degli autori delle storie è chiara la constatazione finale che non vi è nessuna 'integrità' da difendere bensì uno spazio di azione pluridimensionale, in cui nessun estremo va sottovalutato (valori sociali e interessi personali, scopi di lungo e di breve termine, bisogni funzionali ed emozionali, ecc.) né scartato a priori. Nei due casi di maggiore cambiamento di prospettiva²³, gli insegnanti esperti (sicuri di essere dei 'bravi insegnanti') hanno visto nella situazione critica il riflesso

²¹ La riflessività come attività cognitiva (mentale e linguistica assieme) si manifesta a molteplici livelli. Innanzitutto essa è *pensiero sull'esperienza* (che si distingue, secondo Schön, in riflessione-in-azione e riflessione-su-l'azione), cioè riflessività di primo grado, che porta a mettere in discussione i dati di conoscenza sotto i nostri occhi; secondariamente è *pensiero sui pensieri*, ossia quell'attività di grado superiore (meta-cognizione) che arriva a mettere in discussione le procedure epistemologiche con cui si costruisce la conoscenza (Mortari 2003: 34ss).

²² Il narratore così riflette: «Traendo spunto da un atteggiamento di lieve insubordinazione ho colto l'occasione per ridefinire i confini del mio e del loro ruolo. La routine si è immediatamente ripristinata e i miei rapporti col gruppo-classe, da quel momento, hanno fatto un ulteriore salto qualitativo.»

²³ Cfr. la nota n. 19.

del proprio lato oscuro; di conseguenza hanno abbandonato il riferimento all'ideale professionale²⁴, hanno modificato il proprio ruolo nella situazione, contribuendo altresì a farla evolvere.

In definitiva, affrontare gli imprevisti rappresenta un'esperienza che rinforza l'agire di ruolo di professionisti implicati in contesti carichi di ambivalenza riguardo alle attese esterne e in strutture complesse di interazione. La comprensione dell'imprevisto, ossia il lavoro cognitivo richiesto per dare senso alla propria reazione, diventa azione confermativa (*affirmative action*) a seconda della posta in gioco, ovvero quanto più in quei momenti il soggetto percepisce che tutto può essere perso e tutto può essere giocato. Per questo, la sua disponibilità ad accettare ignoranza, errore, sconfitta delle credenze professionali, aumenta quanto più efficace è il ricorso alle proprie forze in situazione: il sé pensato come mezzo per resistere ai sentimenti negativi, alle richieste contraddittorie, alle costrizioni esterne.

V – Conclusioni: strategie *oscillatorie* e riflessività

Come Merton ha mostrato in diversi lavori, e come d'altra parte anche il materiale analizzato suggerisce, le implicazioni dell'ambivalenza strutturale sull'agire professionale mettono seriamente in discussione i comportamenti dei soggetti, anche quando sono abituati a un certo grado di provvisorieta e a relazioni intrecciate su più piani. Per affrontare istanze alternative e opposte occorre un adeguato livello di flessibilità nelle persone che agiscono i ruoli. In tali situazioni, ad elevata contingenza e variabilità, spesso senza punti di riferimento temporali (quando finirà?), adottare un 'comportamento oscillatorio' è senz'altro preferibile a lasciarsi trasportare, ad arrendersi agli attributi dominanti della situazione, a evitare o negare la situazione stessa; è un modo di stare al gioco. Ciò non implica – come dimostrano i casi esaminati - né lo stare nel mezzo (strategia di mediazione) né l'adozione di uno solo dei punti di vista in questione (strategia assimilativa), bensì rimanda alla capacità di bilanciarsi tra le polarità in linea con la contingenza percepita, di accettare la sconfitta o la vittoria sul problema contingente come *uno degli esiti* possibili. In termini goffmaniani, si tratterebbe di un caso particolare di negoziazione, intesa quale ricerca di un accordo tra sé e la situazione, e non di un comportamento amorale tipo 'doppio gioco' (Goffman 2003).

Come si concretizza questa strategia nell'agire dell'insegnante? Di fatto, gli insegnanti sono spesso portati a tenere un atteggiamento oscillatorio quando vengono chiamati in causa da attese sociali contrarie:

- da un lato, in quanto custodi della cultura essi rispondono ancora all'esigenza sociale di conservazione, protezione del patrimonio collettivo, salvaguardia dei valori (si pensi al dibattito sulla scomparsa dell'educazione civica nelle scuole e al bisogno attuale di introdurre il tema della cittadinanza fin dalle scuole primarie);
- dall'altro, ignorano molti dei dati, informazioni e fenomeni che sarebbero richiesti per affrontare seriamente questo compito – anche per l'evoluzione accelerata di tutti i campi disciplinari e per la difficoltà oggettiva di attraversare tali confini con una scelta decisa per l'interdisciplinarietà (zona del sapere che ha la forza di essere sempre innovativa) e talvolta ne sono consapevoli; per questo non riescono a stare al di sopra delle parti ma sentono la necessità di prendere parte al gioco, pur con posizioni poco definite o per l'appunto 'oscillatorie';
- da un lato, si confrontano con la retorica pedagogica corrente, che li vuole costruttori di cultura e di senso;
- dall'altro, sono consapevoli di agire entro vincoli e restrizioni istituzionali ed organizzative che riducono il loro lavoro a trasmissione, amplificazione, ripetizione di contenuti.

²⁴ Nell'ultima indagine IARD, Fischer (2000: 124) distingue tra concezione soggettiva o personale (quello che l'insegnante si sente di essere), concezione oggettiva o attuale (quello che l'insegnante si trova a dover essere), concezione ideale (quello che vorrebbe essere).

In questo scenario, cosa fa la differenza tra una strategia oscillatoria *indolente*, mirata a stare a galla, e una *proattiva*, mirata a giocare secondo le regole e ad intervenire nella situazione attraverso un sé rivisitato? Gli esempi analizzati dimostrano il ruolo cruciale svolto dall'attività riflessiva che accompagna il primo caso.

Sulla scorta di quanto emerso dalle narrazioni, e seguendo le indicazioni di Merton a proposito del soggetto alle prese con l'ambivalenza, il pensiero riflessivo nelle situazioni di imprevisto potrebbe portare alla consapevolezza dell'accaduto in termini di inatteso e, di conseguenza, alla messa a fuoco *situata* della differenza tra elementi prevedibili e imprevedibilità. Tale differenza rappresenta appunto lo schermo (*screen*), o la membrana, il «velo di ignoranza» che sussiste tra pensiero e azione, immagine ed esperienza, tra progettato ed agito; abituato ad esso, l'attore non riesce a percepirlo se non attraverso un movimento di estraniamento da sé e dalla situazione. Attraverso la pratica riflessiva, invece, l'attore giunge a tale messa a fuoco di questo diaframma e ad assegnare ad esso un nuovo significato: se è vero che è insuperabile, nello stesso tempo rappresenta una risorsa. Infatti, da un lato, è necessario per la sua funzione selettiva (esattamente come la membrana cellulare conserva la relazione selettiva tra la cellula e il suo ambiente e le permette di sopravvivere), dall'altro, per la funzione strategica. Ancora una volta è R. Merton ad aiutarci a precisare la nozione di risorsa strategica nel processo di conoscenza (1987: 406): ciò che trasforma aspetti apparentemente banali in questioni teoriche fondamentali, permette di passare da un conoscenza particolare e situata ad un livello più universale di comprensione del mondo esterno.

Applicato al caso degli insegnanti, sarebbe particolarmente auspicabile un percorso di sostegno alla professione, nonché di sviluppo della professionalità, che contempli questa prospettiva e, più in dettaglio, l'attività di riflessione sulla pratica con riguardo ai momenti critici e alle strategie di superamento. Nella attuale fase di ripiegamento, vissuta dal corpo insegnante in seguito alle riforme - introdotte con tempistiche e metodi concertativi spesso avvertiti come discutibili, è in discussione oggi tutta l'offerta tradizionale di aggiornamento e formazione, mettendo in luce un fattore di grave debolezza che investe il ruolo sociale del docente. In questa congiuntura storica, l'esercizio della riflessività potrebbe davvero rivelarsi un'arma strategica, al pari delle altre di cui l'insegnante non si è mai spogliato (Woods 1980), con effetti imprevedibili sulla possibilità di motivare alla professione e di produrre pensiero creativo, di cui la scuola ha serio bisogno.

BIBLIOGRAFIA

Barabaschi B.

(2007) *Apprendere dagli imprevisti. I due livelli della riflessività*, in "Studi di sociologia", a. XXXXV, n. 2, 2007 (in corso di stampa).

Birkeland L.

(2005) *Staff Development through Storytelling in Norway*, in Colombo M. (a cura di), pp. 193-206.G

Benadusi L., F. Consoli (a cura di)

(2004) *La governance della scuola*, Mulino, Bologna.

Besozzi E.

(2000) *Insegnanti tra presente e futuro. Agire di ruolo, motivazioni e competenze professionali*, in "Annali della Pubblica Istruzione", a. XLVI, n. 1-2, 2000, pp. 89-112.

Bovone L. – Rovati G- (a cura di)

(1996) *Vivere in società. Percorsi nella sociologia contemporanea*, Liguori, Napoli.

Boudon R.

- (1977) *Effects pervers et ordre social*, Press Universitaire de France, Paris.

- (1980) *La logica del sociale*, Mondadori, Milano.

Bourdieu P. – Passeron J.

(1972) *La riproduzione*, Guarraldi, Firenze.

- Calabrò A.R.
(1997) *L'ambivalenza come risorsa*, Laterza, Bari-Roma.
- Colombo M.
- (2001) *Scuola e comunità locali*, Carocci, Roma.
- (2006) *Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione*, in "Studi di sociologia", a. XXXIV, n. 1, pp. 3-20.
- Colombo M (a cura di)
- (2005) *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- (2006) *E come Educazione, Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli.
- Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di)
(2006) *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano.
- Cooley C.H.
(1902) *Human Nature and the social order*, The Free press, Glencoe.
- Dant T., Francis D.
(1998) *Planning in Organizations : Rational control or Contingent activity ?* in "Sociological Research on line", vol. 3, n. 2.
- De Giacomo P.
(1999) *Mente e creatività*, Angeli, Milano.
- Elster J.
(1993) *Come si studia la società*, Il Mulino, Bologna.
- Fettes M.
(2005) *Imaginative transformation*, "Teaching education", vol. 16, n. 1, 2005, pp. 4-11.
- Fischer L.
- (2000) *L'immagine della professione*, in Cavalli A. (a cura di), pp. 119-148.
- (2002) *Gli insegnanti: ruolo e formazione*, in Ribolzi (a cura di), pp. 149-174.
- Gardner H.
(2000) *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano.
- Goffman E.
(2003) *Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità*, Il Mulino, Bologna.
- Gordon R. (ed.)
(1983) *Is teaching a profession?* University of London, London.
- Hameline D.
(2004) *Trasformer l'ècole: une topique des contradictions vives*, in Bronkard J., Thurler MG. (eds), *Transformer l'ècole*, De BoeckUniversité, Genève.
- Hatton E.J.
(1992), *L'insegnamento come bricolage: un'ipotesi per capire il lavoro dell'insegnante*, in "Studi di sociologia", a. XXX, 3, 1992, pp. 243-259 (ver. or. In *Teacher work and teacher education*, in "Discourse", XII, 1, 1991, pp. 124-139.)
- Hoyle E.
(1983) *The professionalization of teachers: a paradox*, in Gordon R. (ed.), *Is teaching a profession?* University of London, London.
- Huberman M.
(1989) *La vie des enseignants*, Delachaux et Niestlé, Pris.
- Lave J. – Wenger E.

(1991) *Situated Learning. Legittimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Marcarino A.

(2004) *Strategie comunicative, Linguaggio, interazione e vita quotidiana*, Carocci, Roma.

Merton R.K.

- (1976a) *The unanticipated consequences of purposive of social action*, "American Sociological Review", n.1, 1936 (la versione utilizzata ripubblicata in "Sociological Ambivalence and other Essays, The Free press, N.Y. 1976, pp. 145-55)

- (1976b) *Sociological Ambivalence*, in "Sociological Ambivalence and other Essays", The Free press, N.Y. 1976, pp. 3-31.

- (1987) *La delimitazione dell'ignoranza. Appunti dal taccuino del sociologo*, in "Studi di sociologia" n.4, 1987, pp. 388-415 (ed. orig. *Three fragments from a sociologist 's notebook: establishing the phenomenon, specified ignorance, and strategic research materials*, "Annual Review of Sociology", vol. 13, 1987, pp. 1-28).

- (1991) *Sulle spalle dei giganti*, Il Mulino, Bologna.

- (1998) *Le conseguenze non anticipate dell'azione sociale intenzionale*, in "Nuova civiltà delle macchine", n. 1, pp. 7-14.

- (2000) *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 3 voll.

- (2002) *Viaggi e avventure della serendipity*, Il Mulino, Bologna.

- (2004) *Conseguenze inattese e idee sociologiche simili: un commento personale*, in S. Fallocco (a cura di) *La serendipity nella ricerca sociale e politica: cercare una cosa e trovarne un'altra*, Luiss, Roma.

Meyer J.

(2006) *Gli effetti dell'educazione come istituzione*, in Colombo M. (a cura di), pp. 243-252 (ed. orig. 1977).

Montalbetti K.

(2005) *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e pensiero, Milano.

Mortari L.

(2003) *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

Parsons T.

(1997) *La classe scolastica come sistema sociale*, Russo A. – Morgagni E. (a cura di), *L'educazione in sociologia*, Clueb, Bologna.

Pedroni M.

(2005) *Genio individuale o pratica sociale? Le mille facce della creatività*, in "Studi di sociologia", a. XXXXIII, n. 4, pp. 439-466.

Pitzalis M.

(2006) *Gli insegnanti di fronte all'evoluzione dei processi formativi*, in Colombo – Giovannini – Landri (a cura di), pp. 283-200.

Pontecorvo C. – Ajello A. – Zucchermaglio C.

(1995) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Led, Como.

Ribolzi L. (a cura di)

(2002), *Formare gli insegnanti. Lezioni di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma.

Ribolzi L.

(2006) *Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di), pp. 23-36.

Sztompka P.

(1996) *Robert K. Merton. An Intellectual profile*, St. Martin Press, N.Y.

Schön D.

(1993) *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari (ed. or. 1983).

Striano M.

(2001) *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

Van Maanen M.

(1992) *Reflectivity and the Pedagogical Moment: the Normativity of Pedagogical Thinking and Acting*, "The Journal of Curriculum Studies", vol. 23, n. 6.

Viteritti A.

(2005) *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea.*, Guerini, Milano.

Woods P. (ed.),

(1980) *Teacher strategies*, Croom Held, London.