

Università di Neuchâtel
Facoltà di Lettere e Scienze umane
Istituto di Psicologia e Educazione

Nuovo piano di studio, nuova professione?

Indagine sull'identità professionale
degli insegnanti di scuola elementare del Canton Ticino
in un contesto di cambiamento curricolare

Tesi di Master

Relatore: Prof. Antonio Iannaccone

Esperto: Prof. Marcelo Giglio

26 settembre 2018

Mario Alfieri
CH-6517 Arbedo
Via Camporello 5
alfieri.mario90@gmail.com



RINGRAZIAMENTI

*A tutte le persone che hanno partecipato a questa ricerca
Per aver condiviso il proprio vissuto professionale*

*Al professor Antonio Iannaccone
Per avermi accompagnato in questo lavoro di tesi*

*Alla mia famiglia
Per il sostegno incondizionato*

ABSTRACT

Da oltre una ventina d'anni, i sistemi educativi di numerosi paesi occidentali sono soggetti a mutazioni relativamente importanti. Questi cambiamenti avvengono per mezzo di riforme scolastiche, con cui i vari dipartimenti e ministeri dell'educazione tentano di rispondere alle pressioni economiche e alle esigenze professionali che giungono da una società in costante evoluzione. Tra le riforme che coinvolgono le scuole pubbliche, quelle che concernono i curricula scolastici hanno una notevole rilevanza, in particolare per gli insegnanti che devono tentare di applicare, nel loro lavoro quotidiano, le prescrizioni che giungono dagli organi incaricati di dirigere tali riforme. Attraverso un approccio psicosociale, la ricerca qualitativa esposta in questa tesi di Master tenta di indagare in che modo un cambiamento curricolare contribuisce a definire l'identità professionale degli insegnanti di scuola elementare a cui è rivolto un nuovo curriculum scolastico. I dati ottenuti per mezzo di interviste semi-direttive, svolte con alcuni insegnanti di scuola elementare del Canton Ticino, portano alla luce diverse tensioni, paure e aspettative che essi nutrono nei confronti del documento in questione. Infine, i dati raccolti mettono in evidenza una distanza identitaria percepita dalla classe insegnante nei confronti dell'amministrazione scolastica, così come un sentimento di marginalizzazione da parte dei docenti in merito allo sviluppo di un nuovo modello di scuola pubblica.

SOMMARIO

1	INTRODUZIONE.....	9
2	CONTESTO.....	11
2.1	Le riforme curriculari del nuovo millennio	11
2.2	HarmoS e il sistema educativo svizzero	12
2.3	L'approccio per competenze del nuovo piano di studio ticinese	14
2.4	Le tappe previste per implementare il nuovo piano di studio	16
3	PROBLEMATICA.....	19
3.1	Gli insegnanti di fronte al cambiamento.....	19
3.2	Quando il cambiamento concerne il curriculum scolastico	22
3.3	Indagare l'identità degli insegnanti durante i periodi di transizione.....	24
4	QUADRO TEORICO	25
4.1	Il concetto di identità professionale	25
4.1.1	Un'istanza dell'identità sociale	25
4.1.2	Una definizione per il concetto di identità professionale	26
4.2	L'identità professionale in psicologia sociale.....	27
4.2.1	Le componenti dell'identità professionale	27
4.2.2	Le rappresentazioni sociali.....	28
4.2.3	Le attitudini	33
4.2.4	La stima di sé.....	35
4.2.5	Il sentimento di competenza.....	36
4.3	L'identità professionale degli insegnanti.....	38
4.3.1	Il modello di Gohier et al. (2001).....	38
4.3.2	Il modello di Blin (1997).....	41
4.4	Il concetto di transizione professionale.....	43
4.4.1	Una definizione per il concetto di transizione professionale.....	43
4.4.2	Le risorse per facilitare i processi di transizione	45
4.4.3	Le crisi identitarie.....	47
4.4.4	Le strategie identitarie.....	48
5	AFFINAMENTO DELLA PROBLEMATICA	51
5.1	Ipotesi di lavoro	51
5.2	Domande di ricerca.....	51
6	QUADRO METODOLOGICO	53
6.1	L'accesso al terreno	53
6.2	I partecipanti alla ricerca.....	53
6.2.1	Gli insegnanti di scuola elementare.....	53
6.2.2	Il direttore dell'Ufficio delle scuole comunali	54

6.3	Il metodo di raccolta e di analisi dei dati	55
6.3.1	Come raccogliere le rappresentazioni sociali	55
6.3.2	L'analisi tematica delle trascrizioni	56
7	PROFILO DEI PARTECIPANTI.....	59
8	ANALISI DEI DATI	63
8.1	La complessità del linguaggio del nuovo piano di studio	63
8.2	I curriculum dei tre ordini scolastici in un solo documento.....	66
8.3	Il paragone con i vecchi programmi di scuola elementare.....	68
8.4	Delle “etichette nuove a cose che già si fanno”	72
8.5	L'esperienza per giudicare l'attuabilità del nuovo piano di studio	75
8.6	Un piano di studio percepito come “calato dall'alto”	79
8.7	I direttori d'istituto visti come uno stimolo oppure come un ostacolo al cambiamento	83
9	CONCLUSIONI.....	89
9.1	Discussione e interpretazione dei dati.....	89
9.1.1	Un sentimento di marginalizzazione rispetto a una nuova idea di scuola	89
9.1.2	Una distanza tra gli insegnanti e l'amministrazione scolastica	91
9.2	Limiti e possibili sviluppi	93
9.2.1	In fase di pianificazione del lavoro	93
9.2.2	In fase di raccolta dei dati.....	93
9.2.3	In fase di analisi e di discussione dei dati	95
10	BIBLIOGRAFIA	97
10.1	Documenti ufficiali	97
10.2	Referenze bibliografiche	98
11	ALLEGATI.....	103
11.1	Allegato 1: lettera d'invito per gli insegnanti	103
11.2	Allegato 2: griglia delle domande per gli insegnanti	104
11.3	Allegato 3: griglia delle domande per il direttore dell'USCo	107
11.4	Allegato 4: scheda compilata dagli insegnanti.....	109

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1: Le dimensioni dell'identità professionale (Cohen-Scali, 2000, p. 130)	28
Figura 2: Le diverse identità di un individuo (Kaddouri, 2006).....	50
Figura 3: Profilo dei partecipanti	62

1 INTRODUZIONE

Questa ricerca intende unire due precisi campi di interesse. Il primo è il mestiere¹ di insegnante di scuola elementare che, oltre a costituire un'attività sociale fondamentale basata su un lavoro interattivo dell'umano sull'umano (Lessard & Tardif, 1999), è parte integrante del percorso formativo e professionale dello studente-ricercatore che ha realizzato questo lavoro di tesi, avendo egli conseguito in passato la formazione per insegnare nelle scuole elementari del Canton Ticino. Il secondo è il concetto di identità professionale, così come è indagato dalle scienze sociali e in particolar modo dalla psicologia sociale. Più precisamente, l'obiettivo di questa ricerca è circoscrivere e mettere in risalto alcune componenti dell'identità professionale degli insegnanti² di scuola elementare del Canton Ticino, attraverso lo studio delle loro rappresentazioni sociali.

Tre presupposti sono alla base di questo lavoro. Il primo è che le rappresentazioni sociali, che l'insegnante sviluppa in rapporto al proprio mestiere e in rapporto a sé come professionista, esercitano un ruolo di primordine nella costruzione della sua identità professionale. Il secondo è che queste rappresentazioni sono elaborate mediante il senso che il docente conferisce alle esperienze professionali che egli vive nell'arco della sua carriera e grazie alle interazioni che egli instaura nel suo contesto lavorativo. Il terzo è che, quando l'insegnante è confrontato con un cambiamento inerente all'organizzazione scolastica o alle pratiche del suo mestiere, le sue rappresentazioni emergono con maggiore irruenza nei suoi discorsi. Ciò gli consente di portare alla luce vari elementi che gli causano destabilizzazioni e tensioni da un punto di vista psicologico.

¹ In questo lavoro di ricerca i termini "mestiere" e "professione" saranno utilizzati sempre come sinonimi. Ciò significa che non verrà tenuto conto dei criteri che in sociologia, secondo un'orientazione funzionalista, distinguono un mestiere da una professione nell'insieme delle occupazioni umane.

² Al fine di rendere la lettura più scorrevole, qualora vengano nominati in modo generico un individuo o un gruppo di individui appartenenti a una classe professionale (p. es. l'insegnante, gli insegnanti, il direttore, i direttori, ecc.), essi saranno sempre declinati al maschile, sebbene questa forma inglobi i diversi generi.

2 CONTESTO

In questo capitolo sarà illustrato il contesto sociale in cui s’inserisce la nostra ricerca. Inizialmente, riporteremo alcune informazioni concernenti le nuove riforme curriculari dei paesi occidentali, con un’attenzione particolare al contesto svizzero. Successivamente, ci focalizzeremo sul Canton Ticino, descrivendo gli elementi concettuali più significativi del *Nuovo piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese* (DECS, 2015). Infine, saranno citate le tappe attraverso le quali l’amministrazione scolastica del Canton Ticino intende promuovere l’acquisizione dei contenuti di questo nuovo curriculum scolastico agli insegnanti di scuola elementare.

2.1 LE RIFORME CURRICULARI DEL NUOVO MILLENNIO

Da oltre una ventina d’anni, i sistemi educativi di molti paesi occidentali sono soggetti a mutazioni relativamente importanti (Perez-Roux & Salane, 2013). Questi cambiamenti avvengono per mezzo di riforme scolastiche, con cui i vari dipartimenti e ministeri dell’educazione tentano di rispondere alle pressioni economiche e alle esigenze professionali che giungono da una società in costante evoluzione (Delors, 1999, citato da Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Tra le riforme che coinvolgono le diverse scuole pubbliche nazionali e regionali, quelle curriculari hanno una notevole rilevanza poiché hanno lo scopo di modificarne o sostituirne il curriculum scolastico (chiamato anche programma scolastico o di formazione, piano di studio, ecc.). A tal proposito, Forquim (2008) riassume cosa sia un curriculum mettendo in risalto la sua funzione di guida in rapporto ai contenuti da insegnare-apprendere in un preciso contesto educativo:

Un curriculum est un ensemble institutionnellement structuré de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans sa continuité chronologique, c’est-à-dire selon l’ordre de progressivité des situations et des activités d’apprentissage auquel il est censé donner lieu (Forquim, 2008, p. 8).

In maniera generale, l’adozione di un nuovo curriculum risponde all’esigenza di riformare il proprio sistema educativo (Giglio et al., 2014), con il principale obiettivo di accrescere l’efficacia dell’insegnamento proposto attraverso i dispositivi pedagogici che il nuovo programma introduce (Lenoir, 2006).

A partire dall'inizio degli anni 2000, molti paesi nel mondo, tra cui anche la Svizzera, hanno deciso di modificare i propri programmi per la scuola obbligatoria, adottando un nuovo genere di approccio pedagogico definito "per competenze". Roegiers (2004) rende noto che tutti gli approcci basati sullo sviluppo di competenze da parte degli allievi perseguono tre obiettivi fondamentali: il primo è mettere in risalto le competenze che l'allievo deve padroneggiare alla fine di un determinato periodo scolastico e alla fine della scolarità obbligatoria; il secondo è dare senso agli apprendimenti mostrando concretamente all'allievo la loro utilità, cioè come questi possono essere utilizzati in situazioni che per lui hanno senso; il terzo è certificare i risultati dell'allievo in termini di risoluzione di situazioni concrete e non più in termini di una somma di saperi teorici e metodologici che l'allievo potrebbe dimenticare in breve tempo o non riuscire a utilizzare nella vita extra-scolastica.

Uno dei primi curriculum a essere stato creato secondo un approccio per competenze è il *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001). Lénior (2006) mette in luce i principi pedagogici di tale programma, che oggi possiamo trovare nei curricula di diversi paesi occidentali:

- ◆ il processo di insegnamento-apprendimento è centrato sugli allievi, i quali sono considerati come soggetti attivi e responsabili della propria crescita cognitiva;
- ◆ gli apprendimenti sono visti come funzionali e ancorati al contesto culturale e attuale in cui prendono forma. Essi sono dunque rivolti a concrete preoccupazioni sociali concernenti l'ambiente, la salute, la consumazione e la cittadinanza;
- ◆ essi sono sviluppati attraverso prospettive trasversali e interdisciplinari, secondo una concezione delle attività in classe basate sul lavoro per comunità di apprendimento.

2.2 HARMOS E IL SISTEMA EDUCATIVO SVIZZERO

Per quanto concerne la Svizzera, il 14 giugno 2007 è stato pubblicato il *Concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire* (CIIP, 2007), più semplicemente nominato "concordato HarmoS". Questo documento è il risultato di un accordo intercantonale che nasce dalla volontà politica di armonizzare i sistemi scolastici di diversi Cantoni svizzeri. Pertanto, i Cantoni che hanno sottoscritto tale accordo hanno deciso di impegnarsi al fine di rispettare all'unisono i seguenti punti in ambito educativo:

- ♦ il momento in cui il bambino deve entrare nella scuola dell'obbligo (a partire dai quattro anni di età) e la durata dei differenti cicli previsti³ (per un totale di undici anni di scuola dell'obbligo);
- ♦ gli obiettivi formativi nazionali che descrivono i traguardi d'apprendimento fondamentali che gli allievi devono raggiungere nella lingua di scolarizzazione, nelle lingue seconde, nella matematica e nelle scienze naturali;
- ♦ il monitoraggio dei sistemi scolastici tramite delle prove standardizzate al fine di valutare il grado di raggiungimento degli obiettivi formativi nazionali.

In linea con il concordato HarmoS, nel 2010 è stato pubblicato il *Plan d'études romand* (CIIP, 2010a, 2010b, 2010c) per i Cantoni della Svizzera romanda. Per la Svizzera tedesca, nel periodo 2010-2014, un modello guida nominato *Lehrplan 21* è stato sviluppato dalla *Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz* ed è stato successivamente utilizzato dai vari Dipartimenti cantonali dell'istruzione, al fine di permettere a ogni Cantone di creare il proprio piano di studio da applicare negli anni a venire. Il Canton Ticino ha sottoscritto il concordato HarmoS il 17 febbraio 2009. Di conseguenza, nell'estate 2015 un nuovo curriculum scolastico è stato pubblicato dalla Divisione della scuola, ossia l'organo cantonale responsabile dell'amministrazione della scuola pubblica, sottostante al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS). Tale documento prende il nome di *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (DECS, 2015)⁴.

Il nuovo piano di studio riunisce in un unico testo i curricula dei tre ordini della scuola dell'obbligo ticinese, vale a dire la scuola dell'infanzia, la scuola elementare e la scuola media. Per ciò che concerne la scuola elementare, il nuovo piano di studio sostituisce i

³ Il Canton Ticino beneficia di una deroga che gli permette di mantenere intatta la distribuzione degli anni previsti per ciascuno dei tre ordini della scuola obbligatoria. Per questa ragione, le durate dei vari ordini differiscono leggermente da quelle degli altri Cantoni firmatari. Nonostante ciò, la somma di tali durate corrisponde a quella prevista per tutti i Cantoni, cioè undici anni (art. 6 cpv. 3).

⁴ Al fine di rendere la lettura più fluida, d'ora in avanti tale documento sarà nominato "nuovo piano di studio" o "nuovo curriculum" e sarà descritto all'indicativo presente.

Programmi della scuola elementare (DECS, 1984)⁵, i quali prescrivevano i contenuti di apprendimento da trattare per ogni anno scolastico. Tali contenuti erano classificati in ordine d'importanza per mezzo di “obiettivi comportamentali di padronanza e di sviluppo”, attraverso un approccio che veniva definito come “pedagogia per obiettivi” (Meziane, 2014).

2.3 L'APPROCCIO PER COMPETENZE DEL NUOVO PIANO DI STUDIO TICINESE

Oggi giorno, gli approcci per competenze hanno sostituito numerose programmazioni per obiettivi, affinché l'attività di ricostruzione del sapere e della realtà avvenga nel bambino in modo più spontaneo e meno diretto dal docente (Lenoir, 2006). Anche il nuovo piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese intende andare in questa direzione:

Non si tratta più, come nel passato, di un programma d'insegnamento che elencava quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi, bensì di un piano che indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste. Con il presente piano di studio, rispetto ai precedenti programmi si passa da indicazioni su “cosa insegnare” ad indicazioni su “cosa far apprendere” (DECS, 2015, p. 7).

Le attese formative descritte all'interno del nuovo piano di studio sono dunque formulate in termini di competenze, le quali sono utilizzate come elemento centrale del nuovo curriculum. Nel nuovo piano di studio, la competenza è definita come:

La capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove, mobilitando un insieme coordinato di saperi e di capacità/abilità con una disponibilità a coinvolgersi cognitivamente ed emotivamente” (DECS, 2015, p. 7) [...] Essa esprime il saper agire del soggetto, ovvero la capacità di far fronte ad un compito mobilitando le proprie risorse interne (cognitive, affettive, relazionali,

⁵Al fine di rendere la lettura più fluida, d'ora in avanti tale documento sarà nominato “vecchi programmi” o “vecchio curriculum” e sarà descritto all'indicativo imperfetto.

motivazionali, ecc.) e utilizzando le risorse e i vincoli posti dal contesto d'azione (DECS, 2015, p. 19).

Nel nuovo piano di studio, oltre al concetto di competenza, ne troviamo altri che assumono un ruolo essenziale al fine di orientare le pratiche dei docenti, in fase di programmazione, di svolgimento delle attività e di valutazione degli apprendimenti. Di seguito, riassumiamo brevemente tre concetti essenziali – ossia quello di disciplina d'insegnamento, di competenza trasversale e di contesto di formazione generale – che accompagnano e supportano il concetto di competenza, nel nuovo piano di studio.

Le discipline d'insegnamento

Attraverso le discipline d'insegnamento, gli allievi sviluppano le “competenze disciplinari”, ossia le competenze considerate fondamentali per ciascuna disciplina. Le discipline d'insegnamento sono riunite in cinque categorie, definite “aree disciplinari” e divise nel modo seguente: lingue; matematica; scienze umani e sociali – scienze naturali; arti; motricità. Il nuovo piano di studio rende noto, per ciascun grado scolastico e per ciascuna disciplina, quali sono gli elementi essenziali da tenere in considerazione da parte del docente. Tra questi, troviamo le finalità formative della disciplina, i traguardi d'apprendimento che il bambino deve raggiungere alla fine di un determinato ciclo, così come alcune indicazioni metodologiche e didattiche per trattare ciascuna disciplina.

Le competenze trasversali

Alcune competenze non sono legate a delle specifiche discipline. È il caso delle competenze trasversali. Il nuovo piano di studio le definisce come:

Gli elementi di base o metodologici necessari per l'acquisizione delle discipline, che si arricchiscono a loro volta grazie alle attività (cognitive ma non solo) svolte nelle discipline. Il termine “competenze trasversali” fa riferimento ad un sapere agire fondato sulla mobilitazione e sull'utilizzo efficace di un insieme di risorse mentali e operative che superano largamente le frontiere di ogni disciplina. Le competenze trasversali permettono l'apprendimento e il consolidamento dei saperi disciplinari, così come il loro reinvestimento in situazioni concrete di vita (DECS, 2015, p. 279).

Secondo il nuovo piano di studio, le competenze trasversali possono essere sviluppate e riutilizzate in contesti diversi, anche al di fuori dell'aula. Da parte dell'insegnante, tenere conto di tali competenze ha pertanto delle ripercussioni sull'organizzazione del lavoro della classe, sulla realizzazione delle attività e sulla gestione dell'insegnamento. Nel

nuovo piano di studio vengono identificati e definiti in modo approfondito sei “ambiti” di competenza trasversale: lo sviluppo personale; la collaborazione; la comunicazione; il pensiero riflessivo e critico; il pensiero creativo; le strategie d’apprendimento.

I contesti di formazione generale

I contesti (o temi) di formazione generale identificati dal nuovo piano di studio sono i seguenti cinque: tecnologie e media; salute e benessere; scelte e progetti personali; vivere assieme ed educazione alla cittadinanza; contesto economico e consumi. Essi hanno il compito di assicurare una vicinanza degli apprendimenti alla realtà umana e sociale della vita quotidiana del bambino, invitando gli insegnanti a lavorare in maniera pluri- o interdisciplinare per sviluppare le competenze degli allievi. Come spiega il nuovo piano di studio:

I contesti di formazione generale hanno un valore di ordine educativo e aprono agli allievi la cosciente assunzione dei valori sociali e la possibilità di una positiva integrazione nel mondo sociale e lavorativo” (DECS, 2015, p. 21).

In definitiva, l’amministrazione scolastica riferisce di voler conferire, attraverso il nuovo approccio pedagogico esposto nel nuovo piano di studio, un ruolo più attivo agli allievi rispetto a quanto veniva suggerito nei vecchi programmi. In tal senso, i discenti oltre a dover svolgere le attività proposte dall’insegnante e rispondere ai saperi trasmessi, sono invitati ad agire per appropriarsi dei saperi in modo più collaborativo, creativo, riflessivo e comunicativo, in contesti che tengano conto dell’ambiente in cui essi vivono.

2.4 LE TAPPE PREVISTE PER IMPLEMENTARE IL NUOVO PIANO DI STUDIO

Un sito internet⁶ è stato appositamente dedicato al nuovo piano di studio. Esso è di pubblico dominio e permette a chiunque di leggere e di scaricare l’intero documento in formato PDF. Inoltre, esso presenta alcuni rimandi che consentono di raggiungere altri siti internet legati al nuovo curriculum. Uno di questi siti ci rinvia alla *Newsletter della*

⁶ <http://www.pianodistudio.ch> (ultima visita: 19 maggio 2018).

*Scuola ticinese*⁷, nella quale la Divisione della scuola espone delle comunicazioni importanti in merito all'adozione progressiva del nuovo piano di studio nelle scuole elementari ticinesi. A tal proposito, il 12 aprile 2018 è stato pubblicato dal DECS un documento intitolato *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese: primo bilancio e prossimi passi* (DECS, 2018)⁸. Tale documento riassume le tappe più importanti della riforma curricolare. Più precisamente, esso spiega che:

A seguito della pubblicazione e della diffusione del documento, che è stata preceduta da un'ampia e articolata consultazione presso esperti disciplinaristi esterni, durante il triennio 2015-2018 la Divisione della scuola ha realizzato due principali azioni di sistema per sostenere l'adozione progressiva del piano di studio: da un lato un percorso di sensibilizzazione alla proposta formativa rivolto a tutti i docenti della scuola dell'obbligo ticinese [...] dall'altro l'attivazione [...] dei laboratori "Progettare per competenze", volti alla produzione di materiali didattici (DECS, 2018, p. 1).

In merito alla prima azione di sistema, ossia il percorso di sensibilizzazione degli insegnanti avvenuto nel triennio 2015-2018, il documento comunica che "questa operazione ha coinvolto tra l'anno scolastico 2015/16 e il 2017/18 circa 1500 docenti delle scuole medie e 1200 delle scuole comunali ripartiti in 62 diversi poli/gruppi di lavoro sparsi sul territorio" (DECS, 2018, p. 1). Attraverso tale percorso di sensibilizzazione, inizialmente previsto per il triennio 2015-2018, ma a cui è stata concessa una deroga per un quarto anno, l'amministrazione scolastica dice di essersi prefissa l'obiettivo di coinvolgere tutti gli istituti e i docenti del Canton Ticino in un percorso formativo avente il seguente scopo:

Creare una cultura condivisa all'interno delle sedi scolastiche del Cantone permettendo ai docenti di avvicinarsi all'approccio per competenze preconizzato dal documento in maniera graduale. Si ricorda a questo proposito che durante i 3 anni di messa in atto, si è data la possibilità ai docenti di inserire nella propria pratica didattica in maniera progressiva le indicazioni del piano di studio prevedendo

⁷ <https://www.cerdd.ch/newsletter/17/NL31.php> (ultima visita: 16 aprile 2018).

⁸ <https://www.cerdd.ch/newsletter/uploadimg/uploadNL/PdSPrimoBilancioProssimiPassi.pdf> (ultima visita: 16 aprile 2018).

durante questo lasso di tempo la coesistenza del nuovo documento e dei vecchi programmi di formazione, con la prospettiva di abbandonare progressivamente questi ultimi (DECS, 2018, p. 2).

In merito alla seconda azione di sistema, parallela al processo di sensibilizzazione, viene spiegato che:

Nell'ambito dei laboratori *Progettare per competenze*, gruppi di docenti dei diversi ordini scolastici (per un totale di circa 180 persone) si sono occupati di produrre percorsi didattici basati sull'approccio per competenze in un'ottica di continuità tra i cicli (DECS, 2018, p.2).

A questo proposito, il documento rinvia a un altro sito web⁹ interamente dedicato alla raccolta e alla condivisione dei materiali didattici realizzati in questi "laboratori" durante gli anni scolastici 2016/17 e 2017/18.

Ebbene, per accompagnare gli insegnanti in questo cambiamento, una campagna di sensibilizzazione è stata proposta con lo scopo di coinvolgere il maggior numero di docenti, mettendo in rilievo i contenuti e le valenze del nuovo piano di studio. Al contempo, l'amministrazione scolastica ha deciso di vegliare sulla produzione e la condivisione di materiali didattici coerenti con i principi del nuovo piano di studio, da parte di gruppi di lavoro composti da docenti appartenenti ai tre diversi ordini scolastici.

⁹ https://scuolalab.edu.ti.ch/piazza/piano_di_studio (ultima visita: 20 maggio 2018).

3 PROBLEMATICA

Nei paragrafi che seguono definiremo una problematica coerente con il contesto sociale in cui si situa questa ricerca. In un primo momento, verranno riportati autori e ricerche che mettono in luce gli effetti dei cambiamenti, interni o esterni alla scuola, sugli insegnanti. In un secondo momento, saranno citati alcuni studi effettuati più specificatamente sui cambiamenti curriculari. Infine, verranno spiegate le ragioni che permettono di considerare il contesto ticinese appena illustrato come propizio per indagare il mestiere di insegnante da un punto di vista identitario. In questo capitolo saranno introdotti i concetti di rappresentazione sociale, di transizione professionale e di identità professionale. Identificati come concetti chiave per l'elaborazione di questa ricerca, essi saranno approfonditi nel capitolo dedicato al quadro teorico.

3.1 GLI INSEGNANTI DI FRONTE AL CAMBIAMENTO

Le riforme scolastiche esercitano degli effetti su tutti i professionisti che si occupano di scuola. Tra questi vi sono inevitabilmente gli insegnanti, che a causa delle varie riforme che toccano il loro mestiere devono accogliere delle nuove prescrizioni che ridefiniscono le loro missioni e i loro compiti (Perez-Roux e Salane, 2013). Solitamente tali prescrizioni non sono negoziabili e tendono a modificare i contorni delle pratiche dei docenti, diversificandole e in alcuni appesantendole ulteriormente rispetto alla complessità con le quali esse già si presentano ai loro occhi (Perez-Roux & Salane, 2013). Per queste ragioni, secondo Perez-Roux e Salane (2013), le riforme in ambito educativo sono generalmente malviste dagli insegnanti. Inoltre, secondo questi autori, i cambiamenti imposti dall'istituzione scolastica possono far nascere diversi malintesi, in particolare, tra le aspettative che diversi attori scolastici hanno nei confronti del lavoro dei docenti e il senso che questi ultimi gli conferiscono. Ebbene, malgrado i buoni propositi dei loro ideatori, le riforme in ambito educativo possono generare dei malumori da parte degli insegnanti che si trovano costretti ad agire in funzione del cambiamento.

In merito a quanto sopra, Mukamurera e Balleux (2013) mettono in mostra i risultati di una ricerca che ha avuto luogo tra il 2005 e il 2006 in Québec. Gli insegnanti intervistati¹⁰ nel quadro di questo studio accusano i cambiamenti di ordine istituzionale e sociale di essere la causa di uno stato di malessere¹¹ nella loro professione. Sul fronte istituzionale vengono incriminate le riforme scolastiche concernenti sia il nuovo curriculum quebecchese, entrato in vigore nel 2001 e basato su un approccio per competenze, sia le nuove politiche educative che mettono in primo piano l'inclusione scolastica e la gestione basata sui risultati. Sul fronte sociale, vengono invece tirati in causa alcuni fenomeni sociali che oggigiorno, più che in passato, toccano la scuola, come la dissoluzione della famiglia, la trasformazione del rapporto all'autorità, l'accrescimento della diversità etnoculturale e l'aumento della violenza giovanile.

Mukamurera e Balleux (2013) spiegano che il malessere dei docenti è correlato principalmente a un sentimento d'exasperazione, causato da un divario negativo tra le condizioni professionali e sociali che gli insegnanti considerano come ideali per esercitare il loro mestiere al meglio e le condizioni reali nelle quali essi svolgono il proprio lavoro. Gli elementi maggiormente evocati dagli insegnanti concernono principalmente due categorie. All'interno della prima, sono indicati alcuni fattori legati alle condizioni del loro impiego: la precarizzazione aggravata nel momento dell'entrata nella professione; il continuo doversi adattare alla novità, alla complessità e all'appesantimento dei compiti; la difficoltà di conciliare il proprio tempo tra scuola e vita privata; la pressione nel migliorarsi come insegnante adottando e sviluppando un proprio stile pedagogico; le restrizioni continue del budget scolastico. Nella seconda categoria, sono invece inseriti degli elementi concernenti il rapporto che gli insegnanti instaurano con i direttori e con l'amministrazione centrale del sistema educativo. A tal proposito, i fattori negativi citati in maggior misura sono, da un lato, la mancanza di sostegno nei momenti di difficoltà da parte dei direttori, che sono percepiti come degli amministratori esterni alla realtà della

¹⁰ Gli insegnanti intervistati appartenevano ai tre ordini della scuola pubblica quebecchese, definiti "préscolaire", "primaire" e "secondaire en formation générale des jeunes".

¹¹ Il malessere è considerato da Mukamurera & Balleux (2013) come "l'ensemble des effets négatifs que les conditions psychologiques et sociales de l'enseignement ont sur la personnalité des professeurs" (Estève & Fracchia, 1988, p. 46, citato da Mukamurera & Balleux, 2013, p. 59)

classe, dall'altro, lo scarso riconoscimento dell'impegno e degli sforzi professionali dei docenti da parte dell'istituzione scolastica. Secondo Mukamuerera e Balleux (2013), questa percezione negativa è causata soprattutto dall'aumento di compiti complessi richiesti ai docenti, dal peggioramento graduale delle condizioni lavorative e dall'impressione di avere sempre meno autonomia nel proprio lavoro.

Secondo Périer (2013), un ulteriore sentimento di malessere nella professione di insegnante è causato oggi da un progressivo indebolimento del prestigio sociale e del valore simbolico che questa riveste nella società. Per Périer (2013), ciò avviene a causa dai cambiamenti sociali, culturali e tecnologici con cui la scuola convive al giorno d'oggi. Périer (2013) mette in luce tre processi che secondo lui sono colpevoli di svalutare socialmente questo mestiere e dunque rendere più instabile l'identità professionale di chi lo pratica:

- ♦ il primo processo si riferisce all'entrata nel mestiere dei nuovi insegnanti: da un modello della "vocazione", che ha costituito il piedistallo delle rappresentazioni ideali del mestiere e delle personalità votate al suo esercizio e al suo compimento, si è passati a un modello "pragmatico", per il quale la scelta di diventare insegnante risponde non solo a un interesse nel mestiere, ma anche a un desiderio d'inserzione professionale;
- ♦ il secondo processo concerne un indebolimento generale dell'istituzione scolastica e dell'autorità dell'insegnante. Questa, un tempo considerata come legittima e indiscutibile, oggi è costantemente messa in discussione e l'esercizio del mestiere sollecita i docenti in una continua giustificazione delle loro azioni individuali e nella costruzione di un'identità meno predefinita e meno dettata dall'istituzione;
- ♦ il terzo processo riguarda la scomparsa di un "monopolio dei saperi disciplinari" un tempo detenuto dalla scuola, che era responsabile di conservarli e trasmetterli. L'autorità simbolica, che la padronanza dei saperi conferiva ai suoi detentori legittimi (i docenti) si affievolisce col passare del tempo. Pertanto, gli insegnanti non possono più forgiare delle identità esclusivamente definite dalle conoscenze disciplinari, ma devono fare i conti con elementi pedagogici e relazionali che danno forma a una missione più ampia di educazione e socializzazione dell'allievo.

3.2 QUANDO IL CAMBIAMENTO CONCERNE IL CURRICULUM SCOLASTICO

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, i curricula scolastici sono dei documenti che gli insegnanti devono conoscere e saper utilizzare per svolgere il proprio lavoro e realizzare le missioni che la società conferisce loro. Essi fungono da strumenti utili per pianificare e valutare ufficialmente gli apprendimenti dei propri allievi. Pertanto, confrontati a un nuovo curriculum, gli insegnanti devono dapprima comprenderne i contenuti prescrittivi e successivamente applicarli in modo corretto nella loro pratica.

Tuttavia, per Giglio et al. (2014), impegnarsi nello spirito di un nuovo curriculum basato su un approccio per competenze non è semplice, anche qualora l'insegnante si dimostri favorevole ai nuovi principi pedagogici esposti. Difatti, Giglio et al. (2014) ricordano che gli approcci per competenze domandano ai docenti di attrezzarsi al fine di sviluppare una padronanza che permetta loro di accompagnare gli allievi nell'essere creativi, collaborativi, riflessivi, ecc. Inoltre, secondo Giglio et al. (2014), gli insegnanti sono tenuti ad affinare i propri strumenti concernenti la pianificazione degli apprendimenti in funzione degli elementi teorici proposti dal nuovo approccio (ad es. la competenza, l'interdisciplinarietà, le situazioni "complesse e significative", ecc.). A causa dei cambiamenti che toccano da vicino gli insegnanti, per Giglio et al. (2014), un nuovo curriculum necessita dunque di una "buona informazione e di una buona formazione", affinché esso sia impiantato con successo nelle scuole. Questi compiti sono affidati generalmente agli autori del cambiamento curricolare. Secondo Giglio et al. (2014), una formazione continua organizzata dall'amministrazione scolastica deve quindi accompagnare gli insegnanti a sviluppare delle nuove competenze che permettano loro di applicare gli approcci pedagogici e le strategie didattiche raccomandati dal nuovo curriculum scolastico.

Con lo scopo di identificare il grado di adesione degli insegnanti della Svizzera romanda al nuovo *Plan d'études romand* (CIIP, 2010a; 2010b; 2010c), Giglio et al. (2014) hanno interrogato alcuni docenti prima che questo documento venisse pubblicato. Gli autori si sono interessati al divario tra il grado di adesione degli insegnanti e le modifiche che questi prevedevano di apportare alle loro pratiche. I risultati della loro ricerca mostrano che la messa in opera di un nuovo curriculum è vissuta dagli insegnanti come un cambiamento

che suscita reazioni diverse a seconda del soggetto intervistato. Tali reazioni dipendono fortemente dalle rappresentazioni sociali¹² che gli insegnanti sviluppano in rapporto al nuovo curriculum e alla riforma curricolare, le quali mettono in mostra degli ostacoli potenziali intravisti dagli insegnanti interrogati. Nel quadro della loro ricerca, Giglio et al. (2014) spiegano che vi sono dei docenti che si mostrano aderenti alle prescrizioni ufficiali proposte da un nuovo curriculum, in quanto prevedono di metterle realmente in pratica. Altri insegnanti, invece, pur essendo favorevoli alle prescrizioni ufficiali, non immaginano di apportare delle modifiche al loro modo di pianificare le lezioni, insegnare in classe o valutare gli apprendimenti. Per quanto concerne questa seconda categoria di docenti, le ricerche condotte da Lenoir (2006) mostrano che spesso gli insegnanti adottano rapidamente un discorso “politicamente corretto”, utilizzando i termini proposti dal nuovo piano di studio, ma senza modificare concretamente le proprie pratiche. Secondo Lenoir (2006), in questo caso, l’utilizzo di una “fraseologia ufficiale” permette agli insegnanti di rinforzare la loro appartenenza identitaria alla professione, facendo sì che il cambiamento appaia meno minaccioso, soprattutto per quanto riguarda la percezione che essi hanno della loro funzione di insegnante e della loro immagine sociale e professionale. A tal proposito l’autore spiega che:

Citer les notions véhiculées par le nouveau curriculum constituerait pour les enseignants rencontrés un signe de leur maîtrise des savoirs professionnels requis, ce qui leur permettrait de signifier au milieu social leur compétence professionnelle et le caractère professionnel de leur fonction (Lenoir, 2006, p. 128).

¹² Le rappresentazioni sociali sono intese da Giglio et al. (2014, citando Jodelet, 1989 e Abric, 1989) come una forma di conoscenza elaborata a partire dalle proprie esperienze e condivisa socialmente. Esse sono considerate come un insieme di opinioni, di attitudini, di credenze e di informazioni che si riferiscono a un oggetto o a una situazione. Nel quadro della loro ricerca, Giglio et al. (2014) mettono in evidenza il ruolo delle rappresentazioni nel dare un senso comune sull’anticipazione della realtà.

3.3 INDAGARE L'IDENTITÀ DEGLI INSEGNANTI DURANTE I PERIODI DI TRANSIZIONE

Nella letteratura scientifica, quando un cambiamento si sviluppa in un contesto professionale specifico, come lo è il nuovo piano di studio nel contesto scolastico ticinese, tale cambiamento viene definito col termine di “transizione professionale”. Secondo Perez-Roux e Salane (2013), interessarsi alle transizioni professionali degli insegnanti rinvia inevitabilmente alle incidenze che esse hanno sul piano identitario, in quanto le transizioni creano delle destabilizzazioni, delle crisi di senso e delle tensioni identitarie che generalmente scalfiscono un'immagine positiva del sé professionale dell'insegnante.

Iannaccone, Tateo, Mollo e Marsico (2008) considerano che le situazioni caratterizzate dal cambiamento, per esempio inerente all'organizzazione scolastica o al curriculum, sono dei momenti privilegiati per l'analisi e la ridefinizione di alcuni aspetti centrali dell'identità professionale degli insegnanti. Secondo Iannaccone et al. (2008), il cambiamento è spesso l'artefice di un indebolimento del sentimento d'appartenenza alla professione, qualora dei compiti nuovi siano aggiunti a quelli che già sono svolti dagli insegnanti. Per Iannaccone et al. (2008), gli insegnanti che vengono intervistati nei periodi di transizione portano più facilmente alla luce tensioni, problemi, dubbi e questionamenti vari concernenti il proprio mestiere. Ciò permette, secondo Iannaccone et al. (2008) di ottenere una panoramica sullo stato della professione, con particolare attenzione ai punti critici dell'identità degli insegnanti.

Iannaccone et al. (2008) rendono inoltre noto che far narrare le proprie esperienze lavorative agli insegnanti può favorire in loro un'elaborazione di senso inerente alle proprie pratiche e dare una forma più precisa alla loro identità. A tal proposito, gli studi di Kompf, Bond, Dworet e Boak (1996, citati da Giglio et al., 2014) mostrano che le percezioni che gli insegnanti hanno della propria identità professionale possono condizionare la loro efficacia nel lavoro, il loro desiderio di perfezionamento professionale e le loro capacità, o volontà, di arricchirsi di nuove pratiche d'insegnamento.

4 QUADRO TEORICO

In questo capitolo definiremo i concetti teorici fondamentali che guidano il nostro lavoro di ricerca. In un primo momento, descriveremo il concetto di identità professionale secondo una prospettiva psicosociale. In un secondo momento, citeremo alcuni autori che, secondo un approccio psicosociale, hanno studiato l'identità professionale degli insegnanti. Infine, tratteremo il concetto di transizione professionale, mettendo in luce in che modo le crisi e le strategie identitarie ridefiniscono l'identità di una persona, in seguito a dei cambiamenti in ambito professionale.

4.1 IL CONCETTO DI IDENTITÀ PROFESSIONALE

4.1.1 UN'ISTANZA DELL'IDENTITÀ SOCIALE

Dubar (1991; 1992) e Blin (1997) considerano l'identità professionale come un'istanza dell'identità sociale, ossia come una componente di quest'ultima, che si sviluppa specificatamente attraverso la pratica di un mestiere. La prospettiva di questi autori riconosce alle attività e ai contesti professionali un ruolo importante nella costruzione dell'identità sociale degli individui. Per questa ragione, prima di definire il concetto di identità professionale, intendiamo elencare in modo conciso alcune caratteristiche fondamentali dell'identità sociale.

Ricercatori appartenenti a differenti discipline sociali (sociologia, psicologia sociale, antropologia psicanalitica, ecc.) hanno tentato di rispondere alle questioni più disparate riguardo all'identità sociale. Secondo Lipiansky, Taboada-Leonetti e Vasquez (1998) è possibile notare diversi elementi teorici che accomunano le varie discipline nel loro modo di definire tale concetto:

- ♦ *una prospettiva dinamica* per la quale l'identità è considerata come il prodotto di un processo che si sviluppa nell'arco di tutta la vita dell'individuo. Le evoluzioni e i cambiamenti sono pertanto considerati come parti integranti della costruzione e della ridefinizione dell'identità;
- ♦ *una prospettiva interazionista* per la quale il soggetto si definisce sempre in relazione agli altri e da questi è riconosciuto. È dunque attraverso l'interazione

con l'altro (inteso come individuo, gruppo di persone o struttura sociale) che una persona costruisce e rielabora la propria identità.

- ♦ *un rimodellamento continuo* dell'identità che non è semplicemente il risultato cumulativo dell'insieme delle esperienze di una vita, ma prevede un rimodellamento continuo della propria struttura;
- ♦ *un'unità diacronica nel processo evolutivo* che, malgrado il carattere dinamico dell'identità, porta il soggetto a conservare una coscienza della sua unicità e della sua continuità. In qualsiasi momento, l'individuo si riconosce ed è riconosciuto dagli altri come una persona distinta;
- ♦ *la presenza di strategie identitarie* che conducono gli individui a scegliere i gruppi ai quali intendono appartenere, considerati come gruppi di riferimento. L'appartenenza a un gruppo, piuttosto che a un altro, permette quindi a una persona di definirsi socialmente e di differenziarsi da altri individui.

4.1.2 UNA DEFINIZIONE PER IL CONCETTO DI IDENTITÀ PROFESSIONALE

Coscienti delle molteplici definizioni che la letteratura scientifica propone riguardo al concetto di identità professionale, in questo lavoro di ricerca abbiamo deciso di utilizzare quella di Barbier (1996). Questo autore definisce l'identità professionale come:

Un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produites par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire (Barbier, 1996, p. 40).

Secondo Barbier (1996), l'identità professionale di un individuo è dunque costituita da diversi elementi di cui egli è detentore e che lo rappresentano in un preciso momento della sua vita. Per questo autore l'identità si compone di ciò che una persona è capace di fare, di ciò che fa, di ciò che sa, del modo in cui si rappresenta se stessa e ciò che la circonda, del senso che accorda alle cose, delle sue emozioni positive e negative, dei suoi bisogni e dei suoi valori. Beckers (2007) spiega che questo modo di considerare l'identità è aggregativo di tutte le componenti che rendono unico un individuo e che lo singularizzano rispetto agli altri, in un preciso momento della sua vita. In tal senso, secondo Beckers

(2007) l'identità professionale può essere intesa come una "fotografia istantanea" in cui è possibile indagare le varie componenti citate da Barbier (1996). Al contempo, secondo Barbier (1996), l'identità è anche un processo continuo, in quanto ogni esperienza vissuta dall'individuo è considerata come una potenziale fonte di evoluzione e di modifica delle sue componenti identitarie. In tal senso, secondo una prospettiva di sviluppo, Périer (2013) spiega che l'identità si ricompone a seconda delle difficoltà, delle prove o dei cambiamenti oggettivi e soggettivi che l'individuo incontra nel proprio percorso biografico e a seconda del modo in cui egli percepisce, interpreta e giudica le evoluzioni in corso.

4.2 L'IDENTITÀ PROFESSIONALE IN PSICOLOGIA SOCIALE

4.2.1 LE COMPONENTI DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE

Cohen-Scali (2000) rende noto che la psicologia sociale si occupa di studiare le componenti psicologiche dell'identità professionale, cioè le sue dimensioni e i suoi processi. Quest'autrice suddivide le dimensioni psicologiche dell'identità professionale in due categorie principali: da un lato vi sono le dimensioni sociali, considerate come il prodotto di processi di categorizzazione sociale, di auto-categorizzazione e di valutazione; dall'altro lato vi sono le dimensioni personali, le quali sono alimentate dai processi di auto-valutazione e di percezione della performance. Per Cohen-Scali (2000), le dimensioni sociali influenzano le condotte degli individui nel loro contesto professionale e al contempo si trasformano sotto l'effetto delle situazioni e delle relazioni vissute in tale contesto; le dimensioni personali, invece, si sviluppano nel soggetto in modo più intimo e personale e sono rivelatrici delle strategie che l'individuo utilizza per adattarsi ed evolvere con l'ambiente, qualora questo fosse condizionato da un cambiamento. Tra le dimensioni sociali più importanti indagate dalla psicologia sociale, secondo Cohen-Scali (2000), vi sono le rappresentazioni sociali e le attitudini; mentre per quanto concerne le dimensioni personali, quest'autrice attribuisce una particolare rilevanza alla stima di sé e al sentimento di competenza.

Al fine di elucidare la loro funzione nella costruzione dell'identità professionale, i concetti di rappresentazione sociale, di attitudine, di stima di sé e di sentimento di competenza, che ritroviamo nello schema seguente, saranno definiti in modo più preciso nei prossimi paragrafi.

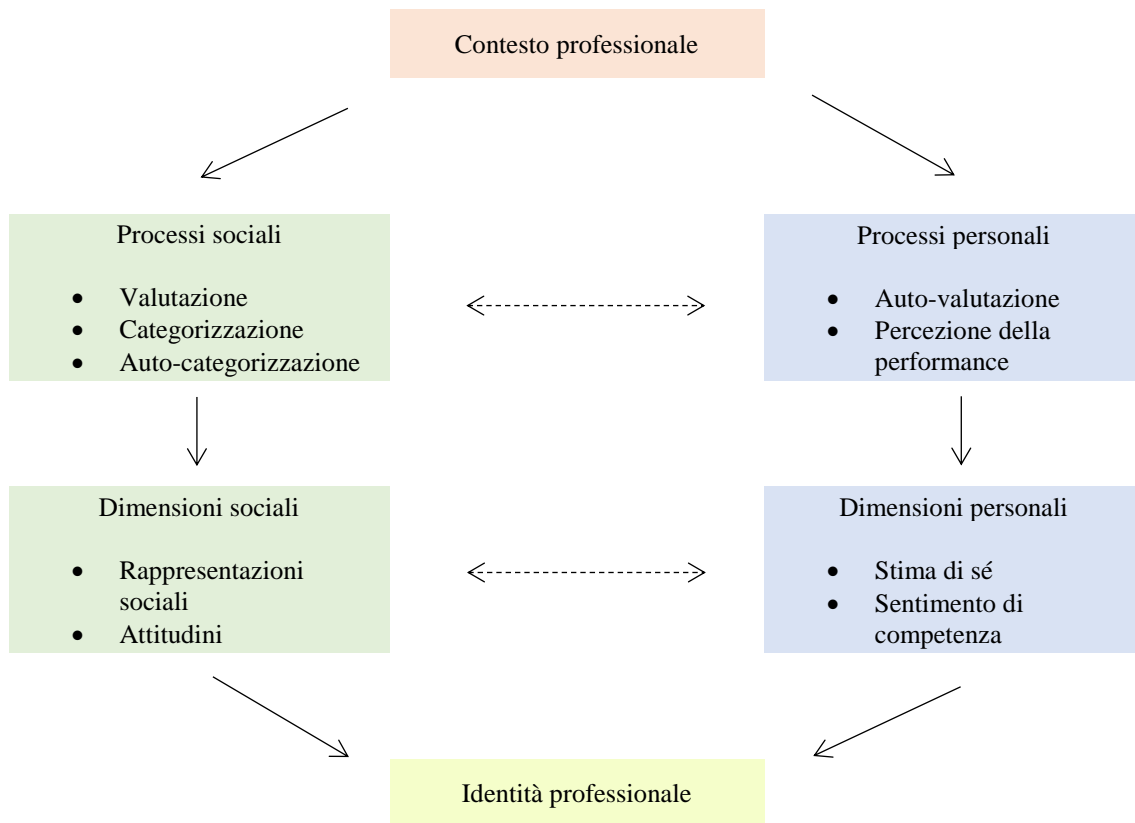


Figura 1: Le dimensioni dell'identità professionale (Cohen-Scali, 2000, p. 130)

4.2.2 LE RAPPRESENTAZIONI SOCIALI

Moscovici (1961) è considerato uno dei primi ricercatori a essersi interessato al modo in cui le rappresentazioni sociali sono elaborate dagli individui. Per questo autore, le rappresentazioni sociali sono una forma di conoscenza semanticamente elaborata e socialmente condivisa che ha lo scopo pratico di costruire una realtà comune a un insieme di persone. Secondo Moscovici (1961), all'origine di una rappresentazione sociale troviamo generalmente una situazione inedita, un fenomeno sconosciuto, una novità che perturba la pratica di una collettività, in quanto le informazioni concernenti tale fenomeno sono insufficienti, incomplete, polimorfe oppure sparse. Moscovici (1961) spiega che al fine di comprendere l'oggetto in questione, percepito come problematico, gli individui sentono la necessità di discutere e dibattere tra loro. Così facendo, la condivisione di informazioni, di credenze, di ipotesi e di speculazioni porta gli individui a creare una conoscenza comune all'interno del proprio gruppo d'appartenenza.

Secondo Jodelet (1989), lo studio delle rappresentazioni sociali assume un ruolo importante nell'investigazione scientifica, in quanto permette di descrivere la realtà così come essa è rappresentata dagli individui in seno a diversi gruppi sociali. A tal proposito, Jodelet (1989) spiega che la psicologia sociale ha il compito di indagare i diversi elementi che possono comporre una rappresentazione sociale, vale a dire le informazioni, le ideologie, le norme, le credenze, i valori, le attitudini, le opinioni e le immagini mentali degli individui. Nella letteratura scientifica, numerosi autori si sono interessati al concetto di rappresentazione sociale, sottolineando il legame che questa dimensione psicologica instaura con le condotte degli individui e la loro identità. Nei prossimi paragrafi, ci baseremo su Moscovici (1961), Jodelet (1989), Abric (1994) e Blin (1997) al fine di riassumere le caratteristiche principali delle rappresentazioni sociali.

Le rappresentazioni concernono degli oggetti precisi

Secondo il modello di Moscovici (1961) la rappresentazione sociale è sempre la rappresentazione di qualcosa da parte di qualcuno. A tal proposito, Jodelet (1989) spiega che “rappresentare” o “rappresentarsi” è un atto di pensiero per il quale un “soggetto” si rapporta a un preciso “oggetto”. Quest’ultimo, secondo Jodelet (1989), può essere una persona, una cosa, un avvenimento materiale, psichico o sociale, un fenomeno naturale, un’idea, una teoria, ecc. In ogni caso, non vi è mai rappresentazione senza oggetto, sia questo reale o immaginario. Per Moscovici (1961) e Jodelet (1989), la rappresentazione è in un rapporto di ricostruzione simbolica con l’oggetto. Questo rapporto permette al soggetto di figurarsi l’oggetto e discutere sul suo conto, rendendolo dunque presente in un preciso momento anche quando questo è lontano o assente.

Le rappresentazioni sono socialmente elaborate e condivise

Secondo Abric (1994) e Jodelet (1989), le rappresentazioni sono costruite per mezzo dell’interazione sociale, da qui il concetto di rappresentazione “sociale”. L’interazione avviene attraverso il contatto con le altre persone, il quale permette agli individui di condividere delle esperienze e dei discorsi all’interno di un gruppo sociale. Secondo Abric (1994), i mezzi di comunicazione, siano questi istituzionali o informali, possono intervenire anch’essi nell’elaborazione delle rappresentazioni, attraverso dei processi d’influenza, d’inculcazione e di manipolazione sociale. Per questa ragione, Abric (1994) rende noto che l’elaborazione di una rappresentazione può distanziarsi fortemente da logiche razionali, dando così luogo a quelle che Jodelet (1989) definisce come “teorie spontanee” condivise all’interno di un gruppo. Ebbene, le rappresentazioni sociali

circolano nei discorsi, sono portate dalle parole, ma sono anche veicolate dai messaggi e dalle immagini mediatiche.

Le rappresentazioni sono soggettivamente interpretate

Per Jodelet (1989) ricostruire simbolicamente un oggetto prevede sempre un atto d'interpretazione da parte del soggetto, che consciamente o inconsciamente conferisce all'oggetto dei significati. Pertanto, il contenuto di una rappresentazione (informazioni, immagini, opinioni, ecc.) è ricostruito dal soggetto e non è mai un'esatta copia del reale. Ciò implica che vi possa essere un divario tra la rappresentazione (soggettiva) di un individuo e il suo referente (oggettivo). Questa differenza, causata da valori e codici collettivi o da implicazioni personali produrrebbe tre tipi di effetto a livello dei contenuti rappresentativi di un oggetto rappresentato (Jodelet, 1989):

- ♦ *la distorsione* fa sì che tutti gli attributi dell'oggetto siano presenti ma accentuati o diminuiti in modo specifico;
- ♦ *la supplementazione* consiste nel conferire all'oggetto degli attributi, delle connotazioni o dei significati che non gli appartengono;
- ♦ *la detrazione* corrisponde alla soppressione di attributi appartenenti all'oggetto.

Secondo Jodelet (1989), questo genere di atti mentali modificano la valutazione sulla qualità di un oggetto e possono servire a restaurare o aumentare la propria stima di sé in un momento di comparazione sociale.

Le rappresentazioni definiscono le identità

Secondo Jodelet (1989), le teorie spontanee condivise all'interno di un insieme sociale, come può essere la classe insegnante, sono versioni consensuali della realtà. Per quest'autrice, le rappresentazioni sociali incarnano delle immagini o condensano delle parole che sono cariche di significati e condivise dalle persone all'interno di un determinato gruppo sociale, attraverso un sapere di senso comune che influenza il loro modo di vedere la realtà. Le rappresentazioni giocano dunque una funzione identitaria importante, in quanto, secondo Blin (1997), creano e definiscono il gruppo d'appartenenza (*ingroup*), accentuando le caratteristiche che accomunano i membri del gruppo. Al contempo, esse mettono in evidenza gli elementi che separano il gruppo d'appartenenza dagli altri gruppi (*outgroups*). In questo modo, secondo Blin (1997), le

rappresentazioni sociali definiscono e proteggono le specificità di un gruppo professionale.

Le rappresentazioni orientano le condotte e anticipano la realtà

Jodelet (1989) spiega che le rappresentazioni hanno un carattere pratico, in quanto orientano gli individui nel loro modo di agire e di interagire negli scambi quotidiani. Secondo Jodelet (1989), le rappresentazioni sociali guidano gli individui nel modo di nominare e definire i differenti aspetti della realtà quotidiana, nel modo di interpretare questi aspetti, nel modo di posizionarsi rispetto ad essi e difenderli. Ciò avviene soprattutto attraverso un principio di “risparmio cognitivo” (Blin, 1997) che permette al soggetto di comunicare e risolvere i problemi quotidiani senza dovere ricorrere a una mobilitazione cognitiva elevata. Inoltre, secondo Abric (1994), le rappresentazioni orientano la maniera in cui un individuo si rappresenta un compito conosciuto o inedito, gli altri e il contesto, creando un sistema d’attese e di anticipazioni che lo indirizza nel selezionare, nel filtrare e nel classificare le informazioni. Infine, per Blin (1997), le rappresentazioni sociali prescrivono le condotte da adottare in un preciso contesto sociale, poiché riflettono le norme e le regole che danno forma al contesto.

Le rappresentazioni giustificano le condotte a posteriori

Le rappresentazioni permettono di giustificare a posteriori le proprie azioni. Monteil (1997) ha mostrato, per esempio, che se all’interno di un’azienda viene valorizzato un rapporto di competizione tra i dipendenti, questi attribuiranno ai loro colleghi delle caratteristiche negative. A tal proposito, il fatto di rappresentarsi i propri colleghi come ipocriti, incompetenti, ecc. permetterà ai lavoratori di giustificare i loro comportamenti poco solidali nei confronti dei colleghi.

Le rappresentazioni si creano attraverso un doppio processo

Moscovici (1961) evoca due processi che concorrono sia all’emergenza sia al funzionamento delle rappresentazioni sociali. Essi sono l’“ancoraggio” e l’“oggettivazione”. L’ancoraggio è il processo per il quale gli individui tentano d’integrare le informazioni nuove relative a un oggetto, in un sistema di riferimento preesistente, cioè in una rete di significati e di valori. Questo processo permette al soggetto di comprendere ciò che è estraneo attraverso un principio di analogia a ciò che gli è familiare. Così facendo, è possibile applicare all’oggetto nuovo i modi di ragionamento di un quadro di riferimento prescelto. L’oggettivazione è invece il

meccanismo attraverso il quale si opera il passaggio di elementi astratti della rappresentazione a delle immagini concrete. Questo processo consiste nel semplificare un oggetto in un “nucleo figurativo”, cioè in un insieme ridotto e semplificato di nozioni che servirà da base solida per rappresentarsi l’oggetto, ossia per renderlo in un qualche modo visibile nella propria testa. Ciò permette di giustificare il senso concreto che il soggetto dà all’oggetto.

Le rappresentazioni professionali

Blin (1997) definisce come “rappresentazioni professionali” tutte le rappresentazioni sociali concernenti gli oggetti significativi della propria professione. Secondo questo autore, tali rappresentazioni condizionano sia il modo in cui i vari attori e gruppi professionali percepiscono le situazioni di lavoro sia i significati che essi associano alle loro pratiche. Per Blin (1997), le rappresentazioni professionali rinviano sempre a tre elementi:

- ♦ *gli oggetti professionali* sono gli oggetti importanti e pertinenti per un gruppo professionale. Secondo Moliner (1993, citato da Blin, 1997), l’oggetto di una rappresentazione professionale ha sempre le seguenti caratteristiche: è polimorfo, ossia appare sotto differenti forme nello spazio di lavoro (es. la macchina, il lavoro, la competenza); la sua padronanza (nozionale e pratica) riveste un ruolo importante per i gruppi che lo utilizzano; è partecipe della genesi del gruppo oppure influenza la configurazione strutturale di un gruppo già costituito.
- ♦ *i contesti professionali* si riferiscono alle condizioni nelle quali delle rappresentazioni professionali si mobilitano. Le rappresentazioni professionali sono dunque fortemente contestualizzate e variano a seconda delle situazioni. Esse danno senso al contesto e dal contesto sono influenzate.
- ♦ *gli attori e i gruppi professionali* appartenenti allo stesso campo professionale ci ricordano che le rappresentazioni hanno una funzione strumentale, cioè orientano i livelli cognitivi dell’azione (per esempio le rappresentazioni dei vari compiti, le strategie per risolverli, ecc.) e sono influenzate dalle norme socio-istituzionali inerenti ai ruoli degli attori. Esse sono elaborate e condivise dagli attori e dai gruppi appartenenti allo stesso campo professionale.

4.2.3 LE ATTITUDINI

Cohen-Scali (2000) rende noto che le attitudini indicano i posizionamenti degli individui e le loro valutazioni in relazione a degli oggetti sociali. Secondo Cohen-Scali (2000), all'origine di queste valutazioni, che possono essere positive o negative e che possono variare d'intensità, vi è una componente affettiva che esprime il sentimento che la presenza reale o evocata dell'oggetto induce nel soggetto. Per Tapia e Roussay (1991), le attitudini non sono innate, ma acquisite nel corso delle esperienze e delle interazioni vissute tra la personalità del soggetto e il contesto sociale. Le attitudini risultano pertanto dalla combinazione di percezioni, di rappresentazioni, di emozioni e di esperienze anteriori.

Per Beckers (2007), le attitudini hanno il compito di organizzare in maniera stabile e duratura i processi percettivi, cognitivi e motivazionali in un soggetto. Secondo Beckers (2007), quest'organizzazione interna rende più o meno probabile l'avverarsi di un determinato comportamento da parte di un individuo in una determinata situazione. A tal proposito, Beckers (2007) riferisce che le attitudini permettono di spiegare l'esistenza di una regolarità nelle reazioni di uno stesso soggetto confrontato a un cambiamento nelle situazioni e, al contempo, permettono di comprendere come mai di fronte a uno stesso avvenimento vari individui reagiscano in modo diverso. Pertanto, per Beckers (2007), ciò che si può osservare non è l'attitudine in sé, ma i comportamenti manifestati in situazione da un individuo o gli enunciati che egli produce per esprimere le sue attitudini sotto forma di opinioni.

Secondo Tajfel (1972), le attitudini partecipano alla strutturazione dell'identità sociale in associazione al processo di "categorizzazione sociale". Attraverso la sua teoria, Tajfel (1972) mette in evidenza il peso che l'elaborazione di categorie ha nella costruzione dell'identità sociale degli individui. In breve, la categorizzazione sociale è un processo psicologico che permette al soggetto di semplificare e organizzare l'ambiente sociale all'interno di categorie mentali. Per quanto concerne il contesto professionale, Tajfel (1972) spiega che in un primo momento sono i valori familiari e scolastici che fondano le categorie legate al mondo del lavoro. In seguito, i contatti prolungati con i contesti formativi e professionali fanno evolvere e moltiplicare questo genere di categorie, le quali arricchiscono il campo rappresentazionale del soggetto. Per Tajfel (1972), la categorizzazione gioca un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità sociale

dell'individuo, poiché gli permette di attribuirsi una posizione all'interno di un ambiente da lui stesso ordinato, attraverso l'appartenenza del soggetto a dei gruppi sociali. A tal proposito, Tajfel (1972) mette l'accento sulla tendenza spontanea dell'individuo a identificarsi a dei gruppi di riferimento da lui percepiti come vicini ai suoi interessi e alle caratteristiche che egli si auto-attribuisce. Allo stesso tempo, invece, egli si allontana dai gruppi dai quali intende differenziarsi. Questo doppio processo d'identificazione e differenziazione, secondo Tap (1986) e Camilleri (1986), permette all'individuo di sviluppare delle identità sociali positive, aumentando la propria stima di sé e il senso del proprio valore personale. Secondo questa prospettiva, dunque, l'evoluzione dell'identità sociale è guidata dalla valorizzazione di sé che cresce a seconda dei gruppi sociali ai quali l'individuo appartiene.

Tajfel (1972) mette dunque in evidenza l'esistenza di attitudini sistematicamente positive nei confronti del proprio gruppo sociale d'appartenenza (*ingroup*), opposte ad attitudini negative in relazione agli altri gruppi (*outgroup*) e ai loro membri. Secondo Tajfel (1972), alla base della costruzione di categorie funzionalmente discriminatorie in relazione agli altri gruppi, vi sarebbe la condivisione di pregiudizi e stereotipi, che possiamo riassumere nel seguente modo:

- ♦ *i pregiudizi* sono definiti da De La Haye (1998) come delle opinioni non fondate, delle idee che si ritengono vere, senza tuttavia informazioni o riflessioni sufficienti. Secondo Deschamps e Beauvois (1996, citati da De La Haye, 1998), un pregiudizio è un'attitudine verso una categoria di persone e comporta pertanto un aspetto conativo (la predisposizione ad agire in un certo modo verso i membri della categoria), un aspetto affettivo (le reazioni emozionali suscitate attraverso l'evocazione o la presenza dei membri della categoria) e un aspetto cognitivo (le credenze del soggetto relative a questa categoria e ai suoi membri. Quest'ultimo aspetto costituisce lo stereotipo della categoria.
- ♦ *gli stereotipi* sono definiti da Lippman (1922, citato da De La Haye 1998) come delle credenze collettive relative alle caratteristiche o agli attributi di un altro gruppo, le cui principali proprietà sono delle generalizzazioni eccessive che resistono nel tempo.

Per Cohen-Scali (2000), le attitudini conducono quindi l'individuo a posizionarsi nel mondo del lavoro in relazione ai propri valori e alla propria ideologia, permettendogli di

ancorare e di esprimere la propria identità professionale. Esse portano gli individui a conferire delle valutazioni ai differenti oggetti concernenti il proprio lavoro, le quali si consolidano nel corso delle esperienze lavorative. Pertanto, secondo Cohen-Scali (2000), le attitudini conducono nel quadro professionale ai gusti, agli interessi e agli orientamenti concernenti i valori promossi dal datore di lavoro, i gruppi di lavoro frequentati, le strategie politiche sviluppate, i metodi di lavoro, i prodotti proposti, la competizione tra colleghi, la collaborazione, la motivazione, l'autorità, ecc. Inoltre, le attitudini favoriscono l'azione, le prese di posizione e permettono di guidare le condotte nelle attività professionali.

4.2.4 LA STIMA DI SÉ

In psicologia sociale, la letteratura attribuisce un ruolo importante alla stima di sé nel processo di costruzione identitaria. Per Tafarodi e Swann (2001), la stima di sé designa una valutazione globale, positiva o negativa di sé, che contribuisce alla percezione che l'individuo ha del proprio valore. Numerosi lavori hanno permesso di osservare dei legami tra il livello di stima di sé e le condotte sociali adottate. A tal proposito, Baumesiter (1993) rende noto che le persone con una stima di sé elevata sarebbero più atte ad affrontare le minacce che pesano sulla loro identità, sarebbero meno ansiose e prenderebbero più facilmente dei rischi rispetto a persone con una stima di sé più debole. Inoltre, secondo Leary e Downs (1995), una valutazione di sé positiva permetterebbe di raggiungere i propri obiettivi attraverso l'adozione di condotte più efficaci e permetterebbe di affrontare con più serenità la critica e la disapprovazione sociale. Al contrario, gli individui la cui stima di sé è debole avrebbero delle conoscenze più confuse di sé e sarebbero più vulnerabili agli avvenimenti esterni e alle critiche sociali.

Secondo Cohen-Scali (2000), nel contesto di lavoro la stima di sé interviene a più livelli. Essa permette agli individui: di essere autonomi nell'acquisizione di competenze professionali; di prendere dei rischi al fine di uscire da una routine nelle pratiche del mestiere; di elaborare dei progetti professionali elaborati e investiti. A proposito dei progetti professionali, Safont-Mottay (1998, citato da Cohen-Scali, 2000) ha riscontrato che gli individui con una stima di sé elevata hanno delle strategie maggiormente definite per arrivare ai propri scopi professionali. Al contrario, le persone che hanno una debole stima di sé e delle competenze sociali poco sviluppate avrebbero delle prospettive temporali molto più ristrette e meno investite riguardo al proprio progetto professionale.

4.2.5 IL SENTIMENTO DI COMPETENZA

Bandura (1997) ha elaborato una teoria inerente al “sentimento di competenza” (o sentimento d’autoefficacia) che propone una spiegazione all’adattamento dell’individuo a delle situazioni nuove, in particolare concernenti i contesti professionali e di formazione. Il sentimento di competenza, secondo Bandura (1997), si riferisce alle rappresentazioni, in particolare alle credenze e ai giudizi, che un individuo ha delle proprie capacità di eseguire le azioni che gli sono richieste per ottenere una certa performance. Più precisamente, il sentimento di competenza concerne, per Bandura (1997) le capacità degli individui di esercitare un controllo sugli avvenimenti, sui processi d’apprendimento e sulle attività a loro assegnate. Ciò permette ai soggetti di raggiungere un risultato positivo, mobilizzando la loro motivazione, le loro risorse cognitive e servendosi dei modelli d’azione necessari per riuscire.

Gli studi sul sentimento di competenza si interessano da un lato al modo in cui le persone giudicano le loro capacità, dall’altro alle fonti che permettono loro di creare tale sentimento. Secondo Bandura (1997), il sentimento di competenza è costruito dall’individuo nel corso delle sue esperienze di vita. Più precisamente, questo autore identifica quattro fonti principali del sentimento di competenza – ossia le esperienze di padronanza, le esperienze vicarianti, le esperienze di persuasione verbale e gli stati fisiologici ed emozionali – di cui di seguito possiamo scorgere una breve definizione.

Le esperienze di padronanza

Le credenze sulle proprie capacità nel raggiungere determinate performances sono fortemente legate alla riuscita di azioni passate. Il successo contribuisce a creare una solida credenza nelle proprie competenze, mentre gli insuccessi la troncano. Ogni riuscita implica l’acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione necessari all’esecuzione di azioni appropriate a delle nuove situazioni. I risultati ottenuti in passato influenzano dunque le scelte, gli sforzi e la perseveranza di fronte agli ostacoli futuri.

Le esperienze vicarianti

Il fatto di vedere delle persone che ci somigliano, e per questo considerate come modello, riuscire in qualcosa grazie a uno sforzo sostenuto aumenta in noi la credenza delle nostre capacità nel poter riuscire.

Le esperienze di persuasione verbale

Le persone che sono state persuase ad avere le capacità necessarie per padroneggiare una data attività sono più inclini a mobilitarsi al fine di sostenere uno sforzo affrontando determinati compiti.

Gli stati fisiologici ed emozionali

L'umore influenza il sentimento di competenza. Reazioni come lo stress e la tensione hanno tendenza a essere interpretate dal soggetto come dei segnali di vulnerabilità, che lo portano a prevedere una performance debole. Una migliore condizione fisica e la riduzione dello stress e delle tendenze alle emozioni negative favorirebbero dunque lo sviluppo del sentimento di competenza.

Secondo Bandura (1995) e Zimmermann (1995), il sentimento di competenza risulta particolarmente interessante nel quadro di formazioni professionali dell'adulto. Secondo questi autori, è possibile domandarsi in cosa il sentimento di competenza sia legato alla partecipazione attiva degli adulti ai programmi di formazione che sono previsti nel loro contesto professionale. Secondo Bandura (1995) e Zimmermann (1995), da una parte, il sentimento di competenza, equivalente al sentimento di poter controllare la situazione e raggiungere l'obiettivo desiderato, permette di determinare la motivazione e l'impegno cognitivo in un'attività d'apprendimento, ma anche lo sforzo e la perseveranza di fronte alle difficoltà, le reazioni emotive e affettive e i risultati dell'apprendimento; dall'altra parte, esso permette di spiegare l'origine di certe forme di stress e di bloccaggio, di demotivazione e di mancanza d'impegno e di perseveranza nei compiti, di resistenza ai cambiamenti e alle opportunità d'apprendimento, nonché di deresponsabilizzazione nei confronti della propria formazione continua.

Infine, sebbene spesso la stima di sé e il sentimento di competenza evolvano insieme, Bandura (1997) considera tali dimensioni psicologiche in maniera indipendente: un individuo può avere una buona stima di sé e al contempo non sentirsi capace di riuscire in un compito specifico. Secondo Cohen-Scali (2000), un contesto di lavoro accogliente e valorizzante che offre un certo riconoscimento degli sforzi, dell'impegno, del lavoro, dei risultati, ecc. può comunque favorire un aumento della stima di sé e del sentimento di competenza che, a loro volta, aumenterebbero una percezione positiva del contesto lavorativo da parte dell'individuo.

4.3 L'IDENTITÀ PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Con lo scopo di indagare le dimensioni psicologiche dell'identità professionale degli insegnanti, alcuni autori hanno circoscritto quelli che a loro modo di vedere possono essere considerati gli oggetti più significativi di questo mestiere, secondo un approccio psicosociale. Di seguito riassumeremo i modelli teorici proposti da Gohier, Anadòn, Bouchard, Charbonneau e Chevrier (2001) e Blin (1997), di cui ci siamo serviti in particolare per elaborare le nostre domande di ricerca e le griglie d'intervista.

4.3.1 IL MODELLO DI GOHIER ET AL. (2001)

Nel loro modello di identità professionale degli insegnanti, Gohier et al. (2001) conferiscono un ruolo di primordine alle rappresentazioni che il soggetto ha di sé come insegnante, della sua professione e del gruppo professionale al quale appartiene.

Gohier et al. (2001) spiegano che il processo di costruzione e di trasformazione dell'identità professionale dell'insegnante ha inizio durante la formazione professionale e continua poi nel corso dell'intera carriera. Per questi autori, si tratta di un processo dinamico caratterizzato da fasi in cui l'insegnante rimette in discussione il proprio operato. Per Gohier et al. (2001), questo processo è anche interattivo, in quanto i momenti di crisi e di rimessa in discussione si verificano come conseguenza delle interazioni con l'altro (allievi, membri di direzione, colleghi, genitori, ecc.) e danno il via a nuove attività di esplorazione e di auto-valutazione che hanno un'incidenza sulle scelte che l'insegnante effettuerà nella pratica futura. Secondo Gohier et al. (2001), questo processo di costruzione identitaria è stimolato particolarmente nei momenti di crisi causati da cambiamenti nella professione (per esempio da un cambiamento di allievi, da un cambiamento del livello d'insegnamento, da un cambiamento di tipo curricolare, ecc.). Per Gohier et al. (2001), per risolvere la crisi il docente deve apportare delle trasformazioni, per esempio attraverso una formazione specifica o uno scambio costruttivo con i colleghi.

Secondo Gohier et al. (2001), per circoscrivere l'identità professionale dell'insegnante è necessario conoscere gli elementi che costituiscono le rappresentazioni che gli insegnanti hanno in rapporto a se stessi, in rapporto al proprio mestiere e in rapporto al gruppo professionale al quale appartengono. Pertanto, per Gohier et al. (2001), le

rappresentazioni degli insegnanti si sviluppano attorno a sei differenti dimensioni definite dagli autori come “rapporti” (a sé, al lavoro, alle responsabilità, agli allievi, ai colleghi e alla scuola come istituzione sociale) che necessitano lo sviluppo di numerose capacità intellettuali e affettive da parte del docente. Di seguito, è possibile scorgere un breve riassunto di questi sei rapporti esposti da Gohier et al. (2001).

1. Il rapporto a sé

Il rapporto a sé come persona e come professionista, definito anche come conoscenza di sé, è costituito da credenze, attitudini, valori, condotte, abilità, scopi, progetti e aspirazioni che la persona si riconosce o si attribuisce, in un sentimento d’affermazione della sua singolarità rispetto alle norme professionali. Questo rapporto richiede all’insegnante di sviluppare una capacità introspettiva e uno spirito riflessivo capace di autovalutazione.

2. Il rapporto al lavoro

L’insegnante, essendo uno specialista in strategie educative, ha lo scopo di favorire nei suoi allievi lo sviluppo di apprendimenti e una riflessione metacognitiva inerente a tali apprendimenti. L’atto educativo è complesso e richiede la padronanza di numerosi saperi, tanto teorici quanto pratici (saperi pedagogici e didattici, saperi disciplinari, conoscenze nel ramo della valutazione degli apprendimenti, abilità relazionali, senso dell’etica, ecc.). Inoltre, egli deve essere in grado di stabilire delle relazioni tra la teoria e la pratica, deve sapere effettuare delle “diagnosi” riferite alle difficoltà degli allievi, deve essere in grado di fare delle scelte ed esercitare il proprio giudizio per mezzo di valutazioni, deve saper usare al meglio la propria autonomia ed essere in grado di valutare il proprio operato.

3. Il rapporto alle responsabilità

L’insegnante è un servizio pubblico che mira al benessere della collettività contribuendo allo sviluppo delle persone che vanno a comporre e governare la società futura. Egli assicura così la perennità della società democratica. L’insegnante, così come l’intero sistema educativo, deve dunque rendere conto dei propri atti, in quanto rappresentante della società e utilizzatore di fondi pubblici. Tuttavia, è soprattutto in termini di qualità della formazione che egli offre ai suoi discenti, d’impegno nel mestiere e d’aiuto all’apprendimento, che egli deve rendere conto del suo operato. Le responsabilità che il docente ha nei confronti della società deve portarlo regolarmente a riflettere sulla sua funzione sociale e sull’orientamento che egli vuole darle. Nel rapporto alle responsabilità, dunque, l’insegnante deve avere una conoscenza del senso etico e delle regole

deontologiche che reggono la sua professione. Queste regole si situano sui doveri (di rispetto, integrità, ecc.) del professionista verso i suoi “clienti” diretti (gli allievi) e indiretti (la società, i genitori, ecc.).

4. Il rapporto agli allievi

L'azione educativa si posa sulla relazione pedagogica che l'insegnante intrattiene con i suoi allievi al fine di favorire il loro sviluppo. In tal senso l'aspetto affettivo è preponderante. Inoltre, l'insegnante orienta i suoi allievi verso piste di soluzione o verso mezzi necessari per trovare risposte che permettano loro di appropriarsi della conoscenza. L'insegnante esercita dunque un'influenza sul discente attraverso il suo comportamento e attraverso i valori che egli veicola, in qualità di modello. Nel rapporto agli allievi, è messa in rilievo la relazione pedagogica, sia essa intellettuale, affettiva o morale. Questa capacità si manifesta nell'empatia e nell'ascolto, ma anche nella concordanza tra il dire e il fare. Tale rapporto agli allievi domanda dunque capacità relazionali, empatia, ascolto, conoscenza di sé, capacità introspettive e di autovalutazione, conoscenza dei meccanismi psicologici, conoscenza delle proprie capacità, dei propri limiti intellettuali e dei propri valori.

5. Il rapporto ai colleghi

L'insegnante intrattiene delle relazioni con i propri colleghi. Il rapporto ai colleghi mette in rilievo la capacità nel collaborare in équipe coi propri pari. L'insegnante deve mostrare, oltre a delle competenze relazionali fini al dialogo, un senso di collegialità, di condivisione e di appartenenza al gruppo. Questo sentimento può essere sviluppato per mezzo di una formulazione di obiettivi comuni nel quadro del progetto educativo, ma anche attraverso l'esercizio comune di pratiche pedagogiche. Questa messa in comune richiede una competenza dialogica e una capacità nel discutere con i colleghi al fine di arrivare a delle decisioni consensuali.

6. Il rapporto alla scuola come istituzione sociale

L'insegnante lavora al fine di compiere le proprie missioni, definite dal mandato sociale che la società gli conferisce. L'insegnante partecipa così alla realizzazione delle finalità educative che si traducono attraverso dei piani d'azione specifici nel contesto della sede in cui lavora. Egli è tenuto a prendere delle decisioni concernenti gli orientamenti educativi da privilegiare, ridefinendo con la sua pratica quello che è il suo mandato formale. Per poter appropriarsi e intervenire nella realizzazione di un progetto educativo,

l'insegnante deve conoscere il mandato sociale della scuola e il curriculum di riferimento per il proprio ordine scolastico. Inoltre, egli deve essere in grado di argomentare le proprie scelte e saperle affermare. In ragione delle responsabilità e dei doveri stabiliti dal suo mandato, il progetto professionale dell'insegnante deve gioco forza essere in linea con i progetti educativi sanciti dall'istituzione scolastica.

4.3.2 IL MODELLO DI BLIN (1997)

Blin (1997) si è particolarmente interessato alle rappresentazioni professionali che gli insegnanti elaborano nell'azione e nell'interazione in ambito lavorativo. Blin (1997) intravede tre dimensioni – pedagogica, contestuale e dell'ideale professionale – in cui possono essere indagate le rappresentazioni degli insegnanti. Di seguito riassumiamo queste tre dimensioni.

1. La dimensione pedagogica

Per Blin (1997), gli elementi presenti nel “triangolo pedagogico” di Houssaye (1988) costituiscono una base sufficientemente solida per svolgere un lavoro di reperimento delle rappresentazioni concernenti la dimensione pedagogica del mestiere di insegnante. In breve, Houssaye (1988) propone tre precisi oggetti che egli situa alle punte di un modello triangolare: “l'insegnante”, “gli allievi” e “il sapere”. Tre “processi” mettono in relazione questi oggetti tra loro: il “processo insegnare” mette in rilievo la relazione privilegiata tra l'insegnante e il sapere disciplinare; il “processo formare” mette in luce la relazione privilegiata tra l'insegnante e gli allievi; il “processo apprendere” si concentra sulla relazione privilegiata tra l'allievo e il sapere. Ebbene, Blin (1997) identifica nella dimensione pedagogica le rappresentazioni che gli insegnanti hanno in rapporto all'atto di insegnare, ai saperi disciplinari e alla loro organizzazione, all'atto di apprendimento, agli allievi, alla valutazione e al sé professionale.

2. La dimensione contestuale

Secondo Blin (1997), tutti gli elementi contestuali sono oggetto di processi rappresentazionali e sono dunque da integrare alle rappresentazioni professionali. Per Blin (1997), le pratiche degli insegnanti si iscrivono in un contesto che è composto essenzialmente da tre elementi (ossia il quadro spaziale e temporale, l'organizzazione scolastica e l'istituzione scolastica) di cui illustriamo di seguito le principali caratteristiche:

- ♦ *il quadro spaziale e temporale* designa le strutture spaziali (l'aula, la scuola, ecc.) in cui si svolge la situazione educativa;
- ♦ *l'organizzazione scolastica* è un sistema che fa interagire differenti elementi (individui, gruppi, servizi, tecnologie, ecc.) che riempiono delle funzioni obbedendo a certe regole. Secondo Blin (1997), tre aspetti dell'organizzazione scolastica possono portare a indagare le rappresentazioni professionali: il primo aspetto concerne le forme di comunicazione e di partecipazione alla presa di decisione. A tal proposito, gli scambi professionali tra i diversi attori scolastici sono codificati da comportamenti e contenuti comunicativi che sono influenzati dall'istituzione scolastica, la quale mediatizza le relazioni tra gli individui; il secondo aspetto concerne la posizione degli insegnanti, la quale è marcata dal loro status e dal loro ruolo. Ciò significa che l'organizzazione struttura le posizioni dei docenti in rapporto alle altre posizioni del sistema scolastico, definite in termini di status e di ruoli determinati dal riconoscimento professionale. Per Blin (1997), il ruolo è l'espressione dinamica dello status e si mostra come una sorta di modello interiorizzato di attitudini e di condotte che permette al docente di orientarsi nel suo rapporto agli altri e al suo ambiente; il terzo aspetto concerne le strategie degli insegnanti, le loro condizioni di lavoro e le loro attitudini rispetto ad esso. A tal proposito, ogni insegnante orienta le sue condotte in funzione dei propri interessi, ma anche delle norme e dei limiti che gli vengono imposti, in quanto l'organizzazione scolastica lascia ai suoi membri la possibilità di elaborare delle strategie personali, a patto che queste siano conformi al sistema di valori dell'organizzazione e che servano alle sue finalità;
- ♦ *l'istituzione scolastica* è vista come un oggetto virtuale e immateriale. Blin (1997) spiega che l'istituzione scolastica è marcata da sistemi di valori e ideologie che essa stabilisce e veicola in termini di priorità di contenuti da insegnare, di finalità dell'insegnamento, di autonomia che concede ai suoi attori e di controllo che esercita su di essi. L'istituzione determina dunque delle maniere d'agire e di pensare, attraverso un processo di ancoraggio di rappresentazioni condivise dai suoi membri.

3. La dimensione dell'ideale professionale

Per Blin (1997), la dimensione dell'ideale professionale concerne le rappresentazioni che gli insegnanti si costruiscono e sviluppano a proposito dei discorsi, delle opinioni e delle

teorie, inerenti alla loro missione sociale, ai valori morali, all'attitudine riguardo al mestiere, alle competenze richieste e alle qualità necessarie per esercitare al meglio la propria professione. L'ideale professionale si trasforma durante il percorso lavorativo, confrontato con le difficoltà incontrate dal docente, soprattutto riguardo al suo ruolo. Il divario e le contraddizioni, che possono sorgere tra le finalità ufficiali della scuola e le esperienze vissute realmente dall'insegnante, sono all'origine di un'evoluzione delle rappresentazioni del mestiere nel corso della sua carriera.

4.4 IL CONCETTO DI TRANSIZIONE PROFESSIONALE

Dopo aver elucidato il concetto di identità professionale, nei prossimi paragrafi ci concentreremo sul concetto di transizione professionale, al fine di presentare alcuni elementi teorici concernenti il quadro contestuale in cui si situa questa ricerca.

4.4.1 UNA DEFINIZIONE PER IL CONCETTO DI TRANSIZIONE PROFESSIONALE

Il concetto di transizione è utilizzato nel campo della psicologia sociale al fine di indagare i processi psicologici individuali e sociali che si sviluppano in contesti caratterizzati dal cambiamento. Con questo concetto Balleux e Perez-Roux (2013) definiscono:

Un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités. Ce processus s'inscrit dans un temps chronologique, celui d'un parcours de vie, autant que dans un temps kairologique, celui de l'instant (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 102).

Nel corso della vita di una persona, i periodi di transizione sono numerosi e differenti. Qualora le transizioni avvengano nella sfera professionale, viene utilizzato il concetto di transizione professionale. Quest'ultimo, secondo Masdonati e Zittoun (2012), designa fenomeni di diverso ordine, quali il passaggio dalla scuola al lavoro, le varie fasi d'inserimento in nuovi contesti di lavoro, i periodi di riorganizzazione della propria funzione, per esempio attraverso una particolare formazione professionale, il cambio di professione tramite una riqualifica, il passaggio alla pensione, ecc. Balleux e Perez-Roux (2013) spiegano che, secondo una prospettiva di sviluppo, le transizioni professionali sono fondamentali e normali movimenti di passaggio nell'intero ciclo di vita di una

persona. Questa prospettiva considera le transizioni professionali come fenomeni che portano l'individuo a evolvere nel tempo, permettendogli di ridefinire gli elementi che costituiscono la sua identità (Balleux & Perez-Roux, 2013). Perret-Clermont e Zittoun (2002, citati da Masdonati & Zittoun, 2012) identificano tre livelli – concernenti le trasformazioni identitarie, l'acquisizione di competenze e la costruzione di senso – su cui le transizioni agiscono nel soggetto. Vediamo di seguito le caratteristiche principali di ciascuno dei tre livelli esposti da questi autori.

Le trasformazioni identitarie

Le transizioni implicano molto spesso delle trasformazioni identitarie. In un determinato campo sociale, una persona lascia una posizione per trovarsi in una nuova. Questi riposizionamenti portano con sé delle dinamiche di riconoscimento o di non riconoscimento da parte dei vecchi e nuovi pari. Queste posizioni partecipano all'identità della persona, alla sua stima di sé, al suo sentimento d'efficacia personale e a un sentimento di continuità con sé.

L'acquisizione di competenze

La maggior parte delle transizioni domandano l'acquisizione di nuove competenze sociali, professionali, cognitive, ecc. La persona può più o meno facilmente impegnarsi negli apprendimenti richiesti dalle situazioni o trovare delle strategie alternative d'aggiustamento (soprattutto in funzione del suo percorso professionale anteriore, delle caratteristiche psicosociali della situazione, della sua età, ecc.).

La costruzione di senso

Le transizioni professionali richiamano delle attività di costruzione di senso che permettono alla persona di comprendere ciò che succede e di sviluppare delle rappresentazioni più o meno realiste delle situazioni. La costruzione di senso suppone come prima cosa che la persona possa distanziarsi dall'esperienza vissuta e legarla ad altre esperienze. Questo lavoro di elaborazione, spesso facilitato dal metodo del racconto (*récit de vie*, Brunner, 2006), partecipa alla costruzione di un sentimento di continuità di sé, permette la valutazione delle situazioni vissute analizzando l'esperienza passata e contribuisce a prendere delle decisioni inerenti al proprio percorso professionale. Il lavoro di costruzione di senso permette così alla persona, da un lato, di comprendere in cosa o perché una transizione vissuta si iscrive nel suo percorso e, dall'altro, di elaborare dei progetti che siano in continuità con il proprio passato.

4.4.2 LE RISORSE PER FACILITARE I PROCESSI DI TRANSIZIONE

Masdonati e Zittoun (2012) rendono noto che le transizioni professionali non sono sempre facili da vivere, in quanto le persone devono far prova d'impegno per adattarsi all'ambiente in evoluzione. Inoltre, questi autori spiegano che spesso le transizioni sono dei periodi di grande incertezza e di stress che non tutti gli individui tollerano allo stesso modo. Zittoun e Masdonati (2012) spiegano che di fronte alle difficoltà causate da una transizione professionale, spesso gli individui cercano in ciò che li circonda delle risorse che possono aiutarli ad affrontare in modo positivo la transizione. Più precisamente, Zittoun e Masdonati (2012) definiscono col termine "risorse" gli elementi, per lo più esterni al soggetto, di cui le persone fanno uso per facilitare i processi di transizione. A tal proposito, Gillespie e Zittoun (2010, citati da Masdonati & Zittoun, 2012) riferiscono quelle che secondo loro sono le risorse più significative per un soggetto che vive una fase di transizione – ossia i dispositivi istituzionali, l'entourage, gli specialisti delle transizioni, le risorse semiotiche e le transizioni passate – di cui riassumiamo di seguito le principali caratteristiche esposte da questi autori.

I dispositivi istituzionali

Si tratta di dispositivi d'accompagnamento alla transizione professionale, i quali mettono l'accento sullo sviluppo delle competenze professionali e dell'identità professionale. Essi tentano di facilitare la costruzione di senso delle transizioni. Le persone decidono in che misura desiderano appoggiarsi a questi dispositivi e in che modo accettare il supporto che essi offrono. I corsi di aggiornamento e la formazione continua fanno parte di tali dispositivi.

L'entourage

Alcune persone accessibili attraverso una rete informale possono diventare delle risorse. Spesso sono dei colleghi che vivono esperienze equivalenti. Queste persone-risorse possono offrire un sostegno emozionale, attraverso il dialogo o la condivisione di esperienze, possono proporre delle conoscenze utili e possono facilitare un cambiamento di prospettiva e la costruzione di senso. Esse sono in grado di sostenere il sentimento d'appartenenza a un gruppo sociale o facilitare l'accesso a nuovi contesti professionali.

Gli specialisti delle transizioni

Si tratta di persone che hanno sviluppato un'esperienza nell'accompagnamento degli individui che vivono un cambiamento. Da un lato essi hanno il compito di rendere

coscienti le persone che impongono una transizione professionale riguardo alla complessità dei processi identitari in gioco; dall'altro, essi fanno sì che i dispositivi istituzionali siano percepiti dai beneficiari come delle vere fonti di sostegno alla transizione. Attraverso le loro competenze relazionali essi sono in misura d'istaurare un rapporto di fiducia con le persone in transizione (Masdonati, Massoudi & Rossier, 2009). Essi sono in grado d'identificare le ripercussioni identitarie della transizione e di riconoscere e validare delle competenze (già acquisite e d'acquisire) per far fronte alla transizione. Infine, essi sono in misura di far riflettere il soggetto sul senso che una transizione ha nel suo percorso di vita e in funzione dei suoi progetti e delle sue aspirazioni.

Le risorse semiotiche

I media, internet, i giornali, le biblioteche pubbliche mettono a disposizione delle persone un certo sapere e delle informazioni che permettono di facilitare la gestione dell'incertezza offrendo un'illustrazione delle situazioni a venire o facilitando l'acquisizione di competenze specifiche. Le produzioni cinematografiche, letterarie o musicali offrono degli spazi immaginari che costituiscono spesso l'occasione di vivere delle esperienze emozionali che non hanno spazio nella realtà, ma che permettono alla persona di avere accesso a delle nuove interpretazioni di situazioni vissute e di immaginare delle alternative. Questi oggetti culturali possono dunque divenire delle risorse simboliche in periodi di transizione (Zittoun, 2006, 2007).

Le transizioni passate

Gli individui vivono in generale numerose transizioni durante il loro percorso di vita. Essi sviluppano così un'esperienza delle transizioni che costituisce una risorsa quando sono esposti a delle nuove transizioni (Goodman, Schlossberg, & Anderson, 2006). Le transizioni passate possono insegnare a leggere le situazioni, a comprendere ciò che succede e a sapere ricercare le risorse necessarie per superare una transizione. Per Masdonati e Zittoun (2012), si tratta di risorse personali che risultano in grande parte dall'interiorizzazione degli altri tipi di risorse esterne esposte qui sopra. Questi autori ricordano dunque che una medesima transizione può essere percepita in modi diversi dalle persone che la vivono: una transizione professionale che appare come una minaccia per alcuni può essere vista come una possibilità di sviluppo per altri.

Secondo Osborne (1996) e Monteil (1993), citati da Cohen-Scali (2000), la memoria autobiografica delle transizioni passate svolgerebbe un ruolo importante, in quanto essa riunisce delle conoscenze generalizzate a proposito di sé, le quali provengono dalle esperienze passate e guidano il trattamento delle informazioni relative a sé. Cohen-Scali (2000) riferisce che queste informazioni sono sia delle rappresentazioni che provengono da avvenimenti specifici sia delle rappresentazioni più generali che derivano da categorizzazioni ripetute e da valutazioni che l'individuo si è fatto dei suoi comportamenti. Per Cohen-Scali (2000), una nuova transizione attiva dunque una serie di dati autobiografici, che sono i prodotti cognitivi delle esperienze sociali passate.

4.4.3 LE CRISI IDENTITARIE

Diversi autori concordano sul fatto che le transizioni professionali destabilizzino l'individuo, mettendolo in una momentanea situazione di "crisi identitaria" (Dubar, 2007) che lo porta a rielaborare un'immagine di sé e della sua professione. Questo concetto di crisi è concepito da vari autori in diversi modi: come una rottura di equilibrio tra le diverse componenti identitarie (Dubar, 2007); come un disordine temporaneo di alcune componenti identitarie, il cui senso in un dato momento sfugge al soggetto (Balleux & Perez-Roux, 2013); come l'emergenza di una o più dissonanze¹³ all'interno di un sistema cognitivo (Tapia, 1987, 1994, 1997, citato da Cohen-Scali, 2000). In ogni caso, per Higgins (1987) e Kaddouri (2006), la crisi si manifesta in esperienze emozionali negative, in forme particolari di vulnerabilità e in sensazioni di disagio causate da diversi tipi di "discrepanze" (Higgins, 1987) o "tensioni" (Kaddouri, 2006) che possono manifestarsi:

- ♦ tra l'identità attuale percepita dal soggetto (come si definisce attualmente) e l'identità ideale (ciò che vorrebbe diventare in futuro);
- ♦ tra l'identità attuale percepita dal soggetto e l'identità attuale che gli altri gli attribuiscono (come gli altri lo vedono);

¹³ Festinger (1959) introduce il concetto di dissonanza cognitiva per descrivere le situazioni in cui gli attori sociali sono impegnati nello svolgere alcune pratiche, oppure devono fare i conti con delle credenze o nozioni dettate dal sistema sociale in cui essi agiscono, che contraddicono o destrutturano le pratiche che il loro personale sistema di norme, di valori e di credenze detterebbe loro.

- ♦ tra l'identità attuale percepita dal soggetto e l'identità assegnata (ciò che dovrebbe essere per occupare una determinata posizione, secondo dei precisi obblighi, doveri e responsabilità).

Higgins (1987) spiega che le discrepanze tra l'identità attuale e l'identità ideale sono fonte di sentimenti di delusione, di tristezza e di rigetto. Invece, le discrepanze tra l'identità attuale e l'identità assegnata sono fonte di paura e di minaccia. Al contrario, un'assenza di tensioni si manifesta quando le diverse identità del soggetto (attuale, ideale e assegnata) coincidono. A tal proposito, nell'ambito professionale, Dubar (1992) parla di identità d'impresa (*identité d'entreprise*) quando il soggetto s'identifica senza sforzi e in modo positivo alle norme e ai modelli richiesti dall'azienda in cui lavora. In questo caso, l'identità attuale è considerata dal soggetto come piacevole e gratificante, pertanto, egli utilizzerà delle strategie identitarie al fine di mantenere tale identità e farla perdurare nel tempo.

4.4.4 LE STRATEGIE IDENTITARIE

Kaddouri (2006) si è particolarmente interessato alle strategie identitarie che gli adulti mettono in atto quando devono svolgere una nuova formazione in ambito professionale. Questo autore spiega che:

Les stratégies s'expriment sous forme d'actes (comportementaux et/ou discursifs) et sont mises en place pour faire face aux différentes tensions identitaires. Elles visent, d'un part, la gestion de la cohérence entre les différentes composantes de l'identité afin d'éviter leurs incompatibilités, d'autre part, le maintien de la cohésion identitaire afin de faire face à l'éclatement et à la dispersion des éléments de la totalité. La concrétisation du projet identitaire que permettent de telles stratégies, constitue, à notre sens, l'un des facteurs clefs de cette cohérence et de cette cohésion (Kaddouri, 2006, p. 128).

Per Kaddouri (2006), le strategie identitarie sono da intendersi come delle sequenze di comportamenti messi in atto al fine di mantenere e prolungare un'identità attuale percepita come gratificante e soddisfacente, oppure al fine di ridurre e regolare delle tensioni identitarie. In questo secondo caso, Kaddouri (2006) identifica due tipi di tensioni: le tensioni intra-soggettive sono quelle che si sviluppano a causa della discrepanza, l'incoerenza e l'incompatibilità nella dimensione temporale dell'identità; le

tensioni intersoggettive sono invece generate nella dimensione relazionale e nel riconoscimento sociale.

Infine, secondo Kaddouri (2006), le strategie identitarie mirano alla realizzazione di un “progetto identitario”, che permette al soggetto di proiettarsi nel futuro. Tale progetto può essere auto-attribuito dal soggetto, in tal caso Kaddouri (2006) parla di “progetto di sé per sé”; oppure può essergli attribuito da un “altro significativo” (datore di lavoro, istituzione politica, ecc.) venendo così definito da Kaddouri (2006) come “progetto di sé per altri”.

Nella pagina seguente è possibile scorgere uno schema che riassume i diversi elementi proposti da Kaddouri (2006), i quali permettono di comprendere le tensioni che possono intercorrere tra le diverse identità di un soggetto.

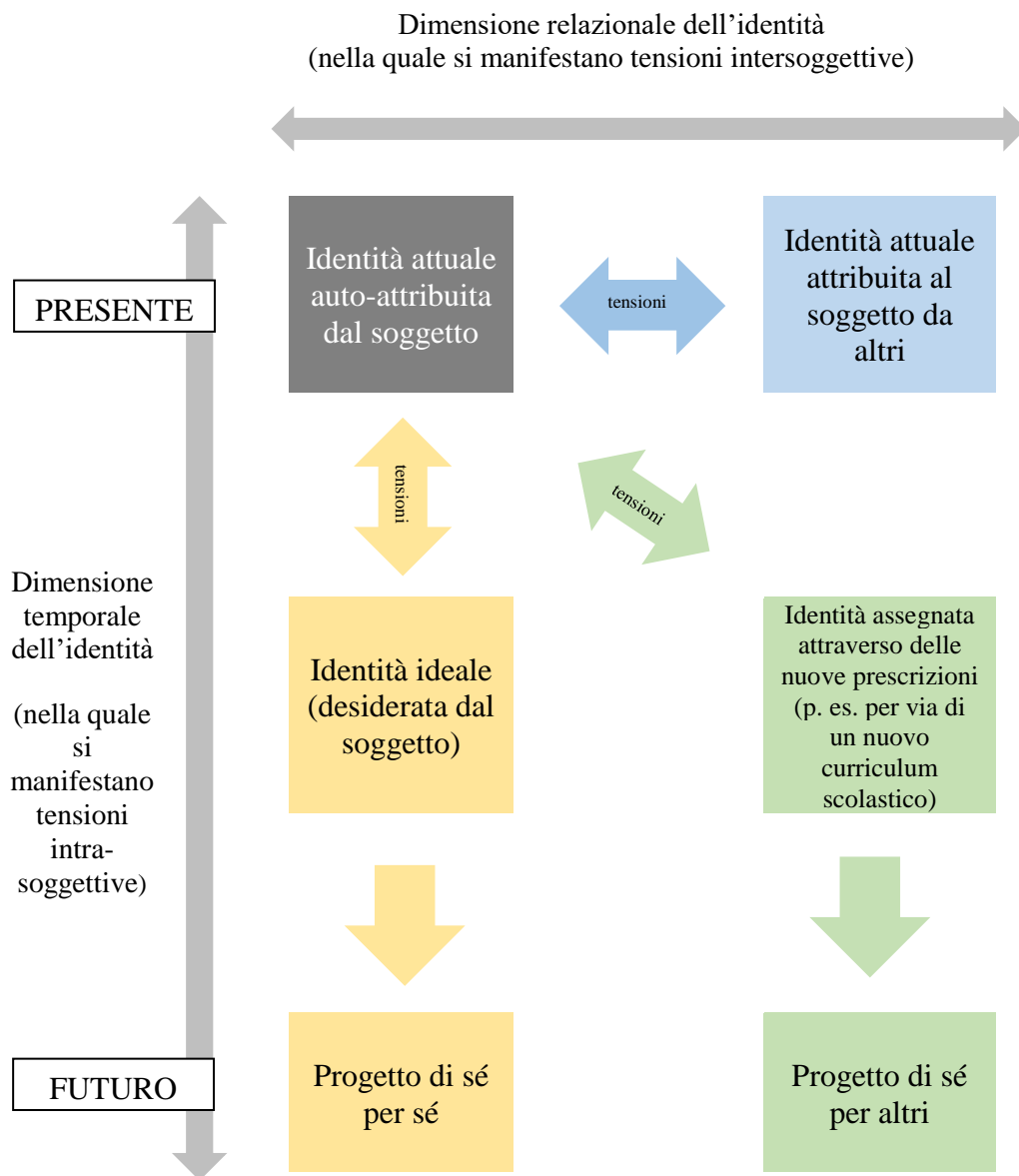


Figura 2: Le diverse identità di un individuo (Kaddouri, 2006)

5 AFFINAMENTO DELLA PROBLEMATICATA

Nei capitoli precedenti abbiamo esposto gli elementi essenziali concernenti la problematica e il quadro teorico su cui si basa il nostro lavoro di ricerca. A partire da tali elementi, in questo capitolo intendiamo illustrare le ipotesi principali e le domande di ricerca che guidano la raccolta e l'analisi dei nostri dati.

5.1 IPOTESI DI LAVORO

La prima ipotesi è che gli insegnanti sottoposti a un cambiamento curricolare svolgono un processo identitario intenso e complesso. Come esposto da Iannaccone et al. (2008) e Perez-Roux e Salane (2013), i contesti caratterizzati da un cambiamento nelle pratiche degli insegnanti, per esempio attraverso l'adozione di un nuovo curriculum scolastico, sono particolarmente interessanti per indagare alcuni aspetti centrali della loro identità professionale. In merito a ciò, supponiamo che discutere a proposito del nuovo piano di studio con gli insegnanti ci permetta di tracciare una panoramica sullo stato della loro professione, mettendo in risalto vari punti di tensione, problemi e dilemmi che toccano da vicino questa categoria professionale.

La seconda ipotesi è che le rappresentazioni che gli insegnanti fanno emergere in rapporto al nuovo piano di studio sono condizionate dalle rappresentazioni che essi hanno sviluppato in rapporto ad altri oggetti concernenti la loro professione. A tal proposito, supponiamo che le rappresentazioni dei docenti di scuola elementare in rapporto al nuovo piano di studio siano influenzate dal modo in cui essi danno senso alle loro personali esperienze passate di transizione professionale (Masdonati & Zittoun, 2012) che li hanno spinti ad apportare delle modifiche al loro modo di lavorare. Inoltre, supponiamo che il modo in cui gli insegnanti si rappresentano le figure responsabili dell'elaborazione del nuovo piano di studio abbia degli effetti sul giudizio che essi conferiscono al nuovo curriculum scolastico.

5.2 DOMANDE DI RICERCA

Alla luce di quanto esposto sin qui, il nostro lavoro si pone l'obiettivo di indagare in che modo un nuovo curriculum scolastico contribuisce a definire l'identità professionale degli insegnanti di scuola elementare del Canton Ticino. Per poter rispondere a questo quesito

principale, le seguenti domande secondarie ci accompagneranno nel momento dell'analisi e della discussione dei dati:

- ◆ Che tipo di rappresentazioni e di attitudini gli insegnanti hanno in rapporto al nuovo piano di studio?
- ◆ In che modo le nuove attività prescritte dal nuovo curriculum vengono integrate ai sistemi di valori, di credenze e di norme preesistenti?
- ◆ Quali tensioni e dilemmi emergono nelle rappresentazioni degli insegnanti concernenti il nuovo piano di studio?
- ◆ Quali sono gli effetti del nuovo piano di studio sul sentimento di competenza degli insegnanti?
- ◆ In che modo un nuovo curriculum agisce sulla maniera in cui gli insegnanti si sentono riconosciuti e apprezzati dall'amministrazione scolastica?
- ◆ Quali strategie e quali risorse gli insegnanti utilizzano o prevedono di utilizzare al fine di facilitare il processo di cambiamento curricolare?

6 QUADRO METODOLOGICO

In questo capitolo descriveremo il quadro metodologico del nostro lavoro di ricerca. In un primo momento saranno descritte le tappe metodologiche di terreno che ci hanno permesso di raccogliere i dati. Successivamente verranno riportate alcune informazioni metodologiche concernenti la loro analisi.

6.1 L'ACCESSO AL TERRENO

Nel mese di febbraio 2017, un'e-mail è stata spedita agli indirizzi di posta elettronica di tutte le sedi delle scuole comunali del Canton Ticino. Alcuni di questi recapiti sono stati reperiti sul portale della Sezione delle scuole comunali¹⁴, mentre altri sono stati trovati sui siti web ufficiali dei vari Comuni del Canton Ticino. Nella nostra e-mail chiedevamo alle direzioni e ai segretariati delle scuole comunali di inoltrare un documento PDF¹⁵ posto in allegato a tutti gli insegnanti di scuola elementare del proprio istituto scolastico. Tale documento spiegava in grandi linee gli obiettivi della ricerca e invitava gli insegnanti a partecipare a un'intervista individuale. In seguito, i docenti interessati a farsi intervistare hanno inviato un'e-mail di risposta all'indirizzo presente sul documento PDF. Il campione degli insegnanti è stato dunque ottenuto attraverso una candidatura spontanea. Nel frattempo, abbiamo seguito una procedura ufficiosa per poter incontrare il direttore dell'Ufficio delle scuole comunali (USCo) del Canton Ticino, il quale ci ha risposto positivamente ed è stato dunque intervistato.

6.2 I PARTECIPANTI ALLA RICERCA

6.2.1 GLI INSEGNANTI DI SCUOLA ELEMENTARE

Otto insegnanti sono stati intervistati individualmente tra febbraio 2017 e aprile 2017, vale a dire all'incirca un anno e mezzo dopo la pubblicazione del nuovo piano di studio.

¹⁴[https://www4.ti.ch/decs/ds/portale-scuole/scuole-comunali/lista-scuole-comunali/?user_decsscuole_pi1\[tip_id\]=2](https://www4.ti.ch/decs/ds/portale-scuole/scuole-comunali/lista-scuole-comunali/?user_decsscuole_pi1[tip_id]=2)
(Ultima visita il 10 febbraio 2017).

¹⁵ V. allegato 1.

In questo periodo, tutti gli insegnanti intervistati erano attivi in differenti sedi sparse nel Canton Ticino. Inoltre, tutti erano docenti titolari di una classe, con uno statuto d'impiego al 100%. Le interviste sono durate da un minimo di 90 minuti a un massimo di 140 minuti. Il tono era di ascolto volto allo scambio e il clima era disteso e informale. Agli insegnanti è stato garantito il rispetto dell'anonimato e della confidenzialità, vale a dire l'utilizzo delle loro testimonianze unicamente per l'elaborazione di questo lavoro di tesi. La griglia delle domande¹⁶ utilizzata per le interviste ai docenti prevedeva tre parti. Nella prima, venivano poste delle domande relative al percorso professionale della persona intervistata. Nella seconda parte, le domande indagavano il modo in cui gli insegnanti si rappresentano il nuovo piano di studio e la riforma curricolare in corso d'opera. Nella terza e ultima parte, è stato domandato di spiegare come la società vede il mestiere dell'insegnante e le persone che praticano tale attività.

6.2.2 IL DIRETTORE DELL'UFFICIO DELLE SCUOLE COMUNALI

Un'intervista con il direttore dell'Ufficio delle scuole comunali, il signor Rezio Sisini, ha avuto luogo nel mese di aprile 2017. Essa è durata circa 90 minuti e ha permesso di ottenere il punto di vista di un rappresentante dell'amministrazione scolastica a proposito del nuovo piano di studio. Il clima dell'intervista era formale e il tono di ascolto era volto al dialogo. Come per gli insegnanti, anche in questo caso è stata garantita la confidenzialità delle informazioni ottenute, ossia il loro utilizzo unicamente per l'elaborazione di questo lavoro di tesi. Tuttavia, considerato il ruolo univoco occupato dal direttore Sisini nell'organizzazione scolastica ticinese, è stato convenuto sin da subito che i contenuti del suo discorso non fossero anonimizzati. La griglia delle domande¹⁷ utilizzata per questa intervista prevedeva tre parti. Nella prima, veniva chiesto al direttore Sisini quali fossero a suo avviso gli elementi più significativi del nuovo piano di studio. Nella seconda parte, venivano poste delle domande relative ad alcune considerazioni, concernenti il nuovo piano di studio provenienti dagli insegnanti precedentemente intervistati nel quadro di questa ricerca. Nella terza e ultima parte, sono state poste delle

¹⁶ V. allegato 2.

¹⁷ V. allegato 3.

domande in merito alla fase di sensibilizzazione prevista per i docenti al fine di apprendere a utilizzare il nuovo piano di studio.

6.3 IL METODO DI RACCOLTA E DI ANALISI DEI DATI

6.3.1 COME RACCOGLIERE LE RAPPRESENTAZIONI SOCIALI

Secondo Vidal, Rateau e Moliner (2006), studiare una rappresentazione sociale significa tentare di rispondere a tre domande: cosa pensano gli individui di un preciso oggetto? Come lo pensano? Perché pensano ciò che pensano? Per questi autori, la prima domanda trova risposta nell'analisi del contenuto della rappresentazione sociale. Si tratta d'identificare delle opinioni, delle credenze, delle informazioni e delle prese di posizione che i membri di un gruppo condividono a proposito di un preciso oggetto. La seconda domanda rimanda al modo in cui il contenuto è organizzato. Ciò permette di considerare ogni rappresentazione come un insieme strutturato di elementi che sono legati tra loro (Jodelet, 1989). In questa fase è importante identificare quali sono gli elementi preponderanti, considerati come “centrali”, e quali sono gli elementi da considerare come “periferici” (Abric, 1994). La terza domanda rinvia a un'interpretazione da parte del ricercatore, sulla base dei dati raccolti. In tal caso è necessario analizzare in cosa le caratteristiche dei soggetti (la loro posizione sociale, la loro storia, i loro rapporti con gli altri attori, ecc.) permettono di comprendere la rappresentazione sociale che essi condividono attraverso i loro discorsi.

Secondo Blin (1997), il soggetto non ha coscienza delle sue rappresentazioni in quanto tali, poiché esse si riflettono nelle abitudini a lui familiari, ossia in comportamenti più o meno automatizzati utilizzati per far fronte a diverse classi di situazioni. Pertanto, le rappresentazioni non suscitano interrogazioni particolari. Tuttavia, per Blin (1997) tali abitudini prendono la forma di rappresentazioni sociali quando diventano un oggetto di studio per comprendere il funzionamento psicologico del soggetto:

On peut légitimement penser que des objets communément véhiculés dans les discours sont des éléments significatifs des représentations professionnelles des acteurs considérés. En effet, sur ces objets, les enseignants expriment des croyances et des opinions, développent des théories explicatives ou prescriptives, manifestent des attitudes qui, mises en relation, dégagent une signification globale (Blin, 1997, p. 107).

Vidal et al. (2006) rendono nota l'esistenza di due gruppi di metodi classici utilizzati in psicologia sociale al fine di accedere al contenuto di una rappresentazione sociale. Da un lato vi sono i metodi interrogativi e dall'altro vi sono i metodi associativi. In questo lavoro di ricerca abbiamo deciso di utilizzare il metodo interrogativo dell'intervista, che consiste nel raccogliere l'espressione verbale degli individui concernente l'oggetto studiato. Vidal et al. (2006) ricordano che siccome l'intervista produce un discorso più o meno spontaneo, nel quadro di un'interazione finalizzata tra un intervistatore e un intervistato, il contesto può influenzare in diversi modi la produzione dell'individuo intervistato. Ciò suppone il ricorso a dei metodi d'analisi più o meno interpretativi da parte del ricercatore.

Nel nostro lavoro, al fine di esplorare e descrivere le rappresentazioni delle persone intervistate in rapporto a degli oggetti precisi del loro mestiere, i dati sono stati raccolti per mezzo di interviste semi-direttive (Flick, 2007). Ciò significa che sia ai docenti sia al direttore dell'Ufficio delle scuole comunali è stata lasciata la libertà di parlare apertamente a proposito di argomenti prestabiliti dallo studente-ricercatore, in quanto reputati pertinenti alla problematica e alle domande di ricerca di questo lavoro. Le interviste erano quindi strutturate e focalizzate (Merton & Kendall, 1946) con lo scopo di stimolare gli insegnanti a parlare a proposito di tematiche predefinite, concernenti in particolar modo il nuovo piano di studio.

6.3.2 L'ANALISI TEMATICA DELLE TRASCRIZIONI

Tutte le interviste sono state registrate su traccia audio e successivamente sono state trascritte nella loro totalità. I testi così ottenuti sono stati utilizzati per svolgere l'analisi. La trascrizione delle interviste è stata eseguita per mezzo di un metodo conversazionale semplificato (Jefferson, 2004). Ciò significa che lo scopo delle trascrizioni era unicamente di riportare il discorso dei partecipanti, mostrando la loro progressione nella conversazione, attraverso la presa di parola dell'intervistato e dell'intervistatore. Il trattamento riservato alle trascrizioni è qualitativo, attraverso un susseguirsi di operazioni di lettura, codifica, categorizzazione e messa in relazione dei temi evocati, così come esposto da Paillé (1994):

L'analyse qualitative est une activité fascinante. A l'entrée, une masse imposante de données brutes – notes de terrain, transcriptions d'entrevues, document divers – ; à la sortie, une description et une analyse minutieuse d'un phénomène savamment questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant

par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées (Paillé, 1994, p. 147).

Più precisamente, le trascrizioni sono state trattate per mezzo di un'analisi tematica dei contenuti. Per Flick (2009), l'obiettivo di questo metodo di analisi è mettere in evidenza i temi principali e privilegiati che sorgono dalle prese di posizione dei partecipanti nei confronti di alcuni temi predefiniti. Seguendo le indicazioni metodologiche di Flick (2009) abbiamo dunque iniziato con una codifica aperta (*open coding*) degli enunciati di ogni trascrizione individuale, al fine di generare delle categorie che permettessero di sviluppare una prima struttura tematica; in seguito abbiamo analizzato più in dettaglio certi passaggi delle trascrizioni per mezzo di una codifica selettiva (*selective coding*) che ci ha permesso di affinare le categorie iniziali. Infine, abbiamo messo in relazione e comparato i punti di vista emersi tra i partecipanti. A tal proposito, Vidal et al. (2006) spiegano che per indicare i legami o le interazioni degli elementi esposti dagli individui interrogati, si possono usare diverse tecniche dette di classificazione gerarchica, il cui principio fondamentale è quello di aggregare degli elementi simili secondo certi criteri (per esempio la loro frequenza di apparizione o l'importanza data ad alcuni elementi) e di precisare l'intensità dei legami che uniscono alcuni elementi ai loro criteri di classificazione. Queste tecniche per Vidal et al. (2006) danno dei risultati interpretabili, ma forniscono una buona anteprima del modo in cui si organizzano i diversi contenuti prodotti dagli individui.

7 PROFILO DEI PARTECIPANTI

Prima di addentrarci nell'analisi vera e propria, nella prossima tabella verranno riassunti alcuni dati concernenti il rapporto che ogni partecipante ha instaurato col nuovo piano di studio. Alla voce "anni di esercizio" saranno indicati gli anni di attività svolti in qualità di docente (eventualmente, anche come supplente) considerando anche l'anno scolastico in corso nel momento dell'intervista. Ricordiamo che i nomi dei docenti sono fittizi al fine di assicurare il loro anonimato.

Partecip.	Anni di esercizio	Profilo
Ambra	16	<p>Nel corso del primo anno d'implementazione, Ambra ha partecipato a uno dei laboratori aventi il compito di creare un esempio d'itinerario didattico in linea con i principi esposti dal nuovo piano di studio. Dice di aver apprezzato particolarmente questa "esperienza di scambio e di dialogo" in cui ha potuto collaborare con docenti appartenenti ai tre ordini scolastici (scuola dell'infanzia, elementare e media). A questo proposito, intravede nel nuovo piano di studio la possibilità di potersi maggiormente confrontare con i docenti degli altri ordini, in particolare con quelli di scuola media, con i quali secondo lei "c'è sempre stato un muro".</p> <p>Ritiene che il suo metodo di lavoro sia già molto vicino ai contenuti proposti dal nuovo piano di studio. Pertanto, dice di accogliere volentieri questo nuovo curriculum scolastico.</p>
Noemi	14	<p>Noemi riferisce di non star facendo molto per formarsi nella direzione del nuovo piano di studio. Ritiene di essere già sin troppo sollecitata dalla professione in termini di tempo e di energia, e questo le toglie la voglia di leggere il nuovo curriculum e di approfondirlo. Per questa ragione, per quanto le riguarda "è ancora un po' tutto confuso", anche perché secondo lei "le persone che devono spiegarlo sono le prime a non avere le idee in chiaro".</p> <p>Noemi riferisce di aver partecipato ad alcune presentazioni dei laboratori estivi realizzati dai "poli", di cui ha fatto parte Ambra. A tal proposito, Noemi dice di aver apprezzato l'impegno da parte dei docenti nel mettere concretamente in pratica le indicazioni del nuovo piano di studio.</p>

Giulio	3	<p>Giulio dice di non avere attualmente la motivazione per leggere da solo il nuovo piano di studio. Attende quindi che qualcuno glielo spieghi, perché secondo lui “così è incomprensibile”. Per questa ragione, spera che qualcuno lo accompagni a capirlo, per esempio mostrandogli delle griglie o dei riassunti di quanto vi è scritto, oltre a mostrargli come può essere utilizzato concretamente nella pratica in classe.</p> <p>Per Giulio un cambiamento di curriculum era necessario, per andare incontro alle caratteristiche e alle esigenze della società. Tuttavia, dice che avrebbe preferito ricevere una versione aggiornata dei vecchi programmi, oppure una versione che fosse più simile al nuovo piano di studio della Svizzera romanda, in quanto quest’ultimo a suo modo di vedere è più semplice e immediato rispetto al nuovo piano di studio ticinese.</p>
Cosmo	6	<p>Cosmo dice di essere entusiasta del nuovo piano di studio. Riferisce, invece, che gli danno fastidio i colleghi che di principio si mostrano reticenti nei confronti del nuovo curriculum e più in generale dei vari cambiamenti della scuola.</p> <p>Sollecitato dal proprio direttore d’istituto, Cosmo ha dovuto preparare una lezione col nuovo piano di studio, la quale lo ha avvicinato ai suoi contenuti. Dice di trovarlo particolarmente interessante per via dei vari principi e concetti pedagogici che mostra, che gli danno l’occasione di riflettere a proposito del suo modo di lavorare. Tuttavia, reputa che il nuovo piano di studio sia, in diversi punti, di difficile comprensione.</p>
Mirco	7	<p>Da solo, Mirco dice di far fatica a comprendere tutto ciò che è scritto nel nuovo piano di studio, in quanto molti elementi sono per lui astratti e interpretabili in modi diversi. A ogni modo, Mirco trova che il nuovo curriculum proponga dei concetti pedagogici che egli già considera e applica nel suo lavoro in classe e nei momenti di pianificazione.</p> <p>Quest’anno, il suo direttore d’istituto gli ha chiesto di provare a svolgere una lezione improntata unicamente sul nuovo piano di studio. Egli riferisce che è stata un’esperienza che gli ha preso molto tempo, ma che l’ha portato ad avvicinarsi al nuovo programma scolastico e a discutere con i colleghi per comprenderlo meglio. A tal proposito intravede nel nuovo curriculum una possibilità di collaborare tra colleghi e “arricchirsi tutti professionalmente”.</p>

Jacopo	33	<p>Come Ambra, anche Jacopo ha fatto parte di uno dei “poli” in cui, insieme ad altri docenti, ha elaborato dei materiali didattici in linea con i principi del nuovo piano di studio. Inoltre, per l’anno scolastico in corso, il suo direttore ha imposto a tutti i docenti del suo istituto di cominciare a creare delle attività e dei materiali che siano coerenti col nuovo piano di studio. Jacopo spiega dunque che tutte queste esperienze lo hanno motivato a leggere il nuovo curriculum e a carpirne i contenuti.</p> <p>Jacopo reputa tale documento uno strumento pedagogico “notevole”, contenente dei principi interessanti, illustrati per mezzo di una “grande quantità di contenuti e di formulazioni”. Dice d’intravederne l’utilità pratica, sebbene in questo momento non ancora pienamente, a causa del fatto che a suo modo di vedere “non è uno strumento d’immediato utilizzo”.</p>
Zeno	6	<p>Per Zeno essere un buon maestro di scuola elementare significa far vivere agli allievi delle belle esperienze che diano dei ricordi che restano. A suo modo di vedere il nuovo piano di studio va proprio in questa direzione, in particolar modo per quanto concerne il far lavorare gli allievi su situazioni-problema e su temi di formazione a loro vicini. Pertanto, Zeno racconta di essere entusiasta del nuovo piano di studio.</p> <p>Riconosce di essersi “catapultato in modo estremo” nel nuovo piano di studio, al punto tale che il suo direttore d’istituto gli ha chiesto di ritornare a lavorare unicamente coi vecchi programmi, senza però fornire a Zeno delle spiegazioni pertinenti e costruttive. Situato tra i buoni commenti ricevuti dagli esperti di disciplina che sono venuti a vederlo in classe e le valutazioni negative del direttore, dice di trovarsi attualmente in grande confusione e in difficoltà.</p>
Roberto	33	<p>Nell’ultimo anno Roberto non nasconde di avere aperto il piano di studio “al massimo tre volte e solo per curiosità”, in quanto solo a vederlo “tale documento lo blocca”. Riconosce di essere un docente che svolge un insegnamento prevalentemente tradizionale, per il quale dice di avere sempre ottenuto delle buone valutazioni e dei feed-back positivi da parte sia del nuovo direttore d’istituto sia dei vari ispettori che nel corso della sua carriera sono venuti a visitarlo. Pertanto, il suo motto è “squadra che vince non si cambia” e ciò lo trattiene dall’avvicinarsi spontaneamente al nuovo piano di studio.</p> <p>Roberto riferisce che quando dovrà cominciare a utilizzare il nuovo piano di studio, la sua motivazione dipenderà molto dai</p>

		<p>modi con cui gli verrà chiesto di farlo: solo chi avrà dei “toni garbati” potrà motivarlo a intraprendere dei cambiamenti.</p>
<p>Rezio Sisini</p>	<p>2 come diret- tore dell’ USCo + 15 come docente di scuola media</p>	<p>Prima di ricoprire la funzione di direttore dell’Ufficio delle scuole comunali (USCo), è stato per quindici anni docente di una scuola media ticinese, dove ha svolto anche il ruolo di direttore.</p> <p>In qualità di direttore dell’USCo, egli riferisce che la sua missione consiste nel coordinare gli insegnamenti, gli approcci agli insegnamenti e le attività didattico-pedagogiche nei circa cinquanta istituti scolastici del Canton Ticino. Inoltre, essendo direttore dell’USCo, è anche il presidente del collegio degli ispettori delle scuole comunali (CISCo), ossia del gruppo incaricato di prendere le decisioni per le scuole comunali ticinesi (dell’infanzia ed elementari) e assicurarsi che le loro decisioni vengano attuate sul territorio.</p> <p>Per quanto concerne il nuovo piano di studio, egli spiega di avere il compito di coordinare la globalità del dispositivo d’implementazione nelle scuole comunali, il quale prevede: le formazioni continue destinate a docenti, direttori e ispettori; i laboratori in cui partecipano gli insegnanti per creare materiali didattici in linea col nuovo piano di studio (di cui fanno parte i poli); i collegi di docenti che si svolgono direttamente nelle sedi scolastiche e che sono presieduti dai direttori d’istituto, dagli ispettori di circondario oppure da lui stesso, al fine di fornire informazioni ai docenti in merito al nuovo piano di studio.</p>

Figura 3: Profilo dei partecipanti

8 ANALISI DEI DATI

Questo capitolo presenta l'analisi descrittiva dei dati raccolti. L'obiettivo dell'analisi è far emergere le rappresentazioni degli insegnanti in rapporto a vari oggetti concernenti il nuovo piano di studio e indagare il senso che essi conferiscono a tali elementi. Inoltre, l'analisi intende portare alla luce le rappresentazioni che i docenti hanno in rapporto alle persone che si sono occupate di coordinare la stesura del nuovo curriculum scolastico. Come esposto nel capitolo dedicato al quadro metodologico, l'analisi sarà suddivisa in temi che abbiamo ritenuto essere i più rilevanti o frequenti nelle risposte degli insegnanti, attraverso un processo di codifica selettiva (Flick, 2009).

8.1 LA COMPLESSITÀ DEL LINGUAGGIO DEL NUOVO PIANO DI STUDIO

Gli insegnanti intervistati mettono in luce alcuni aspetti critici inerenti al linguaggio scientifico utilizzato nel nuovo curriculum. Più precisamente, essi riferiscono che il nuovo piano di studio sembra rivolgersi non tanto agli insegnanti che praticano il lavoro in classe, ma a una categoria professionale più scientifica rispetto a quella a cui essi appartengono.

(Il nuovo piano di studio) è un po' estremo, sono tutti paroloni. È un'eccessiva intellettualizzazione di questo mestiere, che sì è intellettuale, tiene conto della psicologia, però alla fine noi dobbiamo fare, noi dobbiamo arrivare qua al mattino e fare le cose coi bambini. È chiaro che questo è parlare a un insegnante, che è una persona adulta che deve capire un po' di psicologia e tutto quanto, ma il cambiamento non doveva avvenire su tutta la linea in questo modo. Secondo me è troppo estremo, potevano aggiornare semplicemente i vecchi programmi (Cosmo, 47).

(Nel nuovo piano di studio) sicuramente c'è stato un lavoro, ma lo si vede, lo apri e vedi che c'è un lavoro impressionante dietro, di gente capace. Però bisogna rendersi conto che sì siamo docenti, possiamo crederci persone colte, ma non siamo dottori che hanno fatto il dottorato. Noi siamo confrontati con un pubblico di bambini e quindi siamo abituati anche a cercare formazioni per bambini. Dopo un po' di anni, io lo noto, quando leggi un libro più difficile, che non sia il Roald Dahl fai fatica. Ad

ogni modo, comunque, questo avrebbe dovuto essere un pochino più facile, forse con degli esempi (Zeno, 75).

I docenti rendono noto che uno dei problemi maggiori legati alla complessità del linguaggio con cui sono stati esposti i vari concetti concerne la quantità di energie e di tempo che essi devono investire per interpretare, comprendere e dare senso ai nuovi concetti pedagogici introdotti dal nuovo piano di studio.

Complicato, è molto complicato. Io quest'estate ci ho investito il mese di agosto. Ci investo le varie vacanze. Leggo, rileggo, leggo ancora, vedi, ho evidenziato, ho i post-it, devo tornare, devo riprovare. Non è chiaro. E questo è quello che sento anche dagli altri colleghi. È difficile, ci sono parole difficili. Forse per uno che ha studiato di più è tutto chiaro, per me no. Potrebbe essere scritto più semplice. Quello (il vecchio curriculum) era chiaro, era chiarissimo. Intuitivo e semplice (Zeno, 74).

Fai fatica ad entrarci, bisogna proprio lavorarci bene, avere il tempo, prendersi del tempo, discutere anche con altri perché se lo leggi da solo fai fatica. L'anno scorso ho dovuto preparare un'attività per la visita dell'ispettore e del direttore guardando il nuovo piano [...] Dover fare una lezione improntata solamente su questo, quindi tenendo conto degli obiettivi trasversali e tutte queste cose che dicono qua, non è stato per niente evidente. Ho fatto fatica a farlo per una lezione, pensa farlo per tutto l'anno (Mirco, 38).

Questa complessità con cui il nuovo curriculum si presenta agli occhi degli insegnanti porta alcuni di loro a esprimere un rifiuto nell'impegnarsi in qualsivoglia iniziativa personale per avvicinarsi al nuovo piano di studio, fino a quando qualcuno non verrà a spiegarglielo di persona.

Io adesso sono due o tre anni che l'ho ricevuto, l'ho sfogliato onestamente una qualche volta perché penso comunque che sia giusto, però finché qualcuno non mi aiuta, io avrei delle difficoltà serie a utilizzarlo [...] Aspetto qualcuno che mi aiuta, magari sì a livello personale, ma anche qualcuno che mi dà delle griglie dicendomi: "ecco questo è il librone da 300 pagine, poi però se hai bisogno di matematica, trovi tutto qui sintetizzato, idem per italiano tutto è qui sintetizzato" (Giulio, 91,93).

Ebbene, gli insegnanti concordano sul fatto che tale complessità ostacoli una comprensione piena e univoca di quanto esposto nel nuovo piano di studio. Tuttavia, alcuni docenti vedono questa difficoltà come un'occasione per poter collaborare con i

propri colleghi, condividere con loro la propria interpretazione e aprirsi a uno scambio di opinioni costruttivo.

Io penso che comunque lavorerò e programmerò qualcosa con altri colleghi, cercando di leggere insieme questo strumento, perché leggerlo da solo... già dalle prime righe ti dici che sarà difficile. Insieme invece magari si può discutere, capire bene cosa fare per poter programmare (Mirco, 62).

Cioè sono termini che non sono così immediati, che devi comunque ragionarci, capire bene. Qui (sfoglia il nuovo piano) ci sono delle cose che la prima volta che me lo sono letto ho fatto un po' fatica a farle entrare in testa [...] Sinceramente leggerlo per conto mio è stato abbastanza duro. Poi ne abbiamo parlato come gruppo e alcune cose si chiarivano man mano che se ne discuteva. Io immagino che per un docente che lo prende senza aiuto e si mette a volerlo utilizzare, il lavoro è abbastanza impegnativo. Credo che non si arrivi neanche a interpretarlo tutto senza un minimo di discussione tra colleghi (Jacopo, 52,53).

Malgrado un dichiarato scetticismo iniziale, alcuni docenti dicono inoltre di apprezzare lo sforzo fatto per esporre in modo scientifico i nuovi concetti pedagogici. In tal senso, il piano di studio viene elogiato e definito come un'opportunità di sviluppo personale da chi lo percepisce come un documento pedagogico che permette ai docenti di riflettere sul proprio stile d'insegnamento al fine di migliorarsi.

Il nuovo piano di studio è comunque uno strumento interessante. L'utilità pratica non sono ancora riuscito a vederla. C'è sicuramente perché ha un sacco di contenuti, un sacco di formulazioni che mostrano dei principi pedagogici importanti [...] Questo nuovo piano è un'opportunità secondo me per riflettere su alcuni aspetti come quelli della valutazione, ma anche per crearsi degli strumenti di osservazione migliori [...] Questo tipo di strumento mi permette di andare in questa direzione. Cioè, il fatto che sia dettagliato in certi ambiti mi aiuta a vedere alcune sfumature, alcuni aspetti che magari prima vedevo in modo differente. È vero però che bisogna masticarlo un po' di volte per capirlo (Jacopo, 42, 82, 83).

Infine, sebbene venga considerato come un documento complesso e di difficile utilizzo, per alcuni docenti, tutti dovrebbero impegnarsi per conoscere il nuovo piano di studio e cominciare a utilizzarlo, in quanto, secondo loro, uno dei compiti del docente è quello di andare incontro alle novità che giungono dall'amministrazione scolastica.

È una questione di professionalità, questo è comunque quello che il Cantone ci dice che dobbiamo seguire. Soprattutto non avendolo nemmeno letto, chi sono io per rifiutarlo così? Dopo che l'ho guardato un po' ti posso dire che le mie impressioni sono queste, e potrebbero ancora essere sbagliate. Però penso che chi parla senza averlo nemmeno consultato, forse, dovrebbe almeno cominciare a farlo (Cosmo, 43).

Il direttore Sisini, interrogato a proposito della complessità del nuovo piano di studio riconosce che si tratti di un documento "complesso", ma concepito in questo modo proprio per dare delle risposte alle esigenze provenienti dalla società. Conscio di ciò, spiega che la Divisione della scuola ha previsto tempo e risorse al fine di rendere tale documento il più accessibile possibile a tutti i docenti delle scuole comunali.

Il piano di studio, se lo guardi, ti scappa la voglia di leggerlo. Ti fa un po' paura quello che c'è scritto, è complicato con le tabelle, eccetera. Però dobbiamo renderci conto che le cose sono più complicate al giorno d'oggi, sono molto più complesse, il mondo stesso è più complesso e quindi occorre cambiare [...] Ecco, adesso, come renderlo accessibile, come fare in modo che questo piano di studio venga acquisito? Noi come Divisione della scuola, abbiamo messo in piedi un dispositivo d'implementazione del piano di studio e questo dispositivo agisce su vari livelli. Adesso salto un po' di tappe perché altrimenti vado per le lunghe: c'è un livello d'istituto scolastico; un livello laboratoriale; la formazione continua organizzata dal DFA; la formazione continua organizzata dai circondari, quindi dal nostro ufficio; la formazione continua organizzata per esempio dagli assistenti delle materie speciali. Quindi per impossessarsi di questo piano di studio, ci sono varie possibilità, vari tragitti che si possono fare (Sisini, 23).

8.2 I CURRICULUM DEI TRE ORDINI SCOLASTICI IN UN SOLO DOCUMENTO

Oltre al linguaggio, un'ulteriore caratteristica del nuovo piano di studio, che demotiverebbe gli insegnanti nel leggerlo per appropriarsi dei suoi contenuti, è la sua strutturazione. Innanzitutto, il nuovo curriculum si distingue dai suoi predecessori per il fatto che esso riunisce all'interno delle sue circa 280 pagine i programmi concernenti i tre ordini scolastici della scuola pubblica ticinese. Per questa ragione, per alcuni docenti tale documento viene definito, solo a vederlo, poco attrattivo.

Io trovo che già la versione visiva ti fa capire per quale motivo io non l'ho ancora letto (ride). Cioè, è una cosa immane. L'aspetto fisico già è demotivante, poi considera che noi siamo molto sollecitati nella nostra professione [...] Siamo tanto sollecitati, quindi quando ci presentano questo, il tempo libero è già limitato, il lavoro da fare è tanto, la burocrazia è tanta, non hai così voglia di leggerlo (Noemi, 65).

Ho ricevuto questo fascicolone (nuovo piano), non so quante pagine ha, però se devo cercare qualcosa lì dentro non la troverò mai, a meno che investo ore (Giulio, 91).

Inoltre, per quanto concerne la strutturazione interna, gli insegnanti intervistati dicono di far fatica a muoversi tra concetti teorici, tabelle di varia natura e indicazioni metodologiche, a volte riferiti al loro preciso ordine di scuola e altre volte ai docenti degli altri ordini.

(Il nuovo piano) non è uno strumento di facile e immediato utilizzo secondo me. Bisogna comunque passarci del tempo, leggerlo. Per prima cosa capire come è fatto, come è strutturato, perché anche la strutturazione non è così immediata e poi veramente c'è una quantità di informazioni che danno per scontato un certo modo di vedere il lavoro (Jacopo, 47).

È un documento ermetico, comunque, io non ho ancora incontrato qualcuno che l'abbia capito del tutto [...] Anche una tabella come quella che ho ricopiato prima, adesso rivedendola io l'ho fatta in estate e mi ricordo la sensazione. In quel momento mi dicevo: "ah adesso capisco quella cosa, ah adesso...", poi rivedendola adesso, non è così evidente rispiegartela. Ti direi: "aspetta ma l'incrocio tra questo e quello, allora là c'è la manifestazione di competenza... mmh... mmh...". Cioè non voglio sminuire, non è che dico che dobbiamo buttar là il sapere ai bambini, c'è tutta una metodologia, c'è tutto uno studio dietro, però parliamo un pochino di quello che bisogna fare. Sono tutti paroloni e paroloni (Cosmo, 45, 46).

Il fatto di avere riunito i diversi programmi in unico documento appare dunque come un ostacolo che non invoglia gli insegnanti a leggere e a capire come utilizzare il nuovo piano di studio. Malgrado questo aspetto considerato come negativo, diversi docenti vedono comunque positivamente il fatto di avere in un solo documento tutti gli ambiti e i traguardi di competenza previsti per ogni disciplina e per ogni ciclo scolastico. A tal proposito, gli insegnanti riferiscono che ciò potrà giovare in termini di comunicazione e collaborazione tra insegnanti appartenenti a ordini scolastici differenti.

Finalmente si arriva a un piano unico. Secondo me è importante che ci sia un piano unico che metta in relazione tutta la scolarità dell'obbligo, perché io ho sempre sentito abbastanza forte il distacco tra scuola elementare e scuola media [...] Con la scuola media c'è sempre stato un distacco, un non conoscersi. Loro non conoscevano quello che facevamo noi e noi non conoscevamo quello che sarebbe stato il futuro dei nostri allievi. Se lo conoscevamo, era più per esperienze personali come genitori o sentendo gli ex allievi che tornavano a raccontarti le cose (Jacopo, 59).

Eh, bisogna cercare di andare tutti nella stessa direzione [...] Qui, come si vede, tutte le cose sono spiegate bene nei tre cicli. Però si deve avere comunque collaborazione, linearità e magari anche più incontri tra i vari ordini di scuola (Mirco, 45).

A proposito di una rinnovata possibilità di poter collaborare tra docenti di ordini di scuola differenti, Ambra e Jacopo dicono di aver partecipato a dei gruppi di lavoro nei quali, insieme a colleghi di scuola elementare e a docenti della scuola dell'infanzia e della scuola media, hanno potuto creare dei modelli d'itinerari didattici, seguendo le indicazioni metodologiche e i principi pedagogici esposti nel nuovo piano di studio. Questa esperienza di collaborazione e di scambio tra docenti di ordini scolastici differenti è stata particolarmente apprezzata dai due insegnanti, che la descrivono come molto arricchente per tutti quelli che vi hanno partecipato.

Lavorare con i docenti degli altri ordini è stato fondamentale a mio parere, perché almeno, soprattutto alle medie, finalmente sanno cosa facciamo. Perché loro non sanno assolutamente quali sono i programmi della scuola elementare. Quindi pensano di poter iniziare la prima media con determinati argomenti, sicuri che siano già stati toccati alle elementari, cosa che invece il nostro piano non prevede. Il fatto è che non è facile confrontarsi. C'è sempre questo muro. Quando l'attraversiamo e i docenti di quinta elementare parlano con i docenti di prima media, non si riesce ad avere un dialogo e a capirsi veramente, perché comunque la scuola media ha degli obiettivi, delle tematiche precise. Cosa che adesso col nuovo piano di studio viene un pochino sgominata (Ambra, 73).

8.3 IL PARAGONE CON I VECCHI PROGRAMMI DI SCUOLA ELEMENTARE

Le ragioni politiche per cui il nuovo piano di studio è stato creato (legate al Concordato HarmoS) appaiono chiare agli occhi dei docenti intervistati. Essi stessi spiegano che un

rinnovamento dei vecchi programmi scolastici era necessario, malgrado, come abbiamo visto sopra, il modo in cui i vecchi programmi siano stati modificati sia soggetto a critiche da parte del gruppo di insegnanti di scuola elementare intervistati nel quadro di questo lavoro di ricerca. La maggior parte dei docenti vede dunque di buon occhio il fatto che vi sia stata una modifica dei programmi scolastici, al fine di adattarsi da un lato ai cambiamenti della società e dall'altro alle nuove teorie pedagogiche esposte in ambito scientifico.

Io credo che i cambiamenti come questo avvengano per adattarsi alla società che evolve e cambia in un certo modo. Immagino che sia quella la spinta. Ci si accorge che in certi momenti la scuola è magari un passo indietro rispetto a quello che è l'evoluzione della società e si cerca comunque di adeguarsi, di acquisire nuovi strumenti per fare fronte a quello che sta succedendo [...] Io immagino che sia dovuto a un'evoluzione legata a quello, probabilmente sulla spinta anche degli studi di pedagogia che evolvono, che cambiano, le nuove teorie pedagogiche che nascono e crescono (Jacopo, 34).

In particolare, gli insegnanti accolgono volentieri la formulazione di contesti di formazione più vicini al vissuto socioculturale in cui oggi giorno è immerso il bambino. A tal proposito, l'esempio più utilizzato dagli insegnanti concerne i dispositivi tecnologici utilizzati quotidianamente dai bambini, di cui non si faceva accenno nei vecchi programmi, per evidenti ragioni legate al periodo storico in cui essi sono stati scritti.

Penso che hanno capito che la società sta cambiando. Si sono resi conto che, anche se è valido (il vecchio curriculum), aveva bisogno di un aggiornamento. Se pensi agli ultimi 30 anni, le cose sono cambiate, si è passati da un solo computer per sede scolastica a ogni bambino ha un computer in mano la sera, cioè il telefonino, che funziona come un computer. Quindi c'era bisogno di un cambiamento anche nei programmi (Zeno, 148).

Probabilmente anche i docenti nei vari ordini di scuola, si lamentavano del fatto che questo qua (vecchio curriculum) è troppo vecchio, perché comunque non è normale che in matematica non si tenesse conto degli avanzamenti tecnologici. Quindi sono stati anche i docenti a volere un cambiamento (Cosmo, 44).

Nonostante un'accoglienza positiva nei confronti di un rinnovamento dei vecchi programmi, questi ultimi sono ancora il curriculum al quale gli insegnanti dicono di essere

più legati. A tal proposito, per giudicare il nuovo piano di studio i docenti utilizzano come metro di paragone proprio i vecchi programmi, che valorizzano particolarmente per la loro caratteristica di essere “sintetici”, “immediati” e “intuitivi” nella loro comprensione, nonché “utili” nel loro utilizzo. Il nuovo piano di studio viene invece descritto con termini opposti a quelli precedenti, ossia come “complicato”, “prolisso” e “non immediato”.

Secondo me questo (vecchio curriculum) è vecchio ma è utile, perché io guardo l'indice, classe quinta, matematica, e mi dirigo subito a quello che cerco. Quindi è vecchio, utile e potrei anche dire intuitivo. Nel nuovo piano di studio, ci sono dieci premesse per dei contenuti. È difficile da utilizzare secondo me (Giulio, 91).

(Il nuovo piano di studio) è scritto difficile. Se quello vecchio lo leggevi e lo capivi subito, qua magari lo leggi una volta, lo leggi due, lo leggi una terza e ancora non hai capito (Mirco, 32).

Gli insegnanti citano spesso i vecchi programmi, in particolar modo per metterne in risalto la semplicità e utilità pratica nel momento in cui devono utilizzarli per pianificare l'anno scolastico.

(Il vecchio curriculum) lo conosco praticamente a memoria. È utilissimo e importantissimo quando parti [...] C'è scritto cosa deve esserci nel piano annuale, cosa devono imparare i bambini. Quindi tu devi sapere che contenuti affrontare, per esempio sai che l'apostrofo si affronta in terza, sai che le doppie si affrontano in seconda. C'è scritto esattamente cosa ogni bambino deve essere in grado di fare al termine della classe che stai seguendo e quindi è essenziale avere questo libricino. Poi è fatto molto bene, molto schematico, semplice, ci sono degli esempi (Noemi, 60).

Ebbene, i vecchi programmi sono descritti dagli insegnanti come uno strumento che li guidava nel raggiungere degli obiettivi precisi alla fine di ogni anno scolastico per ciascuna disciplina, il che permette loro di pianificare il lavoro annuale in modo dettagliato. Col nuovo piano di studio, invece, i docenti riferiscono di avere un problema nel comprendere i vari traguardi di competenza che gli allievi devono raggiungere nelle varie discipline. Tale problema si riferisce al fatto che questi traguardi non sono più esposti per ogni anno scolastico, così come avveniva nei vecchi programmi, bensì unicamente per cicli scolastici. Per la scuola elementare, dunque, i vari paragrafi e tabelle presenti nel piano di studio mostrano unicamente i traguardi di competenza che devono

essere raggiunti al termine della classe seconda (fine primo ciclo) e della classe quinta (fine secondo ciclo).

Questo (nuovo piano) non ti dice dove deve arrivare il bambino alla fine della prima elementare, ma ti dice dove deve arrivare il bambino a fine primo ciclo, quindi solo a fine seconda. Quindi è un po' complicato andare a vedere dove deve arrivare il mio allievo, se per esempio ho una prima [...] Metti che invece hai una terza... qui ti dice le competenze che deve sviluppare il bambino a fine quinta. Quindi a fine secondo ciclo e non a fine terza elementare. Invece col vecchio sistema a fine terza sapevi quali erano gli obiettivi ben delimitati e sapevi dove situarti (Mirco, 31, 66).

Qua (vecchio curriculum) c'è una divisione simile a questa, però qua (vecchio curriculum) porca miseria tu avevi proprio una bella lista di cose da fare. Qui invece (nuovo piano) c'è tutta questa cosa molto discorsiva, cioè sono dei paragrafi molto discorsivi, poi con tutti questi tecnicismi... Ma dammi la lista delle cose da fare! Che dopo ci posso ricamare! Questa sembra un'appendice al programma, cioè sembra solo una grossa riflessione (Cosmo, 41).

Infine, gli insegnanti rendono noto che i vecchi programmi, oltre a fornire delle indicazioni più dettagliate concernenti gli obiettivi finali da raggiungere a fine anno, mostravano già un discorso pedagogico "valido" che, in alcuni punti, non si discostava da ciò che viene esposto nel nuovo piano di studio.

(Il vecchio curriculum) è una linea guida. Per me è sempre stato uno strumento abbastanza utile per sapere quali erano quelli che venivano chiamati gli obiettivi di padronanza e gli obiettivi di sviluppo di una classe. Ed è anche un elenco con dei principi pedagogici. Adesso nel nuovo piano i principi pedagogici sono più sviluppati, ma qui c'erano comunque già alcuni argomenti molto forti nella parte introduttiva. Perché per esempio si parlava di competenze generali, che adesso hanno un altro nome (Jacopo, 41).

In conclusione, nonostante l'esistenza del nuovo piano di studio, gli insegnanti rendono noto che i vecchi programmi sono tuttora da loro utilizzati come strumento principale per pianificare il proprio anno scolastico. A tal proposito, i docenti fanno emergere le loro preoccupazioni in rapporto al sentimento di dovere stravolgere completamente la loro programmazione annuale, ancora basata su una pedagogia per obiettivi.

Il direttore Sisini, dal canto suo, riferisce di comprendere le inquietudini degli insegnanti nel passare dai vecchi programmi all'utilizzo del nuovo piano di studio. A tal proposito, egli rende noto che la Divisione della scuola prevede che questo passaggio avvenga in modo graduale e progressivo e che non terminerà con la fine della prima fase di "sensibilizzazione ai contenuti del nuovo curriculum" (di quattro anni a partire dalla pubblicazione del nuovo piano di studio), ma continuerà anche in seguito.

Non è che un insegnante, dopo i quattro anni, quel librettino (vecchio curriculum) lo deve buttare. Assolutamente no. Non è che, se lo becchiamo a utilizzarlo ancora, gli tagliamo le mani. Ma è chiaro che sarà progressivo il passaggio e non sarà completo in quattro anni. Ogni docente avrà avuto la possibilità di capire che cosa vuole il piano di studio e come deve impostare il suo lavoro [...] Quindi l'accompagnamento non terminerà dopo i quattro anni, ma continuerà ad esserci, cioè l'intenzione è quella di mantenere una sorta di centro di competenza che si occuperà sempre di questi aspetti. Quindi i docenti non verranno abbandonati (Sisini, 29).

8.4 DELLE "ETICHETTE NUOVE A COSE CHE GIÀ SI FANNO"

Sin dalle prime pagine del nuovo piano di studio, gli insegnanti si imbattono in una serie di concetti e termini che danno forma all'approccio per competenze del nuovo curriculum. Gli insegnanti riferiscono di attribuire un senso a concetti come "competenza", "situazione problema", "contesti di formazione", "attività di scoperta", principalmente basandosi su ciò che conoscono a partire dai vecchi programmi e a partire dal proprio bagaglio di esperienza. In merito a ciò, è interessante notare come gli insegnanti sollecitati a parlare di tali concetti sentano il bisogno di rimarcare che quello che si richiede nel nuovo piano di studio in fin dei conti "viene già fatto" in classe, cioè viene già applicato, ma utilizzando una terminologia differente.

Da quello che mi sembra di capire, la competenza è più quello che l'allievo deve saper fare, l'obiettivo in fondo in fondo non era poi tanto diverso. Io non sono filosofo, non sono mica tanto capace ad esprimermi bene quando si parla di queste cose, ma trovo che su per giù siano la stessa cosa, ci sono delle sottigliezze (Roberto, 28).

Prendi le competenze trasversali [...] Ma sono cose che facevo già. Ma perché devo dire, adesso sto lavorando su questa competenza trasversale? Mi sembra di dover dare un'etichetta nuova a una cosa che già facevo comunque (Cosmo, 62).

Questa rivendicazione di ciò che già si fa porta Noemi a prendere una posizione forte nei confronti dell'amministrazione scolastica, che secondo lei non riconosce agli insegnanti le pratiche che essi già svolgono in classe, considerate da Noemi come il frutto di anni di esperienza nel mestiere.

Lo stanno vendendo come qualcosa che rivoluzionerà completamente il nostro modo di insegnare. E noi ci sentiamo un pochino offesi da questa cosa perché sembra che tante cose che sono proposte qui noi le si fa già. Quindi sembra che stanno inventando l'aeroplano, quando fino ad adesso andavamo in bicicletta [...] Per esempio, la "scuola di senso", qui (nuovo piano di studio) ne parlano tanto. Ed è qui che ci sentiamo più insultati, perché è proprio dove noi ci ritroviamo totalmente d'accordo, lo facciamo già, e ci sembra che ci stanno dicendo cose che noi non abbiamo mai fatto. Ecco, lì è dove c'è proprio più uno scontro con gli insegnanti che si sentono proprio presi per il culo, scusa la parola. Lo faccio da una vita e mi vieni a dire che adesso tutt'a un tratto voi vi siete inventati che la scuola è di senso, no lo è sempre stata! È vero, sono d'accordo che quando eravamo piccoli noi, e ancora prima quando erano piccoli i nostri genitori, lì davvero non era una scuola di senso, lì era una scuola di apprendimento, inculcamento, punto. Però negli ultimi 30 anni, questo è cambiato drasticamente, negli ultimi 15 ancora di più quindi è davvero un po' insultante, forse qualcuno può sentirsi che non lo fa, però il 99% lo fa. E sono pienamente d'accordo (Noemi, 85).

Interrogato a proposito del sentimento negativo che emerge qui sopra, il direttore Sisini riferisce che la Divisione della scuola ha sempre messo in evidenza il fatto che il nuovo piano di studio nasca proprio dalle "buone pratiche" che i docenti applicano già sul territorio. In merito a ciò, il direttore Sisini rende noto che la sola differenza, rispetto a prima, è che finalmente queste pratiche sono state inserite nel curriculum ufficiale della scuola dell'obbligo.

Innanzitutto, il fatto di fare un nuovo piano di studio non vuol dire che prima non si faceva niente e che tutto il lavoro svolto finora fosse sbagliato. Assolutamente no. Prima c'erano i programmi, adesso c'è il piano di studio e si lavora per competenze. C'è maggiore chiarezza, per esempio nel passaggio tra un ordine e l'altro. All'interno della scuola elementare, molto spesso non sapevano cosa si faceva nella scuola dell'infanzia, quindi il passaggio avveniva in modo molto asettico. Per non parlare del passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, dove il salto è ancora più importante. Quindi, non è che tutto quello che è stato messo nel piano di studio prima

non si facesse, assolutamente no. Come ho già detto prima, si è partiti per costruire questo piano di studio da delle buone pratiche, insomma da quello che avviene già all'interno delle aule. Rispetto al passato cambia il tipo di approccio [...] ma questo non vuol dire che nessun docente lavora già così. Per diversi docenti c'è già un'impostazione del genere. Vederselo scritto dovrebbe solo far sì che ti accorgi che il tuo approccio, che hai costruito assieme ai colleghi attraverso la formazione continua, va nella direzione giusta, o meglio, nella direzione che il Dipartimento vuole (Sisini, 14).

Alcuni docenti intervistati riferiscono di comprendere che l'utilizzo di una nuova terminologia non rispecchia unicamente una modifica lessicale, ma corrisponde alla volontà di mostrare a tutti che l'approccio per competenze è un approccio pedagogico differente rispetto alla pedagogia per obiettivi esposta nei vecchi programmi. A tal proposito, diversi docenti si rendono conto che il nuovo piano di studio intende focalizzarsi sull'apprendimento del bambino, anziché sull'insegnamento del docente, così come spiegato a più riprese nella parte introduttiva del nuovo piano di studio.

Secondo me il nuovo piano di studio va un po' in questo (senso): se devi arrivare ad una competenza non ci puoi arrivare solamente se te lo scrivo alla lavagna e tu lo riscrivi sul quaderno [...] È differente, è più lungo come processo, cioè c'è un dispendio di energie veramente maggiore, però i bambini apprendono in maniera secondo me migliore, ma lo puoi fare anche con questo (vecchio curriculum) non hai bisogno di un piano di studio che ti obblighi a farlo in questo modo. Dipende dal docente. Ma secondo me se arrivi a creare un piano di studio così è perché ti rendi conti che non tutti i docenti lavorano già in questo modo (Ambra, 62).

Io ero gasatissimo quando me l'hanno presentato. È una rivoluzione, è qualcosa che la scuola ha bisogno secondo me [...] Sai quando lavori per competenze, che devi risolvere una situazione problema, lavori magari anche in gruppo, allora devi anche imparare non solo a risolvere problemi ma anche a gestire l'interazione coi tuoi compagni, che è poi quello che fai fuori, quando lavorerai per una ditta, non devi solo risolvere il tuo compito, ma devi anche andare d'accordo coi tuoi colleghi. Qui parliamo proprio di competenze trasversali (Zeno, 71).

8.5 L'ESPERIENZA PER GIUDICARE L'ATTUABILITÀ DEL NUOVO PIANO DI STUDIO

Alcuni insegnanti esprimono il loro disappunto su alcuni aspetti, inerenti all'approccio per competenze esposto nel nuovo curriculum, che a loro avviso non sono "attuabili" così come se lo auspica l'amministrazione scolastica.

Penso che, come tutte le riforme che vengono fatte, sono spesso delle gran belle pensate, ma poi stringi stringi e ti accorgi che non è sempre tutto attuabile. Quindi bisognerà riuscire a estrapolare il meglio di quello che c'è qua dentro (Ambra, 125).

In particolare, gli insegnanti criticano il fatto di non avere le condizioni adatte per poter applicare appieno le indicazioni proposte dal nuovo piano di studio. A tal proposito, i docenti evocano diverse difficoltà legate principalmente a un aumento degli allievi con difficoltà di concentrazione in classe, a un'accresciuta multiculturalità all'interno della classe, a un numero troppo grande di allievi per classe e uno spazio troppo ristretto all'interno delle aule per dare forma a varie strategie d'insegnamento-apprendimento in linea con quanto proposto dal nuovo piano di studio.

No. Non è fattibile. Non è fattibile col numero di allievi che abbiamo in classe, con la multiculturalità che abbiamo in classe e con gli spazi soprattutto. Questo è lo spazio, io dovrei adibire a quest'aula uno spazio per il laboratorio di italiano, uno spazio per il laboratorio di matematica, uno per ambiente, con 10, 11 tavoli di queste dimensioni da lasciare sempre. E poi come fanno a gestirsi? Finché non avremo i reali spazi, come viene detto all'interno del nuovo piano di studio, non è realmente fattibile (Ambra, 102).

Alcune cose che propongono per noi non sono applicabili. Bellissime le idee ma noi ci ritroviamo con classi da 25 bambini. Inoltre, la scuola si ritrova confrontata a delle famiglie che sono sempre meno educative [...] Quindi la loro idea è di portare l'insegnamento non più a una trasmissione, ma a una scoperta costante del bambino, ma con le classi che abbiamo diventa veramente ingestibile, molto difficile, quindi si scontra con la realtà. E quindi è chiaro che noi stiamo un po' accettando con poca voglia (Noemi, 65).

Inerente alle condizioni di lavoro, alcuni docenti ipotizzano che il nuovo piano di studio si riferisca a una "classe ideale" di allievi, le cui caratteristiche però non corrispondono a

quelle dei bambini con cui devono realmente confrontarsi i docenti delle scuole elementari oggi giorno.

Questi piani vanno bene per le classi che noi non abbiamo, per dei bambini che non esistono più. Questo (nuovo curriculum) poteva essere buono per noi, quando eravamo piccoli noi, disciplinati, attenti e educati, ascoltavamo, interessati, incuriositi, stimolati, seguiti dalle famiglie, ecco questo era fantastico. Viceversa, a volte vorrei poter tornare indietro, prendere quelli che erano i piani di una volta e riportarli adesso per certi motivi, così facciamo questo, pam pam pam e almeno imparano (Noemi, 73).

Diversi docenti riferiscono che per loro non è una novità vedere l'amministrazione scolastica imporre delle nuove disposizioni, senza però informarsi prima della loro "attuabilità" nei contesti delle classi ticinesi. Il piano di studio appare dunque come un'ulteriore proposta che si aggiunge ad altre fatte in passato dall'amministrazione scolastica, al fine di modificare alcuni aspetti della pratica dei docenti. A tal proposito, Noemi riporta alla mente un corso di aggiornamento obbligatorio che, malvolentieri, l'ha costretta a modificare alcuni aspetti del suo modo di lavorare in classe.

(Riferendosi a un corso d'aggiornamento precedente l'arrivo del nuovo piano di studio) Non so da dove prendano le loro informazioni, ma non chiedono niente ai docenti. Non vengono a osservare se è applicabile (ciò che propongono) e questo è grave perché io ti posso proporre una cosa molto intelligente, molto bella, molto utile, con me ha funzionato magnificamente, ma su di te non funziona, perché tu sei tu e quindi io posso proporre una cosa meravigliosa, che in Francia l'hanno fatta, ma in Francia funziona per esempio perché hanno classi di 15 allievi, noi da 25 (Noemi, 50).

Noemi rende noto che quest'esperienza di cambiamento, insieme ad altre vissute prima dell'arrivo del nuovo piano di studio, la porta oggi a essere cauta e critica nei confronti di tutte le novità provenienti e imposte dall'amministrazione scolastica. Per lei, prima di aderire completamente alle nuove disposizioni, è importante avere il tempo per capirle, appropriarsene e credere che possano funzionare con i bambini.

Lo affronterò (il cambiamento curricolare) come ho affrontato anche questa cosa d'italiano, con osservazione iniziale. Vedo se ci credo o non ci credo. Voglio essere in chiaro sul perché mi stanno proponendo questo tipo di cambiamento [...] Visto che certe cose le trovo buone, cercherò di andare nella direzione che mi chiedono,

mantenendo chi sono. Ma se dovessero arrivare a dirmi: “è così, da domani o è così o non è niente”, credo che cambierei lavoro (Noemi, 95).

Diversi insegnanti, come Noemi, riferiscono di attribuire una grande importanza al loro bagaglio di conoscenze pratiche del mestiere, accumulato con l’esperienza del lavoro in classe nel corso dell’intera carriera. Questo permette ai docenti di riflettere in modo critico a proposito dell’“attuabilità” delle nuove indicazioni che provengono dall’amministrazione scolastica, concernenti l’ambito pratico della loro professione. Per Giulio, per esempio, un nuovo strumento come il piano di studio, per essere realmente applicato, deve innanzitutto essere percepito dagli insegnanti come utile allo svolgimento pratico del lavoro.

Prima cosa è la motivazione e seconda cosa l'utilità. Come ti dicevo prima, aspetto più che qualcuno intervenga facilitando questi strumenti, ecco. Perché secondo me, se noi dovessimo attuare quello che ci chiedono con in mano un documento simile, secondo me tre quarti delle persone non farebbero niente. È un po' come il discorso sulla cartella dell'allievo, se qualcosa non è funzionale non è ben vista. Cioè il nostro primo obiettivo sono i bambini, per cui se si riesce a lavorare meglio con un nuovo strumento, bene. Ma se io per il nuovo strumento devo lavorare peggio, uso quello vecchio [...] La cartella dell'allievo è una cosa che mi pesa, devo essere sincero, perché mi chiedo sempre se quello che faccio è utile a me (Giulio, 100, 23).

In risposta alle preoccupazioni dei docenti, in rapporto all’applicabilità del nuovo piano di studio nei reali contesti di classe, il direttor Sisini spiega che il nuovo curriculum prende forma da osservazioni e ricerche fatte sul territorio. Inoltre, in merito a ciò, il direttor Sisini ci tiene a rendere noto che anch’egli ha sviluppato un bagaglio di esperienza come docente, che gli permette di giudicare, con gli stessi occhi degli insegnanti, le novità proposte dal nuovo curriculum.

Io ho lavorato fino a due anni fa nella scuola come docente di scuola media e come direttore di scuola media, quindi conosco molto bene cosa vuol dire lavorare in prima fila [...] Faccio riferimento alla mia esperienza diretta come docente e alle esperienze che vedo oggi quando vado a visitare le scuole. (Se mi immedesimo nel ruolo di docente) so che adesso ho dei problemi nel gestire l’eterogeneità della mia classe, che se cinque o dieci anni fa non esistevano nelle scuole comunali, adesso esistono. Adesso ho difficoltà, perché ho degli allievi che portano un disagio all’interno dell’aula. E io devo sapere gestire questo disagio all’interno di una classe

di 20-25 allievi. Quindi io devo saperla gestire questa eterogeneità, ma per poterla gestire ho bisogno di cambiare il mio approccio all'insegnamento, per forza, perché allora posso andare avanti ancora due anni come ho sempre fatto, magari senza fare attenzione a delle cose, al principio dell'educabilità, a fare una differenziazione seria, ma prima o poi sarò confrontato con una classe cosiddetta difficile. A quel punto, l'approccio per obiettivi, vale a dire ho dieci obiettivi e agisco per raggiungere quei dieci obiettivi, è perdente in situazioni del genere, perché non mi permette di raggiungere veramente il principio dell'educabilità. Non mi permette di curare in modo adeguato l'apprendimento da parte dei bambini o dei ragazzi. E quindi devo introdurre delle modalità didattiche diverse, nuove, innovative. E qua il piano di studio ci dice come fare (Sisini, 15).

Infine, alcuni docenti espongono le loro inquietudini nel dover diminuire drasticamente i momenti di "trasmissione frontale del sapere", considerati importanti quanto le "attività di scoperta", poiché fondamentali per svolgere il proprio mestiere. In tal senso, gli insegnanti mostrano i loro timori legati a una dissonanza tra quello che ritengono giusto fare in classe per sviluppare l'apprendimento degli allievi e quello che secondo loro l'amministrazione scolastica vuole che essi facciano utilizzando il nuovo piano di studio. A tal proposito, Lenoir (2006) parla di un'opposizione tra il "curriculum formale" imposto dall'autorità scolastica e il "curriculum reale" che gli insegnanti intendono applicare concretamente nel loro lavoro quotidiano.

Da quello che sembra, come faccio certe lezioni non va più bene. Per esempio, quando io sono alla lavagna e spiego qualcosa, tirandolo fuori dai bambini, spiego diverse cose io, ecco, sembra che questo non deve più esistere. Ora tu devi fare delle attività tramite le quali il bambino scopre da solo la cosa da imparare, che è bello e noi lo usiamo. La trovo molto valida come idea, però non puoi fare solo attività di scoperta. E invece sembrerebbe che vogliono andare in questa direzione. Allora non condivido più così tanto. E in più, sì, mi mancherebbe la parte di trasmissione che è bella anche quella, è bello anche ogni tanto essere tu con tutti i bambini a ragionare insieme e a discutere, ma sei tu che porti avanti la lezione, ecco, a me piace ogni tanto fare così (Noemi, 66).

Adesso ci sono diversi aspetti del cambiamento del piano di studio che mi mettono un po' di ansia e d'insicurezza direi. È quel lavorare pensando che forse quello che fai non va più bene. Non è che mi arrocco, però perché dovrei cambiare se quando vengono a vedere le lezioni, che sia direttore, ispettore o esperto di francese, sono

tutti contenti ed entusiasti? È venuto il direttore di recente e mi ha detto: “si vede che il tuo è un insegnamento prevalentemente tradizionale, ma che dai senso a quello che fai e che hai un'ottima relazione con i ragazzi”, cosa vuoi di più? (Roberto, 25).

Dal canto suo, il direttore Sisini intende rassicurare gli insegnanti sul fatto che con il nuovo piano di studio non si vuole stravolgere il loro modo di lavorare, se essi utilizzano già altri approcci oltre a quello più tradizionale di tipo “frontale”.

Nessuno sta dicendo che adesso io come docente devo rivoluzionare il mio modo d'insegnare e quindi fare sempre e solo situazioni problema, assolutamente no. Cioè c'è anche il momento in cui io devo mettermi lì con gli allievi a fissare per esempio nero su bianco quei quattro concetti che abbiamo sviluppato nelle ultime quattro settimane. Quindi questo è chiaro che deve essere così non è che perché ci sono dei cambiamenti auspicati che poi si debba cambiare proprio così a fondo tutto (Sisini, 17).

8.6 UN PIANO DI STUDIO PERCEPITO COME “CALATO DALL'ALTO”

Ricordiamo che il nuovo piano di studio si presenta come un prodotto della Divisione della scuola, ossia l'istituzione scolastica che gestisce l'educazione pubblica del Canton Ticino. Questo documento è stato sviluppato nell'arco di diversi anni, a partire dalla sottoscrizione del Canton Ticino al Concordato HarmoS nel 2009. Alla creazione del nuovo piano di studio hanno collaborato diversi specialisti in materia di educazione, che sono stati coordinati da un gruppo di persone definito “Gruppo operativo HarmoS”¹⁸. Questo gruppo, di cui faceva parte anche il signor Sisini, riuniva persone con differenti profili professionali in ambito educativo. Tuttavia, i nomi dei membri di tale gruppo operativo non figurano nelle pagine del nuovo piano di studio e nemmeno sul sito a esso appositamente dedicato. Pertanto, gli insegnanti intervistati riferiscono d'ignorare chi siano le persone che si sono occupate di coordinare la stesura generale del nuovo curriculum e dei vari capitoli inerenti alla scuola elementare. I docenti riferiscono inoltre di non avere un'idea chiara di quale sia il ruolo di queste persone all'interno dell'organizzazione scolastica, così come del loro profilo di competenze.

¹⁸ <http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/Presentazione.pdf> (ultima visita: 14.08.2018)

Penso che siano partiti dall'alto, si siano trovati tra grandi e abbiano messo giù qualcosa. Di solito funziona così. Di solito si interpellano alla fine le persone che lavorano realmente sul campo. E penso che se non fosse andato in questo modo, forse non ci sarebbero state tutte queste difficoltà (Ambra, 112).

Questo documento qua io non so chi l'ha scritto. Ci sarà scritto chi l'ha scritto [...] Ti sembrerà strano, fammi vedere... eh, hanno paura di dire chi l'ha scritto (ride) (Cosmo, 44).

Sinceramente, non so dirti di preciso chi sia l'autore o il gruppo di persone. Penso che siano coloro che gestiscono questi sistemi, che gestiscono il dipartimento dell'istruzione [...] È vero che hanno chiesto a dei docenti comunque di lavorare nei gruppi di lavoro, però mi sembra comunque sempre troppo dall'alto (Giulio, 62, 120).

In assenza di nomi e relativi profili di competenze esplicitamente indicati in rapporto alle persone responsabili della creazione del nuovo piano di studio, gli insegnanti descrivono e giudicano tali individui principalmente attraverso due oggetti di discorso: da un lato vi è il tipo di contenuti presenti nel nuovo piano di studio; dall'altro vi è la forma con cui questi contenuti sono esposti all'interno del nuovo curriculum. Come abbiamo visto più sopra, sia il contenuto che la forma si rivelano essere, per gli insegnanti, dei punti critici del nuovo piano di studio.

Cioè darci delle cose così complesse sperando che ci capiamo qualcosa noi da soli...

Secondo me era troppo ambiziosa come cosa. Si vede che è una cosa che forse parte troppo dall'alto (Giulio, 120).

Il modo in cui gli insegnanti descrivono i contenuti e la loro forma diviene dunque un vettore per indagare non solo il loro posizionamento in rapporto al nuovo piano di studio, ma anche in rapporto alle diverse figure che si sono occupate di coordinarne la sua realizzazione. Noemi, per esempio, che riferisce di ignorare chi siano i responsabili della stesura dei capitoli concernenti la scuola elementare, assegna agli ispettori dei vari circondari del Canton Ticino, i quali hanno il compito di assicurarsi che il nuovo piano di studio venga implementato sul territorio ticinese, un ruolo importante nella scelta dei contenuti e della forma del nuovo curriculum. Ebbene, Noemi ci mostra che il suo modo di rappresentarsi il nuovo piano di studio è fortemente condizionato dal modo in cui lei si rappresenta la figura dell'ispettore di circondario.

Gli ispettori sono dei disastri [...] Loro hanno il diritto di scegliere tante cose, hanno il diritto di imporci delle metodologie, di imporci anche delle scelte come questo nuovo piano (di studio) [...] ma non abbiamo molta stima degli ispettori, per il fatto che non sembrano ricordarsi che cosa facciamo noi. L'ispettore è come una persona che non prende in mano una pala da vent'anni, o non l'ha mai presa in mano. Allora, se l'ha presa in mano, non si ricorda più cosa significa avere le vesciche sulle mani. Forse, alcuni di loro sono partiti come docenti, ma vent'anni fa. La scuola in cinque anni ha un'evoluzione immensa, quindi non sanno con cosa abbiamo a che fare e quindi propongono cose che idealmente potrebbero essere positive, ma che in pratica non lo sono. Secondariamente, sono quelli che io chiamo i nuovi filosofi, psico-filosofi, e questo lo vedi quando vai a una conferenza con un argomento molto interessante, però dopo un'ora ti dici: ma questo qua non ha detto niente. Grandi parole, ma di succo non ce n'è (Noemi, 33, 34, 38).

A causa delle varie difficoltà intraviste dai docenti e riportate sinora in quest'analisi, nel comprendere il nuovo piano di studio, nel dargli un senso, nel renderlo attuabile in classe, ecc. gli insegnanti rendono noto il loro sospetto di non essere stati sufficientemente coinvolti, come gruppo professionale, nelle fasi d'ideazione, di elaborazione e di messa al vaglio del nuovo piano di studio prima che esso venisse pubblicato.

La sensazione in certi momenti è che (questo piano) venga calato molto dall'alto e che il coinvolgimento sia di una piccola parte di docenti o comunque spesso neanche di docenti, forse sono più direttori e formatori e così via. Non lo so, la sensazione mia è che in certi momenti, soprattutto se penso al nuovo piano di studio, i docenti sono stati coinvolti troppo poco sul condividere i contenuti o almeno parlarne. Penso che il nuovo piano di studio è stato fatto in un certo modo e solo dopo ci è stato proposto. E la sensazione è che in alcuni momenti ci sia un po' uno scollamento tra chi l'ha proposto e chi invece deve applicarlo (Jacopo, 36).

Per Jacopo, parlare del nuovo piano di studio permette di confrontarlo con altri dispositivi pedagogici che secondo lui, contrariamente al nuovo curriculum, sono stati creati da docenti attivi sul territorio e sono stati generalmente accolti in modo positivo dalla classe insegnante.

Se penso per esempio al DiMat, non è stato imposto, è nato dal basso, è nato da chi lavorava nella scuola e poi è stato diffuso. Ecco lì l'ho vissuto, anche perché ho avuto la fortuna di fare la formazione nei primi anni, dove c'erano le persone che l'avevano attivato, che l'avevano costruito e sentivi questa grande partecipazione dei docenti

nel costruire [...] Il corso DiMat è stato veramente uno dei corsi che mi ha dato di più dal punto di vista dell'imparare a gestire l'apprendimento, anche perché ho avuto a che fare con formatori che avevano lavorato nella scuola per anni e avevano toccato per mano cosa vuol dire lavorare con i bambini (Jacopo, 36, 15).

Jacopo, infine, rende noto di aver vissuto diversi cambiamenti "calati dall'alto" nel corso della sua lunga carriera. Nel ricordo delle varie esperienze di formazione continua, egli riferisce di trovare le motivazioni per affrontare con impegno ed entusiasmo anche questo nuovo cambiamento curricolare.

Mah, all'inizio devo dire che c'è sempre un po' una reticenza, ogni novità crea sempre un po' di... almeno a livello mio ma anche dei colleghi che dicono: "ma cosa vogliono questi si poteva andare avanti così". Poi quando cominci a entrare e capire che il cambiamento ti permette comunque di approfondire certi ragionamenti, certe tue riflessioni, per esempio nel valutare, quando cominci a capire che quello che viene proposto non è solo un cambiamento formale, secondo me poi ci si lascia anche un po' prendere, si cerca di capire, almeno io ho cercato di capire il perché si volesse andare in questa direzione [...] È vero che la sensazione mia è che il corpo docenti non è sempre molto elastico nell'affrontare i cambiamenti. Pur essendo un mestiere nel quale bisogna essere molto elastici, molto in divenire sempre, la sensazione è che su certi cambiamenti ci si arrocca un po' su certe posizioni, magari anche per partito preso preventivamente prima di conoscere cosa sta succedendo (Jacopo, 30, 38).

Il direttore Sisini, dal canto suo, riferisce che il fatto che una riforma come quella del nuovo piano di studio venga percepita come imposta e calata dall'alto è normale in un'organizzazione come la scuola pubblica, in quanto a suo modo di vedere è solo in questo modo che si può ottenere un prodotto "soddisfacente per tutti".

Che delle riforme, dei cambiamenti, vengano recepiti come imposti, questo per me è normale. Cioè, io sono per il dialogo e per la riflessione comune, però non a priori. Io sono per dare delle idee, che non per forza sono solo mie, ma sono condivise in un gruppo di lavoro, per esempio di venti persone. Io sono per portarle sul territorio e metterle in consultazione solo dopo che sono state approvate da tutto il gruppo [...] Se esce un progetto a cui venti persone credono, allora sì, dopo si mette in consultazione, naturalmente con la disponibilità di aggiustarlo o di cambiarlo a dipendenza degli input che arrivano. (In quel caso) arrivi lì con un progetto, arrivi lì con un'idea ben chiara. La senti come calata dall'alto? Sì, è calata dall'alto, però ti chiediamo la tua opinione, non è che ti diciamo semplicemente mettila in atto e basta.

E questa è una modalità di lavoro che nella scuola ticinese non è mai stata sviluppata fino in fondo. Nella scuola ticinese si è sempre partiti con il mettere in discussione già tutto a priori [...] Se invece chiedi a tutti di dare tutte le idee possibili e immaginabili, arrivi con un prodotto che però non soddisfa pienamente nessuna delle persone del gruppo. E quando esce, non tutti sono disposti a difenderlo fino in fondo. Qui abbiamo impostato la cosa un po' diversamente, che può essere vissuta come calata dall'alto, questo però è un rischio che secondo me si deve correre. Dopo, però il docente deve anche dirmi: "io non accetto questo, questo e questo, vorrei questo, questo e questo" (Sisini, 32).

8.7 I DIRETTORI D'ISTITUTO VISTI COME UNO STIMOLO OPPURE COME UN OSTACOLO AL CAMBIAMENTO

Gli insegnanti intervistati rendono noto che in questo contesto di cambiamento curricolare, altresì definito dall'amministrazione scolastica come "prima fase di un percorso di sensibilizzazione alla proposta formativa rivolto a tutti i docenti della scuola dell'obbligo ticinese" (DECS, 2018), i direttori assumono diverse funzioni significative per mettere gli insegnanti in contatto col nuovo piano di studio. Prima di addentrarci in questo tema d'analisi, è importante considerare che la figura del direttore è stata istituita, per tutte le sedi di scuola elementare del Canton Ticino che ancora non l'avevano, in concomitanza con la pubblicazione del nuovo piano di studio. Prima di allora, i direttori erano presenti solo negli istituti con un numero relativamente grande di classi, mentre le sedi più piccole conferivano a uno degli insegnanti titolari il ruolo di "responsabile di sede" che si occupava saltuariamente di eventuali compiti amministrativi.

In primo luogo, gli insegnanti riferiscono che i direttori sono dei mediatori tra il gruppo d'insegnanti e l'ispettorato scolastico, vale a dire l'organo responsabile dell'implementazione del nuovo piano di studio. In tal senso, essi s'incaricano di riportare ai docenti le diverse informazioni, provenienti dalla Divisione della scuola, concernenti il nuovo piano di studio e di rispondere ai dubbi degli insegnanti.

I direttori si situano in mezzo, tra noi e l'ispettorato. Diciamo che sono quelli che devono sapere meglio cosa vuole la riforma (curricolare) rispetto a noi, per poi sapercela spiegare [...] Diciamo che il direttore ci fa da tramite, se noi abbiamo delle domande alle quali proprio non riusciamo a rispondere lui porta le nostre domande al collegio dei direttori, dove c'è anche l'ispettore. Quindi il direttore parla nel

collegio e poi riporta a noi [...] Il direttore ci sostiene nel cambiamento, ma anche lui non è che possa rispondere a tutto, perché di fatto nessuno sa realmente quello che si vuole da qua (Ambra, 127, 133, 134).

In secondo luogo, i direttori hanno il compito di stimolare gli insegnanti a interessarsi ai contenuti del nuovo piano di studio, per esempio sollecitandoli nel tentare di pianificare delle lezioni secondo alcune delle disposizioni proposte nel nuovo curriculum.

Il nostro istituto è stato scelto volontariamente dal direttore, cioè ce l'ha un po' imposto lui, come istituto pilota che sta lavorando su questo, stiamo lavorando sulla presentazione dei piani di studio con gli ispettori e i formatori. Lo stiamo applicando un pochettino. Stiamo costruendo delle attività nell'ottica dei piani di studio nuovi (Jacopo, 64).

L'anno scorso ho dovuto preparare un'attività per la visita dell'ispettore e del direttore guardando il nuovo piano, me l'ha chiesto il direttore (Mirco, 38).

In terzo e ultimo luogo, i docenti rendono noto che i direttori assumono un ruolo di “consulente didattico”. A tal proposito, gli insegnanti spiegano che i direttori vengono talvolta in classe a osservare il lavoro dei docenti, dando poi consigli didattici e conferendo delle valutazioni in merito alle osservazioni fatte.

La maggior parte degli insegnanti intervistati riferisce di vedere la figura di direttore come una risorsa da cui ottenere utili consigli nei momenti di difficoltà. In questo senso, il direttore è considerato principalmente come un punto di riferimento per il gruppo di docenti del suo istituto, qualora qualcuno avesse bisogno di sostegno didattico, burocratico, ma anche emotivo, in relazione non solo al piano di studio, ma a qualsiasi aspetto del mestiere di insegnante.

Il secondo anno che insegnavo è subentrato il direttore da noi, e con lui ho fatto mezza mattinata in classe, due ore intere e dopo avevo un'ora disponibile e quindi abbiamo parlato di tutto e di più. Mi ha detto sia quello che ha osservato in positivo, sia quello da migliorare, mi ha dato un sacco di suggerimenti. Quello l'ho trovato interessante, è vero che la prima cosa che pensi quando ti entra qualcuno in classe, ti dici: “ecco la visita che noia, che stress, adesso mi giudica”, però secondo me è importante un certo scambio, poi io ho anche la fortuna di avere un direttore che non sento come una minaccia, cioè non lo sento che entra e mi giudica (Giulio, 50).

Fino a quando non c'era il direttore, mancava un po' una figura esterna che venisse a vederti un attimino e ti dicesse: "ecco qui stai andando bene, ecco qui magari guarda che puoi fare diversamente". Non è sempre facile auto-valutarsi quando non hai comunque nessun altro che ti può dire le cose, perché guardando la lezione da esterno sicuramente ti accorgi tantissimo di cosa va e di cosa non va e invece quando sei dentro è magari meno facile (Mirco, 15).

Gli insegnanti rendono noto che il modo in cui il direttore li spinge ad approcciarsi al nuovo piano di studio può giocare un ruolo importante sulla loro motivazione e sul loro modo di percepire l'implementazione del nuovo curriculum. In particolare, alcuni insegnanti esprimono un bisogno di sentire da parte del direttore una certa sensibilità ed empatia rivolta nei loro confronti.

Quel giorno in cui il direttore vorrà che io inizi a lavorare con questo (nuovo piano di studio), sarà dura. Non so che atteggiamento avrei. Questa persona dovrebbe prendermi comunque bene, dovrebbe avere l'accortezza di avere una bella maniera e pian pianino lavorarmi un pochettino i fianchi e riuscire a farmi acquistare fiducia nei suoi confronti, perché se uno viene di petto e mi dice che devo fare così o così, allora non va bene [...] Al di là della loro funzione di controllo, i direttori e le direttrici che hanno intelligenza sanno entrare con cautela, con intelligenza, cercando prima di capire, di conoscere (Roberto, 33, 46).

Se in generale la figura del direttore è vista in modo positivo da parte dei docenti, in alcuni casi tale figura può diventare un ostacolo al loro sviluppo professionale. È il caso di Zeno, che desideroso di apprendere spontaneamente e individualmente a utilizzare sin da subito il nuovo piano di studio, si è scontrato con le critiche e le valutazioni negative del proprio direttore e dell'ispettore di circondario. Al momento dell'intervista, Zeno spiega dunque di vivere male la sua situazione attuale, provocata dalla dissonanza tra ciò che egli pensa sia la direzione da prendere e ciò che invece i suoi superiori gli impongono di fare.

Sono stati due anni molto difficili. Soprattutto da quando è entrato questo (indica il nuovo piano). Da un lato, quelli che fanno il nuovo piano di studio, i gruppi di lavoro che stanno studiando i nuovi itinerari, che lavorano in questa direzione qua, con la situazione problema, a loro piace molto questo mio modo di lavorare, sono entusiasti, infatti se penso all'itinerario sulla probabilità, è stato preso come esempio. Quindi, da un lato, tutto bello, tutto carino, invece coloro che poi ci danno la nota, cioè il direttore e l'ispettore, loro la vedono completamente diversa. Per loro io sono in

classe a perdere tempo, faccio giocare i bambini e non imparano. Non c'è la scheda nel classatore e quindi per loro il bambino non sa la cosa [...] Eh, io adesso ho dei dubbi, perché sai da una parte ad agosto hanno presentato dei nuovi itinerari e allora faccio come fanno loro, poi però arriva il direttore e l'ispettore e mi dicono che niente va bene. E allora non sai più come lavorare. Ultimamente ho avuto una visita col direttore e mi ha detto di tornare a lavorare con il vecchio piano di studio. Me l'ha stampato, ma ti rendi conto? (Zeno, 37, 38).

Zeno riferisce che a metterlo in ansia è soprattutto il rischio di ricevere una valutazione negativa. Questa situazione gli arreca un malessere psicofisico causato dall'incertezza legata al suo impiego d'insegnante.

Ogni anno ricevo la valutazione dal direttore e se ricevo almeno abbastanza buono so che posso essere incaricato tacitamente, senza problemi. Se però il direttore mi dà sufficiente o discreto io dovrei fare tutti i concorsi, col rischio di non trovare il posto di lavoro per l'anno prossimo e... magari vorrei sposarmi, vorrei creare una famiglia e ti dici cavolo sono un precario. Allora non vieni più tranquillissimo a scuola [...] Io adesso ho appena comperato casa e dico se l'anno prossimo non mi danno più l'incarico perché il direttore mi ha dato una certa nota, cosa faccio? Come faccio a pagare l'ipoteca? (Zeno, 99, 100).

Il caso di Zeno, comparato alle interviste svolte con gli altri docenti, porta alla luce una mancanza di coordinazione nelle direttive provenienti dall'amministrazione scolastica, per quanto concerne la fase iniziale d'implementazione del nuovo piano di studio su tutto il territorio ticinese.

Quello che noti, è che non c'è una linea chiara in tutto il Ticino. Allora, se parli con il collega del Locarnese è una cosa, se hai un collega con un altro direttore è un'altra cosa. C'è chi si concentra più su un aspetto e chi più su un altro. Ci sono direttori che collaborano e certi che fanno solo valutazioni. Si sente di direttori che iniziano l'anno e la prima volta che vedono i docenti dicono: "Io sono il capo". Ma questa non è la mia visione (Zeno, 53).

Interrogato a tal proposito il direttore Sisini riconosce una certa difficoltà nel far passare una linea guida univoca all'intero gruppo di direttori delle scuole comunali del Canton Ticino.

C'è una linea da parte del Dipartimento, dalla Divisione della scuola, quindi dal mio ufficio per quel che riguarda le scuole comunali. Il problema poi è di equità sul territorio e questo è un grosso problema in un sistema come il nostro. Nella scuola media c'è il capoufficio dell'insegnamento medio e sotto ci sono 35 direttori che sono tutti impiegati cantonali. Qui ci sono io con gli ispettori, ci sono dei direttori che sono impiegati comunali, ci sono dei docenti che sono impiegati comunali, quindi di solito si dice: "chi paga comanda". Noi possiamo comandare, ma poi non siamo quelli che pagano direttamente, in realtà il docente in parte lo finanziamo noi come Cantone, mentre il direttore per esempio no. Però la legge dice chiaramente che il direttore è tenuto a portare quell'innovazione a livello pedagogico-didattico stabilita dal Cantone. Ma ci sono delle resistenze, perché anche tra i quadri, tra i direttori, ci sono delle resistenze al cambiamento. Quindi, l'anno scorso, che è stato il primo anno di implementazione e quest'anno, il secondo, ho trovato, sia dei direttori molto disponibili che avevano voglia di mettersi in gioco, sia dei direttori che hanno tirato il freno a tutto spiano. Vuoi perché non si sentivano pronti, vuoi perché avevano altro da fare, o vuoi perché insomma, le problematiche, lo so benissimo anche io, all'interno dell'istituto sono diverse. E quindi non c'è stata un'implementazione univoca, uniforme su tutto il territorio, anche a livello di tempi, anche perché è impossibile, difatti il Consiglio di Stato ci ha dato tempo tre anni per metterlo in atto, ma adesso abbiamo chiesto di avere un quarto anno (Sisini, 27).

9 CONCLUSIONI

9.1 DISCUSSIONE E INTERPRETAZIONE DEI DATI

In questo capitolo attribuiremo un'interpretazione all'analisi dei dati. In particolare, proveremo a definire alcuni elementi significativi dell'identità professionale degli insegnanti di scuola elementare che emergono in questo preciso contesto di cambiamento curricolare concernente la scuola pubblica ticinese.

9.1.1 UN SENTIMENTO DI MARGINALIZZAZIONE RISPETTO A UNA NUOVA IDEA DI SCUOLA

L'analisi dei dati mostra una classe insegnante che reagisce emotivamente a un sentimento di marginalizzazione in rapporto a una nuova idea di scuola esposta nel nuovo piano di studio. Gli insegnanti vorrebbero essere più partecipi a tale cambiamento, ma in questo primo momento di modifica curricolare fanno fatica a sentirsi considerati come degli attori protagonisti. Questo sentimento negativo scaturisce principalmente dall'opinione condivisa nel gruppo di docenti di essere stati esclusi da tutti i processi concernenti la pianificazione e l'elaborazione del nuovo piano di studio, nonostante il loro ruolo significativo all'interno dell'organizzazione scolastica. Per tale ragione, essi invocano il diritto di partecipare alla creazione di documenti che concernono la pratica del loro mestiere, potendo così valorizzare quegli elementi che per loro sono prioritari in termini di miglioramento delle condizioni del loro lavoro e dell'efficacia del loro insegnamento. Ebbene, i docenti espongono un malumore generale nei confronti di un mancato riconoscimento, da parte dell'amministrazione scolastica, della loro esperienza maturata con gli allievi. A causa di tale mancato riconoscimento, gli insegnanti ritengono di avere una scarsa influenza decisionale in rapporto ai cambiamenti concernenti il loro stesso mestiere. Questo spunto ci invita a domandarci se nel Canton Ticino esista un gruppo di docenti di scuola elementare avente il compito di rappresentare l'intera classe insegnante, nel momento in cui dei progetti di cambiamento sono elaborati dall'amministrazione scolastica. In caso affermativo, sarebbe interessante conoscere in che modo questo gruppo si costituisce e opera per mediare tra le volontà dei docenti e quelle dell'amministrazione scolastica. Purtroppo, i dati raccolti in questa ricerca non ci permettono di formulare ipotesi e conclusioni a riguardo.

L'analisi dei dati mostra che l'esperienza accumulata in classe dai docenti per svolgere i compiti del loro lavoro risulta essere il principale vettore con cui essi giudicano il nuovo piano di studio. Infatti, essi conferiscono un forte valore a un repertorio di strategie, azioni e riflessioni provenienti dalla loro esperienza professionale, da cui attingono per far fronte ai nuovi cambiamenti. Oltre a ciò, gli insegnanti giudicano il nuovo curriculum utilizzando i loro ricordi concernenti i momenti di formazione continua, ai quali hanno partecipato volontariamente o che sono stati loro imposti dall'amministrazione scolastica nel corso della loro carriera. In merito a ciò, possiamo dire che i docenti utilizzano una "memoria autobiografica" (Monteil, 1993; Osborne, 1996) in cui sono riunite delle conoscenze e delle rappresentazioni generalizzate in rapporto a se stessi e al proprio modo di agire di fronte al cambiamento. Tali rappresentazioni guidano il trattamento delle informazioni e permettono ai docenti di dare un senso personale al nuovo curriculum. In particolare, l'analisi mostra che le esperienze passate di formazione continua, considerate come piacevoli, gratificanti e che hanno ispirato gli insegnanti a modificare alcuni aspetti concernenti le loro pratiche, permettono loro di sviluppare un'attitudine positiva e un atteggiamento propositivo nei confronti del nuovo piano di studio, dei suoi contenuti e di chi l'ha scritto. Invece, le esperienze passate di formazione continua vissute negativamente fanno nascere scetticismo, rigidità e reticenza nei confronti di ogni sorta di cambiamento, compreso quello curricolare.

Gli insegnanti giustificano queste reazioni negative, soprattutto mettendo in risalto lo scarso valore pratico che essi conferiscono all'approccio per competenze esposto nel nuovo piano di studio. In particolare, gli insegnanti si riferiscono a un'evidente difficoltà nel capire come applicare concretamente quanto prescritto all'interno del nuovo piano di studio, il che li porta a voler adattare le direttive provenienti dall'amministrazione scolastica in funzione della loro interpretazione e dei limiti del loro contesto di lavoro. In questo cambiamento curricolare, ciò si riferisce principalmente al modo in cui gli insegnanti intendono integrare l'approccio per competenze del nuovo piano di studio all'interno della loro programmazione annuale. Lessard e Tardif (1999) e Lenoir (2006), a tal proposito, parlano di un margine di autonomia nel lavoro curricolare, che l'insegnante si concede attraverso un processo personale di negoziazione e di aggiustamento tra quanto il nuovo curriculum scolastico propone e le priorità che l'insegnante stabilisce in rapporto alle caratteristiche reali della sua classe.

In conclusione, da queste considerazioni emergono due punti significativi. Il primo concerne un processo di adattamento alla transizione che si verifica in tutti i soggetti intervistati, malgrado il loro coinvolgimento nel cambiamento curricolare appaia molto differente da caso a caso. In particolare, il tipo di coinvolgimento è influenzato dal percorso biografico di ciascun docente in relazione alla propria professione. Esso si esprime attraverso differenti azioni in risposta alla destabilizzazione provocata dalla transizione professionale in corso. Il secondo punto si riferisce, invece, a un doppio ruolo rivestito dall'insegnante che appare come un elemento centrale della sua identità professionale: da un lato l'insegnante è un agente dell'organizzazione scolastica, stipendiato da un'istituzione pubblica e pertanto è da considerarsi come un funzionario che ha il dovere di applicare le indicazioni e le prescrizioni che gli giungono dall'amministrazione scolastica. In tal senso, egli è condizionato dalle regole che inquadrano e limitano la sua libertà di azione e che gli ricordano che il suo operato è controllato da altre persone che, nel nostro caso, prima erano gli ispettori di circondario e ora sono per lo più i direttori d'istituto; dall'altro, l'insegnante esercita il proprio mestiere con una certa autonomia, trasformando e adattando il curriculum prescritto al contesto della classe e ai limiti concreti che le condizioni di lavoro gli impongono.

9.1.2 UNA DISTANZA TRA GLI INSEGNANTI E L'AMMINISTRAZIONE SCOLASTICA

L'analisi dei dati mette in rilievo l'esistenza di una distanza identitaria percepita dagli insegnanti nei confronti del gruppo di individui che si sono occupati di progettare, redigere e pubblicare il nuovo piano di studio. Nell'analisi, questa distanza viene definita principalmente attraverso il modo in cui gli insegnanti descrivono la forma e i contenuti del nuovo piano di studio. In merito a ciò, ricordiamo che i docenti lamentano una complessità e un'astrazione eccessive nel linguaggio accademico utilizzato per descrivere l'approccio per competenze. Tale linguaggio è considerato lontano da quello che gli insegnanti usano per definire gli oggetti del loro campo professionale e che danno forma alla realtà e al sapere collettivi che sono condivisi tra i membri del loro gruppo professionale.

Di conseguenza, le persone ritenute essere gli autori del nuovo piano di studio vengono percepite anch'esse dai docenti come lontane dal loro gruppo professionale. Più precisamente, gli insegnanti si rappresentano tali persone come appartenenti a un gruppo professionale differente dal loro, aventi però un ruolo decisionale significativo all'interno

dell'organizzazione scolastica. A tal proposito, i docenti parlano di figure politiche o scientifiche che, sebbene svolgano il proprio lavoro lontano dalle aule di scuola, prendono delle decisioni che influenzano direttamente il lavoro degli insegnanti con i bambini. Da qui, riscontriamo che le rappresentazioni che gli insegnanti espongono in rapporto a questi individui condiziona, soprattutto negativamente, il loro giudizio nei confronti del nuovo curriculum e il valore che essi danno a tale documento. In taluni casi, questi giudizi e valori si rivelano essere frutto di pregiudizi stabiliti a priori nei confronti di tutto ciò che viene "calato dall'alto".

In merito a tale distanza tanto fisica quanto identitaria tra gruppi professionali, Weick (1976) spiega che le organizzazioni scolastiche possono essere definite come sistemi a legami deboli (*loose coupling*), in cui dirigenti scolastici e operatori scolastici convivono insieme, pur attribuendo probabilmente un senso diverso alla realtà organizzativa di cui fanno parte, attraverso un processo distinto di costruzione di senso (*sensemaking*). Secondo Weick (1976), tali legami deboli permettono di tenere insieme i diversi sottosistemi di attori, garantendo un coordinamento minimo di significati, per esempio attraverso una condivisione di azioni e secondo un linguaggio comune generato all'interno dell'intera organizzazione. Nel caso dell'organizzazione scolastica, Weick (1976) spiega che questi legami deboli permettono al dirigente e all'operatore scolastico di mantenere delle identità distinte e allo stesso tempo di rimanere uniti attraverso un legame che spesso può apparire debole, saltuario, poco importante e con scarsi effetti reciproci.

Gli elementi citati qui sopra sollevano dunque una serie di problemi strutturati secondo una logica di prossimità e di distanza nei confronti del lavoro quotidiano degli insegnanti. Come abbiamo potuto percepire nell'analisi, più ci si allontana dalla realtà quotidiana dei docenti, più i rapporti interazionali tra gli individui rischiano di caricarsi di tensione, sfociando in rappresentazioni negative alimentate spesso da distorsioni e pregiudizi. Invece, è possibile notare la presenza di categorie prevalentemente positive che gli insegnanti attribuiscono a tutto ciò che si avvicina al loro mondo. Per esempio, essi valorizzano la figura del direttore, il quale pur svolgendo un ruolo amministrativo all'interno dell'organizzazione scolastica, appare in modo positivo agli occhi dei docenti in quanto si mostra vicino ai loro bisogni e alla loro realtà quotidiana.

9.2 LIMITI E POSSIBILI SVILUPPI

In questo capitolo, saranno messi in evidenza e giustificati diversi limiti relativi alle scelte metodologiche effettuate in fase di pianificazione, di raccolta dei dati e di analisi degli stessi. Per ciascun limite identificato verrà esposta un'ipotesi di sviluppo al fine di poter immaginare dei modi per migliorare, approfondire oppure continuare questo lavoro di ricerca.

9.2.1 IN FASE DI PIANIFICAZIONE DEL LAVORO

La categoria professionale indagata

In questo lavoro abbiamo deciso d'interessarci esclusivamente agli insegnanti di scuola elementare, sebbene siamo consapevoli che le riforme curriculari abbiano degli effetti su tutti i professionisti che si occupano di scuola. Le ragioni di tale scelta sono variate. Esse concernono principalmente l'interesse personale e professionale di chi ha svolto questa ricerca. Pertanto, siamo consapevoli che gran parte della nostra attenzione è stata focalizzata sugli insegnanti, sui loro discorsi, le loro inquietudini, ecc. L'analisi tenta comunque di dare spazio a un confronto tra quanto emerso nelle interviste con i docenti e il punto di vista del direttore dell'Ufficio delle scuole comunali del Canton Ticino. In merito a questo primo limite, come possibile sviluppo per questo lavoro, si potrebbe pensare d'intervistare alcune persone che hanno fatto parte del gruppo operativo che si è occupato di creare il nuovo piano di studio. Per esempio, si potrebbe indagare: come questo piano è stato costruito; quali sono i riferimenti teorici ed empirici su cui ci si è basati per crearlo; come il gruppo operativo è stato gestito; in che modo è stato preso realmente in considerazione il punto di vista degli insegnanti di scuola elementare per l'elaborazione del nuovo curriculum; ecc. Infine, in questo modo potremmo conoscere chi sono queste persone, capire qual è il loro profilo di competenza e confrontare finalmente il loro punto di vista con quello dei docenti intervistati.

9.2.2 IN FASE DI RACCOLTA DEI DATI

Il periodo in cui sono state svolte le interviste

Ogni partecipante è stato intervistato una volta sola, tra febbraio e aprile 2017, cioè all'incirca a metà del triennio previsto per il “processo di sensibilizzazione alla proposta formativa del nuovo piano di studio” (DECS, 2018). Ciò significa che l'analisi considera

le prese di posizione che le persone interrogate avevano all'incirca 18 mesi dopo aver ricevuto il nuovo curriculum. È presumibile che, successivamente all'intervista avvenuta con lo studente-ricercatore, alcune rappresentazioni e attitudini degli insegnanti in rapporto al nuovo piano di studio abbiano subito delle modifiche, a causa di un avanzamento nel processo d'implementazione previsto dall'Ufficio delle scuole comunali. Sin dall'inizio, la possibilità di svolgere una seconda intervista non è stata contemplata, in quanto il nostro obiettivo era tentare di ottenere una "fotografia istantanea/panoramica" dell'identità professionale degli insegnanti confrontando in modo sincronico il loro punto di vista. In merito a ciò, come primo punto di sviluppo, riteniamo possa rivelarsi interessante poter intervistare più volte alcuni insegnanti per indagare in che modo il processo di sensibilizzazione ai contenuti del nuovo piano di studio modifichi le loro rappresentazioni in rapporto al nuovo curriculum. Un secondo punto di sviluppo potrebbe consistere nello svolgere una ricerca al termine della prima "fase di sensibilizzazione". In questo modo potremmo indagare come gli insegnanti hanno percepito l'intero processo di sensibilizzazione proposto dall'amministrazione scolastica in merito al nuovo piano di studio. Inoltre, potremmo indagare come gli insegnanti si rappresentano le diverse persone che hanno avuto il compito di animare il dispositivo d'implementazione al fine di rendere il piano di studio più accessibile ai docenti. A tal proposito, ci si potrebbe interrogare sul modo in cui tali persone s'impegnano nel trasmettere, oltre alle informazioni e alle prescrizioni provenienti dall'amministrazione scolastica, anche dei messaggi di fiducia ai docenti, attraverso un discorso che nutra e rinforzi il loro sentimento di competenza e che dia fiducia agli insegnanti in merito alle loro capacità di lavorare con il nuovo curriculum.

Una griglia di domande fortemente prestrutturata

Siamo consapevoli che la griglia delle domande per le interviste svolte con gli insegnanti era troppo strutturata, troppo lunga e mostrava troppe domande che si distanziavano dagli interessi della nostra ricerca. Sebbene per creare la nostra griglia d'intervista avessimo già eseguito diverse cernite, al fine di comprendere quali fossero i temi e le domande di ricerca ai quali volevamo interessarci per indagare l'identità professionale degli insegnanti in relazione al cambiamento di curriculum, solo in fase di analisi delle trascrizioni ci siamo resi conto di avere tra le mani troppe informazioni, molto interessanti, ma spesso anche di secondo piano rispetto ai fini della nostra ricerca. Come possibile sviluppo, in merito a ciò, potremmo immaginare di riprendere i vari dati raccolti

dalle trascrizioni che non sono stati considerati nel quadro della nostra analisi. In questo modo potremmo provare ad approfondire il discorso sull'identità professionale degli insegnanti di scuola elementare del Canton Ticino, con informazioni complementari a quelle esposte in questo lavoro di ricerca.

9.2.3 IN FASE DI ANALISI E DI DISCUSSIONE DEI DATI

Un campione di partecipanti non generalizzabile per tutta la classe di docenti

L'analisi dei dati ha l'obiettivo di mettere in relazione gli enunciati degli insegnanti di scuola elementare intervistati nel quadro della nostra ricerca, evocando le loro rappresentazioni in rapporto al nuovo piano di studio. Tuttavia, la nostra analisi dei dati e la discussione che ne consegue non pretendono in alcun modo di essere generalizzate per l'intera categoria professionale oggetto di questa ricerca, in quanto è lapalissiano che il numero di docenti di scuola elementare intervistati è estremamente esiguo rispetto al totale di docenti attivi sul territorio (durante l'anno 2016/2017 l'Ufficio di statistica del Canton Ticino contava 1507 insegnanti di scuola elementare¹⁹). Idealmente, come punto di sviluppo per poter ottenere un campione di partecipanti più significativo, potremmo immaginare di creare un questionario da spedire a tutti gli insegnanti di scuola elementare del Canton Ticino, con il quale indagare il loro apprezzamento in rapporto a diversi punti del nuovo piano di studio, le loro difficoltà, le loro incertezze, le loro aspettative, ecc. rendendo così la nostra ricerca più quantitativa.

Una ricerca interpretativa

Nell'indagare le rappresentazioni sociali, un ruolo importante è affidato all'interpretazione dei dati da parte del ricercatore (Vidal et al., 2006). Siamo pertanto consapevoli che con lo scopo di tentare di rispondere alle domande di ricerca, ci siamo presi deliberatamente la libertà di decidere quali fossero gli elementi da far emergere nelle fasi di analisi e di discussione dei dati, e quali invece trascurare. Il limite interpretativo, nel nostro caso è legato soprattutto alla forte vicinanza dello studente-ricercatore al mondo dell'insegnamento. Difatti, siamo consapevoli che, nonostante gli sforzi fatti dallo studente-ricercatore per rimanere il più distaccato possibile nei confronti del fenomeno

¹⁹ <https://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/index.php?fuseaction=temi.sottotema&p1=36&p2=144&p3=159&proId=158>
(Sito consultato il 18 luglio 2018)

sociale indagato, le sue conoscenze pregresse concernenti la professione di insegnante di scuola elementare possono avere orientato il suo “sguardo” di ricercatore, seppure in minima parte, in varie fasi della ricerca: in particolare nella creazione delle griglie d’intervista, durante le interviste con i partecipanti e nella scelta dei temi più importanti da far emergere nell’analisi dei dati. In merito a questo limite, un potenziale sviluppo potrebbe essere raggiunto svolgendo una nuova ricerca che presenti gli stessi interrogativi di fondo, ma che si interessi a docenti di altri ordini scolastici, per esempio ai docenti di scuola media.

10 BIBLIOGRAFIA

10.1 DOCUMENTI UFFICIALI

CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Berne: CIIP.

CIIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) del 14 giugno 2007*. Berne: CIIP.

DECS. (1984). *Programmi per la scuola elementare*. Bellinzona: DECS.

DECS. (2015). *Piano di studio della scuola obbligatoria ticinese*. Bellinzona: DECS.

DECS. (2018). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese: primo bilancio e prossimi passi*. Bellinzona: DECS.

Delors, J. (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI^e siècle. Éditions UNESCO.

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

PER. (2010a). *Plan d'études romand I, Cycle 1, version 2.0*. Neuchâtel: CIIP.

PER. (2010b). *Plan d'études romand I, Cycle 2, version 2.0*. Neuchâtel: CIIP.

PER. (2010c). *Plan d'études romand I, Cycle 3, version 2.0*. Neuchâtel: CIIP.

10.2 REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses universitaires de France.

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots de la formation. Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74. 103-114.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*, New York, NY: Freeman and Company.

Barbier, J.M. (1996). L'analyse des pratiques: Questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris: L'Harmattan.

Baumeister, R. (1993). *Self-esteem, the puzzle of low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris: L'Harmattan.

Bruner, J. (2006). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris: Retz.

Camilleri, C. (1986). Identité et changements sociaux. Point de vue d'ensemble. In P. Tap (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 331-342). Actes du colloque international Production et affirmation de l'identité. Toulouse: Privato.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.

De La Haye, A.-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- Deschamps, J. C., & Beauvois, J. L. (1996). Des attitudes aux attributions: Sur la construction de la réalité sociale. In J. L. Beauvois (Ed.), *La psychologie sociale. Une présentation en cinq tomes*. (Tome II). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin Editeur.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-535.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Estève, J. M., & Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84, 45-56.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Forquim, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes. Presses universitaires de Rennes.
- Giglio, M., Matthey, M.-P. & Melfi, G. (2014). Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire. HEP-BEJUNE: Bienne.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 678-691). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources. Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37-62.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel. Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3-32.
- Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. New York, NY: Springer.

- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy. A theory relating self and affect, *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris: Peter Lang.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., & Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement: Analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 2, 1-22.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). Santa Barbara, CA: University of California.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales. Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: Presses universitaires de France.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Kaddouri & G. De Villers (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. (121-146). Paris: L'Harmattan.
- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, R. T. (1996). *Changing research and practice. Teachers professionalism, identities and knowledge*. Washington, DC: Falmer Press.
- Leary, M., & Downs, D. (1995). Interpersonal functions of the self-self-esteem motive. The self-esteem system as sociometer. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp. 123-140). New York, NY: Plenum Press.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: Comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Curriculum, enseignement et pilotage*, 119-141.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Lipiansky, E.-M., Taboda-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kasterszein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez, A. (Eds.), *Stratégies identitaires*. (7-26). Paris: Presses universitaires de France.
- Lippman, W. (1922). The Lippman-Terman debate. In N. J. Block & G. D. Workin (Eds.), *The IQ controversy*. New York, NY: Pantheon Books.

- Masdonati, J., & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 149-177). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles. Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 1-20.
- Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of career development*, 36(2), 183-203.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Meziane, O. A. A. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences. Migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, 9, 143-153.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 5-13.
- Monteil, J.-M (1997). *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris: Armand Colin.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignant et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 43-56.
- Osborne, R. (1996). *Self, an eclectic approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Perez-Roux, T., & Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise(s)? Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements. *Recherche et formation*, 74, 9-16.
- Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire? Entre héritage et incertitudes professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 17-28.

- Perret-Clermont, A., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation Permanente, 1*, 12-14.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Safont-Mottay, C. (1997). Orientation de soi à l'adolescence. Ses relations avec l'estime de soi et la compétence sociale. *Pratiques psychologiques, 1*, 13-21.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem. Theory and measurement. *Personality and individual differences, 31*, 653-673.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-299) Paris: Larousse.
- Tap, P. (1986). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? In P. Tap (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 235-250). Actes du colloque international Production et affirmation de l'identité. Toulouse: Privato.
- Tapia, C. (1987). *Au-delà du sexe. Psychologie de la vie affective*. Paris: L'Harmattan.
- Tapia, C. (1994). *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*. Paris: Les éditions des organisations.
- Tapia, C. (1997). *Les jeunes et l'Europe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tapia, C., & Roussay, P. (1991). *Les attitudes*. Paris: Les Editions des Organisations.
- Vidal, J., Rateau, P., & Moliner, P. (2006). Les représentations en psychologie sociale. In N. Blanc (Ed.), *Le concept de représentation en psychologie* (pp. 11-42). Paris: In Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly, 21*, 1-19.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.

11 ALLEGATI

11.1 ALLEGATO 1: LETTERA D'INVITO PER GLI INSEGNANTI



Neuchâtel, 13 febbraio 2017

Gentili docenti,

Nel prossimo mese di marzo intendo intervistare alcune/i docenti di scuola elementare attive/i sul territorio ticinese, al fine di ottenere i dati empirici per la mia tesi di Master presso l'Università di Neuchâtel.

Le interviste saranno svolte sotto forma di colloquio e dureranno all'incirca un'ora. L'obiettivo è di indagare le rappresentazioni professionali dell'insegnante di scuola elementare, confrontata/o con i cambiamenti odierni della scuola e, in particolar modo, con l'adozione del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

Invito cordialmente tutte le persone interessate a partecipare a questo lavoro di ricerca, per le quali l'anonimato sarà rigorosamente garantito in fase di trascrizione dei dati, a contattarmi al seguente indirizzo e-mail: mario.alfieri@unine.ch.

Ringraziandovi per l'attenzione, vi porgo i miei migliori saluti.

Mario Alfieri

11.2 ALLEGATO 2: GRIGLIA DELLE DOMANDE PER GLI INSEGNANTI

Prima parte: alcuni elementi relativi al percorso professionale

Domande	Spazio note
Motivazioni iniziali e momenti di ripensamento	
Per cominciare, mi racconti il percorso e i motivi che ti hanno portato a scegliere questa professione?	★
Quando hai iniziato, cosa più di tutto ti spingeva a praticare questa professione?	★
Nel corso della tua carriera, in quali momenti ti è capitato di tornare a riflettere sulla tua scelta professionale?	★
Quali strategie hai messo in atto per reagire a ★?	
Competenze mirate	
Nel corso della tua carriera, quali sono le competenze/qualità che hai deciso di valorizzare e sviluppare per poterti ritenere un “buon insegnante”?	★
Pianificazione e valutazione (competenze legate ai vecchi programmi)	
In che modo hai appreso:	
<ul style="list-style-type: none"> • a programmare il tuo lavoro nel corso della tua carriera? 	
<ul style="list-style-type: none"> • a valutare gli allievi nel corso della tua carriera? 	
<ul style="list-style-type: none"> • a valutare te stesso e le tue pratiche? 	
Transizioni professionali passate	
Mi puoi raccontare di un cambiamento che ti è stato imposto nel tuo modo di lavorare (per es. nel pianificare, valutare, ecc.)	
Pensando alla tua esperienza, cosa pensi dei cambiamenti che sono imposti ai docenti?	
<ul style="list-style-type: none"> • Chi è il responsabile? • Per quali motivi avvengono? • In che modo vengono coinvolti i docenti? 	

Seconda parte: il nuovo piano di studio e la riforma curricolare

Domande	Spazio note
Strategie/formazione alla comprensione e all'utilizzo del nuovo piano di studio	
In che modo stai imparando a utilizzare il nuovo piano?	
In che modo si sta evolvendo il tuo rapporto con il nuovo piano?	
Come descriveresti il nuovo piano a chi non lo conosce?	
Come ti stai formando / cosa fai per acquisire e approfondire i contenuti del nuovo piano? - Incontri di formazione? - Strategie personali?	★
Che impressione ti sei fatto di ★ ?	
Chi è incaricato di accompagnarvi nell'utilizzazione del nuovo piano?	★
Rappresentazioni in rapporto ai contenuti del nuovo piano	
Che idea ti sei fatto/a...	
• Dei suoi propositi e finalità?	
• Dei suoi contenuti?	
• Della pedagogia per competenze?	
• Di un piano unico per la scuola dell'obbligo?	
• Di HarmoS ?	
Investimento personale previsto	
Quali opportunità riconosci nell'obbligo di imparare a utilizzare il nuovo piano?	
Come immagini che ti investirai in questo cambiamento?	
Quali costi vede nel formarti?	
Come ti immagini evolveranno le competenze che hai sviluppato nel corso della tua carriera?	★
Progetti professionali	
Prima di ricevere il nuovo piano, avevi dei progetti professionali e di formazione continua che ti stimolavano?	
In che modo questi progetti si sono combinati con l'arrivo del nuovo piano?	
Rappresentazioni in rapporto a chi ha elaborato il nuovo piano di studio	
Secondo te, da dove è venuta l'idea di cambiare i vecchi programmi?	
Chi sono le persone che si sono occupate di crearlo? Sono le stesse ★ ?	

Terza parte: il mestiere di insegnante

Domande	Spazio note
Identità attribuita dalla società	
In che modo l'insegnante è visto dalla società?	
Cosa la società si attende dall'insegnante?	
Come vorresti che fosse visto il mestiere?	★
Cosa fai per contribuire affinché ti vedano in questo modo ★ ?	
Identità attribuita dagli "altri significativi" (appartenenti all'istituzione scolastica)	
Quale immagine hanno i tuoi superiori su - gli insegnanti? - le pratiche degli insegnanti?	
Cosa si attendono i tuoi superiori?	
Rappresentazione del gruppo-insegnanti	
Da addetto ai lavori, che impressione hai degli insegnanti in generale?	
Identità attuale personalmente riconosciuta	
Oggi cosa ti piace di più del tuo mestiere?	
In che modo si è evoluto il tuo rapporto con ★ ?	
Oggi quali valori ti spingono a praticare questa professione?	★
Quali sono oggi gli obiettivi e le missioni della scuola e del docente?	
Identità mirata e progetto di sé	
Come ti immagini il tuo futuro da insegnante?	
Se tu avessi la bacchetta magica, cosa cambieresti della scuola?	
Conclusione	
Vorresti aggiungere qualcosa o vorresti spiegarti meglio a proposito di un particolare argomento?	

11.3 ALLEGATO 3: GRIGLIA DELLE DOMANDE PER IL DIRETTORE DELL'USCO

Prima parte: il nuovo piano di studio nel sistema scolastico ticinese

Domande	Spazio note
Quali sono le principali esigenze che hanno portato a riformulare il piano di studio?	
Quali sono gli elementi più significativi che il nuovo piano di studio apporta al sistema scolastico?	
In che modo cambiano le finalità socioeducative perseguite dalla scuola con l'attuazione di questo nuovo piano di studio?	
In che modo s'immagina che i docenti di scuola elementare vivano attualmente questa riforma curricolare?	
In che modo si immagina che essi aderiranno al cambiamento di piano di studio?	

Seconda parte: le considerazioni degli insegnanti

Considerazioni da parte degli insegnanti	Domande scaturite dalle considerazioni dei docenti
Secondo alcuni insegnanti, con il nuovo piano di studio "si è cercato di mettere delle etichette nuove a qualcosa che già si sta facendo". Per esempio, c'è chi dice che "prima si parlava di obiettivi, ora si parla di competenze, ma praticamente ciò che si deve fare in classe non cambia".	Concretamente, agli insegnanti che dicono di lavorare bene con i vecchi programmi, che cosa si chiede loro di cambiare nel loro modo di lavorare?
Alcuni insegnanti vedono i vecchi programmi come una "guida utile, pratica, intuitiva" che permette di svolgere bene il proprio lavoro, soprattutto in fase di pianificazione annuale.	In che modo sono stati considerati i vecchi programmi per poter elaborare il nuovo piano di studio?
Alcuni insegnanti dicono che grazie ai vecchi programmi essi hanno sviluppato la loro esperienza, accrescendo determinate competenze.	In che modo questo nuovo piano tiene conto dell'esperienza e delle competenze acquisite dagli insegnanti nel corso della loro carriera?
Alcuni insegnanti percepiscono negativamente le decisioni imposte dall'amministrazione scolastica, poiché essa è vista come lontana dalle reali difficoltà e dai compiti quotidiani del mestiere. Pertanto,	Attraverso quali azioni Lei e i suoi collaboratori cercate di

alcuni docenti reputano i propri superiori (direttori, ispettori, ufficio delle scuole comunali) come non capaci di mettersi nei panni dei docenti.	mostrarvi vicini al mondo degli insegnanti?
Alcuni docenti si lamentano del fatto che il Dipartimento stia adottando una “politica di controllo” nei confronti del lavoro dell’insegnante. In alcuni casi, questo “controllo” porta i docenti a sentirsi poco riconosciuti come professionisti esperti, seri e capaci.	Cosa pensa di questo “controllo” a cui fanno accenno gli insegnanti?
Gli insegnanti notano una mancanza di coerenza, nel modo in cui le persone incaricate di spiegare il nuovo piano provano a “volgarizzarlo” per rendere i suoi contenuti più accessibili agli insegnanti.	In che modo vi assicurate che le informazioni passino poi in maniera univoca tra i diversi piani, ossia a partire da questo ufficio per arrivare fino ai docenti? (verticalmente)
Per alcuni docenti il nuovo piano è visto come uno strumento difficile da applicare alle condizioni di lavoro attuali. Per esempio, per alcuni lavorare con i principi proposti (per competenze, frequenti attività di scoperta, attività di gruppo, ecc.) è possibile solo in classi piccole, oppure sporadicamente durante l’anno. Ciò non può diventare un’abitudine alle condizioni attuali.	In che modo le condizioni attuali di lavoro degli insegnanti sono state prese in considerazione nella formulazione del nuovo piano?
I docenti sentono sempre meno il riconoscimento da parte della società di quanto fatto nel proprio lavoro. Le loro pratiche sono messe in discussione. Inoltre, ai docenti vengono criticati alcuni “privilegi”, come il posto sicuro e le vacanze.	In che modo Lei e i suoi colleghi vi impegnate al fine di valorizzare il lavoro degli insegnanti e far sentire il vostro sostegno e il vostro riconoscimento verso i loro sforzi?

Terza parte: il processo di sensibilizzazione nei confronti dei contenuti del nuovo piano di studio e la formazione prevista per gli insegnanti

Domande	Spazio note
Che tipo di formazione è prevista per fare in modo che gli insegnanti si appropriino dei contenuti del nuovo piano?	
In vista dell’utilizzo del nuovo piano di studio, quali sono le competenze che ci si attende dovrebbe sviluppare un insegnante di scuola elementare in Ticino?	
In che modo la ricerca in educazione ha dato il suo contributo all’elaborazione del nuovo piano di studio?	

11.4 ALLEGATO 4: SCHEDA COMPILATA DAGLI INSEGNANTI

Dati del partecipante	
Nome	
Funzione (docente titolare, di sostegno, di attività speciali, ecc.)	
% di impiego attuale	
Tipo di classe (mono o pluri)	
Anni di esercizio come docente titolare	
Anni di esercizio come docente supplente	
Anni di esercizio in totale	
Anni di esercizio in monoclasse	
Anni di esercizio in pluriclassi	
Anni di esercizio nel primo ciclo (circa)	
Anni di esercizio nel secondo ciclo (circa)	
Numero di classi nella sede	
Il direttore è presente in sede?	