

Andrea Varani*

Gestire il disagio: quale formazione

Per affrontare il tema del disagio professionale degli insegnanti e dei possibili percorsi formativi, iniziali o in itinere, che lo possano contenere e ridurre, può essere utile schematizzare alcuni tratti della professione che contribuiscono a generarlo.

Il carico di lavoro

La polemica su quanto lavorano gli insegnanti è di vecchia data, ma non c'è dubbio che negli ultimi anni la condizione lavorativa della categoria sia considerevolmente cambiata, anche se luoghi comuni e stereotipi continuano a essere largamente diffusi. I dati disponibili più recenti¹ evidenziano che il carico di lavoro del docente italiano è solo di poco inferiore alla media europea. Tenendo conto della difficoltà di quantificare attività non ufficializzate, con la possibilità in molti casi di fare stime al ribasso, i dati indicano una media di 1.289 ore annue per un orario settimanale di 38-39 ore medie, se calcolato sul numero delle settimane (33-34) stabilite dai calendari scolastici regionali².

Può essere interessante intrecciare questo dato con quanto emerso da una ricerca del 2005 sugli insegnanti di Bolzano³ che, a partire da un dato più elevato di 1.643 ore, ricondotto a particolarità locali, dettaglia il tipo di attività svolta: 31,5% le ore di lezione curricolare, 17% per la programmazione e preparazione delle lezioni, 8,1% per corsi di aggiornamento e autoaggiornamento, 8% per elaborazione/valutazione/documentazione, 6% in attività di accompagnamento e sorveglianza, 4,2% in organi collegiali e gruppi di lavoro, 3,7 nel coordinamento didattico con altri colleghi, 3% per la correzione di compiti, 2,8% in attività aggiuntive connesse all'insegnamento, 2,4% per partecipazione

*Andrea Varani è direttore dell'OPPI, membro del Comitato scientifico e socio dal 1996.

¹ *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, <<http://www.oecd.org/education/school/educationa-taglance2011oecdindicators.htm>>.

² Fonte: <www.flcgil.it>, 07/07/2014.

³ APOLLIS, (2005), *Orario e carico di lavoro degli insegnanti in Provincia di Bolzano*, <http://www.provincia.bz.it/pressnotes/module/pres_getimg.asp?imgID=216392>.

ad esami, 2,3% in pause e tempi di viaggio, il rimanente 11% è utilizzato per assistenza didattica individuale, colloqui e contatti con l'esterno, attività amministrative, collaborazione in sindacati o associazioni professionali. Merita di essere registrato anche l'esito di una recente ricerca⁴ che sostiene che il dimezzamento dei fondi per il miglioramento dell'offerta formativa costringe i docenti a rendere gratis metà delle loro prestazioni per attuare i POF di istituto.

A questa dimensione quantitativa può essere aggiunto un carico di lavoro che possiamo definire psicologico: l'obbligo di sorveglianza durante la presenza in aula, nei corridoi durante l'intervallo, nelle uscite didattiche e nei viaggi di istruzione, che comporta per i docenti responsabilità, rischi e tensioni notevoli.

Un ruolo polivalente

Il profilo che emerge sembra comunque smentire l'immagine dell'insegnante impegnato unicamente nello svolgere le sue ore di lezione, magari in modo ripetitivo e routinario, mettendo in luce, invece, un'attività articolata e complessa, simile, per le sue forti connotazioni di autonomia, più al lavoro di un professionista che a quello impiegatizio. Si tratta infatti di mettere in campo, oltre a quelle strettamente didattiche, una serie di competenze diversificate che vanno ben al di là di quelle tradizionalmente attribuite all'attività di insegnamento: psicologiche, relazionali, morali, civiche, metadisciplinari, interdisciplinari, organizzative, di gestione di gruppi di lavoro, di comunicazione di soggetti adulti e istituzionali, orientative, di progettazione e di verifica sistematica dell'efficacia dei risultati ottenuti (Riva, 2008, pp. 147-148).

Nel tempo, alcuni autori hanno definito l'insegnamento sottolineandone aspetti diversi: l'intuizione, la creatività e l'improvvisazione nella pratica didattica come arte (Gage, 1978); la capacità di fornire al cliente un prodotto personalizzato attraverso l'uso di strumenti e procedure variate e autonome come artigianato (Pratte e Rury, 1991); come un artigianato particolare caratterizzato dalla dimensione morale (Tom, 1980)⁵. Una buona sintesi sembra essere la definizione di semi professionisti data da E. Etzioni (1969) ai «gruppi che operano in organizzazioni complesse, spesso sotto il controllo di altri» (in Colombo, 2005). Infatti, se la qualifica di professione intellettuale è indubbia, per essere definito professionista mancano al lavoro dell'insegnante alcune caratteristiche tipiche delle libere professioni: la relazione economica con il cliente, un codice deontologico stabilito dalla categoria stessa, il controllo dell'ambiente complessivo del proprio lavoro. Inoltre, la struttura prevalentemente burocratica dell'organizzazione scolastica tende a mortificare le tendenze innovative e a restringere gli spazi di libertà (Colombo 2005).

⁴ *Salari e diritti della Scuola italiana nella crisi*, 2014, a cura FLC CGIL e DIPARTIMENTO POLITICHE ECONOMICHE DELLA CGIL.

⁵ Per una più approfondita disamina di questi aspetti si rimanda a Damiano (2004).

La crisi dell'identità professionale

A questi elementi di incertezza si aggiunge la difficoltà di assumere una identità professionale chiara, definita e condivisa. Già nel 1993 Hirschhorn⁶ individuava nella categoria tre immagini identitarie tra loro alternative:

- il Magister, professionista della materia con forti competenze disciplinari e comunicative il cui compito è essenzialmente la trasmissione della cultura, con una scarsa attenzione relazionale ed educativa;
- il Pedagogo, attento soprattutto ai bisogni dello studente, che vede la sua azione centrata sull'educare piuttosto che sull'istruire, rischiando con ciò una sottovalutazione della sua disciplina di insegnamento;
- l'Animatore, che basa la sua professionalità essenzialmente sulle competenze trasversali richieste dai ruoli organizzativi e di coordinamento all'interno dell'istituto.

Senza dimenticare la necessità di integrare alle competenze pedagogiche e contenutistiche quelle imposte dallo sviluppo e dalla pervasività delle tecnologie digitali, in una interazione sinergica definita, da M. Koehler, TPACK - *Technological-Pedagogical-Content Knowledge* (conoscenze tecnologiche, pedagogiche e contenutistiche). A questi tre modelli di ruolo dell'insegnante dovremmo quanto meno aggiungere quello più recente di *Tutor*, facilitatore del processo di apprendimento attraverso una azione poco invasiva di guida e accompagnamento dello studente, assunto come agente responsabile del suo apprendimento⁷. Un cambiamento di ruolo che diventa più complesso in quanto avviene in un contesto sociale che ha tolto alla scuola, e più in generale all'adulto, gran parte della precedente autorità. Quando un insegnante entra in aula può fare affidamento solo sulla forza delle sue azioni e deve confrontarsi «con la propria solitudine, con un vuoto di senso entro il quale è costretto a misurare la propria parola» (Recalcati, 2014, p. 4).

La complessità del ruolo e la consapevolezza di svolgere un lavoro socialmente importante si scontrano con la percezione, da parte della categoria, di una bassa considerazione sociale, anche se più negativa di quanto registrino i dati di diverse ricerche (Mattioli, 2009), emblematicizzata comunque dal basso livello retributivo e dal fatto che «la provenienza sociale degli insegnanti si sta lentamente spostando verso il basso» (Schizzerotto e Barone, 2006, p. 145). Il prodotto di questa discrasia tra le due percezioni – da un lato, essere importanti per la società, dall'altro, essere poco riconosciuti economicamente e nell'attribuzione di prestigio - è una diffusa frustrazione rispetto al proprio status sociale e un calo di motivazione rispetto al proprio lavoro.

⁶ HIRSCHHORN M. (1993), *L'ère des enseignants*, Parigi, PUF.

⁷ Maddalena Colombo ha sottolineato la funzione del *coaching* (allenatore) svolta dai docenti come emerge nell'opinione di molti studenti. Cfr COLOMBO M., «Insegnanti e studenti. Orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo», in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*, Carocci, Roma, 2009, pp. 71-91. Scaricabile su: <<http://www.oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Colombo-M-Insegnanti-e-studenti-2009.pdf>>.

A queste caratteristiche insite nel lavoro dell'insegnante si aggiungono poi altri elementi contingenti che possono ulteriormente complessificare il quadro: dai processi migratori alle crescenti disuguaglianze sociali, dalla crisi della famiglia alla crisi della scuola stessa, al difficile rapporto tra genitori e insegnanti. Non sono poche le ricerche che mostrano come, di fronte a questo quadro di costante mutamento, gli insegnanti facilmente soffrano di crisi di identità, perdita di ruolo, senso di impotenza, ansia, *stress*, *burnout*⁸.

I bisogni formativi nell'area emotiva, relazionale ed etica

Risulta piuttosto evidente il nesso che si crea tra i vissuti di disagio e i bisogni formativi della categoria, su cui occorrerebbe operare sia nella formazione iniziale, sia in quella in servizio.

Nel sintetizzare gli elementi che dovrebbero connotare un insegnante efficace, J. Novak, sosteneva che, oltre alle conoscenze e abilità consuete, «l'insegnamento [...] efficace richiede sensibilità emotiva da parte dell'insegnante verso lo stato emotivo e i bisogni di colui che apprende e allo stesso tempo la consapevolezza del proprio stato emotivo e dei propri bisogni» (2001, p. 146).

Sulla stessa linea, G. Blandino sottolineava che nel lavoro del docente la quota di relazionalità è molto più ampia di quella di contenuto e che i problemi più complessi da affrontare nel lavoro dipendono proprio da questo ambito, la capacità di gestione del quale non è innata, ma va sviluppata «sia nella relazione col singolo che con il gruppo» (2008, p. 30). Quindi, «chi educa dovrebbe essere il più possibile evoluto e maturo dal punto di vista emotivo-affettivo» (p. 33) e conseguentemente occorrerebbe una «seria e approfondita formazione relazionale e personale» (p. XIII).

Un altro aspetto problematico della professione, tendenzialmente sottaciuto, è invece messo in evidenza e elevato a dato caratterizzante da Elio Damiano. Secondo l'autore, anche sulla base di una ricerca svolta in collaborazione con OPPI nel 2005⁹, l'insegnante con un consolidato più o meno ampio di convinzioni e teorie implicite in proposito, il docente è operatore morale di fatto, in quanto tenuto non soltanto a esprimere un comportamento eticamente ispirato, ma anche a ottenere che gli alunni, secondo la loro età, facciano altrettanto. Per l'insegnante, quindi, la dimensione etica è potenziata rispetto a tutte le altre

⁸ Il *burnout* degli insegnanti è un problema studiato a livello internazionale da almeno vent'anni. Solo a livello europeo si possono citare gli studi svolti in Spagna (Betoret e Moya), Finlandia (Santavirta), Norvegia (Slaalvik). (Luisa Vianello, Università la Sapienza, Roma, in <Orizzontescuola.it> 04/10/2014). Studi svolti in Francia (2006) e Regno Unito (2009) hanno rilevato che il tasso suicidario tra gli insegnanti è il più alto in assoluto se comparato con quello dell'intera popolazione (<Orizzontescuola.it>, 13/01/2014). In Italia Vittorio Lodolo D'Orta, che da anni studia il problema, ha evidenziato che, fra gli insegnanti che ottengono la idoneità alla professione, il 70% delle diagnosi è di tipo psichiatrico mentre solo il 12-13% riguarda disfonie croniche (unica patologia riconosciuta come professionale tra i docenti).

⁹ «Ethos. Una ricerca sulla morale degli insegnanti» si è svolta in OPPI, con il coordinamento del Prof. Damiano, dal 2005 al 2007. I suoi esiti si possono trovare in *OPPIinformazioni* n. 98 (<<http://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Oppiinformazioni-n-98-Ricerca-ETHOS-Damiano.pdf>>) e 100 (<<http://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-una-morale-per-gli-insegnanti.pdf>>).

professioni. Tanto che la sua azione è connotata da una «negoziante etica permanente» in cui «le sue convinzioni etiche sono tenute a confrontarsi con quelle di altri soggetti che fanno parte integrante del campo relazionale in cui si trova a operare. Questa contrattazione permanente e diffusa consiste in una serie di riflessioni nel corso delle quali l'insegnante si vede, volente o nolente, nella necessità di trovare un accordo, un terreno d'intesa, una qualche conciliazione tra i suoi valori, le sue rappresentazioni originarie del ruolo d'insegnante, e quelle dei suoi diversi interlocutori, dagli alunni all'istituzione scolastica fino alla società nel suo complesso» (Damiano, 2007, p. 245). Una dinamica di adattamento costante e di ricerca di equilibrio tra le sue convinzioni e le possibilità effettivamente consentite dalle situazioni in cui viene a trovarsi. Una condizione che spesso viene vissuta come «una lacerazione tra le attese e i comportamenti, e comunque una condizione non facile che induce presso di loro sentimenti di impotenza» (p. 247).

«Ci si deve quindi **barcamenare**», scrive A. Mattioli, «agire con l'accortezza resa necessaria dalle situazioni complicate, delicate e difficili in cui non è evidente una **semplice strada giusta**. [...] Chi si trova di fronte a queste scelte vive quindi spesso una condizione di ambivalenza (volere e non volere a un tempo la stessa cosa) e dubbio (ho scelto, ma non so se ho fatto la scelta giusta» (2009, p. 18).

Le pratiche formative: la riflessività

Non è facile formare e formarsi, quando è compromessa l'integrità a livello personale, etico, relazionale. Se l'insegnamento è azione professionale che si esplica nel dominio della pratica, non confinabile nella razionalità tecnica, non riducibile a rigidi protocolli pedagogico-didattici, vincolata dal qui e ora e in costante adattamento, ricerca di senso e di equilibrio tra progetto e condizioni di esercizio¹⁰, la semplice logica del «rinforzo» sulle competenze tecniche, prevalente nella maggior parte dei corsi di aggiornamento, non è sufficiente a rispondere al bisogno di «senso» che emerge nelle fasi di disagio professionale.

L'insegnante ha — come altri professionisti — una leva essenziale su cui puntare, la propria riflessività. Nella definizione di Donald Schön (2007), l'insegnante, come professionista riflessivo, incrocia quotidianamente situazioni problematiche sconcertanti, turbative, complesse, incerte, caratterizzate da instabilità, unicità e conflitti di valore. Ma i problemi, all'agente che riflette, non si presentano come dati, bensì come costruiti e definiti nei loro contorni a partire da materiali complessi e confusi, inevitabilmente interpretati soggettivamente e caricati di profondi aspetti valoriali ed emotivi. È attraverso questo processo interattivo, tra il soggetto e il suo contesto d'azione, che **designamo** gli oggetti dei quali ci occuperemo e **strutturiamo** il contesto all'interno del quale li affronteremo.

¹⁰ VARANI A. (2008), «La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività», in COLOMBO M. e VARANI A. (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo.

Avere piena consapevolezza di questo processo (e della capacità riflessiva come potenziale sempre disponibile al soggetto) può attivare ulteriori livelli di riflessività, passando da una riflessione in azione e sull'azione (riflessività di I grado), che permette di sviluppare un pensiero sull'esperienza, a una riflessività metacognitiva (riflessività di II grado), che consente di sviluppare un pensiero sul nostro modo di conoscere, interpretare e agire la realtà, interrogarsi sugli schemi di riferimento, le presupposizioni e le assunzioni tacite che fanno da sfondo ai criteri impliciti utilizzati nella selezione e nell'attribuzione di significato agli eventi (Varani, 2008). Arrivare a una nuova teoria del fenomeno attraverso la riflessione della propria iniziale interpretazione «trasforma il professionista in un ricercatore operante nel contesto della pratica» e lega «l'arte dell'esercizio della pratica in condizioni di incertezza e unicità all'arte della ricerca propria dello scienziato» (Schön, 1993, p. 95).

Possibili percorsi formativi in gruppo: la proposta OPPI

Le evidenze sopra accennate sembrano indicare in modo chiaro la direzione che dovrebbero assumere i percorsi formativi degli insegnanti ai primi segnali di disagio o, meglio ancora, in funzione preventiva. Siamo profondamente convinti che il disagio professionale dell'insegnante oggi non sia imputabile tanto alla quantità e alla problematicità delle cose da fare, quanto «alla mancanza di uno spazio di discussione e di confronto sulle concrete e quotidiane esperienze professionali (e di vita) che si trova ad affrontare (Blandino, 2008, p. 13). Si tratta allora di innescare processi di **sviluppo professionale**, in cui le dimensioni della crescita di sé come professionisti e come soggetti agenti si integrino e si sollecitino reciprocamente.

Due sono gli assi su cui occorre operare sinergicamente.

Il primo asse si basa sul rafforzamento epistemologico e metodologico-didattico. L'approfondimento teorico, la conoscenza del funzionamento dei processi apprenditivi, la competenza nell'uso di diverse e plurime pratiche didattiche e il confronto con altre esperienze permettono di individuare nuove strategie per fronteggiare i problemi e le criticità scolastiche e di gestire con più sicurezza la classe. La consapevolezza di aver utilizzato tutte le modalità possibili di azione didattica riduce la frustrazione e il senso di impotenza di fronte agli inevitabili insuccessi. Inoltre, lo sviluppo e il affinamento delle competenze professionali nel processo di mediazione didattica, nella gestione della classe e nella valutazione producono effetti positivi sulla percezione di autoefficacia e complessivamente sull'autostima dell'insegnante, inducendo circoli virtuosi che vanno a modificare l'azione in classe e la relazione con gli studenti.

Il secondo asse richiede l'acquisizione e il potenziamento di un habitus riflessivo, già peraltro inevitabilmente presente in una professione «di cura» come è l'insegnamento. La riflessione deve investire e compenetrare costantemente tutto il campo dell'esperienza, sia in fase di progettazione che durante e

dopo l'azione, in una continua ricorsività pratica-teoria-pratica. L'obiettivo è arrivare alla consapevolezza della propria filosofia educativa implicita, prendere coscienza dell'orizzonte simbolico nel quale si è immersi e di come con esso ci si relaziona, per far emergere le presupposizioni tacite, le idee sottese e le teorie implicite che costituiscono la matrice delle nostre azioni professionali.

Condizione perché avvenga questa ricostruzione dell'esperienza è la disponibilità ad accettare il cambiamento che può avvenire in noi attraverso l'osservarsi, l'ascoltarsi e il rispecchiarsi. Questo dialogo con «l'altro» in funzione di specchio può essere molto incentivato da un ambiente lavorativo che faciliti e stimoli la comunicazione e il confronto, fra pari o con figure a questo preposte, o può concretizzarsi mediante percorsi di supervisione. Fine ultimo è arrivare a sviluppare la capacità di osservare se stessi attraverso una sorta di decentramento, di distacco critico, per attivare una metaforica *conversazione riflessiva*¹¹ intesa come «la relazione, lo scontro-incontro, che il professionista intrattiene con il problema che ha di fronte [...]. Si tratta di un vero e proprio dialogo che il professionista intrattiene con la situazione, sia rispetto alla posizione del problema (problem setting) che alla sua risoluzione (*problem solving*)» (Schon 2007, p. 64).

Qualsiasi forma essa assuma, la riflessività diventa significativa sul piano della formazione nel momento in cui il suo esito, direttamente o meno, si colloca comunque dentro un processo sociale. Niente a che vedere quindi con sterili atteggiamenti di autocritica; occorre invece «superare la logica della colpa per assumere quella della responsabilità, che comporta non giudicare, non condannare, ma cercare di comprendere le cause di un dato comportamento» (Blandino, 2008, p. 38).

È un percorso formativo che richiede tempi e condizioni adatte, ma le nostre esperienze ci dimostrano che si può fare. Si tratta di accompagnare piccoli gruppi, non più di quindici persone, attraverso un percorso che vede il formatore in un ruolo prevalente di *coaching* e supervisione¹² lasciando progressivamente al gruppo la funzione di rispecchiamento, verso la costruzione di un gruppo riflessivo. È naturalmente necessario far conoscere alcuni strumenti per espandere le pratiche riflessive:

- di tipo individuale (diario, portfolio, auto-intervista, autobiografia formativa, scrittura drammaturgica, racconto a schema libero del proprio percorso formati-

¹¹ Cfr il saggio di Titti Romano in questo fascicolo (pp. 41-53), che si riferisce alla teorizzazione di M. Archer circa la riflessività come conversazione interiore. ARCHER M., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento 2006.

¹² «Nella letteratura internazionale attualmente si concorda sul fatto che la supervisione sia un'attività di consulenza professionale e di riflessione che si prefigge l'obiettivo di migliorare le competenze» (Belardi N, Wallnofer G., *La supervisione nelle professioni educative*, Erickson, Trento, 2007, p. 53. L'azione di *coaching* «offre uno spazio di confronto aperto, costruttivo, rispettoso e libero da pregiudizi affinché sia possibile fo-calizzarsi su aree della propria sfera professionale o personale da migliorare o implementare; stimola l'auto-riflessione e affianca nella ricerca di nuove opzioni, strategie e possibilità di crescita» GALLI L., «Dal tutor al coach: profilo e pratiche», in RIVOLTELLA P. C., FERRARI S., *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca-intervento sull'innovazione tecnologica nella didattica*, EDU Catt, Milano, 2010, p. 45.

vo e professionale, questionari di autovalutazione dei propri valori e aspirazioni professionali, linea della vita, disegno della propria mappa mentale, disegno dei campi di forze che facilitano o ostacolano un cambiamento, ecc.);

- di tipo duale (intervista biografica, intervista con «*critical friend*», accompagnamento riflessivo);
- di tipo collettivo, che richiedono cioè un lavoro di gruppo (analisi di caso, confronto di soluzioni, laboratori di prasseologia, videoformazione)¹³.

La competenza del formatore permette di intrecciare i due assi sopra descritti (quello metodologico-didattico e quello riflessivo) trovando il necessario equilibrio rispetto al gruppo in formazione/supervisione e strutturando ambienti di formazione di impronta costruttivista¹⁴ permettano e favoriscano l'integrazione delle diverse polarità in gioco (individuale/collettivo, teorico/pratico, implicito/formalizzato). Si tratta di attivare situazioni formative «provocatorie», in grado di determinare la rottura di schemi cognitivi e equilibri precedenti, fornendo gli strumenti e le condizioni per trasformare questo disequilibrio in un livello più alto di consapevolezza attraverso:

- la riunificazione del momento lavorativo con quello formativo;
- la valorizzazione e la capitalizzazione del posseduto dall'individuo e dal sistema;
- l'acquisizione di nuove conoscenze professionali;
- ricadute anche non immediatamente utilizzabili, conoscenze latenti, ma funzionali ad affrontare gli inevitabili cambiamenti degli scenari futuri;
- raccordi tra apprendimenti formali e informali;
- una ricaduta immediata in termini efficacia, motivazione e benessere, in una parola di *empowerment* (Striano, 2005).

Nei percorsi di *e-learning*, i nuovi ambienti di collaborazione *on line* non solo permettono di aumentare quantitativamente le interazioni, bensì le modificano qualitativamente producendo nuove forme di relazionalità e di gruppalità (Parmigiani, 2004). Gli ambienti virtuali, mediante le loro specifiche modalità comunicative, possono enfatizzare la costruzione sociale della conoscenza e i processi riflessivi con la dimensione collaborativa, ma anche svolgere in modo più efficace la funzione di documentazione fornendo un valore aggiunto alla pratica della scrittura. Inoltre, paradossalmente, la presenza/assenza virtuale del formatore permette a volte di sbloccare la rigidità dei ruoli e delle maschere cui il rapporto formatore/formando costringe, favorendo risultati formativi inaspettati e non ottenibili nella formazione *vis à vis* (Ferri, 2005, p. 43).

È lungo la traccia sopra descritta che si sono mosse ormai numerose esperienze di formazione, dalla formazione iniziale, con le migliori esperienze di SSIS

¹³ Un buon manuale di strumenti per la pratica riflessiva è quello creato dall'Istituto Tagliacarne di Roma all'interno del Programma Leonardo REFLECT per il *Life Long Learning* e la formazione professionale iniziale. Cfr STROOBANTS H., CHAMBERS P., CLARKE B. (a cura di), *Percorsi riflessivi*, Edizioni Tagliacarne, Roma, 2007. Scaricabile su: <http://reflect.tagliacarne.it/Allegati/Fieldbook_ItalianVersion.pdf>.

¹⁴ Per approfondire si veda di CARLETTI A. e VARANI A. (a cura di), *Didattica Costruttivista*, 2005 e *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Erickson, Trento 2007.

(Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario) e TFA (Tirocinio Formativo Attivo)¹⁵, a quella in servizio con percorsi formativi sperimentati dall'USR Lombardia, da alcune Università e da Associazioni professionali come OPPI¹⁶.

In questo senso, la funzione di un'associazione professionale non è solo quella di fornire occasioni di formazione, ma anche di diventare essa stessa luogo di crescita professionale attraverso l'appartenenza e il ruolo attivo al suo interno. Una associazione si configura infatti come comunità di pratica, cioè come luogo in cui non solo si costruisce il sapere attraverso il coinvolgimento nella pratica sociale, ma si ridefinisce la propria identità nel continuo rapporto negoziale e dialettico con gli altri (Wenger, 2007). «Ne deriva una crescita di consapevolezza e una modifica di atteggiamenti profondi che, andando a modificare l'identità stessa dell'individuo, non restano chiusi al solo ambito associativo, riverberandosi nella scuola a due livelli: ad un primo livello per quanto riguarda il proprio lavoro di docenti nella relazione d'aula, [...] a un secondo livello di natura sistemica per spendere la propria competenza nelle attività dedicate alla cura complessiva delle relazioni nell'organizzazione scolastica» (Carletti, 2008).

Università e associazioni professionali, attivando processi virtuosi e sinergici, devono sempre più assumersi il compito che l'istituzione scolastica a livello centrale ha finora eluso: una formazione degli insegnanti che veda l'approfondimento di contenuti disciplinari e di metodi e tecniche didattiche intrecciarsi strettamente con il tema dell'identità individuale e professionale e della sua manutenzione nel tempo, in una logica di educazione alla complessità. Migliorare il benessere di insegnanti e studenti, condizione essenziale per qualsiasi processo di apprendimento, significa alzare la qualità della scuola.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BLANDINO G., *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano 2008.

CARLETTI A., «Il ruolo delle associazioni professionali come stimolo alla riflessività», in COLOMBO M. e VARANI A. (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo 2008.

COLOMBO M. (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita & Pensiero, Milano 2005.

DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

DAMIANO E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Città della, Assisi 2007.

ETZIONI E. *The semi-professions and their organisations*, The Free Press, New York 1969.

¹⁵ Per approfondire, vedi M. COLOMBO e A. VARANI (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Ediz. Junior. Bergamo 2008.

¹⁶ Progetto USR Lombardia, *Innovare la formazione: la pratica riflessiva (2009-2010)*.

- FERRI P., *E-learning. Formazione, comunicazione e tecnologie digitali*, Le Monnier, Firenze 2005.
- GAGE N.L., *The scientific bases of the art of teaching*, Teachers College Press, New York 1978.
- GABBARI M., GAETANO A., GAGLIARDI R. e SACCHI D., «Rivoluzionare la comunicazione in classe con la LIM», *OPPIinformazioni*, n. 116 (2014), pp. 25-50.
- HIRSCHHORN M., *L'ère des enseignants*, PUF, Parigi 1993.
- MASUELLI M., «Funzioni-obiettivo, comportamenti professionali dei docenti e gruppi di appartenenza», in *Scuola democratica*, 22, 1999, pp. 204-214. Citazione a p. 210.
- MATTIOLI A., *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la professione dell'insegnante nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano 2009.
- NOVAK J., *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.
- PARMIGIANI D., *Didattica e tecnologia diffusa. Riflessioni per un'antropologia multimediale*, Franco Angeli, Milano 2004.
- PRATTE R. e RURY J. L., «Teacher, professionalism and craft», in *Teachers College Record*, 1, 1991, pp. 59-72.
- RECALCATI M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.
- RIVA M. G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa 2008,
- SCHIZZEROTTO A. e BARONE C., *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2006.
- SCHÖN D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- SCHÖN D. A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2007.
- STRIANO M., «Apprendimento mediato e apprendimento negoziato. Ipotesi per lo sviluppo di comunità di apprendimento nei contesti della formazione continua», in DELFINO M., MANCA S., PERSICO e SARTI L. (a cura di), *Come costruire conoscenza in rete?*, ed. Menabò, Ortona 2005.
- TOM A. R., «Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education», in *Curriculum Inquiry*, 3, 1980, pp. 317-323.
- VARANI A., «La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività», in COLOMBO M. e VARANI A. (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo 2008.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2007.