



UNIVERSITÀ DI PARMA

# UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PARMA

DOTTORATO DI RICERCA IN  
PSICOLOGIA

CICLO XXXV

Atmosfera morale scolastica.  
Disposizioni, bisogni e interventi formativi per lo sviluppo  
della professionalità docente

Coordinatore:  
Chiar.ma Prof.ssa Luisa Molinari

Tutore:  
Chiar.mo Prof. Damiano Felini

Dottoranda: Elisa Zobbi

Anni Accademici 2019/2020 – 2021/2022



# Indice

<b>Introduzione</b> .....	7
<b>Capitolo 1. L'atmosfera morale scolastica: norme, relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa di concezioni, metodi e interventi</b> .....	11
1.1. <i>Il clima scolastico e l'AMS: un quadro d'insieme</i> .....	12
1.2. <i>Metodologia</i> .....	14
1.3. <i>Concepire l'AMS: norme, relazioni e sviluppo di sé. Una chiave di lettura</i> .....	17
1.3.1. L'AMS come complesso di norme e sistema di significati.....	18
1.3.2. L'AMS come spazio di relazioni.....	21
1.3.3. L'AMS come luogo di sviluppo di sé.....	25
1.4. <i>Metodi di indagine: gli strumenti di ricerca utilizzati per rilevare l'AMS e il clima scolastico</i> .....	28
1.4.1. School-Level-Environment Questionnaire.....	28
1.4.2. The Charles F. Kettering Ldt. (CFK) School Climate Profile's.....	29
1.4.3. School Moral Atmosphere Questionnaire, SMAQ.....	30
1.4.4. Comprehensive School Climate Inventory, CSCI .....	31
1.4.5. My Class Inventory – Short Version, MCI .....	32
1.4.6. School Normative Context Questionnaire.....	32
1.4.7. What's Happening in This School, WHITS.....	33
1.5. <i>Gli interventi formative-organizzativi per migliorare l'AMS e il clima scolastico</i> .....	33
1.5.1. Come migliorare l'AMS? Il Just Community Approach .....	34
1.5.2. Come migliorare il clima scolastico? Una proposta di intervento con un dispositivo di valutazione.....	35
1.5.3. Come migliorare il clima scolastico? Lo Youth Charter Approach.....	35
1.5.4. Come migliorare l'AMS? Il programma di Brugman.....	36
1.6. <i>Conclusioni</i> .....	37
<b>Capitolo 2. Il piano della ricerca</b> .....	43
2.1. <i>Finalità e strutturazione della ricerca</i> .....	43
2.2. <i>La popolazione</i> .....	44
2.3. <i>Studio I</i> .....	44
2.4. <i>Studio II</i> .....	45
2.5. <i>Studio III</i> .....	45

**Capitolo 3. Le disposizioni degli insegnanti in relazione all'atmosfera morale scolastica. Uno studio quantitativo.....49**

3.1. <i>L'AMS e le modalità di pensiero.....</i>	49
3.2. <i>Metodologia.....</i>	51
3.2.1. Partecipanti.....	51
3.2.2. Strumenti.....	52
3.2.3. Procedura.....	55
3.2.4. Piano delle analisi statistiche.....	56
3.3. <i>Analisi dei dati.....</i>	56
3.3.1. Le analisi preliminari.....	56
3.3.2. L'analisi della varianza e il test del chi-quadrato.....	59
3.4. <i>Discussione.....</i>	61
3.5. <i>Conclusioni.....</i>	64

**Capitolo 4. La percezione dell'atmosfera morale scolastica e i bisogni formativi degli insegnanti. Uno studio qualitativo.....67**

4.1. <i>Metodologia.....</i>	68
4.1.1. Partecipanti.....	68
4.1.2. Strumenti e procedura.....	71
4.1.3. La raccolta dei dati, la strategia di analisi e la categorizzazione a posteriori.....	77
4.2. <i>Presentazione dei risultati (parte 1). Come gli insegnanti percepiscono l'AMS.....</i>	79
4.2.1. L'atmosfera morale scolastica.....	79
4.2.2. Le relazioni sociali.....	81
4.2.3. Lo status di insegnante.....	97
4.2.4. L'evoluzione della società attuale.....	101
4.2.5. L'istituzione scolastica.....	103
4.2.6. Il quadro etico-normativo-valoriale.....	105
4.2.7. La cultura organizzativa scolastica.....	109
4.2.8. Il fare-rete.....	114
4.3. <i>Presentazione dei risultati (parte 2). Quali bisogni formativi hanno gli insegnanti rispetto all'AMS.....</i>	115
4.3.1. La professionalità del docente .....	115
4.3.2. Le relazioni con i colleghi .....	118
4.3.3. La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe .....	120
4.3.4. Le relazioni con il dirigente scolastico .....	122
4.3.5. Le relazioni con la famiglia .....	122
4.3.6. La valutazione .....	123
4.4. <i>Conclusioni.....</i>	123

**Capitolo 5. Progettazione, realizzazione e monitoraggio di una proposta formativa per gli insegnanti sul tema dell'atmosfera morale scolastica.....127**

5.1. <i>Gli interventi formativo-organizzativi sull'AMS: alcune proposte documentate.....</i>	127
---	-----

5.2. Metodologia.....	129
5.2.1. Partecipanti.....	129
5.2.2. Procedura.....	131
5.3. La progettazione di una proposta formativa per gli insegnanti in formazione.....	131
5.4. La realizzazione dell'intervento formativo.....	135
5.4.1. Incontro I. Perché un curriculum di educazione morale s scuola? La specificità e il ruolo dell'AMS.....	136
5.4.2. Incontro II. Sviluppo di sé: lo studente e l'insegnante nell'AMS.....	139
5.4.3. Incontro III. Le relazioni sociali e le regole nella cornice dell'AMS.....	145
5.4.4. Incontro IV. Un intervento educativo sull'AMS: la presentazione dei progetti.....	149
5.5. Il monitoraggio e la valutazione dell'intervento formativo.....	151
5.5.1. Il piano di monitoraggio e valutazione: oggetti, obiettivi, fasi e metodi.....	152
5.5.2. La declinazione operativa del piano di monitoraggio e valutazione.....	156
5.5.2.1. Fase iniziale.....	156
5.5.2.2. Fase intermedia.....	164
5.5.2.3. Fase finale.....	170
5.6. Conclusioni.....	188
<b>Conclusioni.....</b>	<b>193</b>
<b>Appendice.....</b>	<b>197</b>
<i>Appendice 1. Trascrizioni dei focus group.....</i>	<i>199</i>
Trascrizione focus group 1, I.C. Toscanini, Parma.....	199
Trascrizione focus group 2, I.C. Mario Lodi, Parma.....	214
Trascrizione focus group 3, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia.....	231
Trascrizione focus group 4, I.C. Traversetolo, Parma.....	247
Trascrizione focus group 5, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina.....	267
Trascrizione focus group 6, I.C. Enzo Drago, Messina.....	284
Trascrizione focus group 7, I.C. PF24 n. 1, Università di Parma, Università di Sassari.....	303
Trascrizione focus group 8, I.C. PF24 n. 2, Università di Parma.....	317
<i>Appendice 2. Analisi qualitativa dei focus group.....</i>	<i>332</i>
La percezione degli insegnanti dell'AMS: analisi svolta dal Soggetto 1.....	332
La percezione degli insegnanti dell'AMS: analisi svolta dal Soggetto 2.....	436
I bisogni formativi degli insegnanti sull'AMS. Griglia di analisi.....	453
<i>Appendice 3. Materiali utilizzati nello studio III.....</i>	<i>479</i>
Syllabus ufficiale dell'intervento formativo sull'AMS.....	479
Schede filmiche per lo svolgimento dell'attività 1.....	480
Materiali didattici di supporto allo svolgimento dell'attività 2.....	486
Feedback elaborati dai conduttori.....	492
Questionario di gradimento.....	498
<b>Riferimenti bibliografici, filmografici, sitografici.....</b>	<b>501</b>

## Introduzione

«I nostri studenti che “vanno male” (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Guardateli, ecco che arrivano, il corpo in divenire e la famiglia nello zaino. La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla. Difficile spiegarlo, ma spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo.

Naturalmente il beneficio sarà provvisorio, la cipolla si ricomporrà all'uscita e forse domani bisognerà ricominciare daccapo. Ma insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori. Se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini e quelle ragazzine, nel senso botanico del termine, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti. Certo, non saremo gli unici a scavare quei cunicoli o a non riuscire a colmarli, ma quelle donne e quegli uomini avranno comunque passato uno o più anni della loro giovinezza seduti di fronte a noi. E non è poco un anno di scuola andato in malora: è l'eternità in un barattolo».

Daniel Pennac, *Diario di scuola*

Nel 2019 l'Unità Educazione dell'Università di Parma risulta vincitrice del bando PRIN 2017, con un progetto di ricerca sul tema dell'educazione morale (*Curriculum of Moral Education, CEM. La sfida della formazione morale del preadolescente oggi*). Il Progetto coinvolge non solo l'Università di Parma, ma anche quella di Urbino, capofila del programma di ricerca, Bologna e Messina. In un sistema sinergico di collaborazione tra i quattro Enti, l'obiettivo è quello di elaborare un curriculum di educazione morale, rivolto agli insegnanti e agli studenti della scuola secondaria di I grado.

All'Università di Messina spetta il compito di sviluppare una ricerca ricognitiva e critica, attraverso un'analisi metaetica, filosofica, sociologica, antropologica e psicologica per individuare i problemi e i bisogni relativi alla moralità degli individui nella società attuale.

L'Università di Bologna ha il mandato di sviluppare una ricognizione e un'analisi critica e comparativa sulle pratiche di educazione morale maggiormente diffuse in ambito nazionale e internazionale.

All'Università di Urbino spetta l'incarico di elaborare e implementare un curriculum di formazione morale per gli studenti della scuola secondaria di I grado. Alla progettazione e alla realizzazione segue la valutazione della praticabilità delle ipotesi curriculari formulate.

Infine, all'Università di Parma spetta il mandato di progettare e implementare gli interventi pilota destinati agli insegnanti. Nello specifico, l'Unità Educazione si prefigge l'obiettivo di raccogliere dati in merito alle attività educative praticate nelle scuole di I grado in riferimento all'educazione morale, comparare i dati rilevati con le esigenze di formazione morale degli insegnanti e intervenire attraverso dei programmi di ricerca-azione al fine di formare gli insegnanti stessi.

Entro l'ambito del Progetto PRIN2017-CEM si colloca il mio Dottorato di Ricerca. A fronte dell'educazione morale e dell'incarico assunto dall'Università di Parma, che fare?

L'educazione morale è un campo di ricerca ampio, che trova le sue radici a partire dagli studi che si sono occupati di indagare lo sviluppo morale del soggetto. Gli approcci sono tanti e differenti. Dario Bacchini (2011) ne offre una panoramica interessante. Tra questi, l'autore rileva quelli di carattere cognitivo-evolutivo che, attraverso il contributo di Piaget, Kohlberg e i Neokohlberghiani hanno indagato e teorizzato le fasi di crescita e maturazione dei processi di pensiero che l'individuo attraversa durante il suo sviluppo morale. Accanto ad essi si colloca la *Teoria degli ambiti* che, a partire dall'esperienza sociale che vive l'individuo, ravvisa alcuni ambiti, appunto, di moralità, come quello morale, convenzionale, personale e prudenziale. Adiacente ad essi, è possibile reperire quel complesso di teorie e studi che si sono occupati di osservare l'empatia e la prosocialità in relazione allo sviluppo morale dell'individuo; Bacchini fa riferimento al modello teorico di Hoffman e all'orientamento morale prosociale di Eisenberg. Gli approcci non si esauriscono, perché accanto a quelli appena citati, si rintracciano quelli di carattere biologico-evoluzionistico, che si fondano sulle prospettive di Cosmides, Tooby e sul contributo di Hauser. Rispetto a questo filone di studi, sono state considerate le influenze genetiche, il ruolo del temperamento, il ruolo del sistema nervoso autonomo, i correlati neuroanatomici e i neuroni specchio. Infine, si profilano gli ulteriori contributi apportati dalla Neuroetica e dall'universalismo e relativismo morale.

Tuttavia, visti i riferimenti che guidano la progettualità PRIN e il primato conferito alla scuola, in quanto contesto che, per un verso, accoglie il soggetto impegnato in variegati processi di sviluppo e, per l'altro, contribuisce sostanzialmente al suo cambiamento, circoscrivere l'indagine all'individuo e al suo processo di evoluzione, lasciando in secondo piano l'ambiente nel quale è inserito, appariva limitante. In questa cornice, infatti, la scuola viene interpretata come quello spazio che influisce significativamente sull'apprendimento del soggetto, sulla sua capacità di costruire relazioni, sulla sua abilità di interfacciarsi con il quadro organizzativo, istituzionale, normativo e valoriale che regola i luoghi dove si incontra l'*altro*, sul suo comportamento e sull'atteggiamento che assume quando è chiamato a inserirsi in un gruppo sociale. Si è, dunque, proceduto a individuare quel campo di ricerca che ha come centro di attenzione la relazione esistente tra l'individuo, il suo sviluppo morale e l'ambiente nel quale è inserito e di cui è parte. In tal senso, si è individuata una ricca tradizione nazionale e internazionale, di stampo psicopedagogico, che si è occupata di studiare il soggetto morale in relazione a specifici contesti, come quello sportivo, carcerario, clinico; tuttavia, come facilmente si può supporre, ciò che interessava a noi era la scuola, in particolare quella secondaria, e il ruolo da lei giocato nel concorrere allo sviluppo morale del ragazzo e della ragazza.

È in questa vastità di filoni di ricerca, che si è individuato l'ambito specifico dell'*atmosfera morale scolastica* (da qui in poi AMS), intesa come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, che all'interno della scuola si sviluppano, insieme al grado con cui, i soggetti coinvolti in tale contesto condividono quel nucleo normativo-valoriale-culturale-organizzativo (Power et al., 1989). Qui ci siamo fermati e da qui siamo ripartiti, identificando proprio nel costrutto di AMS il centro del nostro interesse e, dunque, il protagonista del lavoro qui presentato.

Il primo capitolo è stato elaborato con l'obiettivo di indagare il campo di ricerche psicopedagogiche dedicate all'AMS e al clima scolastico, al fine di ricostruirne le correnti teoriche e verificare se i due costrutti siano accomunati da unanimi e coerenti significati. In secondo luogo, si è offerta una chiave di lettura specifica sul tema di ricerca, con l'obiettivo di dimostrare l'ipotesi secondo la quale le dimensioni che caratterizzano il costrutto, ossia quelle normativa, relazionale e di sviluppo individuale, siano un elemento centrale nelle concezioni, nei metodi di indagine e negli interventi formativo-organizzativi documentati dalla letteratura e che a scuola vengono realizzati. La rassegna è stata condotta a partire da una serie di criteri di ricerca che hanno permesso di articolare il lavoro su due piani:

1. un primo, relativo ai modi in cui sono stati concepiti AMS e clima scolastico, agli strumenti di ricerca utilizzati per indagarli e agli interventi formativo-organizzativi documentati dalla letteratura;
2. un secondo, che ha guardato concezioni, metodi e interventi attraverso una chiave di lettura: l'oggetto di indagine è stato, infatti, interpretato come complesso di norme e sistema di significati, come spazio di relazioni e come luogo di sviluppo di sé.

L'analisi delle rassegne letterarie e degli studi empirici condotti sul tema dell'AMS ha mostrato come le tre dimensioni che caratterizzano il costruito si trovino in un rapporto sistemico, dove all'implementarsi dell'una, si sviluppano anche le altre e, in secondo luogo, ha evidenziato come il protagonista privilegiato sia lo studente, destinatario principale degli studi condotti, a discapito dell'insegnante, interrogato significativamente in minor misura circa il suo legame con l'AMS.

È a partire dalla cornice teorica appena descritta che è stata sviluppata l'architettura del progetto di ricerca, che ha la volontà di comprendere, il più ampiamente possibile, come il costruito di AMS si connetta alla figura del docente. Il piano di ricerca, illustrato nel Capitolo 2, si caratterizza per una metodologia *mixed methods*, ad architettura *esplicativa-sequenziale* e si articola in tre studi: un primo di carattere quantitativo, un secondo qualitativo e un terzo studio inquadabile nella ricerca progettuale. La popolazione oggetto di indagine è quella degli insegnanti. In particolare, hanno partecipato alla ricerca gli aspiranti insegnanti, identificati in coloro che sono iscritti ai corsi formativi Pre-F.I.T., gli insegnanti in formazione, identificati con coloro che sono iscritti ai Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e gli insegnanti in servizio. Il Capitolo 2 ha l'obiettivo di fornire al lettore una mappatura generale del programma di ricerca, affinché si impadronisca delle coordinate necessarie per muoversi all'interno del lavoro svolto.

Si entra, dunque, nel vivo degli studi condotti, attraverso la presentazione del primo di questi.

Lo studio I si è interrogato su quale relazione esista tra l'insegnante, il suo ruolo educativo e l'AMS e quale sia il suo atteggiamento nell'istaurare e promuovere determinate atmosfere morali nei contesti educativo-didattici. A tal proposito, sono stati formulati alcuni obiettivi di carattere generale e altri più specifici, che saranno oggetto di trattazione nel Capitolo 3. È in questa sede che sarà ampiamente descritto il dispositivo esplorativo semistrutturato che è stato elaborato nel più ampio ambito del Progetto PRIN e somministrato a un campione di 763 soggetti. Alla presentazione del dispositivo seguirà la trattazione delle analisi condotte e dei risultati emersi. In generale, dallo studio si evidenziano tre principali disposizioni assunte dagli aspiranti insegnanti, dagli insegnanti in formazione e da quelli in servizio, che noi abbiamo nominato *etico-morali-scolastiche*: una prima "istituzionalista", una seconda "indecisa" e una terza maggiormente "dialogante".

La postura che assume l'insegnante nei confronti dell'AMS ha spinto ad interrogarsi ulteriormente sul legame esistente tra il docente e il contesto scolastico. A partire da tale premessa si è sviluppato il secondo studio che, in accordo con la metodologia *mixed methods* ad architettura *esplicativa-sequenziale*, si contraddistingue per seguire un approccio qualitativo. Nello specifico, lo studio, presentato nel Capitolo 4, intende comprendere in profondità la percezione degli insegnanti sull'AMS, attraverso l'individuazione dei fattori ai quali i docenti fanno riferimento se chiamati a riflettere sul costruito considerato, e la rilevazione dei bisogni formativi espressi esplicitamente e implicitamente sull'AMS. Gli obiettivi sono stati perseguiti attraverso la realizzazione di otto focus group che hanno coinvolto 41 partecipanti, tra insegnanti aspiranti e in servizio. I dati raccolti sono stati sottoposti ad un'analisi indipendente a posteriori attraverso la metodologia della Grounded Theory, condotta da due soggetti, a cui ha fatto seguito il processo di triangolazione per l'elaborazione dei risultati.

Infine, se il primo studio si è occupato di indagare quantitativamente l'atteggiamento dell'insegnante e il secondo, qualitativamente, la sua percezione, il terzo studio, presentato nel Capitolo 5, fa riferimento alla ricerca progettuale e si è proposto di progettare, implementare, monitorare e valutare un percorso formativo, a partire dagli interventi formativo-organizzativi documentati dal campo di ricerca e dalla letteratura che si è occupata di riflettere sulla



progettazione e valutazione dei percorsi formativi. L'intervento formativo è stato realizzato nell'ambito del Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, previsto nel *Corso di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado – VI Ciclo*, presso l'Università di Parma, e si è rivolto a 83 soggetti, durante l'anno accademico 2021/2022. Alla fase di progettazione della proposta formativa, concretizzata nell'elaborazione del documento progettuale, ha fatto seguito la realizzazione dell'intervento che ha permesso di esplicitare i temi di riflessione proposti, le attività sviluppate, il piano della documentazione e della valutazione degli apprendimenti. Inoltre, alla fase di progettazione dell'intervento formativo, ha necessariamente fatto seguito quella di definizione del piano di monitoraggio e valutazione. Nella parte conclusiva del Capitolo 5 è stata dedicata un'ampia sezione alla declinazione operativa del piano di monitoraggio e valutazione, che ha accolto la presentazione dei dati rilevati.

Infine, gli studi sviluppati e i risultati ottenuti hanno preparato il terreno per la formulazione di alcune note conclusive generali che muovono dalla volontà sia di comprovare il legame esistente e, auspicabilmente, dimostrato, tra l'insegnante, il suo ruolo e il contesto nel quale opera, attraverso la propria intenzionalità educativa, sia di offrire una panoramica complessiva del lavoro svolto.

## Capitolo 1

### **L'atmosfera morale scolastica: norme, relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa di concezioni, metodi e interventi**

Nell'odierna società occidentale, la scuola si identifica come un luogo privilegiato di apprendimenti, nel quale studenti e insegnanti alimentano e rafforzano conoscenze e competenze in vista di una realizzazione personale e professionale futura. Ivi, si gettano le basi per la costruzione di un progetto di vita che spinge gli individui verso un potenziale successo o fallimento.

Ma la scuola è davvero soltanto questa? O essa si distingue per essere, primariamente, un luogo di incontro e di dialogo, nel quale è possibile costruire un senso di collettività e di appartenenza? Possono divenire comunità di intenti, di visioni, di pratiche? E in quanto tale, è luogo di moralità? (De Piccoli et al., 2001; Colicchi, 2004; Damiano, 2007; Bacchini, 2011, Baldacci, 2012; 2016; 2020).

A partire da questi interrogativi, la presente rassegna nasce con l'obiettivo di indagare il campo delle ricerche psicopedagogiche dedicate all'AMS e al *clima scolastico*, al fine di ricostruirne le correnti teoriche e verificare se i due costrutti siano accomunati da unanimi e coerenti significati. In secondo luogo, si offrirà una chiave di lettura specifica – potenzialmente utile in merito alla scuola odierna – sul tema di ricerca, con l'obiettivo di dimostrare l'ipotesi secondo la quale tre le dimensioni che caratterizzano il costrutto di AMS, ossia quelle normativa, relazionale e di sviluppo individuale, ricorrano nelle concezioni, nei metodi di indagine e negli interventi formativo-organizzativi documentati in letteratura.

Si procederà, dunque, presentando le definizioni di AMS e di clima scolastico, ricostruite attraverso l'analisi della letteratura disponibile fino ad oggi; successivamente, sarà oggetto di attenzione la metodologia che ha condotto il presente lavoro; infine, il cuore dell'analisi verterà sulle tre dimensioni che si rintracciano nel costrutto di AMS, con specifico richiamo alle concezioni, ai metodi di indagine e agli interventi formativo-organizzativi.

Il lavoro di ricerca, infatti, si è articolato su due differenti piani<sup>1</sup>.

Un primo relativo a:

1. il modo in cui l'AMS e il clima scolastico sono stati concepiti;
2. gli strumenti di ricerca che li hanno indagati e i metodi di misurazione che hanno operazionalizzato i costrutti e, infine,
3. gli interventi formativi e organizzativi che, esito di concezioni e misurazioni, sono stati realizzati internamente a contesti educativi, formativi e scolastici.

Un secondo piano che ha previsto l'analisi di concezioni, metodi ed interventi secondo una chiave di lettura. Quest'ultima, elaborata durante la costruzione del presente lavoro, ha guardato all'oggetto di studio interpretandolo:

- a. come complesso di norme e sistema di significati,
- b. come spazio di relazioni e
- c. come luogo di sviluppo di sé.

Nella discussione finale verrà messa in luce l'architettura del costrutto, fornendo un bilancio conclusivo relativo agli esiti ai quali, fino ad oggi, la ricerca in merito ad AMS e clima scolastico è giunta, e individuando gli spazi aperti che potranno essere oggetto di futuri approfondimenti.

---

<sup>1</sup> Per una schematizzazione, si rimanda a pag. 17, Tab. 1.

## 1.1. Il clima scolastico e l'AMS: un quadro d'insieme

Per cominciare, si crede utile esporre un quadro complessivo in merito alla definizione di AMS e di clima scolastico, con l'obiettivo di ricostruire le correnti teoretiche che, nel campo di ricerca, si sono occupate di definire l'oggetto di studio. Nello specifico, dunque, si farà riferimento ai costrutti di clima scolastico e di AMS, denominazioni utilizzate dalla ricerca teoretica ed empirica nazionale e internazionale di natura psico-pedagogica.

Il contesto scolastico, inteso come clima o atmosfera, è stato oggetto di numerosi studi già a partire dagli inizi del Novecento. In particolare, fu Kurt Lewin, nel 1936, a fornire il contributo più significativo a tale oggetto di studio, sostenendo che l'ambiente e le sue caratteristiche, poste in relazione all'individuo, sono responsabili del suo comportamento. Da allora, fino ad oggi, numerosi studi, anche di matrice socioculturale, hanno dimostrato come gli individui non possano essere considerati isolati dall'ambiente in cui vivono, che esso sia di natura sociale, familiare, scolastica (Power et al., 1989; Høst et al., 1998; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang, Degol, 2016). La scuola, in particolare, in quanto contesto di crescita e formazione, e la percezione che di essa si possiede, risultano essere elementi di essenziale importanza per lo sviluppo dell'individuo (Aldridge et al., 2016).

Nell'aprile del 2007, il comitato del National School Climate Center – NSCC (<https://www.schoolclimate.org/>), con sede a New York, definisce con *clima scolastico* una disposizione positiva e duratura, che raccoglie un insieme di modelli esperienziali di vita scolastica, costruiti e saggiati dalle persone che in quell'ambiente vivono. Esso riflette un multiforme complesso di norme, obiettivi, valori comuni, relazioni interpersonali, aspettative, pratiche di insegnamento e apprendimento e strutture organizzative che, in quanto tali, attribuiscono all'ambiente determinate particolarità. Nonostante il Comitato newyorkese riconosca che non vi sia un'unica e universale definizione di clima scolastico, professionisti e ricercatori concordano nel ritenere che con esso si intenda l'atmosfera, il setting, l'ambiente, il contesto, specificatamente riferito al tessuto scolastico, che si dimostra essere di cruciale importanza nel migliorare sostanzialmente la qualità della scuola e, dunque, della vita delle attuali e prossime generazioni (Hoy, 1990; Kuperminc et al., 1997; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Circa una decina di anni più tardi, Wang e Degol (2016), in un importante lavoro di rassegna, propongono una classificazione più attenta della struttura del clima scolastico, sostenendo che essa si componga di quattro sfere o ambiti, a loro volta suddivisi in 13 sottodimensioni. Nello specifico, i quattro macro settori rimandano a (1) i processi di apprendimento e insegnamento implementati in ambito scolastico; (2) la dimensione comunitaria, specificamente connessa alla qualità delle relazioni che entro il contesto scolastico si sviluppano tra studenti, insegnanti e membri del personale; (3) la dimensione delle sicurezze, intesa sia come sicurezza fisica e socio-emotiva, sia come qualità dell'ordinamento che regola il contesto; infine, (4) l'ambiente istituzionale, prettamente connesso agli aspetti più concreti legati al contesto scolastico, come le risorse educative disponibili e la manutenzione dell'edificio (Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020). In una rassegna recente, Grazia e Molinari (2020) si sono occupate di compiere un'indagine sistematica sul tema del clima scolastico. Identificato come costrutto multidimensionale, hanno messo in luce come la mancanza di una definizione univoca del costrutto generi una serie di criticità di non poco conto: la multidimensionalità, infatti, e gli sforzi attuati dalla letteratura per definire maggiormente le componenti del costrutto non trovano riflesso negli studi empirici che, spesso, si sono occupati di indagare soltanto alcune delle sue dimensioni. Tali ricerche hanno dato vita ad una quantità elevata di strumenti<sup>2</sup> che ha reso difficile non solo il confronto tra i dati raccolti, ma anche l'elaborazione di una definizione puntuale del costrutto stesso.

---

<sup>2</sup> Il costrutto di *clima scolastico* è stato generalmente indagato attraverso l'utilizzo di strumenti quantitativi strutturati, come questionari, che rilevano la percezione dell'individuo, intesa come quel processo di apprendimento che permette al soggetto di conoscere e interagire con la realtà interna ed esterna all'organismo.

Per la sua natura omnicomprensiva e multidimensionale (Bacchini et al., 2008; Grazia, Molinari, 2020), il clima scolastico rappresenta, dunque, un costrutto ampio ma, al cui interno, è possibile riscontrare una dimensione maggiormente attinente alla moralità, identificabile con l'AMS (Brugman, 2020). Sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, Kohlberg, Power e Higgins-D'Alessandro, esplicitando la natura *morale* del costrutto, definirono l'AMS come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, entro il contesto scolastico, congiuntamente al grado di consenso che i partecipanti condividono verso tali norme e valori (Power et al., 1989; Bacchini et al., 2008; Bacchini, 2011). In quanto elemento che influenza il comportamento degli individui, l'AMS rappresenta una sorta di mediatore tra la competenza individuale di ragionamento morale e l'azione morale stessa, distinguendosi per essere un significativo fattore predittivo nel determinare e anticipare atteggiamenti e condotte di coloro che, a quel tessuto sociale, partecipano (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003). Come il clima scolastico, anche l'atmosfera morale viene indagata per mezzo di strumenti quantitativi che indagano la relazione esistente tra il soggetto e il contesto. Essi esplorano la misura in cui l'AMS risulta essere incisiva, in quanto influenza giudizio e comportamento morale degli individui in determinate circostanze (Beem et al., 2004), attraverso la rilevazione della percezione del singolo e del gruppo di cui è parte.

L'aggettivo *morale* evidenzia una specificità trasversale al clima scolastico: norme, obiettivi, valori comuni, relazioni interpersonali, aspettative, pratiche di insegnamento e apprendimento, intese come una parte delle dimensioni che caratterizzano il complesso del clima scolastico, si contraddistinguono per una accezione morale che Kohlberg e collaboratori decisero di rendere esplicita. Anche Shweder (1996), concordò nel sottolineare che i membri di una comunità, che elaborano la propria cultura attraverso prassi quotidiane, condividano non solo sistemi comunicativi e comportamentali, ma anche pratiche valutative fondate su principi che si esplicitano in disposizioni e comportamenti e che, per il loro carattere, danno vita a una comunità morale. In questa prospettiva, le scuole sono comunità moralmente contraddistinte, in quanto si costituiscono come spazio di condivisione di finalità educative che promuovono coerenza nelle prassi quotidiane (Shweder, 1996; Carugati, Selleri, 2005; Damiano, 2007; Baldacci, 2012; 2016; 2020).

L'ampia letteratura, in particolare nel campo che indaga il clima scolastico, sta ad indicare un profondo interesse da parte delle comunità scientifica (Grazia, Molinari, 2020); tuttavia, clima scolastico e AMS si costituiscono come questioni sottovalutate nella formazione dei docenti e fattori sottostimati nello spiegare e motivare la realizzazione e il benessere degli studenti (Cohen et al., 2009; Carugati, Selleri, 2005; Bacchini, 2011; Baldacci, 2020); più frequentemente, i due costrutti sono stati intesi come fattori protettivi verso condotte devianti, come bullismo, aggressività e violenza, assenteismo scolastico, insuccesso scolastico e abuso di sostanze (Grazia, Molinari, 2020), ponendo in secondo piano le potenzialità che i costrutti possono rappresentare rispetto alla sistematizzazione delle pratiche educativo-didattiche.

Consapevoli della rilevanza scientifica dell'oggetto di studio e in conseguenza a quanto qui sostenuto, in questa rassegna ci si occuperà del costrutto di AMS, attingendo, però, sia alla letteratura che si riconosce in questa espressione e ne fa esplicito impiego, sia a quella che si è dedicata al costrutto più ampio di clima scolastico, ma lo ha studiato nei suoi aspetti morali. Per tale ragione, anche la formula *clima scolastico* ricorrerà nel procedere del testo.

## 1.2. Metodologia

La rassegna qui presentata, di natura esplorativa, intende offrire una panoramica nazionale e internazionale della ricerca psicologica e pedagogica sul tema dell'AMS e degli aspetti morali del clima scolastico.

Attraverso l'individuazione di una serie di criteri, si è stabilito che la ricerca dovesse essere condotta:

- su banche dati EBSCO Education Research Complete, Scopus, Web of Science e Google Scholar;
- a partire da alcune parole chiave (*school moral atmosphere*, *student/teacher moral atmosphere*, *school moral climate*, *student moral climate*, *teacher moral climate*, *students' moral behaviour* e *teachers' moral behaviour*) che dovevano comparire nel titolo o nell'abstract;
- limitatamente a contributi provenienti dall'ambito pedagogico e psicologico;
- limitatamente ad articoli scientifici e contributi reperibili in volumi;
- ponendo limitazioni temporali: sono stati infatti considerati i contributi dal 1980, in quanto è a partire da quella decade che il costrutto di AMS è comparso nell'ambito della letteratura;
- escludendo articoli e contributi che comparivano più di una volta nelle diverse banche dati consultate.

Nello specifico, le parole chiave utilizzate durante la prima fase dell'indagine, sono state *school moral atmosphere*, *student moral atmosphere* e *teacher moral atmosphere*. In seconda battuta, il campo di ricerca è stato ampliato attraverso le parole chiave *school moral climate*, *student moral climate*, *teacher moral climate*, con l'obiettivo di indagare se la definizione di AMS e di clima scolastico fossero accomunabili. Per accertarsi che il campo non fosse eccessivamente circoscritto, si è ritenuto opportuno compiere un'ulteriore ricerca, attraverso parole chiave come *students' moral behaviour* e *teachers' moral behaviour*, tenendo a mente che il criterio di selezione non era rappresentato esclusivamente dalla tematica "comportamento morale" in quanto tale, ma piuttosto dalla relazione che lega quest'ultimo alla componente contestuale.

Gli articoli, reperiti tra novembre 2019 e maggio 2020, sono risultati essere in totale 164. Pertanto, sono stati fissati ulteriori criteri che hanno determinato la selezione dei contributi più pertinenti.

Nello specifico, si è stabilito che:

1. tra i contributi che indagano lo sviluppo morale, si prediligessero quelli che trattano il tema in connessione all'AMS e al clima scolastico. I contributi che affrontano il tema dello sviluppo morale disancorato dal contesto scolastico sono stati esclusi;
2. i contributi con riferimento all'AMS e al clima scolastico dovessero occuparsi di indagare l'oggetto di studio relativamente al contesto scolastico; gli studi che si sono occupati di indagare il tema in connessione ad ambienti extrascolastici (sportivo, clinico, carcerario) sono stati esclusi. Tra quelli legati alla scuola, sono stati selezionati esclusivamente quelli contestualizzati nella scuola secondaria di primo e secondo grado, considerando come target di riferimento la preadolescenza e l'adolescenza, gli insegnanti (beginner, senior, in formazione) e i dirigenti scolastici. Gli studi che si sono occupati di indagare il tema relativamente alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e al contesto accademico sono stati esclusi;
3. rientrassero nel campione di indagine tutti i contributi nazionali e internazionali, senza limitazioni geografiche;
4. i contributi selezionati dovessero essere in lingua italiana o inglese.

In definitiva, dei 164 articoli individuati, quelli analizzati in questa rassegna sono risultati essere 34, riportati di seguito:

1. Aldridge J.M., Ala'i K.G. & Fraser B.J. (2016). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19, 1-15;
2. Aldridge J.M., Fraser B.J., Fozdar F., Ala'i K.G., Earnest J. & Afari E. (2016). Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19, 1, 5-26;
3. Aldridge J.M., McChesney K. & Afari E. (2018) . Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environ Res*, 21, 153-172;
4. Bacchini D., Di Lucca M.A., Miranda M.C., Riello M. & Affuso G. (2008). La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici. *Psicologia dell'educazione*, 2, 199-219;
5. Beem A.L., Brugman D., Høst K. & Tavecchio L.W.C. (2004). Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 171-192;
6. Boom J. & Brugman D. (2005). *Measuring moral development in adolescents*. In Van Haaften, A.W., Wren, T.E., Tellings, A.E.J.M. (Cur.), *Moral sensibilities and education III. The adolescent*. 87-112. Concorde. Bommel;
7. Brugman D., Podolskij A., Heymans P. G., Boom J., Karabanova O. & Idobeava O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressiv behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4, 289-300;
8. Brugman D., Tavecchio L. W. C., Van Os B. J. & Høst K. (1999). *Students' perception of moral atmosphere in secondary schools: their moral reasoning competence, and their practical judgement in school*. MOSAIC. Monographs no 8. University of Bath Press. Bath;
9. Clifford M., Menon R., Gangi T., Condon C. & Hornung K. (2012). Measuring School Climate for Gaugin Principal Performance. A Review of the Validity and Realibility of Publicly Accessible Measures. *Quality School Leadership*, 1-21;
10. Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M. & Pickeral T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 1, 180-213;
11. Damanik E. & Aldridge J.M. (2017). Trasformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools. *Journal of School Leadership*, 27, 269-296;
12. Damon W. & Gregory A. (1997). The Youth Charter: towards the formation of adolescents moral identity. *Journal of Moral Education*, 26, 2, 117-130;
13. Fisher D.L. & Fraser B.J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19, 1, 17-32;
14. Foà C., Brugman D. & Mancini T. (2012). School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school. *Journal of Moral Education*, 41, 1-22;
15. Gini G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108, pp. 335-354;
16. Grazia V. & Molinari L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 1-27;
17. Hallinan M., Kubitschek W.N. & Liu G. (2009). Student interracial interactions and perceptions of school as a community. *Social Psychology of Education*, 12, 1, 5-19;
18. Høst K., Brugman D., Tavecchio L. & Beem L. A. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 1, 47-70;

19. Hoy W.K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 2, 149-168;
20. Houttle Van M. (2005). Climate or culture? A Plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1, 71-89;
21. Karabanova O. & Sadovnikova T. (2014). The comparative research of adolescent's school moral atmosphere perception in modern Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 395-400;
22. Kuperminc G.P., Leadbeater B.J., Emmons C. & Blatt S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 2, 76-88;
23. Loukas A. & Robinson S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 2, 209-233;
24. Mancini T., Fruggeri L. & Panari C. (2006). An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 209-228;
25. Meristo M. & Eisenschmidt E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10;
26. Power C. (1988). The Just Community Approach to Moral Education. *Journal of Moral Education*, 17, 3, 195-208;
27. Power F.C. & Higgins-D'Alessandro A. (2008). *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*. In Nucci L.P., Narvaez D. (Cur.), *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge. New York. 230-247;
28. Riekie H., Aldridge J.M. & Alari E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43, 1, 95-123;
29. Safder M. & Hussain Ch. A. (2018). Relationship between moral atmosphere of school and moral development of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 40, 63-71;
30. Thapa A., Cohen J., Guffey A. & Higgins-D'Alessandro A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 3, 357-385;
31. Thornberg R., Wänström L. & Pozzoli T. (2016). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37, 5, 524-536;
32. Van Der Meulen K., Brugman D., Hoyos O. & Del Barrio C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students – Acoso escolar, distorsiones cognitivas en beneficio propio y percepción del clima moral escolar en estudiantes de secundaria de España y Holanda. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 2, 337-373;
33. Wang M.T. & Degol J.L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 2, 315-352;
34. Yang J., Wang X & Lei L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: a moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-8.

Durante una fase iniziale, gli articoli selezionati sono stati indagati ponendo in evidenza una serie di elementi. Per gli studi empirici, si è posta specifica attenzione agli *obiettivi* e alle *domande di ricerca*, alle *ipotesi di ricerca*, al *campione* e al *contesto geografico* nel quale l'esplorazione è stata effettuata, agli *strumenti di misurazione*, alle eventuali applicazioni, sotto forma di *interventi*, che sono stati implementati nei servizi scolastici e, infine, ai *risultati emersi*. Invece,

per gli studi che indagano lo stato dell'arte, ci si è focalizzati sulla metodologia che ha guidato la ricerca, in modo che rappresentasse un ulteriore spunto di riflessione per l'analisi corrente.

In questo modo, è stata elaborata una griglia di analisi, nella quale sono stati disposti cronologicamente tutti gli articoli considerati, con l'intento di ripercorrere l'evoluzione temporale che l'oggetto di studio ha subito nel tempo. Attraverso di essa, è emersa una serie di elementi o concetti chiave, che sono stati esplorati e, contemporaneamente, conservati con uno spirito di fedeltà e attinenza alle fonti, sebbene alcuni temi potessero apparire sovrapponibili.

In questo modo, la ricerca sull'AMS si è articolata su due differenti piani e parallelamente, attorno a una triplice chiave di lettura (Tab. 1): nel complesso essi risultano essere, ora, i fili conduttori della rassegna qui presentata.

I due piani su cui ci si è mossi sono i seguenti:

1. quello delle *concezioni* relative all'AMS e del clima scolastico; i *metodi d'indagine* che sono stati impiegati; gli *interventi formativi e organizzativi* che sono stati implementati. Nello specifico, con concezioni si intendono le visioni che, fino ad oggi, sono state costruite e che hanno delineato i contorni e identificato le caratteristiche dell'AMS e del clima scolastico. Relativamente ai metodi, è stata elaborata una raccolta degli strumenti utilizzati per indagare tali ambiti di ricerca, allo scopo di portare alla luce sovrapposizioni e dissonanze. Con interventi, si allude alle applicazioni di alcuni studi nei contesti scolastici, realizzati con l'obiettivo di migliorare l'AMS o il clima scolastico.
2. concezioni, metodi e interventi sono stati indagati secondo una triplice chiave di lettura, elaborata durante la costruzione del presente lavoro ed esito dell'esplorazione del campo di ricerca, ovvero quella che privilegia l'AMS e il clima scolastico come:
  - a. complesso di norme e sistema di significati;
  - b. spazio di relazioni;
  - c. luogo di sviluppo di sé.

AMS	Concezioni	Metodi	Interventi
Complesso di norme e sistema di significato			
Spazio di relazioni			
Luogo di sviluppo di sé			

Tabella 1. Schematizzazione dei piani in cui si è articolato il lavoro di ricerca

In definitiva, per ciascun contributo considerato è stata compiuta un'analisi del contenuto al fine di individuare quali declinazioni assumessero le dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo individuale rispetto alle concezioni che sono state elaborate del costruito, i metodi di indagine che sono stati impiegati e gli interventi formativi e organizzativi che sono stati realizzati e documentati nell'ambito della letteratura psico-pedagogica.

Nei paragrafi a venire, saranno presentati concezioni (Par. 1.3.), metodi di indagine (Par. 1.4.) e interventi formativi ed organizzati (1.5.); per ognuno di questi si porranno in evidenza le tre centrature relative alle norme e i sistemi di significato, alle relazioni e allo sviluppo di sé.

L'ipotesi sottostante è che l'AMS sia più appropriatamente rappresentabile in termini circolari, poiché le dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo individuale si trovano in un rapporto di ciclicità, dove all'implementarsi dell'una, si sviluppano e si realizzano anche le altre.

### 1.3. Concepire l'AMS: norme, relazioni e sviluppo di sé. Una chiave di lettura

Come precedentemente anticipato, concezioni, metodi di indagine e interventi formativo-organizzativi, relativi all'AMS e al clima scolastico che privilegia gli aspetti relativi alla moralità, sono stati indagati attraverso una triplice chiave di lettura, elaborata durante il presente lavoro. Dagli studi empirici e dalle rassegne sullo stato dell'arte, infatti, sono state rilevate tre specifiche centrature, espressione delle idee ricorrenti che caratterizzano il costruito. Si parlerà,



specificatamente, di AMS come *complesso di norme e sistema di significati*, di AMS come *spazio di relazioni* e di AMS come *luogo di sviluppo di sé* per esplicitare le concezioni che sono elaborate nell'ambito della letteratura psico-pedagogica. Le tre centrature, caratterizzandosi per essere mutuamente connesse, si evolvono e si trasformano per mezzo di azioni reciproche<sup>3</sup>.

### 1.3.1. L'AMS come complesso di norme e sistema di significati

Secondo l'approccio contestualista e costruttivista, la scuola si contraddistingue per essere uno dei luoghi nei quali, già nelle fasi iniziali di vita, il bambino e l'adolescente sviluppano un adattamento di natura sociale e comportamentale e vengono reciprocamente influenzati dallo stesso ambiente fisico e sociale e dall'acquisizione di una serie di conoscenze e competenze necessarie all'assunzione di un ruolo attivo (Corsano, 2007; Gini, 2012). La scuola, dunque, è luogo di sperimentazione che, come un banco di prova, gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione di orientamenti positivi verso le istituzioni stesse (Foà et al., 2012). In tale chiave di lettura, la scuola rappresenta una sorta di cultura organizzativa (Hoy, 1990), caratterizzata da un insieme di valori e costruita su un modello di credenze, che attribuiscono all'organizzazione stessa un'identità distintiva. A loro volta, valori e credenze generano unità, per mezzo dell'instaurarsi di una serie di aspettative, convenzioni e orientamenti condivisi da e tra i membri. Da e in tali circostanze si generano le norme, intese come una serie di disposizioni che hanno il fine di ispirare e orientare il comportamento degli individui. Se, dunque, la cultura si costituisce come un insieme di assunzioni ideali partecipate, l'atmosfera scolastica rappresenta la percezione condivisa che di quella cultura organizzativa l'individuo possiede (Hoy, 1990; Houtte, 2004; Høst et al., 1998) e, conseguentemente, della percezione che l'individuo nutre verso quell'insieme di norme e valori che contraddistinguono e regolamentano quella determinata organizzazione.

Ma come avviene e da quale processo è implementata la costruzione condivisa della norma? Intrecciando l'approccio contestualista con quello costruttivista, Kohlberg e Higgins (1998) delinearono delle *Just Community*, il cui obiettivo era finalizzato a sviluppare nei membri della comunità ragionamenti e azioni morali. Tra le tante realtà, il progetto educativo venne implementato in una scuola secondaria del Bronx, a New York, frequentata principalmente da alunni afroamericani e ispanici, spesso teatro di violenza e aggressioni (Power, 1988; Power et al., 1989. Per ulteriori approfondimenti, cfr. Carugati, Selleri, 2005; Power, Higgins-D'Alessandro, 2008). Identificando la costruzione condivisa della norma come uno degli aspetti indispensabili all'esistenza e al mantenimento di un'organizzazione, Kohlberg individuò nel modello del kibbutz israeliano una fonte alla quale ispirare la definizione della comunità giusta: esso prevedeva incontri regolari di natura democratica, condotti dal *madrich*, leader della comunità adulta (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008). Egli, nel suo ruolo di *primus inter pares*, non era il solo ad avere il compito di mantenere il rispetto delle norme; tale mandato, infatti, spettava a tutti coloro che componevano quella democrazia, in quanto espressione del benessere del gruppo stesso (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008). L'idea di base era che la norma non rappresentasse un organo esterno che, calandosi dall'alto, dirigeva e regolava l'azione del gruppo ma, al contrario, nascendo dal gruppo stesso, per mezzo delle relazioni che in esso venivano tessute, fosse da intendersi come costruzione collegiale, che si originava dalla volontà di rispondere ai bisogni di autodeterminazione dell'individuo (Ryan, Deci, 2000). È proprio internamente alle relazioni, intese non solo come forma di cura amorevole, ma come opportunità di riflessione, collaborazione e presa decisionale, che Kohlberg edificò la sua "piccola repubblica" (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008, p.14, trad. mia), fondata su procedure e modelli organizzativi che favorivano la partecipazione attiva degli individui e, simultaneamente, promuovevano l'assunzione di responsabilità da parte dei membri stessi. L'edificazione della

---

<sup>3</sup> Parte di quanto segue nel presente capitolo è stato oggetto di pubblicazione in due differenti riviste scientifiche di Fascia A. In questi contributi, l'autrice si è maggiormente focalizzata sulle concezioni e gli interventi formativi e organizzativi sviluppati nei contesti scolastici: cfr. Zobbi E. (2021a); (2021b).

comunità democratica, allo scopo di promuovere il benessere degli individui, avviene, dunque, per mezzo di un processo duraturo ed evolutivo, che vede i soggetti protagonisti di riflessioni e discussioni circa la definizione degli obiettivi comuni e delle norme collegialmente riconosciute come valide.

Pertanto, erigere una comunità democratica significa permettere agli individui di dedicare un tempo, lento, alla conoscenza gli uni degli altri, al lavoro di gruppo, alla collaborazione e alla regolamentazione della collaborazione stessa, dove la scuola, intesa come comunità culturale democratica, diviene il luogo nel quale gli studenti acquisiscono la cultura già esistente ma, contemporaneamente, partecipano attivamente alla trasformazione della stessa. Secondo il *Just Community Approach* (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008), infatti, la comunità si rivela autenticamente nello sviluppo delle proprie norme collettive, attraverso una serie di fasi: se dapprima le norme riflettono la coscienza dei singoli membri del tessuto collettivo, intesa come quella disposizione che regola il comportamento del singolo in base alle personali comprensioni, l'evoluzione prevede che nasca in ciascuno la volontà di riflettere le aspettative che la collettività costruisce attraverso processi di collaborazione. Per esempio, in una delle scuole secondarie del Bronx in cui vennero implementati i programmi kohlberghiani finalizzati al miglioramento dell'AMS, la collettività si impegnò nel frequentare regolarmente le lezioni; questa decisione divenne norma, non nel senso di una legge statale, che prescrive la regolare frequenza scolastica, ma piuttosto in quello di un patto condiviso, che portò a interpretare le assenze come una mancanza di rispetto verso il gruppo che aveva discusso e condiviso quella norma (Carugati, Selleri, 2005). Il processo di costruzione di quest'ultima, perciò, rappresenta l'esito di una coscienza collettiva, che si orienta in una realtà definita da un complesso di aspettative comuni, nelle quali il comportamento contro-normativo è interpretato come una violazione relazionale, piuttosto che come una violazione normativa (Gini, 2012).

Nella comunità, intesa sia come luogo di collaborazione ed elaborazione condivisa di norme, sia come spazio di autonomia e di partecipazione al processo decisionale, si definisce un sistema di significato e si rafforza la motivazione. Come la teoria socioculturale suggerisce, i sistemi di significato nascono all'interno delle dinamiche che avvengono in sistemi di azioni e di pratiche; il concetto di pratica evoca "un fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività" e che "include sia l'esplicito che il tacito" (Bay et al., 2010, pp. 41-42). La costruzione di norme è essa stessa parte del sistema di pratiche, poiché è espressione di una riflessione su un complesso di azioni che divengono narrate ed esplicitate; attraverso tale narrazione, l'oggetto di riflessione assume un significato e la costruzione della norma diviene elemento condiviso, frutto di un'azione partecipata. Conseguentemente, elaborare e attribuire significato alla norma desta e alimenta la motivazione, intesa come "motivazione morale interna" (Mancini et al., 2006, p. 211, trad. mia), che spinge l'individuo a osservare la norma, consapevole di ciò che entro quella scuola sta accadendo, e a comportarsi coerentemente con quel nucleo normativo-valoriale che caratterizza il contesto di cui è parte. Nelle scuole secondarie del Bronx, la partecipazione degli studenti alle discussioni democratiche permise loro di comprendere la situazione reale nella quale la propria scuola si trovava, li rese consapevoli delle questioni morali sulle quali si trovavano a riflettere e li spinse a sviluppare una disposizione, contemporaneamente interna e collettiva, che si concretizzò nell'elaborazione di un quadro normativo-valoriale condiviso (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008). La costruzione della norma, dunque, è un processo che stimola negli studenti il senso di responsabilità verso la propria comunità scolastica (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008), genera in loro un'attitudine all'impegno (Hoy, 1990), mentre accresce il loro senso di efficacia, poiché è l'esito di un'elaborazione che li ha coinvolti in prima persona (Mancini et al., 2006).

Elaborare collettivamente norme significa attribuire un'identità distintiva a quella determinata organizzazione, che va caratterizzandosi per quei fattori che attribuiscono alla scuola "personalità, spirito e cultura" (Fisher & Fraser, 1991) e che, in quanto tale, influenza il comportamento dei suoi membri (Hoy, 1990). Più una norma si qualifica per la sua chiarezza, intesa non come definizione conclusiva, ma piuttosto come risultato intermedio negoziato in un processo di continua evoluzione, più essa si caratterizza per essere condivisa e riconosciuta.

Infatti, l'obiettivo della costruzione delle norme, attraverso un processo che in letteratura viene definito "modello partecipativo" (Meristo, Eisenschmidt, 2014, pp. 8-9, trad. mia), non si esaurisce nello sviluppo di una competenza morale individuale, ma nella manifestazione di una comunità morale di individui che, in quanto tali, nutrono un senso di "obbligazione verso standard condivisi dal gruppo sociale" (Mortari, Mazzoni, 2014, pp. 23-26). Tale disposizione è manifestazione del giudizio morale collettivo e contestuale (Boom, Brugman, 2005), che rende gli individui possessori di un ragionamento collettivo comunitario in merito alle norme, a tal punto che quanto più il quadro di consenso sociale è elevato, tanto più la necessità di ricorrere al giudizio morale individuale sarà inferiore. I risultati degli studi, infatti, dimostrano che il riconoscimento collettivo e la chiarezza delle norme influenzano positivamente l'identità morale degli studenti, il che implica un grado inferiore di appello all'individuale giudizio morale interiore (Aldridge et al., 2016a). Per esempio, in uno studio attuato in contesti nei quali erano stati avviati studi pilota per la sperimentazione dell'approccio *Youth Charters* (Damon, Gregory, 1997), emerge, attraverso discussioni condotte tra studenti e insegnanti, come il nucleo centrale dei problemi relativi a quella scuola fosse connesso alla violazione della norma dell'*onestà*. Essi, infatti, furono, concordi nel ritenere che la violazione di tale norma comportava una profanazione della comunità scolastica, in quanto veniva infranta la fiducia tra studenti e insegnanti. I trasgressori ottenevano vantaggi immeritati e incoraggiavano, viziosamente, comportamenti disonesti, minando e indebolendo l'integrità scolastica. Le discussioni rappresentarono il primo passo fondamentale al cambiamento, poiché venne esplicitata un'opinione ambivalente rispetto alla norma dell'*onestà* espressa non soltanto dagli studenti, alcuni dei quali ricoprivano effettivamente le vesti di trasgressori, ma anche dagli stessi insegnanti, che dichiararono difficoltà nel perseguire e disincentivare azioni disoneste in una società che vede all'ordine del giorno slealtà e corruzione (Damon, Gregory, 1997). Il processo di riflessione, di riconoscimento, di discussione e di chiarificazione in merito alla norma non era fondamentale soltanto per gli studenti che, coinvolti in processi decisionali, sviluppavano abilità sociali, assumevano responsabilità e modellavano in prima persona lo stesso clima scolastico, ma era profondamente necessario anche per la legittimazione del ruolo degli insegnanti, in quanto corresponsabili e iniziatori nell'osservanza delle regole, oltre che promotori di comunità, intesa come manifestazione di un ragionamento collettivo e espressione di un modello di insegnamento partecipativo (Meristo, Eisenschmidt, 2014).

Promuovere regole chiare e comunitariamente riconosciute significa generare e garantire sicurezza – costruito prevalentemente indagato nell'ambito del clima scolastico – dove con il termine sicurezza, si fa riferimento alla sicurezza fisica e a quella socio-emotiva. Con sicurezza fisica ci si riferisce, nello specifico, alla gestione della violenza che avviene attraverso la comunicazione di regole chiare, le quali permettono il riconoscimento di atteggiamenti aggressivi e trasgressivi; con sicurezza sociale ed emotiva si intende, invece, la manifestazione di tutte quelle disposizioni interiori e collettive messe in campo nei confronti delle differenze individuali, attraverso comportamenti di cura, tolleranza e inclusione (Cohen et al., 2009; Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020). Promuovere la sicurezza scolastica, attraverso la precisazione di ciò che a scuola è accettato o rifiutato, legittimo o illegittimo, significa offrire l'opportunità di riconoscersi responsabili e di potersi sentire sicuri nel denunciare atteggiamenti e comportamenti contro-normativi. Ne deriva che sentirsi sicuri nel contesto scolastico promuove negli studenti lo sviluppo dell'identità morale, della loro capacità di prendere decisioni in situazioni di profondo conflitto morale e di rispondere adeguatamente a un complesso di aspettative e convenzioni condivise, finalizzate al benessere altrui: siamo di fronte alla personale assunzione di impegno verso linee di azione comune, orientate alla cura dell'altro (Damon, Gregory, 1997; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017). Tali disposizioni, favorendo la comprensione di ciò che è lecito internamente alla scuola, influenzano l'orientamento personale verso la norma e consolidano relazioni positive e prosociali (Foà et al., 2012), che si traducono in alti livelli di accettazione delle regole, profondo rispetto per i compagni e gli insegnanti (Gini, 2008), disincentivazione del disimpegno morale (Aldridge et al., 2016) e promozione dell'apprendimento, del benessere e dello sviluppo sano dell'individuo (Thapa et al., 2013). La

dimensione della sicurezza è stata spesso indagata in letteratura, attraverso una visione che ha accolto sia l'ottica dei discenti che la prospettiva degli insegnanti: attraverso la percezione che di essa si ha in una comunità scolastica (Gini, 2008; Hallinan et al., 2008), è stata indagata, per esempio, la misura in cui le norme sono coerenti, efficacemente applicate e fattore predittivo di violenza e bullismo (Thapa et al., 2013) e la misura in cui viene segnalata la mancanza di sicurezza e la ricerca di aiuto da parte degli studenti (Aldridge et al., 2016). In particolare, da quest'ultimo studio empirico, che ha coinvolto 2202 studenti di sei scuole superiori dell'Australia occidentale, emerge come la chiarezza delle regole e la conseguente segnalazione e ricerca di aiuto influenzino positivamente l'identità morale degli studenti, a sua volta condizionata dal grado di consenso sociale rispetto al quadro normativo-valoriale scolastico. I risultati dello studio suggeriscono che le scuole che sviluppano atmosfere scolastiche nelle quali è presente un elevato consenso sociale rispetto a pratiche comportamentali, influenzino positivamente l'identità morale degli studenti, il loro senso di responsabilità e la loro capacità di prendere decisioni in situazioni di conflitto morale. Di contro, in diversi studi viene confermata l'ipotesi secondo la quale un clima scolastico percepito negativamente, in particolare in termini di poca chiarezza della norma e scarso riconoscimento di essa, genera comportamenti aggressivi e trasgressivi, bullismo e assenteismo, con il conseguente incremento di azioni disciplinari messe in atto dall'organizzazione scolastica nei confronti dei trasgressori (Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016; Meulen et al., 2019; Yang et al., 2020).

Si può, dunque, concludere che l'AMS, intesa come complesso di norme e sistema di significati, rappresenti la celebrazione di un agire etico-sociale (Bay et al., 2010) che, guidato da un ideale di benessere e realizzato attraverso una disposizione interiore e collettiva, si traduce in una pratica di riflessione, discussione e presa decisionale, in nome di quelle norme che collegialmente vengono costruite, riconosciute e alle quali viene attribuito un significato condiviso.

### *1.3.2. L'AMS come spazio di relazioni*

Nella sezione precedente è stata illustrata l'AMS in quanto complesso di norme e sistema di significati che sottendono alla costruzione del contesto organizzativo. Di seguito, verranno illustrate le ricerche che si sono occupate di esplorare l'AMS attraverso uno sguardo focalizzato sulla dimensione relazionale tipica della scuola.

L'intreccio che caratterizza il contesto scolastico si compone di dinamiche, influenzate dall'ambiente stesso, dove la scuola, che agisce sul comportamento individuale in modo cruciale, rappresenta uno spazio di evoluzione per l'individuo. Si pensi, per esempio, a quella delicata fase di trasformazione che è l'adolescenza e a come il contesto scolastico possa risultare incisivo sullo sviluppo dello studente, coinvolto nello sperimentare se stesso in relazione al gruppo di pari nel quale è inserito; ma non solo: si pensi anche a docenti e dirigenti scolastici, per i quali la scuola rappresenta il luogo nel quale si implementa la propria professionalità, anche attraverso le relazioni (Damon, Gregory, 1997; Høst, Higgins-D'Alessandro, 1998; Boom et al., 2003; Beem et al., 2004; Wang, Degol, 2016). Compito della comunità scolastica, intesa come spazio sociale di costruzione e sviluppo, è quello di generare e modellare luoghi e tempi di vita, che siano significativamente formativi per il singolo e per il gruppo (Deluigi, 2016).

In letteratura, l'AMS e il clima scolastico sono entrambi stati interpretati come costrutti che vedono nella pluralità di relazioni una delle dimensioni più caratteristiche. Nello specifico, con relazioni si intendono una serie di pattern regolamentati da norme, ispirati da obiettivi comuni e condivisi e moderati da aspettative collettive e convenzioni, che sono espressione di valori e credenze (Thapa et al., 2013). Tagiuri, nel 1968, definì il contesto come l'insieme di componenti sociali che regolamentano le relazioni tra particolari individui e gruppi, mentre delineò il sistema sociale come il complesso di modelli relazionali che tra essi esistono. Sebbene non vi sia un pieno accordo su quali siano i fattori che incidono sull'AMS e il clima scolastico, vi è ampio riconoscimento sul fatto che le relazioni sociali rientrano, a pieno titolo, tra quelle dimensioni che

determinano l'esistenza del costrutto stesso e ne influenzano la qualità (Cohen et al., 2009; Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020).

In particolare, il groviglio di interazioni nasce in un processo bidimensionale, che si sviluppa nell'ordine spaziale e temporale, e che si contraddistingue per un'evoluzione dinamica. Power e collaboratori (1989), indagando l'AMS, individuano un percorso evolutivo dalla cui trasformazione si sviluppa lo stadio di comunità. Se, infatti, in una fase iniziale le relazioni sono connotate dall'uso e dall'abuso della violenza (Boom, Brugman, 2005), esse si trasformano attraverso la percezione della comunità come luogo nel quale i bisogni individuali vengono soddisfatti. Da qui, l'evolversi delle relazioni porta il soggetto a percepire la comunità come uno spazio che racchiude relazioni significative, come i rapporti di amicizia, fino a giungere ad una piena realizzazione quando gli individui riconoscono se stessi e il proprio sviluppo nella comunità, attraverso processi di identificazione. In questo stadio finale, essere membri della comunità significa aderire ad un patto sociale, nel quale il complesso di norme e ideali è riconosciuto, condiviso e rispettato (Boom, Brugman, 2005). La scuola diviene, dunque, lo spazio nel quale si sperimenta la connessione scolastica, esito di un senso di comunità, di una identificazione entusiastica e di un insieme di relazioni positive che ivi divengono significative; viceversa, la contrapposizione verso la comunità scolastica si esplicita in un rifiuto da parte dei suoi membri che, non riconoscendosi in essa, tenderanno ad isolarsi e a non immedesimarsi (Hallinan et al., 2008; Wang, Degol, 2016).

Poiché dalle ricerche emerge chiaramente quanto la dimensione relazionale e la sua qualità rappresentino una delle più incisive tra le componenti che contraddistinguono l'AMS e il clima scolastico, è necessario compiere un approfondimento. Internamente al contesto scolastico, le relazioni di maggior significatività che si rilevano sono quelle che legano insegnanti, insegnanti e dirigente scolastico, insegnanti e studenti, e studenti tra loro. Poiché la condivisione di prospettive in merito a una comune atmosfera scolastica non è questione così scontata, risulta interessante esplorare le differenze di sguardo che caratterizzano i gruppi scolastici, affinché tali dissonanze rappresentino un trampolino di lancio per costruire una comunità negoziata di visioni e di pratiche, fondata appunto sulle relazioni (Cohen et al., 2009; Foà et al., 2012; Thornberg et al., 2016).

Relativamente alle figure professionali coinvolte nel contesto scolastico, alcuni studi hanno esplorato l'oggetto di indagine attraverso le credenze e le esperienze vissute da dirigenti scolastici e insegnanti, mostrando come l'AMS promuova senso di appartenenza e coesione. L'evidenza raccolta mostra come la percezione di un'atmosfera scolastica positiva favorisca relazioni di fiducia, rispetto e attenzione tra i membri che costituiscono l'équipe, poiché, attraverso la condivisione di credenze, responsabilità e valori, incrementa la cooperazione, la creazione di una comunità di apprendimento professionale e la dedizione degli insegnanti alla stessa. Dalle ricerche emerge come un ruolo di rilevanza, nel modellare gli apprendimenti del corpo docente e degli studenti, sia ricoperto dal dirigente scolastico. Egli, rappresentando un esempio di coerenza rispetto ai valori che promuove, organizza il setting affinché il complesso di norme implicite ed esplicite influenzi il comportamento e promuova l'adozione di pratiche negoziate e condivise da parte dei membri dell'équipe (Sergiovanni, 200; Sergiovanni, 2002; Bufalino, 2020). Tale approccio condiziona non solo il benessere e la resilienza dei docenti (Hoy, 1990; Fisher, Fraser, 1991), ma anche la percezione di essere determinanti nell'influenzare ciò che accade entro la propria scuola. Tale disposizione è supportata da due principali fattori: le relazioni instaurate nel contesto scolastico, che divengono fonte di piani di azione condivisi, e il senso di comunità, inteso come la percezione del docente di sentirsi parte agente degli schemi di relazione implementati, incrementando il senso di appartenenza percepito e la qualità delle relazioni che coinvolgono anche gli studenti (McMillan, Chavis, 1986; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Nello specifico, rispetto alle *buone* relazioni costruite tra colleghi, una parte significativa della ricerca è stata dedicata allo studio della collegialità in riferimento alla connessione scolastica. Per esempio, in uno studio empirico condotto in Indonesia (Damanik, Aldridge, 2017) su un campione

di 618 insegnanti<sup>4</sup>, emerge come con relazioni positive si faccia riferimento al grado di condivisione di pratiche, alla disponibilità al supporto dimostrata e ricevuta, e al consenso in merito ad obiettivi comuni e *mission* scolastica. La collegialità, rappresentando un fattore che contribuisce al miglioramento dell'AMS, rintraccia nuovamente nella leadership dirigenziale un ruolo determinante nell'influenzare dinamiche promotrici di benessere collettivo. Tale processo, che avviene incoraggiando la collaborazione e la distribuzione di ruoli e responsabilità, permette la costruzione di relazioni di fiducia e il coinvolgimento attivo dell'équipe. Ciò promuove negli insegnanti non solo una maggior motivazione, ma anche la percezione di essere abili nel fornire e ottenere supporto e competenti nell'affrontare situazioni sfidanti (Hoy, 1990; Fischer, Fraser, 1991; Damanik, Aldridge, 2017). Anche i *beginner teacher* risultano favorevolmente influenzati da climi scolastici positivi: in uno studio condotto in Estonia su un campione di 112 insegnanti principianti<sup>5</sup>, emerge come un contesto scolastico contraddistinto da coesione e senso di appartenenza, incoraggi l'esteriorizzazione delle proprie idee e la condivisione di percezioni e preoccupazioni, anche da parte di coloro che si trovano all'inizio del proprio percorso professionale. Tale disposizione risulta fondamentale per i *beginner teacher* che, immersi in un processo di ricalibratura tra aspettative e realtà, hanno la possibilità di instaurare un confronto con gli insegnanti senior, i quali possono rappresentare un modello di esplicitazione di vissuti professionali e rielaborazione degli stessi (Meristo, Eisenschmidt, 2014).

Analogamente, sono stati condotti numerosi studi anche rispetto al ruolo che dirigenti scolastici e insegnanti ricoprono nell'influenzare la percezione degli studenti relativamente all'AMS, in particolare in termini di attitudine alla cura e di interesse al loro benessere (Høst et al., 1998). Più precisamente, rispetto alla dimensione relazionale, si fa riferimento alla percezione della scuola come comunità collaborativa, nella quale si pratica il rispetto per le diversità e si agisce in prevenzione della violenza, si implementa l'apprendimento cooperativo, inteso come coinvolgimento attivo degli studenti e delle loro famiglie, e si sviluppa la coesione morale, esito di rapporti significativi tra studenti e insegnanti. Atti di cura e di partecipazione reattiva sono riconosciuti come fattori che incoraggiano un attaccamento significativo nei confronti della scuola e rappresentano una solida base per l'apprendimento sociale, emotivo ed esperienziale dello studente. La connessione scolastica, intesa come la misura in cui lo studente si sente significativamente legato ad almeno un adulto responsabile e premuroso entro il contesto scolastico, favorisce la coesione nel gruppo e incentiva sentimenti di rispetto e mutua fiducia, promuovendo il benessere individuale e il successo scolastico, e prevenendo l'insorgere di comportamenti a rischio (Cohen et al., 2009).

Infine, focalizzando l'attenzione sulla coesione scolastica, intesa come rapporto tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti, è possibile vedere come essa influenzi significativamente la relazione esistente tra questi ultimi: divenuta oggetto di studio di numerose ricerche, è stato indagato sia il grado di coesione che il grado di conflitto, per esempio in termini di competizione. Nello specifico, la dimensione della coesione scolastica e del conflitto esistente tra studenti, in termini anche di competizione, è stato oggetto di una serie di studi. Per esempio, da uno studio empirico condotto in Texas, che ha coinvolto 868 studenti della *middle school*<sup>6</sup>, emerge come la percezione di un clima scolastico negativo, tradotta in bassi livelli di coesione e alti livelli di competizione e conflitto, generi negli studenti sentimenti di frustrazione, aggressività e manifestazione di rifiuto, sia perpetrato che subito. Al contrario, un clima scolastico percepito positivamente, soprattutto in termini di coesione, genera senso di appartenenza e manifestazione di autocontrollo, anche in coloro che presentano difficoltà di autoregolazione: le relazioni costruttive e non escludenti che caratterizzano tali contesti, infatti, promuovono l'auto ed etero-

---

<sup>4</sup> Il campione si compone di insegnanti che operano all'interno della stessa scuola da almeno 12 mesi. Le 27 scuole coinvolte sono gestite da almeno due anni dal medesimo dirigente scolastico.

<sup>5</sup> Il campione selezionato è per il 93% di genere femminile e ha un'età media di 27 anni. I partecipanti operano in scuole secondarie di secondo grado; queste ultime sono state selezionate a rappresentanza di tutte le tipologie di indirizzo presenti nel paese.

<sup>6</sup> Il campione è per il 52% di genere femminile, con un'età compresa tra gli 11 e i 14 anni.

regolamentazione delle risposte emotive, prevengono sintomi depressivi adolescenziali e generano un decremento del potenziale rifiuto manifestato da parte dei pari (Loukas & Robinson, 2004). Infatti, la coesione e il senso di appartenenza sostengono lo sviluppo della tolleranza e dell'inclusione verso le minoranze etniche e le differenze di genere (Gini, 2008; Aldridge et al., 2016a): nelle scuole nelle quali si percepisce un'atmosfera positivamente strutturata e garante di sicurezza, gli studenti sono spinti a mettere in atto comportamenti privi di violenza e caratterizzati da una minor ricorrenza all'aggressività e alla trasgressione (Thapa et al., 2013). Per di più, le evidenze scientifiche riportano come i tentativi educativi finalizzati a migliorare il clima scolastico favoriscano non solo una percezione diversa dell'atmosfera, ma invertano situazioni regolate da violenza e devianza, rendendole reversibili (Høst et al., 1998).

In merito all'aggressività e alla violenza, numerosi studi empirici approfondiscono con sistematicità il legame esistente tra l'AMS e comportamenti aggressivi, bullismo e cyberbullismo. Relativamente ai comportamenti aggressivi in relazione alla percezione dell'AMS, da uno studio italiano condotto su 406 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado<sup>7</sup> (Bacchini et al., 2008), emerge come il livello morale percepito a scuola relativo all'atmosfera influisca sulla manifestazione di comportamenti aggressivi: più le classi mostrano di caratterizzarsi per bassi livelli di indice morale, più si rilevano frequentemente comportamenti aggressivi e violenti, in particolare nella secondaria di secondo grado, con una relativa incidenza minore di comportamenti prosociali. Viceversa, più i livelli di indice morale si dimostrano alti, più incrementano i comportamenti prosociali, facendo pensare che il modello offerto dai pari sia cruciale non solo nella manifestazione di comportamenti negativi, ma anche di quelli positivi.

Relativamente al fenomeno del bullismo, da intendersi non come relazione diadica tra vittima e bullo, ma come l'insieme dei fattori che lo identificano, tra i quali rilevanza significativa è rappresentata dal tessuto sociale nel quale il fenomeno si genera, dalla letteratura emerge che la percezione dell'AMS incida fortemente sulla percezione che si costruisce in merito alla vittima e sulla probabilità di attivarsi in azioni di denuncia e di difesa in suo favore. Se è vero che la fraternizzazione verso la vittima diminuisce con l'incrementare di età e gravità del crimine commesso, e varia a seconda del genere (i maschi tendono a colpevolizzare maggiormente la vittima rispetto alle femmine) e del tipo di bullismo perpetrato (la vittima è considerata maggiormente responsabile se la forma di bullismo è diretta, ossia in presenza di una palese aggressione fisica, che ha conseguenze visibili e immediate), è altrettanto vero che l'AMS risulta essere un fattore incisivo nella fraternizzazione verso la vittima. In uno studio empirico condotto su un campione di 246 studenti italiani, tra i 9 e i 12 anni di età<sup>8</sup> (Gini, 2008), si evidenzia come se la percezione dell'AMS è positiva, tradotta in forte senso di appartenenza, aumenti il grado di solidarietà, al di là di variabili come l'età, il genere e il tipo di bullismo; al contrario, una percezione negativa è predittiva della colpevolizzazione della vittima, alla quale viene attribuita la responsabilità delle azioni di bullismo subite. Congruentemente, anche da un altro studio empirico, condotto su un campione di 2326 studenti italiani<sup>9</sup> (Brighi et al., 2012), emerge che il rischio di essere vittima di bullismo diretto aumenta per coloro che percepiscono negativamente il clima scolastico in termini di solitudine e scarso livello di coesione con i propri coetanei, mostrando come le vittime siano maggiormente esposte a crescenti esperienze di esclusione sociale. Inoltre, in uno studio empirico che ha indagato l'AMS correlata a fenomeni di cyberbullismo e che ha coinvolto 989 studenti spagnoli e olandesi, di età compresa tra i 12 e i 18 anni, emerge come in contesti scolastici percepiti negativamente, il fenomeno in questione divenga oggetto di erronea giustificazione, in quanto va ad influenzare il comportamento degli studenti non direttamente coinvolti che, ricoprendo ruoli non prettamente da spettatori, partecipano attivamente visualizzando o diffondendo i contenuti mediali (Meulen et al., 2019).

---

<sup>7</sup> Il campione si compone di 266 studenti della scuola secondaria di I grado (129 M) e 140 della scuola secondaria di II grado (51 M) della città di Caserta.

<sup>8</sup> Il campione selezionato si compone di studenti caucasici (96%), asiatici (2%) e nordafricani (2%).

<sup>9</sup> Il campione si compone di studenti italiani provenienti da 39 scuole secondarie di I e II grado del centro Italia, con un'età media di 13,9 anni e per il 53% di genere maschile.

È possibile sintetizzare che la percezione positiva della scuola in termini di senso di appartenenza alla comunità si traduce in alti livelli di percezione e riconoscimento delle norme, di manifestazione di rispetto nei confronti di compagni ed insegnanti, di positiva propensione verso l'altro, in termini di accettazione, cooperazione, aiuto, attivazione in comportamenti prosociali (Gini, 2008; Meulen et al., 2019) e di assunzione di responsabilità, tradotta in segnalazione e richiesta di aiuto (Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016; Riekie et al., 2017). Viceversa, l'evidenza raccolta mostra come la percezione negativa dell'AMS si traduca nella manifestazione di relazioni individualistiche, con conseguente colpevolizzazione della vittima, poiché ritenuta responsabile delle azioni di bullismo subite (Gini, 2008).

Compiendo un bilancio conclusivo in merito alla dimensione relazionale caratterizzante l'AMS, emerge come nel contesto scolastico, e fuori da esso (Cohen et al., 2009), dirigenti scolastici, insegnanti e studenti lavorino per sviluppare, rafforzare e sostenere una visione condivisa di scuola, affinché sia il mediatore attraverso il quale i membri percepiscano e vivano la scuola stessa. La percezione dell'AMS è espressione ed esito di un'esperienza collettiva, che animata da compartecipazione, responsabilità e presa decisionale collegiale, diviene luogo di connessione e coesione, sia in termini di negoziazione delle norme, che di condivisione di pratiche (Mancini et al., 2006; Gini, 2008; Hallinan et al., 2008; Cohen et al., 2009). Ivi, vengono preservate e coltivate le relazioni umane, in nome di una moralità della cura che lega relazioni e responsabilità a circostanze concrete di vita degli individui (Mortari, Mazzoni, 2014, pp. 28-29).

### 1.3.3. *L'AMS come luogo di sviluppo di sé*

La letteratura ha mostrato le profonde connessioni che si realizzano tra una determinata percezione dell'AMS e le disposizioni personali che studenti e insegnanti sviluppano; in tal senso, è possibile interpretare il costrutto come una sorta di volano per lo sviluppo di sé, sia in positivo che in negativo. In particolare, la ricerca ha dimostrato l'influenza dell'oggetto di studio su una serie di costrutti come la *competenza morale*, la *competenza sociale*, la *responsabilità*, l'*autoregolazione morale*, l'*autoefficacia*, la *resilienza*, l'*identità morale*, l'*identità etica* e l'*apprendimento*. Li passiamo in rassegna uno per uno.

La scuola e la sua percezione risultano essere componenti incisive sul giudizio e sul comportamento morale del singolo (Beem et al., 2004), e giocano un ruolo determinante nell'orientamento positivo del soggetto verso le organizzazioni istituzionali (Foà et al., 2012). In quanto luogo di condivisione di valori e visioni, che raccoglie dimensioni normative, interpersonali e formative, essa rappresenta l'ambito adatto nel quale co-costruire comprensioni, atteggiamenti e pratiche educative (Loukas, Robinson, 2004; Hallinan, Kubitschek, 2008). In questa logica, Kohlberg ritiene che l'AMS influenzi la *competenza morale* (Boom, Brugman, 2005): dalle ricerche, infatti, emerge che implementare la qualità e la percezione dell'AMS rappresenti una buona pratica per sviluppare le proprietà della competenza morale stessa. Non solo gli studenti sembrano maggiormente influenzati nelle scelte comportamentali dalle scelte altrui, ossia da ciò che compirebbe il gruppo in quella determinata circostanza, ma la percezione dell'AMS genera una profezia di auto-mantenimento: gli studenti, attribuendo a se stessi determinate qualità, si sentono, con più probabilità, legittimati a pensarsi in quelle vesti e ad assumere comportamenti coerenti; coloro che penseranno di essere pigri, sentiranno di possedere anche una buona ragione per esserlo, e viceversa. L'effetto Pigmalione che si registra ha spinto i ricercatori a esaminare, dunque, non solo la competenza morale individuale, ossia la capacità dell'individuo di confrontarsi con tutti quei dilemmi morali che costellano la vita, ma a considerare anche la *competenza sociale*: essa, collocandosi ad un grado differente, fa riferimento alla capacità del soggetto di comprendere e appropriarsi di quel complesso di norme e valori che contraddistinguono un preciso tessuto sociale. Nello specifico, le evidenze scientifiche riportano come il promuovere una riflessione su ciò che si percepisce in un contesto rappresenti una buona pratica per sviluppare sia la competenza morale, sia quella sociale. In uno studio empirico condotto da Brugman e un gruppo di collaboratori (2003) in Russia, su un campione di 752



studenti, coinvolti in un *intervention programme* della durata di due settimane<sup>10</sup>, emerge come dotare gli studenti di un orientamento di base, che consenta loro di comprendere l'atmosfera morale che si percepisce a scuola, favorisca lo sviluppo di una percezione condivisa, che in quanto tale si costituisce come spazio democratico nel quale riflettere, discutere e identificarsi. Sulla falsa riga, si colloca la proposta dello *School Climate Resource Center* (CSEE, [http://www.csee.net./](http://www.csee.net/))<sup>11</sup>, che individua una serie di competenze e disposizioni utili alla partecipazione alla vita democratica scolastica e non – si pensi a ciò che si ritiene necessario per prendere parte alla vita comunitaria scolastica ma, ugualmente, a quella sociale in veste di cittadini – e definisce un insieme di competenze socio-emotive ed etiche, finalizzate a promuovere comportamenti che disincentivano la violenza e l'aggressività (Cohen et al., 2009). Nello specifico, relativamente alle competenze socio-emotive, il gruppo di ricerca fa riferimento alle abilità di: ascoltare se stessi e l'altro; essere critici e riflessivi; essere flessibili, in termini di *problem solving e decision making*; comunicare efficacemente, attraverso l'instaurazione di discussioni propositive e costruttive, in termini di collaborazione e definizione di obiettivi comuni. Con disposizioni etiche, invece, si fa riferimento a quel complesso di atteggiamenti che prevedono: l'essere inclini e responsabili nell'elaborare risposte adeguate; il saper apprezzare l'esistenza, in quanto insieme di creature sociali; l'essere responsabili e inclini alla giustizia sociale; l'inclinazione a adoperarsi per gli altri in atti di buona volontà (Cohen et al., 2009). A partire dalla stessa competenza sociale, tradotta nella capacità di saper comprendere ciò che accade entro la propria scuola assumendo il punto di vista dell'altro (Beem et al., 2004), si promuove la riflessività, come capacità critica di soffermarsi sulle questioni per esplorarle; la stessa disposizione alla norma, intesa come inclinazione alla costruzione e condivisione di essa, può essere intesa come una propensione etica, essenziale alla vita democratica scolastica (Foà et al., 2012).

In tale quadro, la *responsabilità* diviene elemento centrale nella relazione che gli individui stabiliscono tra loro, poiché rappresenta il perno che regola i comportamenti. Manifestazione di "atti di cura" e "dedizione all'onestà" (Mortari, Mazzoni, 2014, p. 25), la responsabilità delinea la natura del processo educativo che, in quanto prassi eticamente contraddistinta, richiede il suo coinvolgimento continuo nel compimento di scelte (Mancini et al., 2006). La percezione della responsabilità nella vita scolastica implica il coinvolgimento di un ulteriore costrutto, l'*autoregolazione morale*, che spinge gli individui a regolare i propri comportamenti in riferimento a norme e valori condivisi e sviluppare atteggiamenti che siano coerenti con le premesse concordate entro il contesto. Infatti, essere consapevoli della propria capacità di autocontrollo consente all'individuo di sviluppare quella componente multidimensionale del temperamento che riflette la capacità di saper gestire attivamente le proprie risposte emotive (Loukas, Robinson, 2004): in diversi studi è stato riscontrato che climi scolastici contraddistinti da negatività abbassano il livello di autoregolazione morale e innalzano la possibilità che insorgano sentimenti di frustrazione e atteggiamenti aggressivi e violenti; anche la focalizzazione su obiettivi comuni di benessere ne risente, compromettendo il successo scolastico e professionale. Al contrario, la percezione di un clima scolastico positivo, contraddistinto da senso di appartenenza e alti livelli di soddisfazione, motiva i membri ad incrementare l'autoregolazione, in quanto si agisce in nome della coesione scolastica percepita e si previene l'insorgere di comportamenti devianti (Loukas, Robinson, 2004; Gini, 2008).

Gli studi in merito al clima scolastico si concentrano, inoltre, sulla dimensione dell'*autoefficacia*, intesa come la valutazione che l'individuo compie rispetto alla propria abilità di collaborare e di essere incisivo nel processo decisionale. Un clima scolastico positivo, in termini di senso di appartenenza, coesione scolastica e rapporti di fiducia tra i membri, promuove un più alto grado di soddisfazione lavorativa, una più efficace gestione della classe, un maggior

---

<sup>10</sup> Gli studenti sono stati sottoposti a pre-post test, prima e successivamente alla partecipazione all'intervento educativo in merito all'AMS. Per un approfondimento, cfr. Sottopar. 6.4.

<sup>11</sup> Il National School Climate Center è un centro nazionale, affiliato all'Università di Barcellona, che opera in collaborazione con numerose Università e centri di studi internazionali.

engagement, una miglior cooperazione professionale e l'implementazione di un modello di insegnamento che, partendo dalle necessità altrui, modella interventi educativi su misura. In modo speculare, gli studenti ne beneficiano in termini di sviluppo di abilità sociali, assunzione di responsabilità, autostima e definizione di sé, in quanto protagonisti attivi del contesto scolastico. La realizzazione di un'AMS, dunque, positiva incentiva nell'individuo la percezione di sentirsi in grado di padroneggiare situazioni sfidanti ed essere abile nel gestire i problemi – spesso di carattere morale – che caratterizzano la quotidianità scolastica, portandolo a comprendere, dunque, il proprio ruolo di attore e fautore dello stesso clima percepito (Kuperminc et al., 1997; Cohen et al., 2009; Meristo, Eisenschmidt, 2014, Damanik, Aldridge, 2017).

Inoltre, le evidenze raccolte testimoniano come climi scolastici percepiti positivamente, in termini di connessione sociale e senso di appartenenza, favoriscono lo sviluppo della *resilienza*, intesa come la mobilitazione delle risorse utili allo sviluppo di quelle abilità necessarie a adattarsi e agire in condizioni avverse (Cohen et al., 2009; Aldridge et al., 2016; Wang, Degol, 2016; Damanik, Aldridge, 2017). Per esempio, in uno studio empirico condotto in Australia su un campione di 2202 studenti di età compresa tra i 12 e i 17 anni (Aldridge et al., 2016a), si rileva come atmosfere scolastiche positive, in termini di supporto tra insegnanti e studenti e di forte senso di appartenenza, influenzino lo sviluppo della resilienza.

Anche l'*identità morale* e l'*identità etnica* ricevono favorevole influenza da un'AMS positiva: nel medesimo studio (Aldridge et al., 2016a), sono state raccolte evidenze relativamente a come un sotto-campione, contraddistinto da un background socioculturale differente rispetto alla maggioranza dei partecipanti alla ricerca, rinfranchi la propria identità etnica se posto nelle condizioni di sperimentare contesti che promuovono la valorizzazione delle differenze e la sicurezza. Infatti, la percezione di essere accettati e inclusi è influenzata dalla chiarezza delle regole che, a sua volta, genera una maggior connessione tra pari e un incremento di segnalazioni e richieste di aiuto innanzi a comportamenti contro-normativi. Ne consegue che anche i fenomeni di aggressività, violenza e bullismo appaiono diminuire. Relativamente all'*identità morale*, da uno studio condotto su un campione di 618 studenti nell'Australia del sud, di età compresa tra i 16 e i 17 anni<sup>12</sup> (Riekie et al., 2017), è stato dimostrato come atmosfere scolastiche autenticanti, proprio in termini di valorizzazione delle differenze individuali e sociali e di promozione della coesione scolastica, supportino gli individui nell'essere motivati ad agire moralmente. Nuovamente, anche la percezione degli studenti in termini di chiarezza delle regole e di sicurezza nel richiedere aiuto è un fattore che predice la costruzione e il consolidamento dell'identità morale. Ciò implica che in tessuti scolastici nei quali vi è un elevato consenso sociale in merito al contrasto della violenza e del bullismo, l'identità morale ne venga influenzata: il senso di responsabilità e la capacità di prendere decisioni in circostanze complesse, quali, per esempio, la segnalazione e ricerca di aiuto, non saranno i medesimi se, in una stessa circostanza, il consenso sociale sarà inferiore o, addirittura, tacitamente a favore di atti di violenza, aggressività e bullismo (Aldridge et al., 2018; Van Der Meulen et al., 2019; Yang et al., 2020). Connessione sociale e chiarezza della norma si muovono verso l'elaborazione di un contesto sociale che mira al benessere dei propri membri e, conseguentemente, alla realizzazione in termini di soddisfazione (Aldridge et al., 2016a).

Infine, da numerosi studi emerge come l'AMS favorisca lo sviluppo dell'*apprendimento*, sia per lo studente, sia per il docente. Un'atmosfera scolastica nella quale avviene sovente stimolazione intellettuale, condivisione di obiettivi e riflessione collegiale, concretizza una serie di azioni che favoriscono la motivazione dell'insegnante e promuovono un circolo virtuoso (Damanik, Aldridge, 2017). La considerazione dell'AMS nella formazione degli insegnanti, infatti, è una questione tutt'altro che da sottostimare, poiché rappresenta un nodo nevralgico per lo sviluppo professionale (Cohen et al., 2009). Inoltre, rispetto allo studente, positive AMS concorrono al suo sviluppo etico e civico, al successo scolastico e alla futura realizzazione accademica, allo sviluppo dell'autonomia e dell'autostima, alla sua salute psicologica, sociale ed emotiva. Infine, poiché coesione, sicurezza e benessere generano soddisfazione e fortificazione

---

<sup>12</sup> Il campione si compone di studenti provenienti da 15 scuole secondarie cattoliche.

del sé, anche il rischio di pervenire a e perpetrare atti di aggressività, violenza e bullismo, o manifestazioni di malessere, per esempio attraverso prorogate assenze o provvedimenti scolastici, si riduce significativamente. Un'AMS positiva, infatti, è un fattore che mitiga l'impatto negativo causato dal contesto sociale di provenienza, in quanto favorisce la riuscita, e nel qui e ora, e nella qualità della sua vita futura, e, dunque, rappresenta un investimento sul miglioramento dell'intera società (Bacchini et al., 2008; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016b; Wang, Degol, 2016).

#### **1.4. Metodi di indagine: gli strumenti di ricerca utilizzati per rilevare l'AMS e il clima scolastico**

Gli strumenti che verranno descritti di seguito, presentati secondo un ordine cronologico, sono stati reperiti attraverso l'analisi degli studi empirici e delle rassegne letterarie considerate dal presente lavoro. In merito ad essi, si è inteso:

1. comprendere il processo di operazionalizzazione rispetto ai costrutti di AMS e clima scolastico;
2. compiere un bilancio rispetto ai destinatari della ricerca, al fine di rilevare la frequenza con la quale gli strumenti impiegati si rivolgono a studenti, a insegnanti della scuola secondaria di I e II grado o a entrambi;
3. rilevare le declinazioni assunte dalle tre dimensioni individuate nel corso del presente lavoro, ossia quelle normativa, relazionale e di sviluppo individuale

Di seguito, saranno presentati, dunque, i sette strumenti di misurazione emersi dalla presente ricerca: per ciascuno di essi sarà descritta la tipologia, i fattori oggetto di operazionalizzazione, le eventuali revisioni proposte da secondi autori e i destinatari ai quali essi si rivolgono. Infine, ciascun strumento sarà osservato attraverso la chiave di lettura proposta in questa rassegna, ossia quella che ravvisa una dimensione normativa, una relazionale e una di sviluppo individuale nel costrutto di AMS.

##### *1.4.1. School-Level Environment Questionnaire, SLEQ (Fisher & Fraser, 1991)*

Il primo strumento preso in esame è lo *School-Level Environment Questionnaire*.

Esso si compone di tre dimensioni di indagine, ciascuna delle quali è suddivisa, a sua volta, in una serie di sottosezioni. Nello specifico, sono state operazionalizzate le dimensioni:

1. *relazionale*, in termini di (a) *supporto agli studenti e connessione tra colleghi*
2. *di sviluppo individuale*, in termini di (b) *coinvolgimento professionale*
3. *di stabilità ed evoluzione* nel contesto scolastico, in termini di (c) *libertà dell'équipe*, di (d) *partecipazione nel processo decisionale*, di (e) *innovazione*, di (f) *adeguatezza delle risorse* e di (g) *pressione lavorativa percepita*.

Il dispositivo è un questionario strutturato che si compone di 56 item, suddivisi in otto sottosezioni; ai partecipanti si richiede di esprimere il proprio grado di accordo per mezzo di scale Likert, al fine di esplorare: (i) la percezione del clima scolastico attraverso la prospettiva degli insegnanti e (ii) le differenze di percezione tra i vari soggetti (Fisher, Fraser, 1991, pp. 20-21).

Emerge, dunque, come la dimensione relazionale, in termini di alleanza e supporto tra il gruppo degli insegnanti e il gruppo degli studenti, la dimensione di sviluppo individuale, prettamente relativa al ruolo dell'insegnante, e la dimensione relativa all'ambiente istituzionale, in termini di "innovazione" e "adeguatezza delle risorse", siano le componenti principalmente indagate dallo strumento; la dimensione normativa, si presume, rimanga tacitamente presente nella "partecipazione al processo del decisionale" che, per natura, necessita di regolamentazioni, e nella "libertà di équipe", intesa come la misura in cui gli insegnanti sono tenuti ad osservare le regole.

Nel 2017, Damanik e Aldridge propongono un adattamento dello strumento; la seconda versione si compone di cinque delle otto sottosezioni originali, ed è finalizzata a valutare (i) la percezione degli insegnanti in merito al clima scolastico. Il dispositivo rimane un questionario strutturato, che si compone di 40 item; ai partecipanti si richiede di esprimere il proprio grado di accordo attraverso scale Likert.

Nello specifico, sono state operazionalizzate le seguenti aree (Damanik & Aldridge, 2017, pp. 278-279):

1. *collegialità*, intesa come la misura in cui gli insegnanti sentono di poter ricevere supporto, offrire aiuto e si percepiscono accettati dai colleghi;
2. *pressione lavorativa*;
3. *libertà dell'équipe*, intesa come la misura in cui gli insegnanti sono tenuti a rispettare le regole, le linee guida, le procedure stabilite dal contesto scolastico e percepiscono di essere controllati;
4. *risorse adeguate*;
5. *obiettivi comuni*, intesi come la misura in cui gli insegnanti si percepiscono impegnati nella *mission* scolastica.

Nell'adattamento proposto dai due autori, le dimensioni relazionale, di sviluppo individuale e relativa all'ambiente istituzionale si confermano essere le componenti indagate; tuttavia, si rileva una maggior attenzione alla prima delle tre, che risulta essere il focus principale dello strumento ("collegialità", "libertà dell'équipe", "obiettivi comuni"). La dimensione normativa rimane implicita ad una serie di costrutti operazionalizzati, come potrebbero essere la "libertà dell'équipe" e gli "obiettivi comuni". La dimensione di sviluppo individuale presente maggiormente nella versione originale, si rintraccia nella percezione della "pressione lavorativa"; tuttavia, scompaiono il "coinvolgimento professionale" e la "partecipazione al processo decisionale", ambiti di indagine maggiormente attinenti alla dimensione di sviluppo della professionalità docente. Infine, anche la componente finalizzata a indagare la differente percezione da parte degli attori del contesto scolastico è stata tralasciata nella seconda versione dello strumento.

#### 1.4.2. *The Charles F. Kettering Ldt. (CFK) School Climate Profile's part A (General Climate Factor) (Johnson et al., 1997)*

Il secondo strumento preso in esame è lo *School Climate Profile's part A*.

Esso indaga il clima scolastico, includendo variabili relative alla scuola e alla sua tipologia. Il dispositivo si configura come un questionario strutturato, composto da 40 item; ai partecipanti è richiesto di esprimere il proprio grado di accordo attraverso scale Likert.

Lo strumento, rivolto agli studenti, è stato elaborato al fine di esplorare differenti temi, come il *rispetto*, la *fiducia*, la *partecipazione*, la *realizzazione scolastica e sociale* e la *coesione*.

Una seconda versione dello strumento, proposta recentemente da Meristo e Eisenschmidt (2014) ha, invece, operazionalizzato le seguenti componenti:

1. la percezione di *coesione*,
2. la *realizzazione scolastica e sociale*,
3. la percezione di *fiducia*
4. la percezione di *cura*.

Compiendo un confronto tra la versione proposta da Johnson e collaboratori (1997) e quella di Meristo e Eisenschmidt (2014), si rileva come il dispositivo originale si proponeva di esplorare la dimensione normativa e relazionale in maniera congiunta, per esempio attraverso la rilevazione di costrutti come il "rispetto", la "fiducia", la "morale", la "partecipazione" e la "coesione"; è possibile ravvisare anche una dimensione maggiormente connessa allo sviluppo individuale, come quella che indaga la "realizzazione scolastica". Si può supporre che anche la seconda versione dello strumento indaghi le tre dimensioni che, secondo questo elaborato caratterizzano

l'AMS o il clima scolastico; tuttavia, trascurando la dimensione relativa alla moralità, alla partecipazione e al rispetto.

#### 1.4.3. *School Moral Atmosphere Questionnaire, SMAQ (Høst et al., 1998)*

Seguendo l'ordine cronologico, il terzo strumento di seguito presentato è lo *School Moral Atmosphere Questionnaire*.

Il dispositivo è un questionario strutturato, carta e matita, composto da due sezioni, aventi lo scopo di (i) valutare la percezione dell'AMS secondo la prospettiva degli studenti e (ii) rilevare come si comporterebbe la maggioranza degli studenti in situazioni specifiche ed evocate da una storia-stimolo.

Nello specifico, la prima sezione si caratterizza per la proposta di due storie-dilemma, che evocano episodi verosimili ambientati nel contesto scolastico, come la richiesta di aiutare un compagno di classe impopolare e un caso di un furto; a seguito della lettura di ciascuna storia-dilemma, è proposta una serie di affermazioni che indagano come la maggioranza dei compagni di classe si comporterebbe in tali circostanze. La seconda sezione richiede al soggetto di valutare il contesto scolastico: essa si compone di due sottosezioni che indagano il rapporto tra il soggetto e la scuola e la valutazione della scuola come istituzione.

In particolare, le componenti operazionalizzate dallo strumento sono (Høst et al., 1998; Bacchini et al., 2008):

1. la *coesione*, relativa al grado di identificazione dell'alunno con la propria scuola e alla sua percezione della scuola come comunità;
2. la *percezione della scuola come limite*, rispetto alla libertà degli studenti;
3. la *percezione del giudizio morale collettivo*, in termini di percezione sia della condotta morale dei compagni, sia del livello di ragionamento morale collettivo.

Allo studente è richiesto di rispondere ai quesiti proposti, attingendo sia alle dimensioni personali del comportamento morale, del ragionamento morale e delle opinioni, dunque attraverso la propria prospettiva, sia di riportare la propria percezione in riferimento a ciò che compierebbe la maggioranza dei membri di quella collettività, quindi, riportando la percezione che possiede rispetto al gruppo sociale.

In riferimento alla classificazione proposta dal presente contributo, la prima sezione dello strumento indaga il comportamento individuale in connessione alle aspettative collettive in merito alla norma – aiuto e furto – rilevando, inoltre, come la maggioranza della comunità si comporterebbe rispetto alle convenzioni che sono state negoziate a livello collettivo; indirettamente, è oggetto di riflessione anche la dimensione relazionale, per esempio attraverso la storia-dilemma che propone il tema dell'aiuto reciproco. La seconda parte dello strumento, invece, si focalizza maggiormente sulla dimensione relazionale, relativa alla percezione della scuola come comunità e come istituzione. Infine, si presume che la dimensione di sviluppo individuale sia indagata implicitamente in entrambe le sezioni, in quanto si richiede di attingere alle dimensioni personali del comportamento morale, del ragionamento morale e delle opinioni, sia rispetto alla prospettiva personale, sia rispetto alla percezione che si ha della maggioranza.

Negli anni successivi, lo strumento è stato oggetto di alcune rivisitazioni.

Nel 2008, Gianluca Gini (pp. 341-342) in una ricerca sull'AMS correlata al fenomeno del bullismo, utilizza una versione ridotta dello strumento. Nello specifico, attraverso 31 affermazioni su scala Likert, i costrutti indagati sono:

1. il *senso di appartenenza alla comunità democratica*
2. la *percezione di un clima relazionale negativo*
3. il *rifiuto scolastico*.

Nel 2012, Foà e collaboratori (pp. 8-11) utilizzano una versione rivisitata dello strumento, School Moral Atmosphere-revised (SMAQ-R), che indaga la dimensione sia scolastica che di classe. La dimensione scolastica viene indagata attraverso le seguenti componenti:

1. il *senso di comunità*
2. la *negazione della comunità*
3. il *rifiuto della scuola*
4. la *valutazione estrinseca* del contesto scolastico
5. l'*identificazione entusiasta* con il contesto scolastico
6. le *relazioni sociali positive*.

La dimensione di classe, invece, viene rilevata per mezzo di una storia-dilemma che evoca il tema dell'aiuto – come nella versione originale dello strumento – al fine di rilevare la percezione del singolo e della collettività, ossia ciò che compierebbe la maggioranza dei compagni di classe di fronte all'evento proposto. In particolare, sono oggetto di ricerca rispetto alla percezione dello studente:

1. il *contenuto della norma degli studenti* e il *contenuto della norma degli insegnanti*
2. il *senso di responsabilità degli studenti* e il *senso di responsabilità degli insegnanti*
3. la *rappresentazione sociale della norma*
4. l'*identificazione con la classe*.

Anche nelle versioni rivisitate appena considerate, la dimensione normativa è oggetto di studio sia attraverso le storie-dilemma proposte, sia attraverso alcune componenti, come il “contenuto della norma degli studenti e degli insegnanti” o la “rappresentazione sociale della norma”. In parallelo, la dimensione relazionale è oggetto di attenzione, attraverso le sezioni dedicate al “senso di appartenenza alla comunità”, al “rifiuto scolastico”, alle “relazioni sociali”, all’“identificazione entusiastica” dell'individuo con il contesto, al “senso di comunità” e al “negazione della comunità”. Infine, è presumibile che la dimensione di sviluppo individuale sia esplicitamente indagata da componenti come il “senso di responsabilità di studenti e insegnanti”, mentre lo sia implicitamente dalle componenti che analizzano le dimensioni normativa e relazionale, ma che fanno riferimento anche al comportamento del singolo in relazione al contesto (si pensi alla “valutazione estrinseca del contesto” e a come essa richieda, per esempio, il coinvolgimento del ragionamento morale del soggetto). Se la versione originale dello strumento vede come esclusivi destinatari gli studenti, la versione proposta da Foà e collaboratori nel 2012 propone una sezione rivolta anche agli insegnanti.

#### *1.4.4. Comprehensive School Climate Inventory, CSCI (Center for Social and Emotional Education, or National School Climate Center – NSCC, 2002)*

Il quarto strumento preso in esame è il *Comprehensive School Climate Inventory*, elaborato dal National School Climate Centre – NCSS, al fine di individuare e indagare i punti di forza e le esigenze dei contesti scolastici. Esso si rivolge a studenti, famiglie ed insegnanti.

Il dispositivo, un questionario strutturato, propone versioni differenti a seconda dei diversi gradi scolastici: esiste, infatti, una versione per le scuole primarie e una per le scuole secondarie di primo e secondo grado.

In particolare, sono state operazionalizzate le seguenti componenti:

1. *sicurezza*
2. *processi di insegnamento e apprendimento*
3. *relazioni interpersonali*
4. *contesto istituzionale*.

Inoltre, al fine di rilevare la percezione del clima scolastico attraverso la prospettiva del personale scolastico, lo strumento indaga due ulteriori dimensioni (Clifford et al., 2012, pp.7-10):

5. la *leadership*
6. le *relazioni professionali*.

In riferimento alle dimensioni caratterizzanti l'AMS e il clima scolastico individuate dal presente elaborato, si riscontra come lo strumento esplori in parallelo la dimensione normativa, attraverso la componente relativa alla "sicurezza" e al "contesto istituzionale", la dimensione relazionale, per mezzo delle "relazioni interpersonali e professionali", e la dimensione di sviluppo di sé, tramite i "processi di insegnamento ed apprendimento" e la "leadership".

#### 1.4.5. *My Class Inventory – Short Version, MCI (Loukas & Robinson, 2004)*

Il quinto strumento preso in esame è il *My Class Inventory – Short Version*.

Il dispositivo è un questionario strutturato che indaga, attraverso scale Likert, la percezione degli studenti della scuola secondaria di primo grado in merito al clima scolastico.

Nello specifico, sono state operazionalizzate le seguenti componenti:

1. il *conflitto*
2. la *coesione*
3. la *competizione tra studenti*
4. la *soddisfazione scolastica*.

A differenza della versione originale dello strumento (Fraser, 1982), che indagava la percezione degli studenti rispetto al clima della classe, la versione elaborata da Loukas e Robinson (2004) prevede di indagare il clima percepito a un livello più complessivo, ossia quello scolastico, attraverso le componenti sopra individuate, tuttavia continuando a rivolgersi ai soli studenti.

Compiendo un bilancio rispetto alle dimensioni caratterizzante il costrutto di AMS e clima scolastico – normativa, relazionale, di sviluppo individuale – lo strumento, presumibilmente, si occupa di indagare esplicitamente la dimensione relazionale del clima scolastico, attraverso i costrutti di "conflitto", "coesione", "competizione" e "soddisfazione". Rimangono ad una dimensione maggiormente implicita la centratura normativa, individuabile nei termini di "coesione", "conflitto" e "competizione" che, come rilevato dalla letteratura, si delineano anche attraverso l'impianto valoriale-normativo trasmesso da un'organizzazione, e la centratura relativa allo sviluppo individuale, rintracciabile nella componente della "soddisfazione scolastica".

#### 1.4.6. *School Normative Context Questionnaire, SNCQ (Mancini et al., 2006)*

Il sesto strumento preso in esame è lo *School Normative Context Questionnaire*, sviluppato nel 2006 da Mancini e collaboratrici. Le autrici hanno proposto una rielaborazione del costrutto di AMS entro il contesto normativo-valoriale della scuola. La proposta nasce dall'individuazione di un gap nella proposta originaria del dispositivo esplorativo, lo SMAQ, ravvisabile in due componenti: la *dimensione interattiva* e la *percezione di responsabilità*.

Si propone, dunque, un nuovo strumento, lo *School Normative Context Questionnaire* che, rivolgendosi allo studente, indaga la percezione che l'individuo ha sia rispetto a ciò che compirebbe la maggior parte degli studenti, sia a ciò che compirebbe la maggior parte degli insegnanti (Mancini et al., 2006, pp. 215-217). Il costrutto è stato, dunque, operazionalizzato nelle seguenti componenti:

1. il *contesto scolastico come dimensione di classe*
2. il *contesto scolastico come dimensione di totalità*.

Rispettivamente, la prima componente viene indagata attraverso la proposta di una storia-dilemma che evoca – nuovamente – il tema dell'aiuto. In questa sezione, sono specificatamente operazionalizzate le componenti relative a:

1. il *contenuto della norma*
2. lo *stadio della norma collettiva*
3. la *percezione di responsabilità*.

La seconda componente viene indagata in termini di:

1. *scuola come comunità*
2. *scuola come istituzione.*

Compiendo un confronto con le dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo individuale, il dispositivo indaga esplicitamente le prime due, per mezzo delle componenti relative al “contenuto della norma”, allo “stadio della norma collettiva”, alla “percezione di responsabilità”, alla “scuola intesa come comunità e come istituzione”, riscontrabile anche nell’esplicitata necessità, espressa dalle autrici, di inserire la componente interattiva e di responsabilità. La terza dimensione, ossia quella relativa allo sviluppo individuale, presumibilmente, potrebbe, essere indagata attraverso la componente della “responsabilità” percepita.

#### *1.4.7. What’s Happening in This School, WHITS (Aldridge et al., 2016)*

Il settimo e ultimo strumento preso in esame è il *What’s Happening In This School*.

Il dispositivo, un questionario strutturato, ha lo scopo di indagare la percezione degli studenti rispetto al clima scolastico.

Si compone di sei scale che hanno visto l’operationalizzazione delle seguenti componenti:

1. *la percezione di supporto degli insegnanti*
2. *la connessione tra pari*
3. *la connessione scolastica*
4. *l’affermazione e il riconoscimento della diversità*
5. *la chiarezza in merito alla norma*
6. *la segnalazione e ricerca di aiuto.*

La dimensione di *supporto degli insegnanti* e di *connessione tra pari* esplorano la misura in cui il sostegno è presente entro il contesto scuola, con lo scopo di verificare il grado in cui la connessione scolastica rappresenti un indicatore che influenza la diminuzione di violenza e aggressività e l’incremento di tolleranza e benessere. La dimensione di *connessione scolastica* indaga, invece, il senso di appartenenza percepito dagli studenti verso il proprio contesto scolastico, ai fini di individuare le relazioni esistenti con il benessere. La dimensione di *affermazione e riconoscimento della diversità* esplora la misura in cui gli studenti appartenenti a background socioculturale differente si percepiscono riconosciuti e valorizzati entro il contesto scolastico. Infine, le dimensioni di *chiarezza in merito alla norma* e *segnalazione e ricerca di aiuto* pongono l’attenzione sul senso di sicurezza percepito dagli studenti, al fine di individuare eventuali correlazioni con fenomeni di aggressività, violenza e bullismo (Aldridge et al., 2016, pp.10-12).

Compiendo un confronto con le dimensioni caratterizzanti il costrutto di AMS, lo strumento indaga la dimensione normativa e relazionale rispettivamente per mezzo dei costrutti di “chiarezza in merito alla norma” e “segnalazione-ricerca di aiuto”, e attraverso la percezione di “supporto degli insegnanti”, la “connessione tra pari”, la “connessione scolastica” e l’“affermazione e il riconoscimento della diversità”. La dimensione relativa allo sviluppo individuale rimane su un piano maggiormente implicito anche se individuabile sia nella rilevazione delle relazioni esistenti entro il contesto scolastico, sia nel rapporto tra il singolo e le regole, in quanto entrambe richiedono uno sviluppo interiore dell’individuo, per esempio in termini di sviluppo del ragionamento morale o di senso di responsabilità.

### **1.5. Gli interventi formativo-organizzativi per migliorare l’AMS e il clima scolastico**

Gli interventi formativo-organizzativi che verranno descritti di seguito, secondo un ordine cronologico, sono stati reperiti attraverso l’analisi degli studi empirici e delle rassegne letterarie considerate dal presente lavoro. Nello specifico, con interventi formativo-organizzativi si



intendono quei percorsi educativi, standardizzati e non, finalizzati al miglioramento dell'AMS o del clima scolastico, che sono stati oggetto di analisi e documentazione da parte della letteratura scientifica rispetto ai 34 contributi qui considerati. In coerenza con il tema di ricerca, la selezione ha previsto che essi si connotassero per avere implicazioni di carattere morale, in termini di cambiamento positivo di tutte quelle condizioni che permettono all'individuo di sviluppare le proprie competenze di "buon cittadino" (Carugati, Selleri, 2005, pp. 212-214) e al gruppo di diventare "comunità".

Nello specifico, i percorsi formativo-organizzativi che sono stati considerati sono (1) il *Just Community Approach*, (2) il programma di intervento proposto da Fisher e Fraser (1988), (3) lo *Youth Charter Approach* e (4) il programma di intervento progettato da Brugman e collaboratori nel 2003.

### 1.5.1. Come migliorare l'AMS? Il *Just Community Approach* (1974)

Il primo intervento formativo-organizzativo considerato dal presente lavoro è quello documentato con il nome di *Just Community Approach*, messo a punto e realizzato per la prima volta intorno agli anni Settanta con le Cluster School.

Dopo un periodo di formazione tenuta dallo stesso Kohlberg a un gruppo di insegnanti di alcune scuole di Cambridge (MA), nel settembre del 1974 fu realizzato un *cluster* di corsi di letteratura e studi sociali: esso rappresentava il contesto educativo-formativo nel quale si promuoveva un uso flessibile del tempo, in vista di discussioni morali, allo scopo di costruire comunità scolastiche democratiche e promuovere lo sviluppo morale degli studenti. L'obiettivo consisteva, dunque, nell'implementare processi educativi che favorissero il miglioramento dell'AMS.

Le Cluster School e le scuole successive di *Just Community* furono realizzate a Scarsdale, nel Bronx, e a Manhattan, e si contraddistinsero per stabilire e realizzare una serie di principi ispirati alla democrazia (Kuhmerker, 1995).

Distinguendosi per essere, dunque, una sorta di mediatori tra il giudizio e l'azione morale dell'individuo, gli interventi formativo-organizzativi ispirati all'approccio delle *Just Community* promuovevano lo sviluppo della sensibilità morale attraverso riflessioni e discussioni condivise su questioni di interesse comune a insegnanti e studenti. Il fine era quello di stimolare nei membri della comunità la volontà di creare un sistema morale convenzionale, nel quale potessero riconoscersi e credere. Fondato su valori di equità e uguaglianza, il *Just Community Approach* si concretizzava in un sistema decisionale democratico, connotato da pratiche di giustizia riparativa, al fine di istituire una forma di autogoverno, che consentisse a ciascun membro di svilupparsi dal punto di vista morale. Il processo di intervento prevedeva l'implementazione di pratiche di riflessione e discussione collettiva in merito a temi di carattere morale e mirava alla costituzione di una democrazia deliberativa, per esempio attraverso pratiche di elaborazione e negoziazione delle regole del vivere comune di insegnanti e studenti (Power, 1988; Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Kuhmerker, 1995; Power & Higgins, 2008; Foà et al., 2012).

Nella concretezza, l'approccio si dimostrò essere particolarmente efficace: se, infatti, durante il primo anno di realizzazione, gli studenti esprimevano giudizi morali di carattere coercitivo e prevedevano atti punitivi per disincentivare i comportamenti che ritenevano contro-normativi, attingendo dunque ad una sfera di precomprensioni personali, già a partire dal secondo anno, gli stessi studenti mostrarono di esprimere opinioni maggiormente calibrate su una dimensione collettiva. Non esisteva più un noi – giudici – e un loro – giudicati – ma si era instaurata una coscienza collettiva, esito della negoziazione su ciò che l'intero gruppo riteneva come giusto o sbagliato: le regole che disciplinavano il contesto, infatti, erano il frutto di una prassi che era stata autenticamente condivisa (Power, 1988; Power & Higgins, 2008).

Il *Just Community Approach* è, dunque, un programma di intervento strutturato che, realizzato nei contesti scolastici, comporta profondi cambiamenti nell'AMS, nella percezione di essa e nelle

pratiche morali che in essa si sviluppano tra i membri della collettività. Esso si occupa di agire contemporaneamente su tre differenti piani: quello normativo, attraverso l'elaborazione e la negoziazione tra insegnanti e studenti delle regole scolastiche (Power et al., 1989); quello relazionale, attraverso le prassi prosociali che coinvolgono tutti gli attori del contesto; quello individuale, attraverso il cambiamento che promuove nel soggetto, il quale impara a negoziare tra i propri bisogni e le aspettative sociali condivise o, in altre parole, diventa cittadino.

### *1.5.2. Come migliorare il clima scolastico? Una proposta di intervento attraverso un dispositivo di valutazione (1988)*

Il secondo tra gli interventi documentati dalla letteratura fu elaborato nel 1988 da Fisher e Fraser (1991), al fine di migliorare il clima scolastico. Servendosi dello strumento di misurazione *School-Level Environment Questionnaire* (SLEQ), finalizzato a rilevare il gap esistente tra il contesto scolastico auspicato e la percezione degli insegnanti in merito al clima reale, il programma di intervento include una serie di fasi:

1. La prima prevede, appunto, la valutazione dello stato effettivo e dello stato auspicabile rispetto all'ambiente scolastico attraverso la percezione degli insegnanti.
2. La seconda fase consiste in una disamina dei *feedback* rilevati allo scopo di profilare le caratteristiche auspiccate per la propria scuola.
3. La terza fase prevede la riflessione e discussione condivisa tra insegnanti e ricercatori al fine di individuare gli ambiti che saranno oggetto dell'intervento formativo-organizzativo.
4. La quarta fase coincide nella realizzazione dell'intervento, progettato e implementato dagli insegnanti stessi, che propongono e individuano una serie di strategie e azioni finalizzate al miglioramento degli ambiti che sono stati riconosciuti come necessitanti di un intervento educativo. Le proposte di intervento avanzate dagli insegnanti, sono, in generale, declinate al contesto che le ispira: a partire dagli item utilizzati durante la valutazione iniziale sul clima scolastico, gli insegnanti sono coinvolti in riflessioni e discussioni condivise sui temi proposti durante la fase iniziale. Il dispositivo valutativo si configura, dunque, come uno strumento di riflessione che stimola il dialogo in merito ai temi emersi.
5. Infine, la quinta e ultima fase prevede la valutazione ex-post, a seguito della realizzazione dell'intervento formativo-organizzativo.

### *1.5.3. Come migliorare il clima scolastico? Lo Youth Charter Approach (1997)*

Il terzo programma di intervento documentato dalla letteratura e che qui consideriamo è lo *Youth Charter Approach*, elaborato da Damon e Gregory, nel 1997. L'approccio si propone, attraverso un processo collettivo, di fornire un complesso ben definito di quadri normativo-valoriali, che declinano aspettative e comportamenti sociali. La comunità, infatti, lavora affinché venga elaborato un consenso comune in merito ad aspettative, comportamenti e convenzioni: i giovani sono coinvolti in un processo partecipativo durante il quale è definita la *Youth Charter*, ossia un documento costitutivo, che definisce diritti e doveri in relazione a quello specifico ambiente. Essa, esito di un processo riflessivo e dialogico condiviso che coinvolge insegnanti e studenti, si caratterizza per due principali momenti: un primo, durante il quale si propone di affrontare questioni sulla moralità e sulle pratiche necessarie alla costruzione di un saldo senso civico; un secondo, che focalizzandosi su comuni aree di accordo, guida le giovani generazioni nell'acquisizione di virtù morali ritenute fondamentali, come l'onestà, la civiltà e il benessere collettivo.

Anche l'approccio *Youth Charter* implementa un programma di intervento che si articola sia a livello normativo, sia relazionale, sia individuale: sul piano delle norme, esso definisce

aspettative e comportamenti comunitariamente attesi; a livello relazionale, rappresenta l'esito di una collettiva partecipazione; sul piano di sviluppo personale, promuove l'acquisizione di quel complesso di virtù ritenute indispensabili alla costituzione del "buon cittadino".

#### *1.5.4. Come migliorare l'AMS? Il programma di Brugman (2003)*

Il quarto ed ultimo intervento formativo-organizzativo, considerato nel presente elaborato, è quello sviluppato da Brugman e un gruppo di collaboratori e realizzato in Russia agli inizi degli anni Duemila (2003). L'indagine di ricerca è stata condotta al fine di (1) verificare se l'elaborazione di consapevolezze negli studenti su ciò che percepiscono a scuola in termini di AMS riduca la manifestazione di comportamenti contro-normativi e (2) rilevare se e in che modo, il programma di intervento formativo-organizzativo, ispirato alla teoria educativa di Galperin, sia efficace in termini di cambiamento.

Il progetto ha coinvolto 752 studenti provenienti da 40 classi di nove scuole secondarie di II grado russe; i partecipanti hanno preso parte all'intervento formativo, che ha previsto anche la somministrazione di un pre-test, un post test immediatamente a conclusione del percorso di formazione e un post-test a distanza di tre mesi, per verificare gli esiti dell'intervento stesso.

Nello specifico, l'intervento di formazione, rivolto agli studenti, si è concretizzato nello sviluppo di un orientamento di base per analizzare l'AMS, attraverso il realizzarsi di tre fasi: (1) costruzione di un orientamento di base; (2) interiorizzazione dell'orientamento di base; (3) appropriazione e generalizzazione dell'orientamento di base. Esso ha preso avvio in seguito alla somministrazione di un pre-test ed ha previsto una durata di due settimane (quattro sessioni da due ore ciascuna).

Durante la prima sessione, è stata proposta la lettura di una storia dilemma, al fine di esplorare le opinioni diffuse tra i partecipanti e i loro atteggiamenti. Allo scambio di opinioni a partire dal dilemma morale, è seguita la proposta, avanzata dai ricercatori, di elaborare un incidente critico che prendesse spunto dalle loro esperienze di classe e di gruppo. Questo ulteriore step ha consentito di introdurre i partecipanti nel processo di acquisizione di un orientamento di base alla norma, attraverso un'analisi congiunta su una situazione potenzialmente familiare.

A seguito della storia-dilemma proposta e di quella elaborata dal gruppo in formazione, la seconda fase ha visto l'elaborazione di un complesso di norme attraverso una partecipazione collettiva: suddivisi in piccoli gruppi, è stato richiesto agli studenti di selezionare una tra le regole definite e di argomentarne ai restanti compagni la scelta e la coerenza con il quadro normativo-valoriale collettivo.

In parallelo, durante la terza fase, il ricercatore aveva il compito di elaborare uno schema di analisi, finalizzato ad indagare i dilemmi morali riportati dai partecipanti. L'intento era di dimostrare al gruppo coinvolto come un modello di orientamento possa raccogliere tutte quelle situazioni conflittuali con le quali gli studenti dichiarano di essersi confrontati in ambito scolastico ed extrascolastico e di proporre uno strumento di analisi per poter riflettere in merito a possibili episodi futuri.

La quarta fase, servendosi del modello di orientamento proposto dal ricercatore ma, poi, specificatamente definito dal gruppo coinvolto, ha visto l'instaurazione di una serie di discussioni a piccoli gruppi e/o collettive, al fine di appropriarsi dell'utilizzo dello schema di analisi.

Infine, l'ultima fase ha previsto l'applicazione del modello di orientamento di base anche ad altri compiti: per esempio, venne richiesto agli studenti di elaborare un modello di scuola caratterizzata da una positiva AMS.

Al termine dell'intervento formativo è stato somministrato ai partecipanti il primo post-test; trascorsi tre mesi, ne è stato somministrato un secondo.

I risultati del programma di intervento mostrano, in primo luogo, come esso abbia favorito l'elaborazione e l'acquisizione di un orientamento di base verso la norma, promosso, in particolare, da una serie di riflessioni e discussioni condivise e finalizzate a definire congiuntamente il quadro normativo-valoriale di quello specifico gruppo. In secondo luogo,

l'analisi dell'AMS che si percepisce nel proprio contesto, attraverso l'utilizzo di uno strumento di osservazione e analisi elaborato dal gruppo stesso, ha mostrato come tale processo favorisca la costruzione di una percezione unanime e di una specifica consapevolezza in merito alle connessioni esistenti tra percezione e comportamento. Riflettere su ciò che si percepisce individualmente a scuola e comprendere ciò che anche gli altri percepiscono consente di acquisire consapevolezza rispetto ai legami tra la percezione che si ha di una situazione e il comportamento che ne consegue: i dati confermano che tale percezione comunitaria si correla negativamente con comportamenti contro-normativi e positivamente con quelli pro-sociali.

Nell'implementazione di tale intervento le dimensioni normative, relazionali e di sviluppo individuale risultano sviluppate grazie all'elaborazione di un orientamento normativo di base che, indirettamente, ha comportato sia un investimento relativo alla dimensione delle relazioni sociali, attraverso le riflessioni e le discussioni collegiali – interpretate come un vero e proprio strumento educativo – sia un miglioramento in termini di comportamenti e competenze personali, per esempio attraverso l'acquisizione di abilità critico-riflessive, argomentative, ecc.

## 1.6. Conclusioni

Il presente capitolo è stato condotto con l'obiettivo di indagare l'AMS attraverso gli studi empirici e le prime rassegne di letteratura fin qui prodotte dalla comunità scientifica, includendo anche la corrente teorica che preferisce identificare il tema con l'espressione di clima scolastico, ponendolo, tuttavia, in chiara relazione con i problemi del pensiero e della condotta morale.

L'analisi dell'oggetto di ricerca è stata condotta per mezzo di un duplice piano di indagine. Ad un primo livello, ci si è focalizzati sulle *concezioni* relative all'AMS, sui *metodi di indagine* utilizzati per esplorare il campo di ricerca, e sugli *interventi formativo-organizzativi*, che hanno rappresentato le relative applicazioni nei contesti educativi e scolastici. Il secondo piano di analisi ha visto concezioni, metodi di indagine e interventi formativo-organizzativi indagati attraverso una triplice chiave di lettura, elaborata durante il presente lavoro, ossia quella che privilegia l'AMS come complesso di norme e sistema di significati, come spazio di relazioni e come luogo di sviluppo di sé.

Allo scopo di individuare la relazione esistente tra concezioni, metodi e interventi e le dimensioni ricorrenti nell'ambito dell'AMS, è stata elaborata la seguente rappresentazione che raffigura come il costrutto si caratterizzi per un'architettura circolare e ciclica, secondo la quale allo svilupparsi di una dimensione, risultano influenzate anche le altre (Fig. 1).

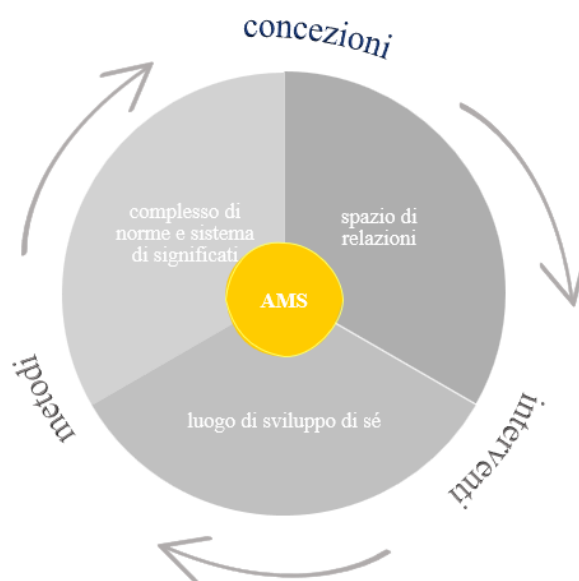


Figura 1. Rappresentazione grafica del costrutto di AMS

Studi e rassegne fin qui prodotte, attraverso le concezioni teoriche che identificano il costrutto di AMS e le relative applicazioni, in termini sia di operazionalizzazione empirica, sia di interventi formativo-organizzativi realizzati, hanno permesso di identificare le declinazioni assunte dal costrutto nell'ambito della ricerca sia empirica, che progettuale. Concezioni, metodi e interventi hanno, infine, consentito di individuare il legame esistente tra le diverse centrature che caratterizzano il costrutto. Si pensi alle definizioni che nell'ambito della letteratura sono state proposte dalla ricerca e a come esse abbiano evidenziato le specificità dell'AMS, in termini di quadro valoriale-organizzativo-culturale o di relazioni sociali. Si considerino gli strumenti elaborati di stampo prettamente quantitativo e a come essi operazionalizzino le componenti che definiscono il costrutto. Si tenga conto degli interventi formativo-organizzativi e a come, per esempio, i processi finalizzati allo sviluppo di un quadro normativo-valoriale condiviso abbiano generato ripercussioni significative anche sulla dimensione relazionale e su quella di sviluppo individuale. Infatti, i membri che partecipano allo stesso contesto elaborano una cultura condivisa che si esprime attraverso una serie di aspettative, convenzioni e prassi quotidiane, le quali riflettono un complesso di visioni, valori e sistemi di significato che sono comuni a quella determinata organizzazione. Shweder (1996) identificava questi processi come gli strumenti per la costruzione di una comunità morale che si genera e si realizza attraverso riflessioni e discussioni collettive, che si rispecchia in una serie di comportamenti coerenti con il quadro normativo-valoriale e che si declina in senso di appartenenza, giudizio di responsabilità e partecipazione attiva.

L'analisi della letteratura fin qui prodotta evidenzia tre principali questioni:

1. il modo in cui si è evoluto il campo di ricerca sul tema;
2. la centralità delle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo individuale, nella realizzazione di contesti democratici;
3. l'assenza degli insegnanti come protagonisti del campo di ricerca, sia nell'ambito della ricerca empirica, sia – in particolare – nel contesto della formazione professionale.

Passiamo queste questioni in rassegna.

Si prenda in considerazione la prima, ossia quella che si focalizza sull'evoluzione che caratterizza il campo di ricerca. L'analisi della letteratura evidenzia come le prime ricerche che si

sono occupate di indagare lo sviluppo morale dell'individuo guardavano alle sue competenze morali, per esempio quella di ragionamento, come ad abilità sì, contestualizzate, ma acquisite dal soggetto in conseguenza al suo naturale sviluppo. Gli studi sull'AMS offrono una prospettiva integrata, in quanto studiano l'evoluzione del soggetto in relazione all'ambiente nel quale è inserito, in questo specifico caso quello scolastico, e dimostrano come quest'ultimo sia determinante nell'influenzare disposizioni e comportamenti. A conferma, si possono considerare gli interventi formativo-organizzativi che la letteratura documenta: si pensi ai risultati raccolti da Brugman e i suoi collaboratori (2003) in seguito alla realizzazione di un programma di intervento diretto agli studenti, finalizzato all'acquisizione di un orientamento comunitario verso le regole, o ai cambiamenti rilevati a seguito all'applicazione del *Just Community Approach*, malgrado la provenienza socio-culturale di profonda povertà educativa dei partecipanti (Power, 1988; Power et al., 1989). In tal senso, le ricerche hanno permesso di constatare come il contesto e, in questo caso specifico l'AMS, non rappresentino esclusivamente un *fattore protettivo* da comportamenti devianti, ma siano congiuntamente *fattore predittivo* di realizzazione scolastica, benessere e sviluppo sano del soggetto, e *fattore riabilitativo-rieducativo*, in quanto capace di contro-invertire il verificarsi di condotte devianti.

L'attenzione della ricerca al contesto e alla significativa relazione che esiste tra esso e l'individuo, conduce alla seconda questione, ossia quella che individua la centralità delle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo individuale per realizzare approcci dialogici e per costruire contesti democratici. La ricerca scientifica in merito all'AMS, infatti, concorda nel riconoscere la centralità delle tre dimensioni, declinate in quei processi di elaborazione condivisa di un sistema etico-normativo-valoriale, che implicano lo sviluppo di un complesso di significati collegialmente valido e che pongono un'attenzione particolare sia ai rapporti interpersonali che si instaurano tra studenti, insegnanti e dirigenti scolastici, sia allo sviluppo individuale del soggetto, inteso come attore privilegiato di questo processo di continua trasformazione.

Entrando nello specifico di questi tre ambiti, dall'analisi dello stato dell'arte, infatti, è stato possibile rilevare come la dimensione normativa sia un elemento centrale, sia delle teorie, sia degli interventi implementati e documentati in letteratura: i membri che partecipano al medesimo tessuto sociale danno vita a una cultura che si esprime per mezzo di prassi quotidiane, le quali riflettono e si fondano su visioni e pratiche comuni e sono frutto di condivisione. L'approccio dialogico messo in luce negli studi esaminati e concepito come uno scambio continuo – finalizzato alla creazione di conoscenze, alla costruzione di un pensiero critico, alla definizione di un nucleo normativo-valoriale, all'apprendimento e alla valorizzazione delle differenze – si fonda sul tentativo di scardinare la gerarchia canonicamente esistente negli istituti scolastici, per favorire un dialogo sinergico di sguardi, dove studenti e insegnanti sono coinvolti e impegnati in pratiche di incontro. Costruire collegialmente norme condivise, che rispondono alle richieste congiunte del gruppo, comporta l'operare attraverso compiti autentici, che ritraggono realtà tangibili e che, in quanto tali, sono permeate da veridicità e significatività. La prassi di costruzione condivisa della norma, come riflessione e discussione assiologica che coinvolge la collettività, diviene, a sua volta, l'elemento che permette di sviluppare sguardi prospettici ed elaborare modelli che tentano di leggere la complessità, intesa proprio come quell'insieme di realtà complesse che caratterizzano l'odierno. In quanto significativa e autentica per i membri di quella collettività, la costruzione condivisa della norma diviene pratica trasferibile, sia nelle relazioni che coinvolgono insegnanti e studenti, sia in quelle che coinvolgono i pari.

Di conseguenza, è possibile affermare che anche le dimensioni relazionale e di sviluppo individuale risultano essere centrali nella definizione del costruito. Infatti, relativamente alla prima, la costruzione condivisa di valori e pratiche educative implica lo sviluppo di un sistema di significati che, collegialmente, viene ritenuto valido; il processo di condivisione vede ugualmente fondamentali studenti, insegnanti e dirigenti scolastici che, rispettivamente, ricoprono ruoli specifici nel procedimento costruttivo. Le relazioni, che entro la scuola si intrecciano, non sono soltanto il mezzo attraverso il quale avviene la negoziazione di valori e obiettivi, ma

rappresentano anche lo strumento e l'esito del confronto e dell'incontro di differenti visioni e pratiche.

L'individuo, protagonista di questo processo di continua trasformazione, è oggetto di costante cambiamento: è, contemporaneamente, ideatore, costruttore, mediatore e spettatore di questa evoluzione. Infatti, gli studi in merito all'AMS mostrano come una percezione positiva dell'oggetto di indagine, correlata ai costrutti di autoefficacia, autoregolazione morale, competenza morale individuale e sociale, identità morale ed etnica, responsabilità, resilienza e apprendimento, generino soddisfazione, maggior impiego motivazionale, successo scolastico, cooperazione e l'implementazione di un modello educativo che prevede l'ascolto dell'altro. Allo stesso modo, la letteratura testimonia come atmosfere percepite negativamente siano indice di una circolarità viziosa che, per le medesime ragioni, generano il perpetrarsi di violenza, aggressività, bullismo, assenteismo e insuccesso scolastico.

Infine, dagli stessi studi si riscontrano evidenze su come l'AMS concorra allo sviluppo non solo dello studente, certamente indagato maggiormente dal campo di ricerca, ma anche a quello dell'insegnante e del dirigente scolastico che, seppur indagati in minor misura, sono da considerarsi come significativa popolazione di riferimento.

Il menzionare i protagonisti della ricerca, conduce alla terza ed ultima questione, ossia quella che individua l'assenza degli insegnanti dal campo di ricerca, sia quella empirica, sia – in particolare – quella legata alla formazione professionale.

L'analisi della letteratura ha permesso di constatare che studente e dirigente scolastico sono i soggetti privilegiati dalla ricerca, per i quali si definiscono più puntualmente caratteristiche e ruoli. Al contrario, l'imprecisa specificazione rispetto a ruoli e caratteristiche riferibili all'insegnante fa supporre che non si rilevi la necessità di una maggior riflessione in tal senso o che si dia per scontato che il docente sia per natura motivato ad agire moralmente.

Ma se si riflette sul ruolo di quest'ultimo, non è forse vero che il docente, che gestisce la quotidianità scolastica e che progetta e realizza gli interventi educativi e formativi, elabora e sostiene anche la definizione delle regole ed è conduttore nel processo di negoziazione e definizione delle pratiche condivise? Non è forse chiamato a promuovere relazioni sane tra i pari e adulti e a sostenere lo sviluppo del minore? O, in generale, non gli è forse richiesto di contribuire alla realizzazione di positive AMS?

Se questi possono annoverarsi tra i mandati in capo al ruolo dell'insegnante, non è necessario compiere una riflessione teorica in merito o progettare percorsi formativi finalizzati all'acquisizione di tali competenze?

Gli studi presi in esame dal presente lavoro riportano come l'AMS sia stata studiata in relazione al ruolo dell'insegnante solo in termini di percezione di autoefficacia, collegialità, pressione lavorativa e sicurezza percepita. Un'esplorazione focalizzata sulla sua figura, infatti, pone in luce come quest'ultimo sia oggetto di analisi di soli quattro studi sui 34 presi in considerazione: tra questi, un solo studio si è occupato di indagare la percezione del docente rispetto al suo coinvolgimento nel processo decisionale o nella condivisione di obiettivi comuni (Fisher, Fraser, 1991). Altri costrutti, come il senso di appartenenza alla comunità scolastica, l'identificazione entusiastica con il proprio contesto professionale, la percezione della scuola come istituzione, il senso di responsabilità o il rapporto con le norme sono, invece, ambiti che sono stati indagati esclusivamente attraverso la prospettiva degli studenti e non degli insegnanti. Anche gli interventi formativo-organizzativi, raccolti dal presente lavoro, sono prettamente calibrati sulla figura dello studente, nonostante nel processo di definizione di un sistema condiviso di significato veda ugualmente fondamentali insegnanti e studenti, – si pensi, ancora, all'approccio *Youth Charter* o al ruolo del *madrich* nel *Just Community Approach* – gli studi empirici mostrano come quest'ultimo sia considerato solo marginalmente dal campo di ricerca. Se infatti, da una parte, si concordi nel riconoscere l'importanza della collegialità tra insegnanti nei processi evolutivi che avvengono a scuola e nella definizione dei quadri etico-morali che, comunitariamente, vengono ritenuti validi, dall'altra, assistiamo sul piano della ricerca all'assenza di un focus privilegiato su tale professionalità, seppur il suo ruolo sia considerato

fondamentale sia sul piano teorico che su quello più pragmatico. Tale tendenza fa ipotizzare che la dedizione dell'insegnante, la sua caratura morale e la sua professionalità siano questioni che non necessariamente esigono approfondimenti sul piano euristico né percorsi di professionalizzazione sul piano formativo.

Eppure, da uno studio recente, finalizzato a comprendere i vissuti e le esperienze dei docenti in connessione all'educazione morale, si evidenzia come gli insegnanti improvvisino, si sentano spesso disorientati e percepiscano disomogeneità nel corpo docente rispetto alla gestione delle questioni "moralì". In tal senso, il bisogno esplicito di individuare una codificazione congiunta per affrontare la dimensione morale non trova ancora risposte sufficienti (Robasto, Zobbi, 2020).

Alla luce di quanto emerso e delineato in queste battute conclusive, a come le dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo individuale caratterizzino il costrutto, e anche ai gap individuati nel campo di ricerca, in particolare relativamente alla figura dell'insegnante, si rileva che esistono numerosi interrogativi che non hanno ancora trovato risposta da parte della ricerca dedicata a tale ambito. Su queste questioni si focalizzeranno i tre studi che sono stati realizzati nel presente lavoro di ricerca e per i quali si rimanda ai capitoli successivi.





## Capitolo 2

### Il piano della ricerca

L'analisi svolta nel Capitolo 1, attraverso lo studio delle concezioni, delle metodologie e delle implicazioni sul piano educativo-formativo, ha consentito di individuare tre componenti principali che caratterizzano il costrutto di AMS, inteso come il complesso di norme, valori e sistemi di significato, che regola le relazioni sociali, formali e informali, che entro la scuola si realizzano, insieme al grado con cui i membri di una certa organizzazione condividono tale complesso di norme e valori (Power et al., 1989). L'indagine ha portato alla luce una prima dimensione che abbiamo chiamato normativa, ravvisabile nelle norme che regolamentano l'organizzazione scolastica, una seconda di carattere relazionale, identificabile attraverso quegli studi che si sono occupati di analizzare le relazioni sociali tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti, e una terza, di sviluppo individuale, che ha volto la propria attenzione all'osservazione di una serie di costrutti in relazione all'AMS. Come ampiamente argomentato (cfr. Par. 1.6.), l'indagine ha consentito di individuare due principali questioni nell'ambito della ricerca sul tema: una prima, relativa all'architettura dell'AMS, che riconosce tra le tre componenti un legame di profonda connessione, secondo il quale all'implementarsi di una, anche le altre si sviluppano, e una seconda, rintracciabile nell'identificazione dello studente come testimone privilegiato dal campo di ricerca, con la conseguente messa sullo sfondo dell'insegnante.

#### 2.1. Finalità e strutturazione della ricerca

A partire dalla configurazione dell'AMS e dal gap individuato nel campo di indagine, è stato sviluppato un progetto di ricerca articolato in tre studi. L'approccio che si è voluto seguire è quello della metodologia *mixed methods*, che permette di integrare, nei diversi momenti della stessa ricerca, approcci quantitativi e qualitativi. Nel 2007, Johnson e collaboratori definiscono i *mixed methods* come “the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of quantitative and qualitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purpose of breadth and depth of understanding and corroboration” (p. 123). I metodi misti consentono, quindi, di rispondere ad interrogativi ampi attraverso la costruzione di percorsi sequenziali di ricerca che, a partire dai risultati progressivamente ottenuti, indagano la complessità dei fenomeni (Trincherò, 2019, pp. 246-248). Nell'ambito dei *mixed methods*, sono state individuate differenti modalità su come integrare i diversi approcci di ricerca. In generale, il carattere della strategia adottata non dipende tanto dalla scelta o meno di un approccio piuttosto che l'altro, ma dal *quando* queste metodologie vengono impiegate. A tal proposito, si ravvisano tre principali disegni: *parallelo*, *sequenziale* o *iterativo*. I disegni paralleli prevedono che il ricercatore si avvalga dei due approcci contestualmente; nei disegni sequenziali, il ricercatore adotta un primo approccio, al quale fa seguito l'utilizzo del secondo, a partire, però, dai risultati ottenuti durante la prima fase; il disegno iterativo, infine, si identifica come un caso particolare (Johnson, et al., 2007) in quanto prevede, a ricerca avviata, l'utilizzo integrato ma non preventivato dei due metodi. A partire dai tre disegni appena descritti, si sviluppano sette architetture di ricerca *mixed methods*.

Per questo specifico progetto di ricerca, la strategia che si è deciso di adottare è quella ad architettura *esplicativa-sequenziale* che, appunto, si caratterizza per una serie di momenti di rilevazione progressivi (Johnson, et al., 2007; Trincherò, Robasto, 2019): ad un primo stadio fondato su uno dei due approcci, fa seguito un secondo basato sull'altro, a partire, però, dai risultati rilevati. Nello specifico, il disegno ad architettura esplicativa-sequenziale si articola in una prima fase di natura quantitativa, volta a indagare le caratteristiche di un fenomeno, alla quale

segue una seconda che privilegia un approccio qualitativo, al fine di conoscere in profondità ciò che è emerso dai risultati ottenuti con il primo studio (ivi, p. 249). Nel caso singolo di questo disegno, alle due fasi iniziali di ricerca ne è stata aggiunta una terza, che fa riferimento alla progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione di un intervento formativo.

Nel complesso, il disegno di ricerca persegue le tre principali finalità:

1. rilevare, servendosi di un approccio quantitativo, l'atteggiamento dell'insegnante verso l'AMS;
2. a partire dai risultati ottenuti e attraverso un approccio qualitativo, comprendere in profondità la percezione e i bisogni formativi che l'insegnante connette al tema;
3. progettare, realizzare, monitorare e valutare un intervento formativo sull'AMS destinato agli insegnanti, in considerazione dei risultati rilevati.

Di seguito saranno presentati la popolazione, gli obiettivi generali, i metodi e gli strumenti che sono stati selezionati per ciascuno dei singoli studi. In tal senso, questo capitolo risponde alla volontà di fornire al lettore una mappatura complessiva del piano di ricerca adottato, che gli consenta di possedere le coordinate per addentrarsi e muoversi all'interno del lavoro svolto: non si entrerà, dunque, nello specifico di ogni singolo studio, ai quali saranno dedicati i capitoli che seguono, ma si fornirà un quadro generale del progetto di ricerca a partire dai risultati emersi dall'analisi della letteratura.

## 2.1. La popolazione

La popolazione oggetto di indagine è quella degli insegnanti. In particolare, sono stati coinvolti:

- a) gli *aspiranti insegnanti*, identificati con coloro che sono iscritti ai corsi formativi Pre-F.I.T. per il conseguimento dei 24 crediti formativi e universitari abilitanti alla professione di docente per la scuola secondaria di I e II grado (MIUR, 2017, art. 2, c.2). Nello specifico, il coinvolgimento di questa popolazione è avvenuto attraverso una collaborazione con le università di Messina, Parma e Sassari;
- b) gli *insegnanti in formazione*, identificati con coloro che sono iscritti ai Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (MIUR, 2010, D.M. 249; MIUR, D.M. 30.09.2011). Anche in questo caso, le università che hanno collaborato alla ricerca sono quelle di Messina, Parma e Sassari;
- c) gli *insegnanti in servizio*, ossia coloro che sono già operativi nel mondo della scuola. In questo caso, le province nelle quali è stato reclutato il campione sono quelle di Messina, Parma e Reggio Emilia.

## 2.2. Studio I

Il primo studio si è interrogato sul legame esistente tra insegnante e AMS. In particolare, ci si è domandati quale relazione esista tra il suo ruolo educativo e l'AMS e quale sia il suo atteggiamento nell'instaurare e promuovere determinate atmosfere morali nei contesti educativo-didattici.

Da questi interrogativi, secondo un approccio quantitativo previsto dal disegno di ricerca *mixed-methods* ad architettura *esplicativa-sequenziale* (Trincherò, 2019, pp. 246-253), lo studio intende (a) discutere i risultati in seguito alla validazione dello strumento e (b) indagare le disposizioni di insegnanti aspiranti, in formazione e in servizio rispetto al costrutto di AMS, al fine di:

- (1) comprendere il costrutto attraverso la prospettiva dell'insegnante;
- (2) comprendere le differenze di atteggiamento che l'insegnante sviluppa rispetto all'oggetto di interesse qui considerato;

- (3) conoscere le relazioni esistenti tra l'atteggiamento del docente nei confronti dell'AMS (declinata in termini di negoziazione delle regole, promozione di relazioni sociali di qualità e apertura al dialogo e al confronto) e alcune variabili socio-anagrafiche di sfondo;
- (4) conoscere le possibili associazioni tra le disposizioni etico-morali-scolastiche, le variabili socio-anagrafiche considerate e i profili epistemici relativi alle modalità di pensiero, indagate anch'esse dallo strumento utilizzato.

Al fine di rispondere agli obiettivi sopra riportati, nell'ambito del Progetto PRIN2017-CEM è stato elaborato un dispositivo che, attraverso l'impiego della tecnica delle storie-stimolo, tra gli altri ambiti, indaga l'AMS nella prospettiva dell'insegnante. Nello specifico la scala si compone di 11 item (6 prima e 5 dopo la lettura di una storia-stimolo), che esplorano l'atteggiamento del docente rispetto al tema delle regole, della qualità delle relazioni a scuola e di questioni moralmente contraddittorie (cfr. Capitolo 3, Par. 3.2.3.). Il questionario, somministrato attraverso Microsoft Forms, è stato sottoposto a un campione di 763 soggetti, di cui 224 aspiranti insegnanti, 397 insegnanti in formazione e 142 insegnanti in servizio, durante l'anno accademico 2020/2021.

Sui dati rilevati sono state condotte alcune analisi preliminari, come l'analisi fattoriale, lo studio di affidabilità e la cluster analysis. In secondo luogo, è stata condotta un'analisi della varianza tra gli atteggiamenti rilevati e una serie di variabili di sfondo. Infine, sono stati condotti i test del chi-quadrato al fine di rilevare possibili associazioni tra i gruppi emersi e le variabili socio-anagrafiche (Zobbi, 2022; Pintus, et al., 2022). Si rimanda al Capitolo 3 per un'approfondita presentazione dello studio svolto.

### 2.3. Studio II

Alla luce del quadro teorico, dei risultati ottenuti dal primo studio e in accordo con il disegno ad architettura esplicativa-sequenziale, il secondo studio si è interrogato sulla percezione degli insegnanti aspiranti e degli insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, quando li si invita a riflettere sul costrutto di AMS. Le ragioni che hanno portato a circoscrivere il campione sono argomentate nel Capitolo 4, mentre in questa sede ci limitiamo a definire gli obiettivi di questo secondo studio. Quest'ultimo, infatti, è stato sviluppato al fine di:

- (1) comprendere in profondità la percezione dell'AMS da parte di insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado, individuando a quali fattori i docenti fanno riferimento, se chiamati a riflettere sul costrutto considerato;
- (2) rilevare i bisogni formativi espressi esplicitamente e implicitamente dagli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado sull'AMS.

Per rispondere agli obiettivi considerati, lo studio ha privilegiato un approccio qualitativo, attraverso la realizzazione di otto focus-group che hanno coinvolto 41 soggetti, tra insegnanti aspiranti e in servizio.

I dati raccolti sono stati sottoposti ad un'analisi a posteriori, attraverso la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009). I processi di indagine sono stati condotti da due soggetti indipendenti: il Soggetto 1 si è occupato dell'analisi relativa sia ai bisogni formativi, sia alla percezione degli insegnanti rispetto all'AMS; il Soggetto 2 è stato impiegato nell'analisi solo di questo secondo ambito. La categorizzazione a posteriori ha messo in evidenza l'emergere di una serie di nuclei concettuali, raccolti in un testo finale, esito dello scambio intersoggettivo tra i due soggetti coinvolti nell'analisi; i risultati saranno oggetto di ampia trattazione nel Capitolo 4.

### 2.4. Studio III

Il piano di ricerca qui presentato è nato con il principale obiettivo di indagare l'AMS secondo la prospettiva del docente: se il primo studio si è occupato di indagarne l'atteggiamento e il secondo la percezione, il terzo studio, in coerenza con il disegno di ricerca *mixed-methods* ad architettura esplicativa sequenziale (Trincherò, 2019), si propone di progettare, implementare, monitorare e valutare un percorso formativo.

A partire dagli interventi formativo-organizzativi sull'AMS documentati dal campo di ricerca e dalla letteratura che si è occupata di riflettere sulla progettazione e la valutazione dei percorsi formativi, il terzo studio si prefigge di:

- (1) progettare un percorso formativo sul tema dell'AMS destinato agli insegnanti in formazione, iscritti ai Corsi di specializzazione per il conseguimento del titolo di docente specializzato per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità;
- (2) realizzare il percorso formativo;
- (3) monitorare e valutare il percorso formativo.

L'intervento formativo è stato realizzato nell'ambito del Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, entro il più ampio quadro del *Corso di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado – VI Ciclo*, presso l'Università di Parma, e si è rivolto a 83 soggetti, suddivisi in tre classi (Gruppo A, B, C). Il Laboratorio si è sviluppato in quattro incontri formativi, da cinque ore ciascuno, per un totale di 20 ore per ciascun gruppo.

La fase iniziale ha visto la formulazione di un *documento progettuale*, che ha specificato i dati generali e di contesto dell'intervento formativo, le risorse umane coinvolte, i destinatari, le finalità, gli obiettivi formativi, in termini di apprendimento, cambiamento personale, cambiamento organizzativo, i metodi didattici, il piano della documentazione e il piano della valutazione. A seguito dell'elaborazione di tale documento, si è proceduto alla realizzazione del percorso formativo stesso, che si è svolto durante l'anno accademico 2021/2022, nei mesi di aprile-maggio. La sezione dedicata alla realizzazione dell'intervento ha permesso di riportare i temi di riflessione che sono stati proposti, le attività laboratoriali sviluppate, il piano previsto di documentazione e di valutazione degli apprendimenti. Alla fase di progettazione dell'intervento formativo, ha necessariamente fatto seguito quella di definizione del piano di monitoraggio e valutazione che, seppur presentato di seguito alla realizzazione dell'intervento, è stato progettato in una fase antecedente all'attuazione e contestuale alla definizione del documento progettuale.

L'azione di monitoraggio e valutazione è stata realizzata al fine di perseguire alcuni obiettivi principali (Lisimberti, 2011; Montalbetti, 2011):

1. rilevare, attraverso modalità dirette e indirette, informazioni circa le aspettative e i bisogni formativi da parte dei diversi soggetti coinvolti nella formazione;
2. monitorare l'implementazione dell'intervento formativo;
3. individuare, *in itinere*, aspetti di forza o di criticità, al fine di reperire evidenze rispetto alla necessità di apportare eventuali modifiche al progetto di formazione;
4. raccogliere dati funzionali allo sviluppo della documentazione critica del progetto di formazione;
5. raccogliere dati funzionali a una valutazione di impatto della formazione, con riferimento ai diversi tempi, nei quali l'azione di monitoraggio e valutazione è stata condotta, e ai soggetti coinvolti.

A seguito degli obiettivi generali, sono state definite tre principali fasi, che articolano l'azione di monitoraggio e valutazione in tre momenti sequenziali: una fase iniziale, una intermedia e una finale. Ciascuna di esse ha perseguito una serie di obiettivi specifici e ha previsto altrettanti strumenti di monitoraggio e valutazione (Tab. 2).

	<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>	<b>Tempi di realizzazione</b>
<b>Fase iniziale</b>	a. Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della committenza	a.1) Incontro con la committenza	Febbraio 2022
	b. Controllare la coerenza del progetto formativo	b.1) Intervista con esperto di formazione esterno	Marzo 2022
	c. Acquisire informazioni preliminari rispetto alla categoria “insegnante di sostegno” in termini di bisogni formativi e ai soggetti coinvolti “insegnanti in formazione” in termini di attese/aspettative/ rappresentazioni sociali/ grado di autoefficacia	c.1) <i>Focus group</i>	Maggio-novembre, 2021
		c.2) Strumenti digitali	Aprile-maggio 2022
	c.3) Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita	Aprile 2022	
<b>Fase intermedia</b>	a. Acquisire informazioni sull’andamento del progetto di formazione, in termini di situazioni impreviste, cambiamenti osservati, criticità/punti di forza registrati, sostenibilità delle attività proposte, reazioni dei partecipanti, per rilevare i fattori che hanno incentivato il mantenimento o il riorientamento dell’intervento formativo	a.1) Diario di bordo	Aprile-maggio 2022
<b>Fase finale</b>	a. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto (gradimento, autoefficacia-importanza attribuita, ricadute nell’attività individuale e a livello di gruppo)	a.1) Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita	Maggio-giugno, 2022
		a.2) Questionario di gradimento	Maggio-giugno, 2022
		a.3) Documenti progettuali	Giugno-luglio, 2022
	b. Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, in termini di processo-prodotto, sostenibilità, adattabilità, reiterabilità	b.1) Questionario strutturato Autoefficacia-Importanza	Maggio-giugno, 2022
		b.2) Documenti progettuali	Maggio-giugno, 2022
		b.3) Diario di bordo	Aprile-maggio, 2022
		b.4) Questionario di gradimento	Maggio-giugno, 2022

Tabella 2. Obiettivi, metodi-strumenti e tempi di realizzazione per ciascuna fase prevista dal piano di monitoraggio e valutazione

Infine, alla fase di progettazione del piano di monitoraggio e valutazione, ha fatto seguito la sua declinazione operativa, che ha previsto la raccolta dei dati, la loro analisi e la presentazione dei risultati. Questi ultimi sono stati, a loro volta, oggetto di riflessione approfondita al fine di individuare gli eventuali ambiti per riprogettare il percorso formativo.

In conclusione, il disegno di ricerca pianificato per il progetto presentato in questa tesi, si articola in tre studi, che si trovano in un rapporto sequenziale tra loro, come la ricerca dei metodi misti definisce. In considerazione dell'obiettivo che si prefiggeva il Capitolo 2, in Figura 2, si tenta di offrire una complessiva raffigurazione grafica del progetto di ricerca.

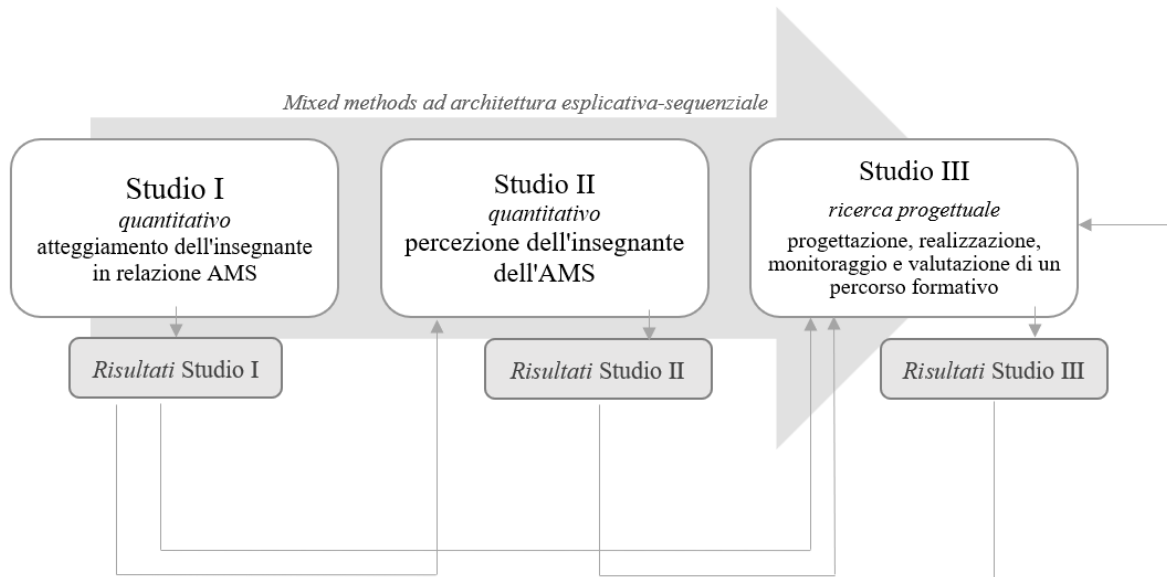


Figura 2. Raffigurazione del piano di ricerca

Nei capitoli a seguire si procederà discutendo esaurientemente ciò che, in questo capitolo, è stato presentato in modo sintetico: il terzo capitolo si occuperà di illustrare il primo studio, il quarto capitolo il secondo e, infine, il quinto capitolo tratterà il terzo e ultimo studio di questo progetto di ricerca.

## Capitolo 3

### **Le disposizioni degli insegnanti in relazione all'atmosfera morale scolastica. Uno studio quantitativo**

Nel primo capitolo, è stato ampiamente discusso da quali premesse ed entro quali quadri teorici ed empirici sia stato definito il costrutto di AMS. Infatti, sono state considerate le teorie che hanno identificato l'oggetto di studio; sono state individuate le metodologie che ne hanno permesso l'indagine dal punto di vista empirico; sono state considerate le implicazioni in ambito educativo-didattico, attraverso l'individuazione di tutti quegli interventi formativo-organizzativi realizzati e documentati dalla letteratura. L'analisi dello stato dell'arte ha, dunque, consentito di rilevare come si definiscano due principali questioni: una prima, inerente all'architettura dell'AMS, che rintraccia tre dimensioni principali legate al costrutto e strettamente connesse tra loro, e una seconda, relativa al riconoscimento dello studente come protagonista privilegiato del campo di ricerca. A partire dai risultati e dai gap emersi, in questo capitolo sarà oggetto di presentazione il primo studio empirico svolto nell'ambito di questo progetto di ricerca che, nello specifico, si è interrogato su come questo costrutto si connetta con la figura del docente. In particolare, ci si è domandati quale relazione esista tra il ruolo educativo dell'insegnante e l'AMS e quale sia il suo atteggiamento nell'istaurare e promuovere determinate atmosfere morali nei contesti educativo-didattici.

Da questi interrogativi, lo studio intende (a) discutere i risultati in seguito alla validazione dello strumento e (b) indagare le disposizioni di insegnanti aspiranti, in formazione e in servizio rispetto al costrutto di AMS, al fine di:

- (1) comprendere il costrutto attraverso la prospettiva dell'insegnante;
- (2) comprendere le differenze di atteggiamento che l'insegnante sviluppa rispetto all'oggetto di interesse qui considerato;
- (3) conoscere le relazioni esistenti tra l'atteggiamento del docente nei confronti dell'AMS (declinata in termini di negoziazione delle regole, promozione di relazioni sociali di qualità e apertura al dialogo e al confronto) e alcune variabili socio-anagrafiche di sfondo;
- (4) conoscere le possibili associazioni tra le disposizioni etico-morali-scolastiche, le variabili socio-anagrafiche considerate e i profili epistemici relativi alle modalità di pensiero, anch'esse indagate dallo strumento utilizzato.

A tal proposito, nei successivi paragrafi saranno trattati gli specifici riferimenti teorici ed empirici che hanno guidato questo studio, la metodologia adottata, in termini di partecipanti, strumento, piano delle analisi, e la presentazione dei risultati. In sede conclusiva al capitolo, si procederà con la discussione sui risultati rilevati, allo scopo di delineare alcune piste di riflessione rispetto all'atteggiamento dell'insegnante in relazione all'AMS<sup>13</sup>.

#### **3.1. L'AMS e le modalità di pensiero dell'individuo**

Come argomentato ampiamente in precedenza, l'AMS è stata definita come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, nel contesto scolastico, insieme al grado con cui studenti, insegnanti e dirigente scolastico condividono tale complesso di norme e valori. In quanto tale, l'atmosfera che si percepisce

---

<sup>13</sup> Parte di quanto presentato nel Capitolo 3 è il frutto di un lavoro congiunto con i membri del gruppo PRIN-CEM 2017 dell'Unità parmense ed è stato oggetto di pubblicazione; per questa ragione, nel procedere del testo saranno presenti alcuni rimandi a tali contributi. Per un approfondimento, cfr. Pintus, A. (2021a); (2021b); Pintus A., Zobbi E., Robasto D. (2022); Zobbi E. (2022);



definisce la cultura della scuola e declina e orienta lo sviluppo morale del soggetto, in termini sia di ragionamento che di azione (Hoy, 1990; Shweder, 1996; Høst et al., 1998; Houtte, 2004; Carugati, Selleri, 2005; Damiano, 2007; Power, Higgins-D'Alessandro, 2008; Baldacci, 2012; 2016; 2020). Infatti, si riscontra evidenza di come la definizione di ciò che a scuola è legittimo o illegittimo, e la conseguente costruzione collegiale della cornice di senso che caratterizza un'organizzazione, influiscano non solo sul riconoscimento da parte degli individui delle norme, ma anche sulla qualità delle relazioni sociali che li lega e che si instaurano a scuola. Inoltre, anche la dimensione individuale del soggetto, in termini di costrutti che lo definiscono, come l'autostima, il senso di autoefficacia, i processi di apprendimento, la propria identità, per riprenderne alcuni, risultano essere significativamente influenzati dal contesto: l'AMS, infatti, è interpretabile come una sorta di volano per lo sviluppo di sé, sia in senso positivo che negativo. Si prendano in considerazione, per esempio, i contesti scolastici altamente conflittuali e i modelli documentati dalla letteratura finalizzati a influenzare positivamente l'AMS: le *Just Community* americane di Kohlberg (Power, Higgins-D'Alessandro 2008), che riportano evidenza di come, di fronte a fenomeni di disagio scolastico, assenteismo e *drop-out*, la costruzione di regole comunitariamente condivise e riconosciute risponda ai bisogni relazionali e di autorealizzazione degli individui, o gli interventi educativi ispirati all'approccio *Youth Charters*, di Damon e Gregory (1997), nei quali le discussioni in merito alle regole vigenti a scuola risultarono fondamentali per orientare non solo l'atteggiamento e il comportamento degli studenti, ma anche quello degli insegnanti, in termini di instaurazione di relazioni sociali di qualità (Zobbi, 2021a; 2021b).

Il porsi a confronto con situazioni complesse, da una parte, e la necessaria promozione di AMS positive, dall'altra, implica una riflessione in merito alle modalità di pensiero epistemologico (King et., al, 1989; Kuhn, 1991; King, Kitchener, 1994) adottate dagli insegnanti.

In generale, con esse si fa riferimento a quei processi di pensiero che si attuano quando l'individuo deve confrontarsi con problemi aperti e caratterizzati da un certo livello di incertezza e che, ponendo il soggetto di fronte a situazioni per le quali non esiste un'unica soluzione possibile, vedono come esito la formulazione di giudizi riflessivi (*Reflective Judgment Model, RJM*, King e Kitchener, 1994; 2004; Kuhn, 1991; Mason, 2001, pp. 53-74). Patricia King e Karen Kitchener, autrici del modello, hanno individuato tre livelli di sviluppo del giudizio riflessivo, che si formano dalla tarda adolescenza all'età adulta: il livello *pre-riflessivo*, il livello *quasi-riflessivo* e il livello *riflessivo*.

Il primo livello, detto anche *assolutista* (Kuhn, 1991), prevede che la conoscenza del mondo sia diretta, assoluta e raggiungibile con certezza attraverso l'osservazione, dove ciò che si ritiene essere vero corrisponde alla verità e non si contemplan punti di vista differenti: la conoscenza è garantita dall'autorità ed è raggiungibile attraverso i sensi. In quanto tali, le credenze non necessitano di essere discusse o argomentate: «So quello che ho visto» (Mason, 2001, p. 59) e, dunque, «posso considerarlo come certo».

Il livello *quasi-riflessivo*, denominato anche *moltiplicista* (Kuhn, 1991), prevede, invece, che la conoscenza sia contestuale e soggettiva, in quanto filtrata dai criteri e dalle percezioni del singolo. Poiché le credenze sono giustificate dal contesto stesso e dalle specifiche regole che lo governano, ogni ragione ha diritto di esistere ed è ritenuta valida in quanto vi è un soggetto che la sostiene. Tuttavia, se ogni ragione ha facoltà di sussistere, essa può essere messa in dubbio in nome del medesimo principio di esistenza da parte di coloro che provengono da contesti, prospettive e quadri di senso differenti: «Sarei più incline a credere nell'evoluzione se avessi delle prove. È come le piramidi: non credo che lo sapremo mai. A chi chiedi? Nessuno c'era» (Mason, 2001, p. 60).

Infine, il terzo livello, detto *riflessivo* o *valutativo* (Kuhn, 1991), prevede che la conoscenza sia costruita a partire dalla considerazione di più fonti e rappresenti l'esito di una ricerca razionale. Le credenze, per essere elaborate, necessitano di un confronto tra più visioni e di una valutazione per mezzo di criteri che, oggetto a loro volta di riflessione, possano essere considerati sistematici ed oggettivi; di conseguenza, innanzi a un problema complesso, l'adeguatezza della soluzione è

determinata dalla ragionevolezza raggiunta attraverso il vaglio attento di tutte le evidenze e da una sintesi, o valutazione, di esse (Mason, 2001, pp. 60-61).

## 3.2. Metodologia

### 3.2.1. Partecipanti

Sono stati contattati complessivamente 1060 soggetti, di cui 763 hanno fornito il proprio consenso a partecipare alla ricerca compilando il questionario predisposto. Di questi, il 44% risiede nell'Italia settentrionale, il 6,8% nell'Italia centrale e il 49,1% nell'Italia meridionale. Il campione, inoltre, si distingue per tre differenti tipologie di insegnanti:

1. *aspiranti insegnanti*, ossia coloro che risultano ancora inseriti in un percorso formativo abilitante alla professione di docente e che, non necessariamente, hanno conseguito la laurea specialistica o hanno esperienze di insegnamento. Nello specifico, i soggetti coinvolti (N=224) sono corsisti iscritti ai corsi pre-F.I.T. (Formazione Iniziale e Tirocinio) per il conseguimento dei 24 crediti formativi universitari (da qui in poi PF24) presso le Università di Messina, Parma e Sassari. La loro età media è di 25,8 anni ( $DS=5.2$ ) e sono per il 79,5% di genere femminile e per il 20,5% di genere maschile rispetto al campione complessivo. Di questi, il 12,1% dichiara di avere esperienze pregresse, con una media di 3,1 anni ( $DS=4,1$ ) di servizio. L'11,1% ha insegnato principalmente nella scuola dell'infanzia, il 33,3% nella scuola primaria, il 25,9% nella scuola secondaria di I grado e il 29,6% nella scuola secondaria di II grado. Inoltre, tra questi, il 6,7% è impiegato in attività di sostegno. Invece, tra coloro che non hanno esperienze pregresse, il 2% ambisce a prendere servizio nella scuola dell'infanzia, l'8,1% nella scuola primaria, il 17,3% nella scuola secondaria di I grado e il 72,6% nella scuola secondaria di II grado.
2. *insegnanti in formazione*, ossia coloro che sono inseriti entro un percorso formativo ma presentano, per maggioranza, esperienze pregresse. Nello specifico, i soggetti coinvolti (N=397) sono corsisti iscritti ai corsi di Specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria (da qui in poi CSS) presso l'Università di Messina e Sassari. Il sotto-campione (78,8% F, 21,2% M) ha un'età media di 37,2 anni ( $DS=7,6$ ) e il 74,3% dichiara di avere esperienze pregresse, con una media di 4,5 anni ( $DS=3,9$ ) di insegnamento. Rispetto a questi, il 2% ha prestato maggiormente servizio nella scuola dell'infanzia, il 7,8% nella scuola primaria, il 53,2% nella scuola secondaria di I grado e il 36,9% nella scuola secondaria di II grado. Inoltre, tra coloro che hanno esperienze di insegnamento, il 35,5% è impiegato in attività di sostegno. Invece, tra coloro che non hanno preso servizio, il 3,9% ambisce alla scuola dell'infanzia, il 5,9% alla scuola primaria, il 63,7% alla scuola secondaria di I grado e il 26,5% alla scuola secondaria di II grado.
3. *insegnanti in servizio*. Nello specifico, i soggetti coinvolti (N=142) sono insegnanti in servizio (F=89,4%; M=10,6%) presso le province di Messina, Parma e Reggio Emilia. L'intero sotto-campione presenta esperienze pregresse, per una media di 13,4 anni ( $DS=9,3$ ) di insegnamento. Di questi, il 42,1% ha prestato maggiormente servizio nella scuola dell'infanzia, il 65,2% nella scuola primaria, il 20,7% nella scuola secondaria di I grado e il 14,8% nella scuola secondaria di II grado, mentre il 0,9% è impiegato in attività di sostegno.

Tra le discipline insegnate, rispetto al campione totale, il 42,1% afferisce all'area umanistica, il 23% all'area scientifica, il 17,4% all'area delle lingue straniere e il 14,4% all'area delle scienze applicate<sup>14</sup>. Il restante 3% dichiara di aver insegnato sia matematica che lettere, dunque, con probabilità ha esperienze nella scuola primaria.

---

<sup>14</sup> Discipline di Diritto, Economia, Educazione Motoria, Musica e Tecnologia.

In generale, il primo studio ha visto la partecipazione di un campione che si contraddistingue per diversi profili professionali, operativi e non all'interno dell'ambito scolastico: aspiranti insegnanti e insegnanti in formazione nella scuola secondaria di I e II grado; insegnanti in servizio in tutti i gradi scolastici.

### 3.2.2. Strumenti

Il primo studio ha visto la somministrazione del questionario semistrutturato *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale* che, rivolgendosi agli aspiranti insegnanti, agli insegnanti in formazione e agli insegnanti in servizio, ha inteso indagare:

1. l'AMS, in termini di atteggiamento del docente nei confronti della negoziazione delle regole e della promozione di relazioni sociali di qualità, declinata in termini di apertura al dialogo e al confronto, anche di fronte ad eventi dilemmatici (Power et al., 1998);
2. le modalità di pensiero epistemologico degli insegnanti (King, Kitchener, 2004);
3. i valori di riferimento, in termini di posizionamento lungo la dimensione del particolarismo-universalismo (Pintus, et al., 2022).

Lo strumento ha previsto una fase di sperimentazione e collaudo attraverso due studi pilota, in merito ai quali sono stati presentati e discussi i risultati (Pintus, 2021a; 2021b).

Nell'ambito della ricerca empirica, i costrutti dell'AMS e delle modalità di pensiero epistemologico sono stati spesso indagati proponendo al soggetto una storia dilemmatica, un problema aperto e "mal strutturato" (King e Kitchener, 1994, p. 11), e di esplicitare il proprio posizionamento rispetto ad esso. Come rilevato nel Capitolo 1, per quanto riguarda l'AMS lo strumento maggiormente utilizzato nell'ambito della ricerca è lo *School Moral Atmosphere Questionnaire* (SMAQ) (Høst et al., 1998; Mancini, Fruggeri, 2003), questionario strutturato carta-matita, validato in contesto nazionale e internazionale, che, rivolgendosi prioritariamente agli studenti, individua tre principali dimensioni che articolano il costrutto: la coesione, la percezione della scuola come un limite e la percezione del giudizio morale collettivo (Bacchini et al., 2008). Al fine di indagare la percezione dell'atmosfera che si respira a scuola, in termini di valutazione complessiva, ed evitare di rilevare esclusivamente la percezione che il singolo ha rispetto a tale ambito, gli autori hanno proposto la lettura di una serie di storie-dilemma e hanno chiesto allo studente di esplicitare come la maggioranza dei propri compagni si comporterebbe nelle situazioni proposte.

Anche per quanto riguarda le modalità di pensiero epistemologico è stata utilizzata la tecnica delle storie-stimolo: i problemi proposti nel *Reflective Judgment Model* sono quelli definiti da King e Kitchener come "mal definiti, mal strutturati" (1994, p. 11), ossia che non prevedono una soluzione univoca e che, anche quando risolti, lasciano un certo grado di incertezza (Pintus, 2021a).

In linea con le tendenze riscontrate nella ricerca empirica, è stato elaborato nell'ambito del Progetto PRIN2017-CEM, un dispositivo semistrutturato con l'obiettivo di indagare gli ambiti relativi all'AMS e alle modalità di pensiero epistemologico, secondo la prospettiva dell'insegnante, attraverso la tecnica delle storie-stimolo.

In particolare, per quanto riguarda l'AMS, lo strumento si configura come un dispositivo esplorativo, in quanto ha l'obiettivo di rilevare l'atteggiamento, e non la percezione, che il docente ha rispetto al tema. Infatti, se l'AMS è stata generalmente indagata attraverso la percezione, intesa come il processo o il risultato della presa di coscienza di oggetti, relazioni ed eventi tramite i sensi, che consente al soggetto di organizzare gli stimoli ricevuti in una conoscenza significativa e di agire in modo coordinato con essa (Høst et al, 1998), questo studio si configura come inedito, prefiggendosi l'obiettivo di rilevare l'atteggiamento del soggetto, in quanto fattore cruciale nell'influenzare la percezione (Hoy, 1990; Loukas, Robinson, 2004; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). In particolare, con atteggiamento si fa riferimento a una «disposizione

comportamentale acquisita» che, configurandosi come *habitus* potenziale o in via di strutturazione, si contraddistingue per trovarsi in «una fase [di costruzione] ancora fluida e maggiormente modificabile» (Baldacci, 2020, pp. 30-31). Collocandosi su un continuum valutativo, che oscilla da negativo a positivo, l'atteggiamento consiste in una valutazione relativamente duratura e complessiva di un oggetto, di una persona, di un gruppo o di un problema da parte del soggetto (Cavazza, 2005).

Per quanto riguarda il costrutto di AMS, dunque, sono state elaborate due sub-scale:

1. la prima, allo specifico scopo di indagare l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'AMS, in termini di negoziazione delle regole e promozione di relazioni sociali di qualità, declinato nella sua disposizione all'apertura al dialogo e al confronto;
2. la seconda, al fine di rilevare la coerenza tra l'atteggiamento espresso dall'insegnante relativamente alla scala precedente e il comportamento che assumerebbe innanzi ad un evento critico, rappresentato dalla storia-stimolo proposta.

In altre parole, si è voluto indagare sia la postura dell'insegnante, nei confronti della costruzione collegiale delle regole entro una cornice di senso condivisa e nei confronti della promozione di relazioni sociali di qualità, in termini di condivisione di obiettivi e pratiche educativo-didattiche tra colleghi e tra/con gli studenti, sia il comportamento che assumerebbe di fronte ad una situazione sfidante e incerta, che non prevede una soluzione univoca.

In termini operativi, coerentemente con i modelli teorici ed empirici individuati dalla letteratura, sono stati proposti 11 item, relativi a come il docente si pone rispetto al tema della costruzione delle regole, della qualità delle relazioni a scuola e di questioni moralmente contraddittorie. Nello specifico, gli item sono somministrati prima e dopo la lettura di una storia-stimolo costruita *ad hoc* e proposta agli insegnanti, ai quali si chiedeva di esprimere il proprio grado di accordo tramite scale auto-ancoranti a dieci punti ad una serie di affermazioni.

I primi sei item (Tab. 3), somministrati prima della storia-stimolo, hanno l'obiettivo di indagare l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'AMS, in termini di negoziazione delle regole e promozione di relazioni sociali di qualità, declinata nella sua disposizione al dialogo e al confronto. Per facilità, si chiamerà questa *sub-scala Regole-Relazioni*.

### **Sub-scala Regole-Relazioni**

Item 1	Per definire le regole formali e informali che caratterizzano una scuola, è importante discutere con regolarità tra insegnanti.
Item 2	Per definire queste regole, è importante discutere con regolarità anche con gli studenti.
Item 3	È importante consolidare le relazioni con i colleghi.
Item 4	È importante essere un punto di riferimento per i propri studenti.
Item 5	Di fronte a un problema, è importante sbrigarsela da soli.
Item 6	È importante riconoscersi nelle scelte di metodo educative e didattiche che caratterizzano il proprio Istituto.

*Tabella 3. Item somministrati prima della storia-stimolo, finalizzati ad indagare l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'AMS, in termini di negoziazione delle regole e promozione di relazioni sociali di qualità (sub-scala Regole-Relazioni)*

I successivi cinque item (Tab. 4), in coerenza con la ricerca internazionale sul tema (Høst et al., 1998; Bacchini, 2011), sono stati proposti dopo la lettura della storia-stimolo che evoca il tema del bullismo e della sua gestione da parte del docente. In sintesi, l'episodio racconta del professor Majorana che, un pomeriggio al parco, si imbatte in Giovanni, studente della sua scuola ma non della sua classe, che gli confessa di essere vittima di bullismo (Fig. 3).

Legga la storia che segue, provando a mettersi nei panni del protagonista, il prof. Majorana.

Un pomeriggio, il prof. Majorana, insegnante di matematica della 1 A dell'Istituto Fermi, mentre sta passeggiando nel parco vicino casa, nota che, seduto su una panchina, si trova Giovanni, alunno della 1 B, una classe dove in passato ha avuto alcune ore di supplenza. Giovanni è pallido e visibilmente preoccupato. L'insegnante si avvicina a lui e gli chiede cosa è successo. Giovanni, in forte imbarazzo, è restio a rispondere. Dopo qualche sollecitazione e pregando l'insegnante di non farne parola con nessuno, confessa che Filippo, un alunno di terza, ogni giorno dopo scuola lo perseguita: lo insegue fino a casa, lo deride davanti ai compagni e a volte compie gesti spiacevoli nei suoi confronti. Oggi, per esempio, ha nascosto la sua bici. Pensando all'episodio in cui si trova coinvolto, provi a rispondere a quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni.

Figura 3. Testo della storia-stimolo "Compagni di scuola"

I cinque item hanno l'obiettivo di indagare la coerenza tra l'atteggiamento espresso dall'insegnante per la *sub-scala Regole-Relazioni* e il comportamento che assumerebbe di fronte ad un evento verosimile, caratterizzato da un certo grado di complessità e manchevole di una soluzione univoca. La storia-stimolo, in quanto evoca a una situazione incerta e contraddistinta da un quadro normativo indefinito, è utilizzata come sollecitazione per rilevare il posizionamento dell'insegnante rispetto a questioni moralmente contraddittorie.

Anche qui, per facilità, si chiamerà l'insieme di item *sub-scala Disposizioni-Docenti*.

#### Sub-scala Disposizioni-Docenti

Item 7	È importante verificare se gli altri insegnanti della scuola sono a conoscenza di questi fatti.
Item 8	È sufficiente parlarne con i docenti delle classi di Giovanni e Filippo.
Item 9	È utile parlarne con i propri alunni.
Item 10	È un dovere dell'insegnante approfondire l'episodio.
Item 11	L'episodio riportato da Giovanni è un caso di bullismo.

Tabella 4. Item somministrati dopo la lettura della storia-stimolo, finalizzati ad indagare l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'AMS, in relazione alla sua apertura al dialogo e al confronto innanzi ad un evento dilemmatico, moralmente contraddittorio (*sub-scala Disposizioni-Docenti*)

In sintesi, la prima sub-scala (*Regole-Relazioni*) – proposta prima della lettura della storia-stimolo e finalizzata ad indagare l'inclinazione del docente rispetto all'AMS, in termini di negoziazione delle regole e promozione di relazioni di qualità – ha l'obiettivo di rilevare l'atteggiamento dell'insegnante rispetto alla sua apertura al dialogo e al confronto.

La seconda sub-scala (*Disposizioni-Docenti*) – somministrata dopo la lettura della storia stimolo – ha, invece, il fine di rilevare le disposizioni comportamentali che gli insegnanti esprimono di fronte ad un evento critico, incerto ed eticamente contraddistinto.

Come precedentemente accennato, il dispositivo elaborato nel quadro del Progetto PRIN2017-CEM contiene anche una sezione volta alla rilevazione delle modalità di pensiero epistemologico (King et., al, 1989; Kuhn, 1991; King, Kitchener, 1994; Mason, 2001); anche in questo caso è stata utilizzata la tecnica delle storie-stimolo (Pintus, 2021a).

In termini operativi è stata costruita una storia-stimolo *ad hoc* che risultasse saliente e che stimolasse una riflessione in merito a situazioni che si configurano per la loro incertezza e ambiguità. Nello specifico, la storia "Scuola e sicurezza" affronta il tema del rischio scolastico, evocando attività legate all'*outdoor education* (sicurezza fisica) e situazioni legate al rischio di contagio (sicurezza sanitaria) (Pintus, et al., 2022).

In seguito alla lettura della storia-stimolo, sono state proposte sei affermazioni, sulle quali è stato chiesto ai partecipanti di esprimere il proprio grado di accordo attraverso scale auto-ancoranti a dieci punti. Le posizioni sono riconducibili al *Reflective Judgment Model* (cfr. 3.1.):

in termini operativi, sono state proposte due affermazioni atte a rilevare la postura *pre-riflessiva*, due affermazioni per quella *quasi-riflessiva* e due per quella *riflessiva* (Pintus 2021a; 2021b).

In Tabella 5, si riporta una sintesi della strutturazione del dispositivo esplorativo semistrutturato *Che cosa bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale* al fine di facilitarne la comprensione.

<b>Sezioni del dispositivo</b>	<b>Item</b>
AMS	Sub-scala Regole-Relazioni (5 item)
	Storia-stimolo
	Sub-scala Disposizioni Docenti
Modalità di pensiero epistemologico	Storia-stimolo
	Sub-scala pre-riflessività (2 item)
	Sub-scala quasi-riflessività (2 item)
	Sub-scala riflessività (2 item)

Tabella 5. *Strutturazione del dispositivo esplorativo semistrutturato Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale*

Anticipiamo in questo paragrafo i risultati emersi dall'analisi condotta sulle modalità di pensiero. Non ci dilungheremo nel trattare tutte le analisi che sono state svolte rispetto al costrutto, per le quali si rimanda al contributo già citato di Pintus e collaboratori (2022), ma consideriamo soltanto i risultati che sono stati posti in relazione con quelli relativi all'AMS. Nello specifico, rispetto alle scale costruite per indagare le modalità di pensiero epistemologico, è stata svolta un'analisi dei cluster di tipo non gerarchico (metodo K-Medie, indice di distanza euclidea al quadrato) che ha dato luogo all'individuazione di tre *profili epistemici*, ossia tre approcci ricorrenti rispetto alle modalità di pensiero utilizzate dagli insegnanti: il primo gruppo raccoglie coloro che si riconoscono nelle posizioni di assolutismo e moltiplicismo, ma mostrano un relativo distacco ed un minor coinvolgimento rispetto al problema aperto evocato dalla storia-stimolo. Essi sono stati – arbitrariamente – chiamati “indifferenti”. Il secondo cluster raggruppa, invece, coloro che si riconoscono contestualmente nelle posizioni assolutiste e moltiplicista, mostrando una postura ambivalente rispetto allo stimolo proposto, chiamati – arbitrariamente – “ambigui”. Il terzo gruppo, infine, raccoglie i soggetti che esprimono l'accordo maggiore sulla sub-scala *relativista* e, in tal senso, si può dire esprimano il profilo più marcatamente “relativista”<sup>15</sup>. I *profili epistemici* sono stati, quindi, messi in relazione ai risultati emersi dalla sezione relativa all'AMS di questo strumento.

### 3.2.3. Procedura

Il primo studio ha visto la somministrazione del questionario semistrutturato *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale* a un gruppo di insegnanti aspiranti, in formazione e in servizio.

La somministrazione è avvenuta online, tramite Microsoft Forms, nel corso dell'anno accademico 2020/2021, presso le Università di Messina, Parma e Sassari e presso le province di Messina, Parma e Reggio Emilia.

La compilazione del questionario ha richiesto dai 20 ai 30 minuti di tempo.

<sup>15</sup> Come anticipato nella nota 13 e nel Paragrafo 3.2.2., dove sono stati riportati sinteticamente i risultati, le analisi relative alle modalità di pensiero epistemologico sono già state oggetto di presentazione e discussione. Per un approfondimento, cfr. Pintus A., Zobbi E., Robasto D. (2022).

### 3.2.4. Piano delle analisi statistiche

Per lo sviluppo del primo studio, sono state previste una serie di analisi statistiche. Relativamente all'AMS, sono state condotte:

1. Alcune analisi preliminari. Nello specifico, (a) analisi fattoriale e studio di affidabilità sulla sub-scala proposta prima della storia-stimolo (*sub-scala Regole-Relazioni*) e (b) cluster analysis sulla sub-scala proposta dopo la storia-stimolo (*sub-scala Disposizioni-Docenti*).
2. Analisi della varianza (ANOVA) tra l'atteggiamento del docente nei confronti dell'AMS, ossia rispetto alla negoziazione delle regole e alla promozione di relazioni di qualità, in termini di apertura al dialogo e al confronto (*sub-scala Regole-Relazioni*), e a una serie di variabili socio-anagrafiche di sfondo<sup>16</sup>.
3. Test del chi-quadrato tra i gruppi emersi dalla *sub-scala Disposizioni-Docenti*, le variabili socio-anagrafiche e i profili epistemici degli insegnanti<sup>17</sup>.

### 3.3. Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state condotte utilizzando SPSS, versione 27.0.

#### 3.3.1. Le analisi preliminari

Relativamente alla *sub-scala Regole-Relazioni*, è stata condotta un'analisi fattoriale con il metodo dei fattori principali (rotazione varimax) sull'intero campione. La misura di adeguatezza del campionamento Kaiser-Meyer-Olkin (0.648) e la sfericità di Bartlett [ $\chi^2(15)=875.8$ ,  $p<.000$ ] hanno confermato l'adeguatezza dei dati.

Dall'analisi condotta sui sei item, sono stati estratti due fattori, che spiegano il 57% della varianza totale: nel primo fattore saturano due item relativi alla dimensione normativa (Item 1, Item, 2) e uno relativo alla dimensione relazionale (Item 5); nel secondo fattore saturano due item relativi alla dimensione relazionale (Item 3, Item 4) e uno relativo a quella normativa (Item 6). È stato condotto, quindi, uno studio di affidabilità che ha rilevato alcune criticità rispetto agli Item 5 e 6, che sono stati dunque esclusi. In seguito, è stata condotta nuovamente l'analisi fattoriale sui quattro item restanti: essa ha permesso di estrarre un unico fattore, che spiega il 56% della varianza (Tab. 6). Lo studio di affidabilità conferma la coerenza interna della *sub-scala Regole-Relazioni* ( $\alpha=.733$ ). Al fine di costruire un indicatore sintetico di tale fattore, è stata calcolata la media dei quattro item.

Sub-scala Regole-Relazioni		I
Item 1	Per definire le regole formali e informali che caratterizzano una scuola, è importante discutere con regolarità tra insegnanti.	.839
Item 3	È importante consolidare le relazioni con i colleghi.	.752
Item 4	È importante essere un punto di riferimento per i propri studenti.	.710
Item 2	Per definire queste regole, è importante discutere con regolarità anche con gli studenti.	.695

Tabella 6. Matrice dei componenti della sub-scala Regole-Relazioni

Successivamente, allo scopo di individuare possibili disposizioni circa le questioni dilemmatiche e moralmente contraddittorie che costellano la quotidianità scolastica, relativamente alla *sub-scala Disposizioni-Docenti*, ossia gli item proposti dopo la lettura della storia-stimolo, è

<sup>16</sup> Nello specifico: (a) genere, (b) età, (c) posizione professionale/formativa, (d) esperienza pregressa, (e) anzianità di servizio, (f) grado scolastico nel quale si ha prestato maggiormente servizio, (g) impiego in attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

<sup>17</sup> Cfr. Nota 15 e Par. 3.2.2.

stata avviata un'analisi dei cluster: in primo luogo, è stata applicata la cluster analysis di tipo gerarchico; successivamente, è stata applicata la cluster analysis di tipo non gerarchico, allo scopo di esplorare l'andamento dei gruppi emersi.

La cluster analysis gerarchica, applicata secondo il metodo di Ward, con indice di distanza euclidea al quadrato, mostra come gli incrementi più sensibili dei coefficienti di agglomerazione, rilevabili negli ultimi tre e due stadi, segnalino l'opportunità di interrompere il processo di agglomerazione prima dello stadio 760 o 761 e ottenere, dunque, una ripartizione a quattro o a tre gruppi (Tab. 7).

#### **Pianificazione di agglomerazione**

Stadio	Combinato in cluster		Coeff.	Stadio prima apparizione cluster		Stadio successivo		Incremento relativo
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2			
1	592	762	0.000	0	0	90		-
...								
758	3	7	7856.631	755	726	762		0.08
759	6	15	8467.763	753	752	760		0.08
760	1	6	9945.329	754	759	761		0.17
761	1	2	13210.725	760	757	762		0.33
762	1	3	16567.827	761	758	0		0.25

*Tabella 7. Programma di agglomerazione, con calcolo dell'incremento relativo del coefficiente di agglomerazione*

Tuttavia, una ripartizione a tre gruppi sembra maggiormente coerente con gli incrementi relativi riscontrati, evidenziata anche dal fatto che la soluzione a 4 gruppi presenta una ripartizione meno omogenea (cfr. Barbaranelli, 2006, 207-240; 2007); a conferma, anche il dendrogramma (Fig. 4) riporta la medesima ripartizione.



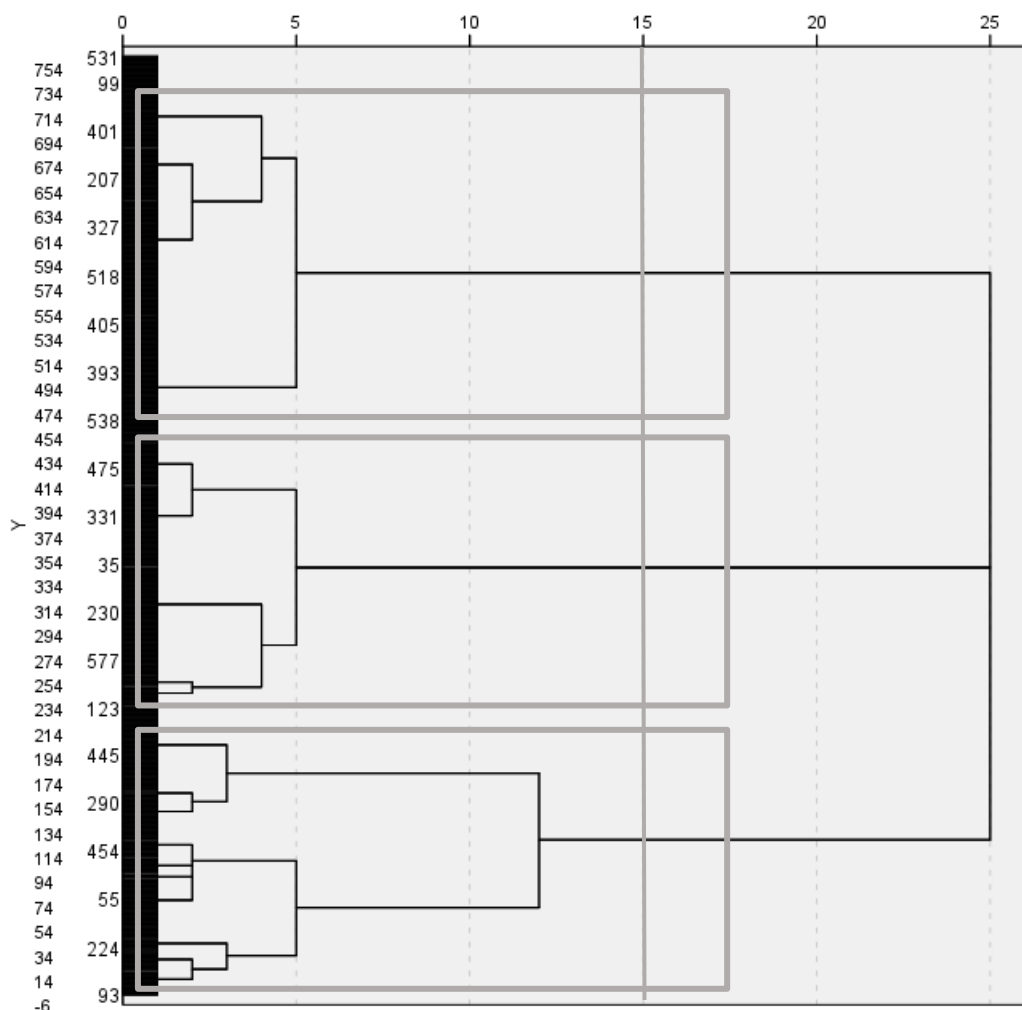


Figura 4. Dendrogramma che utilizza il legame di Ward. Combinazione cluster distanza con scala euclidea al quadrato

Considerando, dunque, la partizione a tre gruppi, è stata condotta l'analisi dei cluster di tipo non gerarchico, applicata secondo il metodo delle K-Medie, sulla quale è stato calcolato anche l'indice Kappa di Cohen ( $k=.998$ ,  $p<.000$ ); quest'ultimo restituisce un elevato grado di accuratezza e affidabilità della classificazione statistica; di seguito se ne riporta la matrice (Tab. 8).

### Tavola di contingenza

Conteggio		Cluster			Totale
		1	2	3	
Ripartizione a 3 gruppi	Gruppo 1	166	0	0	166
	Gruppo 2	1	249	0	250
	Gruppo 3	0	0	334	334
Totale		167	249	334	750

Tabella 8. Matrice relativa all'indice Kappa di Cohen

È stata considerata, dunque, la seguente ripartizione: 166 soggetti appartenenti al *gruppo 1*, 250 appartenenti al *gruppo 2* e 334 appartenenti al *gruppo 3*. Faremo riferimento alle tendenze emerse denominandole *disposizioni etico-morali-scolastiche* degli insegnanti, in quanto mettono in luce una particolare postura del docente – aspirante, in formazione, in servizio – rispetto alle questioni dilemmatiche, eticamente contraddistinte, che caratterizzano la quotidianità scolastica.

Tuttavia, sullo specifico andamento dei gruppi individuati dalla cluster analysis non gerarchica e, dunque, sulle disposizioni relative all'atteggiamento degli insegnanti innanzi a situazioni con un certo grado di incertezza, ci soffermeremo in sede di discussione finale. Di seguito (Tab. 9), riportiamo esclusivamente il posizionamento dei tre gruppi rispetto ai singoli item proposti dopo la lettura della storia-stimolo.

Item		Gruppi		
		1	2	3
Item 7	È importante verificare se gli altri insegnanti della scuola sono a conoscenza di questi fatti	8	8	9
Item 8	È sufficiente parlare con i docenti delle classi di Giovanni e Filippo	5	8	2
Item 9	È utile parlarne con i propri alunni	4	9	9
Item 10	È un dovere dell'insegnante approfondire l'episodio	8	9	10
Item 11	L'episodio riportato da Giovanni è un caso di bullismo	9	9	10

Tabella 9. Centri finali dei cluster. Andamento dei gruppi relativi alle disposizioni etico-morali-scolastiche degli insegnanti per ciascun item della sub-scala Disposizioni-Docenti

### 3.3.2. L'analisi della varianza e il test del chi-quadrato

L'analisi della varianza sul costrutto di AMS, relativa all'atteggiamento del docente rispetto alla negoziazione delle regole e alla promozione di relazioni di qualità, in termini di apertura al dialogo e al confronto – ossia gli item proposti prima della lettura della storia-stimolo (*sub-scala Regole-Relazioni*) – avendo come fattori le variabili socio-anagrafiche raccolte e i differenti profili epistemici relativi alle modalità di pensiero (cfr. Par. 3.1.), ha messo in evidenza solo alcune differenze statisticamente significative. In particolare, si evidenziano differenze rispetto a: l'età ( $F(2, 746) = 23,77, p = .001$ ), posizione professionale/formativa ( $F(2, 747) = 34.44, p = .001$ ), l'esperienza pregressa ( $F(1, 748) = 23.97, p = .001$ ) e i profili epistemici relativi alle modalità di pensiero ( $F(2, 747) = 17.343, p = .001$ ).

Al fine di rilevare possibili associazioni tra le *disposizioni etico-morali-scolastiche* e i profili epistemici relativi alle modalità di pensiero, e tra le *disposizioni etico-morali-scolastiche* e le diverse variabili di sfondo, è stata condotta una serie di test del chi-quadrato.

Si evidenziano delle associazioni significative esclusivamente tra le *disposizioni etico-morali-scolastiche* in riferimento al grado scolastico dove si ha operato più a lungo ( $\chi^2(1) = 5.19, p = .023$ ), in particolare tra coloro che hanno svolto maggiormente l'attività di docenza nella scuola dell'infanzia (Tab. 10).

		Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Totale
<b>Istituzionalisti</b>	Conteggio	4	16	48	34	102
	% in gruppi modalità pensiero	3,9%	15,7%	47,1%	33,3%	100,0%
	% in grado scolastico	12,5%	16,7%	25,0%	24,8%	22,3%
	Residuo standard.	-1,2	-1,2	,8	,6	
<b>Indecisi</b>	Conteggio	7	39	71	48	165
	% in gruppi modalità pensiero	4,2%	23,6%	43,0%	29,1%	100,0%
	% in grado scolastico	21,9%	40,6%	37,0%	35,0%	36,1%
	Residuo standard.	-1,3	,7	,2	-,2	
<b>Dialoganti</b>	Conteggio	21	41	73	55	190
	% in gruppi modalità pensiero	11,1%	21,6%	38,4%	28,9%	100,0%
	% in grado scolastico	65,6%	42,7%	38,0%	40,1%	41,6%
	Residuo standard.	<b>2,1</b>	,2	-,8	-,3	

Tabella 10. Test del chi-quadrato tra i gruppi relativi alle disposizioni etico-morali-scolastiche e il grado scolastico nel quale si ha svolto per più tempo l'attività di docenza

Infine, si riscontrano significatività incrociando le *disposizioni etico-morali-scolastiche* e i profili epistemici ( $\chi^2(4) = 34.04, p = .001$ ). Nello specifico, emergono associazioni tra gli “indecisi” e gli “ambivalenti” e tra i “dialoganti” e i “relativisti” (Tab. 11).

		<b>Istituzionalisti</b>	<b>Indecisi</b>	<b>Dialoganti</b>	<b>Totale</b>
<b>Indifferenti</b>	N	60	59	100	219
	% di riga	27,4%	26,9%	45,7%	100,0%
	% di colonna	35,7%	23,3%	29,3%	41,6%
	Residuo standardizzato	1,7	-1,6	0,2	
<b>Ambivalenti</b>	N	49	108	76	233
	% di riga	21,0%	46,4%	32,6%	100,0%
	% di colonna	29,2%	42,5%	22,3%	30,5%
	Residuo standardizzato	-0,3	<b>3,5</b>	<b>-2,8</b>	
<b>Relativisti</b>	N	59	87	165	311
	% di riga	10,8%	28,0%	53,1%	100,0%
	% di colonna	35,1%	34,3%	48,8%	42,5%
	Residuo standardizzato	-1,1	-1,6	<b>2,2</b>	
<b>Totale</b>	N	168	254	341	763
	% di riga	22,0%	33,3%	44,7%	100,0%
	% di colonna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 11. Test del chi-quadrato tra i gruppi relativi alle *disposizioni etico-morali-scolastiche* e i profili epistemici

### 3.4. Discussione

Come anticipato, la discussione sarà dedicata ai risultati emersi dall’analisi dei dati.

Innanzitutto, pare necessario soffermarsi sui risultati emersi dall’analisi fattoriale condotta sulla *sub-scala Regole-Relazioni*: a differenza di ciò che ci si attendeva, la restituzione di unico fattore, che tende ad agglomerare la dimensione normativa e la dimensione relazionale caratterizzante l’AMS, induce a riflettere in merito alla complessità delle questioni morali e alle criticità che portano in sé, anche in termini di operazionalizzazione empirica. Infatti, l’interdipendenza delle dimensioni che caratterizzano il costrutto – nonostante la coerenza con i modelli teorici ed empirici proposti dalla letteratura – conduce ad una difficile traduzione in termini di specifiche componenti, restituendo un modello caratterizzato da una serie di sfaccettature strettamente legate e in un rapporto di reciproca dipendenza.

In considerazione, invece, all’analisi dei cluster – gerarchica e non gerarchica – applicata alla *sub-scala Disposizioni-Docenti*, sarà oggetto di riflessione in particolare la marcata differenza tra l’andamento delle posizioni assunte dai tre cluster relativamente al gruppo di item 7, 10, 11 e quello composto dagli item 8 e 9. Come già accennato, faremo riferimento alle tendenze emerse denominandole *disposizioni etico-morali-scolastiche* degli insegnanti, in quanto mettono in luce

una particolare postura del docente – aspirante, in formazione, in servizio – rispetto alle questioni dilemmatiche, eticamente contraddistinte, che caratterizzano la quotidianità scolastica. In linea generale, i partecipanti manifestano un elevato grado di accordo nel ritenere che sia importante confrontarsi con i propri colleghi per verificare se tutti siano a conoscenza di ciò che sta accadendo a scuola entro il contesto scolastico (Item 7), con punteggi che oscillano dagli 8 ai 9 punti; inoltre, concordano nel riconoscere come responsabilità dell'insegnante l'approfondire eventi come questo (Item 10), con punteggi che si spostano dagli 8 ai 10 punti; infine, convergono nell'identificare la situazione descritta come un episodio di bullismo (Item 11), con punteggi che si muovono tra i 9 e i 10 punti (Fig. 3). Tuttavia, il loro posizionamento rispetto ai due item centrali (Item 8 e Item 9) varia tra i gruppi in modo significativo (Fig. 5).

Come possiamo vedere dal grafico in Figura 5, il *gruppo 1* esplicita un buon grado di accordo (8 punti su 10) nel ritenere importante verificare se anche gli altri insegnanti siano a conoscenza di quanto accade a scuola, supportando tale posizione nel ritenere insufficiente (5 punti su 10) il solo confronto con i docenti di riferimento di Giovanni e Filippo. Tuttavia, il *gruppo 1* ritiene che non sia necessario coinvolgere attivamente gli alunni della propria classe non direttamente coinvolti nell'episodio (4 punti su 10). Tale disposizione fa ipotizzare che coloro che si identificano nella posizione assunta dal *gruppo 1* interpretino l'evento accaduto come una questione che, necessariamente, deve essere affrontata dagli adulti-responsabili del contesto educativo ma, esclusivamente, entro i confini del consiglio di classe o del collegio docenti e, dunque, entro spazi più istituzionali. Tale posizionamento ci spinge ad interpretare la disposizione del *gruppo 1* come tendenzialmente *istituzionalista*, ossia che propende a riconoscere e a fare riferimento a modelli organizzativi gerarchici e che predilige spazi più formali per il confronto educativo-didattico. Per tali ragioni, utilizzeremo – arbitrariamente – il termine “istituzionalisti” per riferirci a coloro che appartengono a questo gruppo.

Anche il *gruppo 2* esprime un chiaro accordo sull'importanza di confrontarsi con i colleghi rispetto agli eventi accaduti (8 punti su 10). Tuttavia, ambigualmente, ritiene che sia sufficiente il confronto diretto con i docenti di riferimento di Giovanni e Filippo (8 punti su 10) e, parallelamente, ritiene utile instaurare un dialogo anche con gli studenti non direttamente coinvolti nel fenomeno che ha interessato la scuola. A nostro avviso, il secondo cluster mostra una postura *indecisa*, che alterna una prospettiva di confronto sia allargata, a colleghi e studenti, che, contestualmente, ristretta a coloro che direttamente sono risultati implicati nell'evento. Per tali ragioni, chiameremo – arbitrariamente – “indecisi” coloro che appartengono al secondo raggruppamento.

Infine, relativamente al *gruppo 3* emerge una netta contrapposizione tra il ritenere importante avviare un confronto con gli insegnanti della scuola, per verificare se essi siano al corrente dei fatti (9 punti su 10) e il ritenere insufficiente un esclusivo confronto con i docenti di riferimento (2 punti su 10); inoltre, il cluster 3 riconosce l'utilità di coinvolgere attivamente gli studenti della propria classe anche se non direttamente implicati nell'episodio (9 punti su 10), testimoniando una specifica intenzionalità educativo-formativa nel considerare l'evento accaduto. Tali punteggi spingono a intravedere una postura maggiormente *dialogante*, che tende ad interpretare gli eventi critici come luoghi per discutere e ri-negoziare significati e pratiche, in un'ottica che guarda ai problemi educativo-sociali come questioni che interrogano – e devono interrogare – adulti e studenti e che necessitano di approfondimenti sostanziali. Per tali ragioni, ci riferiremo ai componenti di questo gruppo denominandoli – arbitrariamente – “dialoganti”.

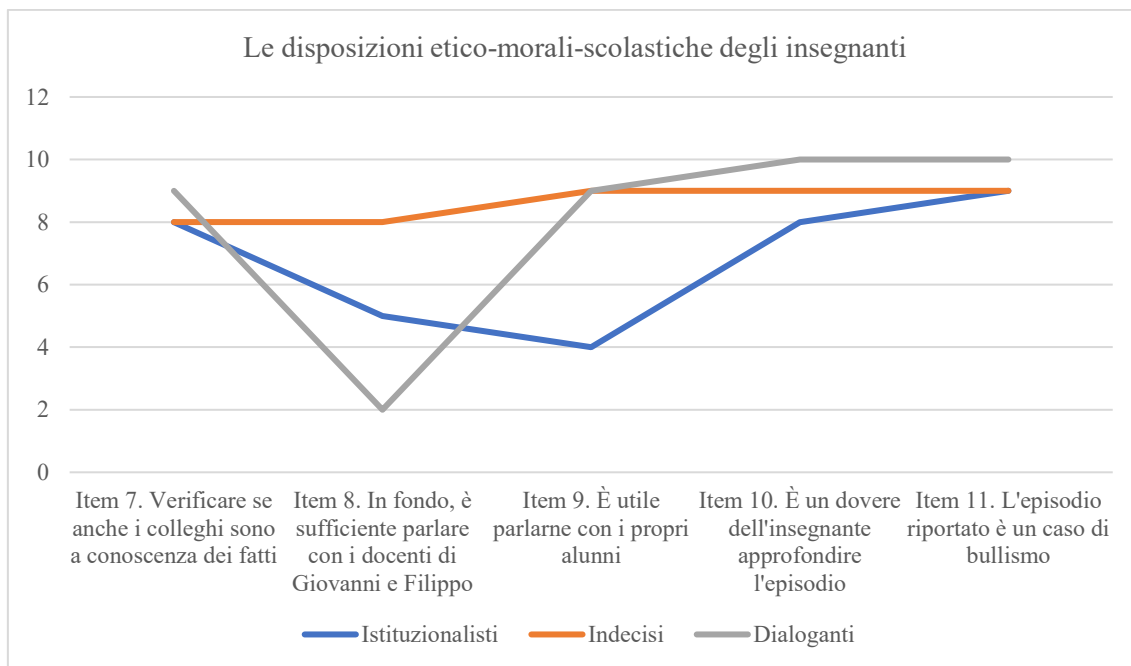


Figura 5. Grafico delle medie relative alle disposizioni etico-morali-scolastiche degli insegnanti

Considerando, inoltre, i risultati emersi dall'analisi della varianza tra i punteggi medi della *sub-scala Regole-Relazioni* e le variabili socio-anagrafiche, si evidenzia che all'aumentare dell'età e dell'esperienza pregressa, aumenta la disposizione a costruire collegialmente le regole scolastiche ed instaurare relazione collaborative, in particolare tra coloro che sono attualmente insegnanti in servizio, i quali mostrano un atteggiamento maggiormente improntato al dialogo e al confronto.

Infine, prendendo in esame i risultati emersi dai test del chi-quadrato, condotti rispetto alle *disposizioni etico-morali-scolastiche* in associazione con le variabili di sfondo e i profili epistemici, emergono alcune significatività – a nostro avviso – interessanti: una prima, relativa alla disposizione “dialogante” degli insegnanti della scuola dell'infanzia; una seconda, inerente alle associazioni emerse tra le *disposizioni etico-morali-scolastiche* e i profili epistemici.

In considerazione della prima significatività, le associazioni tra la disposizione “dialogante” e gli insegnanti della scuola dell'infanzia portano a compiere una riflessione sul percorso formativo-professionalizzante dei docenti, in relazione ai contesti educativo-didattici e alla sistematizzazione delle pratiche collaborative d'équipe nei servizi 3-6. Infatti, a fronte di un percorso formativo che in gran parte accomuna insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, i dati rilevati mostrano una disposizione differente tra le due tipologie di docenti, espressa da una maggior propensione al dialogo dei primi rispetto ai secondi. Tale disposizione porta a riflettere sull'influenza che i contesti educativi hanno nella definizione dei profili professionali in connessione ai gradi scolastici e a ipotizzare come l'instaurarsi di differenti pratiche educativo-didattiche comporti la formazione di un *habitus* professionale diversificato. In altre parole, se la scuola primaria implementa una tipologia di valutazione indirizzata agli apprendimenti e alla certificazione delle competenze, la scuola dell'infanzia predilige un impianto fondato sulla documentazione orientata ai processi e al monitoraggio di questi ultimi, che, necessariamente, comporta la predisposizione di spazi regolarizzati di confronto e di condivisione, per esempio rappresentati dalle riunioni di équipe. Una sistematizzazione di pratiche in tal senso, caratteristica del contesto della scuola dell'infanzia e confermata anche dalla letteratura, che documenta l'odierna tendenza a costruire spazi ordinari di confronto, di dialogo, di collaborazione e di riflessione collegiale in merito a obiettivi da perseguire, finalità educative che orientano l'agire e prassi educativo-didattiche, implica – dunque e verosimilmente – la

formazione di un *habitus* predisposto al dialogo e al confronto costante, che si va a configurare come patrimonio della professionalità del docente, piuttosto che personale predisposizione del singolo insegnante. Anche la configurazione stessa dei servizi educativo-formativi, di carattere più pluralista nella scuola dell'infanzia, in particolare rispetto alla pluralità di enti gestori, e più omologata per i restanti gradi scolastici, richiede una maggior apertura al dialogo e al confronto (Cardarello, et al., 2009; Antonietti, 2014; Baschiera, 2014; Tessaro, 2014; Antonietti, Bertolini, 2015; Bondioli, Savio, 2015; Benedetti et al., 2017; Bocci, et al., 2021). Inoltre, tralasciando la significatività statistica e guardando ai dati attraverso una prospettiva più qualitativa, essi restituiscono una maggior tendenza all'istituzionalismo, in generale, nella scuola secondaria – i profili degli insegnanti della scuola secondaria di I e di II grado sembrano accomunarsi – e una tendenza minoritaria al dialogo nella scuola primaria. Questo andamento, seppur non statisticamente significativo, induce ad un'ulteriore riflessione, di natura anche semantica, che individua un profilo professionale differente tra il “maestro” e il “professore”, dove il docente della scuola secondaria di I grado sembra abitare una terra di transizione nel processo di trasformazione professionale, esprimendo la tendenza ad un progressivo abbandono della disposizione al dialogo e l'acquisizione di una postura più improntata all'istituzionalismo.

In secondo luogo, le associazioni emerse tra le *disposizioni etico-morali-scolastiche* e i profili epistemici, mostrano come tra gli “ambivalenti”, pressappoco la metà esprima una disposizione etico-morale scolastica di “indecisione”, a testimonianza del fatto che il riconoscersi su posizioni assolutiste/relativiste innanzi a questioni complesse, moralmente contraddittorie e contraddistinte da un certo grado di incertezza, conduca ad una postura esitante. Relativamente alla significatività tra i “relativisti” e i “dialoganti”, si evidenzia come più della metà dei primi si riconosca in una postura maggiormente aperta al dialogo e al confronto. Questo porta a compiere una riflessione su come il profilo “relativista” preveda la costruzione di spazi di apertura per la definizione di una serie di strategie innanzi a situazioni che non prevedono una soluzione univoca.

### 3.5. Conclusioni

Alla luce delle somiglianze e differenze emerse tra i gruppi delineati dall'analisi dei cluster, delle relazioni tra le disposizioni etico-morali-scolastiche e le variabili socio-anagrafiche e delle associazioni individuate tra le stesse disposizioni etico-morali-scolastiche, i profili epistemici e le variabili di sfondo considerate, si tenterà di compiere un bilancio conclusivo.

In primo luogo, considerando i risultati emersi dall'analisi dei cluster, le differenti tendenze mettono in luce una serie di disposizioni etico-morali-scolastiche che attribuiscono al docente e alla sua responsabilità educativa un ruolo centrale nell'influenzare l'AMS che si percepisce a scuola. Se è vero che, come dimostrano i numerosi studi empirici, la percezione positiva dell'AMS è determinata da fattori come il dialogo, la costruzione partecipata di significati, le relazioni collaborative e la condivisione di pratiche educativo-didattiche, la postura del docente risulta essere altrettanto determinante rispetto agli esiti che può avere ciascun evento critico che, quotidianamente, potrebbe interessare il contesto scolastico. Se, infatti, i “dialoganti” interpretano il fenomeno di bullismo come un evento che, seppur negativo, può dar vita a pratiche educativo-didattiche dialogiche e, dunque, generative, in un'ottica comunitaria di collaborazione tra educatori e educandi, gli “istituzionalisti” si contraddistinguono per un approccio gerarchico-istituzionalista – appunto – che vede nei luoghi formali, abitati dai soli adulti, l'unico spazio di confronto. L'associazione riscontrata tra i “dialoganti”, il profilo “relativista” e gli insegnanti della scuola dell'infanzia sottolinea maggiormente questa propensione al confronto e alla costruzione collegiale di pratiche educativo-didattiche negoziate tra tutti gli attori del contesto scolastico, esito, dunque, di un processo collaborativo.

Tale evidenza spinge ad un'ulteriore ipotesi, rappresentata dal fatto che i percorsi formativi e professionalizzanti per gli insegnanti della scuola dell'infanzia siano maggiormente improntati alla riflessione in merito alle pratiche educativo-didattiche e, dunque, alla condivisione delle stesse, sia a livello di équipe che di utenza, per esempio attraverso l'esplicitazione delle regole

scolastiche o delle aspettative educative attese, portando alla costruzione di un vero e proprio *habitus* per la professionalità dei docenti. D'altra parte, però, il percorso formativo in gran parte comune tra insegnanti della scuola dell'infanzia e insegnanti della scuola primaria, fa supporre che anche il contesto professionale e le relative prassi regolarizzate giochino un ruolo determinante nell'influenzare la disposizione dei docenti, proprio in termini di patrimonio professionale appreso. In parallelo – e al contrario di “dialoganti” e “istituzionalisti” che, seppur in modo diametralmente opposto, definiscono la propria postura – gli “indecisi” si identificano in una disposizione maggiormente incerta che, di fronte alla complessità della questione morale, appare marcatamente disorientata (cfr. Robasto, Zobbi, 2020): essi sono in accordo con il confronto collettivo, prevedendo di includere gli studenti non direttamente coinvolti ma, contestualmente, ritengono che rivolgersi ai soli docenti di riferimento sia una prassi sufficiente. Le associazioni emerse con il gruppo degli “ambivalenti” evidenziano, inoltre, la tendenza del gruppo all'assolutismo/multiplicismo, che sottolinea non solo questa propensione all'incertezza, ma ravvisa ulteriormente una manchevole ricerca di strumenti per sopperire all'incertezza. A differenza dei “dialoganti” che, seppur “relativisti”, si aprono al confronto e individuano, in quest'ultimo, lo strumento educativo per gestire i quotidiani eventi critici, gli “indecisi” appaiono disorientati e come sprovvisti di mezzi compensativi.

Un'ultima riflessione che si ritiene utile compiere è relativa alle relazioni emerse tra l'atteggiamento del docente in merito all'AMS in termini di negoziazione delle regole e promozione di relazioni sociali di qualità, ossia della sua apertura al dialogo e al confronto, con età ed esperienza pregressa: in corrispondenza dell'aumentare di queste ultime due variabili, emerge un incremento della disposizione dell'insegnante – in particolare, insegnante in servizio – alla collaborazione e condivisione di mission e obiettivi educativo-didattici. Tale evidenza conduce a riscontrare, innanzitutto, l'esistenza di un'inclinazione al dialogo, propria della professionalità che si rafforza attraverso l'esperienza e l'età, e fa ipotizzare, in secondo luogo, che siano gli stessi contesti formativo-didattici a promuovere tale *habitus*, affinché esso risulti patrimonio della professionalità docente stessa.

La comprensione del costrutto di AMS e del ruolo giocato dal docente nella sua promozione in senso positivo, che è stata empiricamente tradotta attraverso l'esplorazione del suo atteggiamento in merito alla negoziazione delle regole scolastiche e della promozione di relazioni sociali di qualità, in termini di apertura al dialogo e al confronto, è avvenuta attraverso la somministrazione di uno strumento strutturato, che ha richiesto all'insegnante aspirante, in formazione, in servizio, di esprimere il proprio grado di accordo rispetto al tema oggetto di studio. In considerazione della complessità del costrutto e della questione morale, dei limiti emersi relativamente allo strumento utilizzato messi in luce dall'analisi fattoriale condotta, e in coerenza con il disegno di ricerca ad architettura esplicativa-sequenziale, si è prevista una successiva fase di analisi, di cui al prossimo capitolo. Nello specifico, si indagherà il costrutto di AMS maggiormente in profondità attraverso uno studio di natura qualitativa che, a partire dai risultati emersi da questa prima indagine, si prefigge l'obiettivo di comprendere sia la prospettiva dei docenti aspiranti e in servizio rispetto all'AMS, sia i bisogni formativi che gli stessi insegnanti individuano rispetto al tema oggetto di studio.





## Capitolo 4

### **La percezione dell'atmosfera morale scolastica e i bisogni formativi degli insegnanti. Uno studio qualitativo**

Nel primo capitolo, è stato ampiamente discusso entro quali riferimenti teoretici ed empirici si articolò il costrutto di AMS. A partire dalle teorie e dalle rassegne prodotte, è stato definito l'oggetto di studio e sono state considerate le relative applicazioni empiriche, sia in termini di strumenti di indagine utilizzati dalla ricerca, sia di interventi educativo-formativi realizzati nel contesto scolastico.

L'analisi della letteratura ha messo in luce come, in generale, l'atmosfera che si percepisce a scuola sia determinata da tre principali dimensioni: le relazioni sociali che, nella realtà scolastica, vengono instaurate, il quadro etico-normativo che a scuola è negoziato e trasmesso, e lo sviluppo dell'individualità, nei termini degli innumerevoli costrutti che sono stati indagati in relazione all'oggetto di studio. Inoltre, l'analisi compiuta ha permesso di rilevare una lacuna nel campo di ricerca, riscontrabile nella scarsità di studi che, a partire dalla figura professionale dell'insegnante, ne indagano la percezione o l'atteggiamento e propongano interventi formativi, finalizzati a promuovere una riflessione sull'AMS (Zobbi, 2021a; 2021b). In questa direzione, si è sviluppato, dunque, il primo studio che, attraverso un approccio quantitativo, ha indagato l'atteggiamento del docente in relazione all'AMS e ha rintracciato tre disposizioni etico-morali-scolastiche, che esplicitano posture "istituzionaliste", "indecise" e "dialoganti". I test statistici svolti hanno individuato relazioni e associazioni significative tra le disposizioni rilevate e alcune variabili socio-anagrafiche, come l'età, la posizione professionale/formativa ricoperta, l'esperienza pregressa e le modalità di pensiero privilegiate dagli insegnanti. Nello specifico, a fronte di una postura "dialogante" assunta dagli insegnanti della scuola dell'infanzia, emerge la tendenza – seppur non statisticamente significativa – ad assumere una postura maggiormente istituzionalista nella scuola secondaria di I e II grado; inoltre, gli "ambivalenti" mostrano una postura "indecisa", mentre la maggior parte dei "relativisti" si riconosce in una disposizione "dialogante".

Alla luce del quadro teorico e dei risultati ottenuti, in termini di postura assunta dall'insegnante, relazioni con la sua esperienza pregressa, l'età o le modalità di pensiero adottate, il secondo studio nasce allo scopo di indagare in profondità, attraverso un approccio qualitativo, la relazione esistente tra l'insegnante e l'AMS. Nello specifico, ci si è interrogati sulla percezione e sui bisogni formativi che gli aspiranti insegnanti e gli insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado esprimono quando si invita loro a riflettere sul costrutto di AMS.

Se il primo studio ha previsto il coinvolgimento di un campione diversificato, composto ossia da differenti profili professionali, operativi e non all'interno del contesto scolastico, il secondo studio si caratterizza per un campione più circoscritto per tipologia. Le ragioni che hanno portato a limitare il campione agli aspiranti insegnanti, ossia a coloro che sono iscritti ai percorsi Pre-F.I.T. per la scuola secondaria, e agli insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, sono principalmente di due ordini e consequenziali tra loro: le criticità riscontrate nel reperimento di soggetti disposti a partecipare in presenza a ricerche qualitative nel periodo emergenziale da Covid-19; la volontà di indagare specificatamente i bisogni formativi e la percezione sull'AMS della medesima professionalità coinvolta nel terzo studio, ossia gli insegnanti in formazione della scuola secondaria di I grado.

A fronte dell'emergenza pandemica, se il primo studio è stato condotto attraverso una metodologia quantitativa, più sostenibile e funzionale alla raccolta dei dati, che ha visto la partecipazione di un campione diversificato per tipologia, in termini di profili professionali operativi e non all'interno del contesto scolastico (insegnanti aspiranti, insegnanti in formazione, insegnanti in servizio di tutti i gradi scolastici), possibile grazie alla somministrazione di un questionario online, il secondo studio ha privilegiato un approccio qualitativo che, seppur di minore sostenibilità, aveva il fine di indagare in profondità la percezione dell'AMS e i bisogni formativi connessi al costrutto. L'obiettivo del secondo studio ha, necessariamente, comportato alcune scelte in termini di riduzione del campione: è stato necessario, infatti, individuare un campione ridotto di profili professionali operativi e non, che fosse disponibile a partecipare principalmente in presenza alla ricerca durante il periodo emergenziale, ma che risultasse essere congruente con il più ampio progetto di ricerca e funzionale agli obiettivi perseguiti dal terzo studio. Di conseguenza, si è optato per il coinvolgimento di aspiranti insegnanti, iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T per la scuola secondaria, e di insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, al fine, dunque, di mantenere una certa coerenza con i criteri stabiliti per il terzo studio. Quest'ultimo, infatti, si prefigge di progettare, realizzare, monitorare e valutare un intervento formativo destinato ai corsisti dei Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado – appunto – presso l'Università di Parma. La rilevazione dei bisogni formativi e della percezione dell'AMS di figure professionali operative e non all'interno della scuola, entrambe appartenenti al contesto della scuola secondaria, e concretizzatasi nel coinvolgimento dei corsisti Pre-F.I.T. e degli insegnanti in servizio, dunque, è parsa essere sia funzionale alla progettazione dell'intervento formativo stesso, sia coerente con il campione che si era stabilito essere il destinatario del terzo studio.

Il secondo studio, dunque, è stato sviluppato al fine di:

- (1) comprendere in profondità la percezione dell'AMS da parte di insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado, individuando a quali fattori i docenti fanno riferimento, se chiamati a riflettere sul costrutto considerato;
- (2) rilevare i bisogni formativi espressi esplicitamente e implicitamente dagli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado sull'AMS.

Per rispondere agli obiettivi considerati e in coerenza con l'architettura esplicativa-sequenziale che caratterizza il progetto di ricerca, per il presente studio si è privilegiato un approccio qualitativo, attraverso la realizzazione di otto focus-group che hanno coinvolto 41 partecipanti.

Nei paragrafi che seguono, saranno presentati la metodologia adottata (Par. 4.1.); i risultati emersi a seguito delle analisi del contenuto, che sono state svolte secondo l'approccio della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009) e sono state condotte da due soggetti indipendenti (Par. 4.2. e 4.3.); alcune riflessioni conclusive, al fine di compiere un bilancio rispetto sia agli studi svolti dalla ricerca in tale ambito, sia alle categorie emerse dalle analisi compiute (Par. 4.4.).

## **4.1. Metodologia**

### *4.1.1. Partecipanti*

Sono stati coinvolti complessivamente 41 soggetti, di cui 33 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado presso le province di Messina, Parma e Reggio Emilia e otto aspiranti insegnanti, iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T. nelle Università di Parma e di Sassari. Le scuole coinvolte hanno caratteristiche differenti: a Parma sono situati l'I.C. Toscanini e l'I.C. Mario Lodi, scuola paritaria; a circa una trentina di chilometri dalla città è, invece, situato l'I.C. Traversetolo, nell'omonimo comune. L'I.C. Villa Minozzo è situato in un piccolo comune di montagna in provincia di Reggio Emilia, mentre l'I.C. Salvo D'Acquisto e l'I.C. Enzo Drago

sono entrambi collocati nella città di Messina. Il campione di scuole coinvolte non ha, certamente, la pretesa di essere rappresentativo; tuttavia, esplicitarne le caratteristiche aveva il fine di evidenziare la varietà e la tipologia degli istituti partecipanti alla ricerca.

A ciascun insegnante in servizio è stato richiesto di presentarsi, specificando la propria disciplina di insegnamento e gli anni di servizio; a ciascun aspirante insegnante, invece, è stato chiesto di precisare il corso di laurea al quale sono iscritti e la motivazione che li ha spinti a conseguire i 24 crediti formativi universitari per l'attività di insegnamento.

In Tabella 12 sono riportati i dati appena menzionati.

<b>Soggetto</b>	<b>Posizione professionale/ formativa ricoperta</b>	<b>Disciplina di insegnamento</b>	<b>Istituto comprensivo</b>	<b>C.d.L.</b>	<b>Anni di servizio</b>	<b>Motivazione</b>
<i>Partecipante 1</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Toscanini Parma	-	21	-
<i>Partecipante 2</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Toscanini, Parma	-	20	-
<i>Partecipante 3</i>	Insegnante in servizio	Inglese	I.C. Toscanini, Parma	-	14	-
<i>Partecipante 4</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Toscanini, Parma	-	12	-
<i>Partecipante 5</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Toscanini, Parma	-	20	-
<i>Partecipante 6</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Toscanini, Parma	-	6	-
<i>Partecipante 7</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Toscanini, Parma	-	5	-
<i>Partecipante 8</i>	Insegnante in servizio	Scienze umane	I.C. Mario Lodi, Parma	-	2	-
<i>Partecipante 9</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Mario Lodi, Parma	-	6	-
<i>Partecipante 10</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Mario Lodi, Parma	-	3	-
<i>Partecipante 11</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Mario Lodi, Parma	-	3	-
<i>Partecipante 12</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia	-	16	-
<i>Partecipante 13</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia	-	7	-
<i>Partecipante 14</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia	-	8	-
<i>Partecipante 15</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia	-	1	-
<i>Partecipante 16</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia	-	20	-
<i>Partecipante 17</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Traversetolo, Parma	-	6	-
<i>Partecipante 18</i>	Insegnante in servizio	Francese	I.C. Traversetolo, Parma	-	15	-
<i>Partecipante 19</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. Traversetolo, Parma	-	2	-
<i>Partecipante 20</i>	Insegnante in servizio	Musica; Attività di sostegno	I.C. Traversetolo, Parma	-	8	-
<i>Partecipante 21</i>	Insegnante in servizio	Religione	I.C. Traversetolo, Parma	-	15	-
<i>Partecipante 22</i>	Insegnante in servizio	Lettere; Attività di sostegno	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	34	-

<i>Partecipante 23</i>	Insegnante in servizio	Lingue straniere; Attività di sostegno	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	21	-
<i>Partecipante 24</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	10	-
<i>Partecipante 25</i>	Insegnante in servizio	Arte e immagine	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	18	-
<i>Partecipante 26</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	24	-
<i>Partecipante 27</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	5	-
<i>Partecipante 28</i>	Insegnante in servizio	Arte e immagine	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	15	-
<i>Partecipante 29</i>	Insegnante in servizio	Musica	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	28	-
<i>Partecipante 30</i>	Insegnante in servizio	Matematica e scienze	I.C. Enzo Drago, Messina	-	6	-
<i>Partecipante 31</i>	Insegnante in servizio	Tecnologia	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	2	-
<i>Partecipante 32</i>	Insegnante in servizio	Attività di sostegno	I.C. Enzo Drago, Messina	-	18	-
<i>Partecipante 33</i>	Insegnante in servizio	Lettere	I.C. Salvo D'Acquisto, Messina	-	23	-
<i>Partecipante 34</i>	Aspirante insegnante	-	-	ISEF	-	Insegnare nella scuola primaria
<i>Partecipante 35</i>	Aspirante insegnante	-	-	Lettere moderne (Unipr)	-	Insegnare nella scuola secondaria di I e II grado
<i>Partecipante 36</i>	Aspirante insegnante	-	-	Lingue straniere (Unipr)	-	Insegnare
<i>Partecipante 37</i>	Aspirante insegnante	-	-	Lingue straniere (Uniss)	-	Ottenere una possibilità lavorativa in più
<i>Partecipante 38</i>	Aspirante insegnante	-	-	Lettere classiche (Unipr)	-	Insegnare nella scuola secondaria di II grado
<i>Partecipante 39</i>	Aspirante insegnante	-	-	Lettere moderne (Unipr)	-	Insegnare nella scuola secondaria di I e II grado
<i>Partecipante 40</i>	Aspirante insegnante	-	-	Lingue straniere (Unipr)	-	Insegnare
<i>Partecipante 41</i>	Aspirante insegnante	-	-	Lettere classiche (Unipr)	-	Insegnare nella scuola secondaria di II grado

*Tabella 12. Informazioni relative ai partecipanti ai focus group*

#### 4.1.2. Strumenti e procedura

In accordo con il disegno di ricerca *mixed-methods* (Trincherò, 2019, pp. 246-253), come anticipato, per il secondo studio si è privilegiato un approccio alla ricerca di tipo qualitativo, al fine di indagare in profondità la percezione degli insegnanti rispetto all'AMS. A tal proposito, come tecnica di rilevazione si è scelto di utilizzare il *focus group*, a parziale grado di strutturazione, che permette di coinvolgere un piccolo gruppo di soggetti (da un minimo di 6 ad un massimo di 10-12), invitandoli a riflettere congiuntamente su uno specifico tema, grazie al supporto e alla conduzione di un moderatore. Nato in ambito universitario circa negli anni Quaranta, la tecnica del *focus group* si è progressivamente rafforzata dal punto di vista metodologico fino a divenire uno degli strumenti più impiegati, anche in ambito pedagogico, per rilevare informazioni su uno specifico tema a partire dal coinvolgimento di un gruppo di soggetti (Cecconi, 2012). Infatti, il *focus group* è una tecnica di indagine che prevede il coinvolgimento di un insieme di individui che hanno esperienze pregresse comuni, ai quali viene proposta una serie di domande, stabilita precedentemente dal ricercatore; quest'ultimo, consapevole degli elementi che caratterizzano il fenomeno studiato, metterà al vaglio una serie di ipotesi, lasciando, tuttavia, ampia libertà di discussione ai soggetti coinvolti (Merton, 1987). L'intervista di gruppo, consolidata tecnica per indagare in profondità opinioni, atteggiamenti e comportamenti di una certa collettività (Robasto, Zobbi, 2020), è stata ampiamente impiegata nell'ambito della ricerca pedagogica rivolta agli insegnanti, in quanto permette sia di esplicitare i vissuti, le aspettative, le dimensioni sottese ai comportamenti e le dinamiche relazionali che contraddistinguono il contesto scolastico, sia di acquisire informazioni rispetto al clima e alla cultura organizzativa scolastica (Corrao, 2010), ottenendo, dunque, la possibilità di spostare l'unità di analisi dall'individuo al gruppo. In questa fase, infatti, si prevede che i partecipanti, in quanto soggetti portatori di sapere e attori di pratiche trasformative e metacognitive, confrontino opinioni, considerino posizioni fino ad allora ignorate, comprendano e negozino il significato di riferimenti simbolici comuni (Cavazza, 2005, pp. 81-89), allo scopo di generare uno spazio per la riflessione, la discussione e la produzione di conoscenza (Oddone, Maragliano, 2016).

È necessario compiere, tuttavia, una riflessione in merito alle accortezze per l'uso della tecnica del *focus group* e, in particolare, rispetto alla generalizzazione dei dati. L'evoluzione di una discussione in un gruppo di persone, seppur a parziale grado di strutturazione, diminuisce il rigore logico, il che implica delle ricadute sul piano della ricostruzione, dell'organizzazione e della sintesi delle opinioni emerse (Cecconi, 2012, p. 46). D'altra parte, la scelta di questa tecnica – come già argomentato precedentemente e, dunque, in accordo con le premesse di questo studio – è conseguente all'obiettivo di comprendere in profondità il punto di vista di un soggetto privilegiato e, dunque, individuare “il perché e il come” un certo fenomeno assume determinate caratteristiche, in termini di “contenuti, motivazioni e modalità” (*Ibidem*). In tal senso, privo della volontà di generalizzazione dei dati, lo studio è stato condotto coinvolgendo un gruppo di insegnanti che, in quanto tali, possiedono una prospettiva privilegiata sul tema dell'AMS; è stato, quindi, stilato un protocollo di intervista e, a fronte dei dati ottenuti, è stata avviata un'analisi a posteriori che ha visto il coinvolgimento di due soggetti, i quali hanno precedentemente elaborato una griglia di analisi del contenuto e, a seguito dell'analisi indipendente e di un successivo confronto intersoggettivo, hanno redatto un testo finale che riporta i risultati emersi. Di seguito, prendiamo in considerazione i passaggi specifici previsti per lo sviluppo del secondo studio.

Al fine di indagare, in profondità, la percezione degli insegnanti aspiranti e in servizio rispetto all'AMS, in termini sia di fattori che, secondo la prospettiva dei docenti, definiscono il costrutto, sia di bisogni formativi che si connettono al tema, è stato sviluppato un protocollo (Riq. 1) che ripercorre le quattro frasi che il *focus group*, generalmente, prevede (Morgan, 1993):

1. *Riscaldamento*. Fase più delicata dell'intervista di gruppo, nel corso della quale è necessario gettare le basi per instaurare un rapporto di reciproca fiducia e garantire l'assenza di giudizio, durante il riscaldamento è stato adottato uno stile amichevole. Dopo un iniziale momento di ringraziamento, conduttore, osservatore e partecipanti si sono

presentati attraverso un giro di tavolo. Si è proceduto, poi, illustrando l'ambito del Progetto PRIN2017-CEM entro il quale si colloca l'intervista di gruppo e lo strumento.

2. *Background*. Durante questa seconda fase, nella quale è possibile sondare le individualità che compongono il gruppo, è stato illustrato l'oggetto di ricerca ed è stata proposta la visione di uno stimolo filmico, tratto dal film *Detachment* (2011) (Riq. 1, p. 74) per favorire libere associazioni e rendere più stimolante il momento iniziale di apertura. Infatti, l'introduzione dell'oggetto di studio attraverso il supporto di una clip cinematografica permette al soggetto di avvicinarsi al tema di riflessione attraverso un processo di immedesimazione (Rivoltella, 1998), che permette di partecipare alla storia dell'altro – rimanendovene distanziato – ma anche alla propria e di evocare il proprio vissuto, rendendolo oggetto stesso di osservazione (Felini, Fugalli, 2019; Felini et al., 2022).
3. *Consolidamento*. A partire dai temi emersi durante il primo scambio di battute e dagli elementi che caratterizzano il fenomeno che si sta indagando, è stata formulata una serie di domande, al fine di condurre la discussione e rendere il *focus group* uno spazio generativo, in modo da evitare che si configuri come contesto di “sfogo” di problemi personali (Robasto, Zobbi, 2020).
4. *Distacco*. È il momento conclusivo del *focus group*, durante il quale si riprendono i temi emersi e si sottolinea la significatività data dalla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti per la ricerca.
5. Alle quattro fasi individuate da Morgan (1993), ne è stata prevista una quinta (Frisina, 2010) di *debriefing*, durante la quale sono stati raccolti, attraverso una modalità più informale, i feedback dei partecipanti. Questa fase conclusiva ha visto anche uno scambio di informazioni tra conduttore e osservatore non partecipante, al fine di confrontare la coerenza dei dati raccolti.

Nel protocollo elaborato (Riq. 1) si è previsto di inserire interrogativi e spunti riflessivi specifici a seconda del gruppo di partecipanti coinvolto nel *focus group*. Infatti, agli insegnanti in servizio sono state rivolte domande maggiormente attinenti alla propria esperienza pregressa, relative a temi come le relazioni tra colleghi e tra insegnanti e gli studenti, al senso di appartenenza, alla condivisione delle regole e alle prassi di progettazione educativo-didattica; agli aspiranti insegnanti, invece, sono state rivolte sollecitazioni più strettamente connesse alla dimensione rappresentativa della professione di insegnante alle loro aspettative rispetto al proprio futuro di docenza. A tal proposito, a questo campione, è stata sottoposta la visione di una seconda clip, tratta dal film *Freedom writers* (2011), che evoca il tema della gestione della classe, delle relazioni tra e con gli studenti e dell'esperienze degli insegnanti *junior*.

Di seguito (pp. 74-76), è possibile visionare il protocollo costruito.

Relativamente alla procedura adottata, il campionamento è avvenuto attraverso l'invio, tramite posta elettronica istituzionale, di un invito a partecipare alla ricerca. La convocazione è stata inoltrata sia ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi di Parma e provincia, sia ai corsisti iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T. nel corso degli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022.

Circa i dirigenti scolastici contattati, all'invito non ha fatto seguito alcuna risposta; l'astensione raccolta, ci ha spinto a rivolgerci “ad personam” ad alcuni insegnanti che avevano già collaborato con l'Università di Parma per progetti di ricerca precedentemente implementati. Attraverso questa seconda modalità, che ha visto, quindi, il coinvolgimento diretto di alcuni docenti che si sono resi disponibili a promuovere la ricerca e a coinvolgere un piccolo gruppo di colleghi, è stato possibile organizzare sei focus group con 33 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, nelle province di Messina, Parma e Reggio Emilia.

Per quanto riguarda i corsisti iscritti al percorso formativo Pre-F.I.T., invece, a seguito di un invito a partecipare alla ricerca diffuso attraverso la piattaforma Elly<sup>18</sup>, è stata raccolta l'adesione di otto aspiranti insegnanti che ha permesso l'organizzazione di due *focus group*.

I *focus group* si sono svolti sia in presenza, sia a distanza, nell'arco temporale di maggio-novembre 2021. Nello specifico, cinque, tra le otto interviste di gruppo organizzate, sono state realizzate presso le sedi delle scuole e delle università coinvolte: tre nella città di Parma, uno nel comune di Traversetolo (PR), uno nel comune di Villa Minozzo (RE). I tre restanti *focus group* sono stati svolti in modalità a distanza, attraverso la piattaforma Microsoft Teams: in questi ultimi, hanno partecipato gli insegnanti in servizio della provincia di Messina e un gruppo di corsisti iscritti al percorso formativo Pre-F.I.T.

Ciascun *focus group* ha previsto una durata da un minimo di un'ora e trenta minuti ad un massimo di due ore.

---

<sup>18</sup> Elly è un adattamento della piattaforma Moodle, utilizzato dall'Università di Parma. La piattaforma permette di condividere con le studentesse e gli studenti i materiali del corso e diffondere comunicazioni.



## Protocollo focus-group

### Destinatari

insegnanti in servizio (da qui in poi *In.S*) nella scuola secondaria di I grado;  
aspiranti insegnanti (da qui in poi *Asp.In*) iscritti ai percorsi Pre-F.I.T.

### Obiettivi

comprendere che cosa è l'AMS secondo gli *In.S* e gli *Asp.In*;  
comprendere i bisogni formativi relativi all'AMS degli *In.S* e degli *Asp.In*;

### Temi

Relazioni insegnanti-studenti

Relazioni insegnanti-insegnanti

Senso di appartenenza

Condivisione di progettualità educative e didattiche nelle l'insegnante si riconosce

Regole: costruzione condivisa di un sistema di significato, negoziato tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti

### Riscaldamento

#### Prima di iniziare, presentazione

Breve presentazione del conduttore e dell'osservatore non partecipante; ringraziamento ai partecipanti per aver aderito alla ricerca; richiesta di una breve presentazione, specificando:

<i>In.S.</i>	<i>Asp.In.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nome e cognome;</li> <li>• disciplina di insegnamento;</li> <li>• anni di insegnamento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nome e cognome;</li> <li>• titolo di studio;</li> <li>• motivazione a seguito della quale ci si è iscritti al corso formativo Pre-F.I.T</li> </ul>

Si consegnano le schede socio-anagrafiche per la normativa sulla privacy.

### Presentazione della ricerca

*Il progetto Prin, nel quale si colloca la mia ricerca, è un progetto promosso dalle Università di Parma, Bologna, Messina e Urbino, sul tema dell'educazione morale. Il progetto, intitolato "Curricolo sull'educazione morale. La sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi", nasce con l'obiettivo di raccogliere le idee e le opinioni degli insegnanti, aspiranti e in servizio, della scuola secondaria di I grado, su alcuni aspetti della vita della scuola, che risultano essere in stretta connessione con l'educazione morale.*

*Nello specifico, oggi ci occuperemo dell'atmosfera morale scolastica e di ciò che essa può rappresentare per gli insegnanti, impegnati quotidianamente nella vita della scuola.*

### Presentazione dello strumento (focus-group)

*Come probabilmente saprete, il focus-group è un'intervista di gruppo, finalizzata alla raccolta dei punti di vista, delle rappresentazioni, delle opinioni e dei vissuti dei partecipanti ai quali essa si rivolge. In quanto volto a comprendere in profondità la vostra posizione, è utile che emerga la vostra opinione rispetto alla tematica che a breve si andrà a presentare. Proprio attraverso questa logica, la volontà è quella di dar voce al mondo della scuola, sia attraverso le persone che quotidianamente vi operano, sia attraverso coloro che presumibilmente potrebbero esserne parte nel futuro.*

*Inoltre, in vista di progettare interventi formativi sul tema dell'AMS, rivolti sia agli aspiranti insegnanti, sia agli insegnanti in servizio, il focus group ha l'obiettivo di individuare i possibili bisogni formativi rispetto all'oggetto di studio.*

*"Rappresentazioni di AMS" e "bisogni formativi sull'AMS" sono i centri d'attenzione sui quali si focalizzerà la discussione.*

*Infatti, l'idea è che, affinché i percorsi formativi siano utili e abbiano successo, è necessario che la progettazione parta dalla voce degli insegnanti, dalle loro esigenze e dalle loro esperienze. Vorremmo perciò che questa fosse l'occasione giusta per confrontarsi e, perché no, avere nuove idee in proposito.*

*Per questo vi si chiede di esprimervi liberamente, tenendo a mente che non ci sono idee giuste o sbagliate, ma punti di vista, a tratti simili, a tratti dissimili. Vi si chiede di non rubarvi la parola, ma di rispettare il turno dell'altro, affinché tutti possano contribuire alla discussione, rendendo questa occasione uno spazio generativo. Infine, vi si chiede di sentirvi motivati nel rendere tutti partecipi della vostra prospettiva: siete o potreste essere parte del mondo della scuola. È importante raccogliere il vostro punto di vista.*

## Protocollo focus-group

### Background

#### Presentazione del tema di ricerca

*Quando si parla di scuola, la mente richiama: le pratiche di insegnamento, i programmi ministeriali e le tempistiche dettate da essi; le discipline e la necessità di trasmettere conoscenze e sviluppare un senso/sguardo critico nei vostri studenti; la valutazione e la questione cruciale di attribuire giudizi al lavoro dei propri alunni.*

*Se, però, si sposta l'attenzione su una dimensione trasversale al mondo della scuola, vengono in mente le regole, che all'interno della scuola vengono trasmesse, i valori promossi e i sistemi di significato condivisi; inoltre, le relazioni e, in particolare, quelle tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico.*

*L'atmosfera morale scolastica è questa: è il complesso delle norme, dei valori e dei sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, che all'interno della scuola si sviluppano, insieme al grado con cui queste norme e questi valori vengono condivisi dal gruppo che popola un contesto. Si richiede di concentrarsi su questo tema, ossia sull'atmosfera scolastica, quell'insieme di regole, valori, sistemi di significato e relazioni che caratterizzano la scuola.*

*Per addentrarsi in questa dimensione invisibile ma così percepibile, si propone la visione di una clip, tratta dal film Detachment (2011), che racconta la storia di un insegnante di letteratura alle prese con una classe difficile e colleghi demotivati (Clip F-033, [EduMor \(unipr.it\)](http://EduMor.unipr.it)).*

### Consolidamento

#### Prima parte discussione

Per dare avvio alla discussione, in seguito alla visione della clip, si propongono tre domande:

*In.S.*

*“Ho sempre avuto l'impressione che questa scuola avesse un'anima... Questi muri sono vivi!”*

- 1. Ma voi ci avete mai pensato che la vostra scuola abbia un'anima? Che si respira una certa atmosfera? E nella vostra scuola che atmosfera si respira?*
- 2. Che cosa vuol dire essere un posto con un buon clima? Quali dovrebbero essere le caratteristiche di una scuola con un buon clima? Voi, come vorreste che fosse?*
- 3. Secondo voi, per creare un buon clima a che cosa devo stare attento? E se non sono capace, che cosa mi servirebbe sapere, che adesso non so, per creare una buona atmosfera? Tu pensi di essere sufficientemente attento a queste cose? Perché? Se non ti senti sufficientemente attento a questi aspetti, che cosa dovresti imparare? E inoltre, sareste interessati a porre la vostra attenzione a questi aspetti o secondo voi è un qualcosa in più, e che non conta tanto?*
- 1. C'è un episodio nel quale avete capito che era importante il clima della scuola? O un episodio nel quale vi siete resi conto che c'era una brutta atmosfera e prima di questo non ve ne eravate accorti? Oppure, c'è stato un episodio che vi ha fatto pensare che c'era bisogno di intervenire sull'atmosfera scolastica? Non solo con i vostri studenti ma anche tra voi colleghi.*

*Asp.In.*

*“Ho sempre avuto l'impressione che questa scuola avesse un'anima... Questi muri sono vivi!”*

- 1. Voi ci avete mai pensato che la scuola abbia un'anima? Che si respira una certa atmosfera all'interno della scuola? Secondo voi che cosa caratterizza una scuola (o la scuola dove andrete ad insegnare) con una buona atmosfera e che cosa una con una cattiva atmosfera? Nel caso parlassero della propria esperienza come studenti, richiedere di reinterpretarla secondo la prospettiva di potenziale insegnante: che cosa avreste fatto al posto del vostro insegnante? Che cosa avrebbe migliorato/mantenuto di un'atmosfera caratterizzata in quel modo?*
- 2. In quanto possibili insegnanti, avete mai pensato che l'atmosfera scolastica fosse una questione della quale vi sarà richiesto di occuparvi?*
- 3. Che cosa vuol dire essere un posto con un buon clima? Se pensate alla scuola nella quale un domani potreste lavorare, voi come vorreste che fosse?*

## Protocollo focus-group

### Seconda parte discussione

*In.S.*

Per approfondire l'analisi dei bisogni formativi, si propongono una/due domande:

*Se dovessimo sintetizzare ciò che è emerso ed esplicitare i bisogni formativi per la progettazione di interventi formativi destinati ai docenti in servizio e agli aspiranti insegnanti,*

- 1. Che cosa dovrebbe fare, secondo voi, una scuola per migliorare la propria atmosfera morale scolastica?*
- 2. Quali suggerimenti daresti per una migliore gestione dell'atmosfera scolastica da parte degli insegnanti? Di quali conoscenze e competenze necessita, secondo voi, l'insegnante che si trova a dover gestire o migliorare l'atmosfera scolastica?*

*Asp.In.*

Per introdurre o riprendere il tema delle relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico, e approfondire il tema dei bisogni formativi, si propone la visione di una seconda clip, tratta dal film *Freedom Writer* (2007), che racconta la storia vera di un'insegnante di lettere e della Woodrow Wilson High School, una scuola superiore californiana, nella quale è stato avviato un ambizioso programma di integrazione razziale (Clip F-074, [EduMor \(unipr.it\)](http://EduMor.unipr.it)).

*Visti i temi emersi, si propone la visione di una seconda clip:*

- 1. Quella rappresentata nella clip è una situazione esasperata ma, immaginando di trovarsi in una condizione simile a questa, ossia molto complessa e di difficile gestione, all'inizio del nostro percorso di lavoro, come agireste? Non solo nell'immediato, ma anche sul lungo periodo?*
- 2. Forse davanti a situazioni così complesse non ci si sente mai preparati abbastanza, ma per creare un buon clima, a che cosa è importante stare attenti?*
- 3. In una situazione di conflittualità come questa, chi pensate che dovrebbe intervenire? Di chi è la responsabilità? (Nel caso non emerga: nel loro immaginario, qual è il ruolo dei colleghi; qual è il ruolo del dirigente scolastico).*
- 4. Bisogni formativi: avete mai posto attenzione a questi aspetti? La gestione del clima scolastico, che rilevanza ha nella quotidianità scolastica? Che cosa sarebbe utile sapere rispetto all'AMS?*
- 5. Continuando a pensare a situazioni complesse, ritenete che le regole siano uno strumento al quale ricorrere? Se sì, come utilizzereste questo strumento? Quale ruolo potrebbero ricoprire nella gestione delle relazioni? E riguardo alla loro trasmissione, pensate che sia sufficiente comunicarle oppure sia necessario discuterne insieme e, eventualmente, rinegoziarle? Quanto è importante interrogarci sul significato che hanno?*

### *Distacco*

#### Momento conclusivo

*Stiamo giungendo al termine, quindi provo a tirare le fila del nostro incontro. I punti di vista che sono emersi sono ... La discussione si è svolta in questo modo ... Ho dimenticato qualcosa? Ho frainteso qualcuno? C'è qualcosa che volete aggiungere?*

- Ritiro delle schede socio-anagrafiche;

### Debriefing

- Con i partecipanti: feedback finale attraverso un momento più informale;
- Tra facilitatore e osservatore (audioregistrato).

#### 4.1.3. La raccolta dei dati, la strategia di analisi e la categorizzazione a posteriori

I *focus group* sono stati audio-registrati; i dati raccolti sono stati trascritti fedelmente (cfr. Appendice 1) e poi sottoposti ad un'analisi a posteriori, attraverso la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009). Al fine di sviluppare un'analisi che si mantenesse aderente alle fonti e che, partendo dal basso, permettesse la scoperta di nuove categorie di contenuto (Alivernini et al., 2008), si è scelto di adottare un approccio che rappresentasse la sintesi di un'esplorazione spoglia di preconcetti e di una disposizione all'ascolto, affinché protagonista fosse e rimanesse la voce degli insegnanti, testimoni privilegiati dei fenomeni che riguardano la quotidianità scolastica. La metodologia della Grounded Theory, come la letteratura specifica, permette di partire da una domanda di ricerca che si configura per essere generativa e per dare avvio ad un processo dinamico. A partire dalla formulazione proposta da Glaser, «*What's going on here...*» (Tarozzi, 2008, pp.44-45), è stata specificata la tipologia di partecipanti, la dinamica o il processo, e il contesto di ricerca. L'intento è quello di costruire un interrogativo non eccessivamente focalizzato, né vincolante dal punto di vista concettuale, e che, raccogliendo il punto di vista dei soggetti coinvolti, resti fedele alle loro parole:

Cosa accade quando gli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado, sono chiamati a riflettere sull'atmosfera morale che percepiscono a scuola?

Il tentativo di rimanere fedeli a tale approccio è stato perseguito non solo rimanendo aderente alla voce dei soggetti coinvolti, ma anche attraverso il coinvolgimento di un osservatore non partecipante, che aveva il compito di raccogliere annotazioni al fine di fare memoria per la ricerca, e di due soggetti indipendenti, che si sono occupati dei processi di analisi dei dati. Questi ultimi, seguendo un approccio intersoggettivo, hanno proceduto con la lettura e l'analisi individuale delle fonti; in un secondo momento è stato avviato un confronto in merito ai risultati rilevati. L'analisi è stata condotta, quindi, seguendo una serie di passaggi:

1. nella fase iniziale, il processo di codificazione si è realizzato leggendo ripetutamente le trascrizioni e scomponendo il testo gradualmente, al fine di selezionare gli estratti ritenuti significativi. È stata, dunque, elaborata una griglia di analisi comune e gli estratti sono stati immessi distintamente in essa, lasciando separate le rilevazioni effettuate dal Soggetto 1 e dal Soggetto 2 (cfr. Appendice 2). Quindi, ciascun soggetto ha individuato le *unità naturali di significato* o *excerpts*, che sono andate a comporre la prima colonna della griglia di analisi (Trincherò, Robasto, 2019).
2. Ad ogni singolo excerpt è stata attribuita un'*etichetta* descrittiva, che ha permesso l'identificazione di una serie di *tematiche ricorrenti* che gli insegnanti hanno espresso in relazione all'AMS. L'*etichetta* è stata formulata prendendo spunto dalle parole dei partecipanti, al fine di esplicitare il significato che ciascun partecipante attribuisce all'oggetto di indagine. A partire dalla domanda «*Di che cosa sta parlando il partecipante?*» (Mortari, Ghirotto, 2019, p. 87), i soggetti coinvolti nell'analisi hanno mantenuto un atteggiamento di massima fedeltà alla fonte raccolta, allo scopo di formulare categorie concettualmente dense e aderenti alla peculiarità del dato.
3. Al fine di rendere ripercorribile l'analisi svolta, si è ritenuto necessario sistematizzare alcune *regole di codifica* che, sempre a partire dai dati raccolti, dichiarano quali criteri sono stati utilizzati per selezionare e suddividere le unità naturali di significato ritenute salienti. Inoltre, per precisare ulteriormente ciò che emerge dalla percezione degli insegnanti quando sono chiamati a riflettere sull'AMS, le regole di codifica sono state integrate da una *definizione* sintetica.
4. Infine, è stata formulata una *core category*, allo scopo di connettere le unità naturali di significato individuate. In alcuni casi, nelle categorie sono state individuate delle *sottocategorie* che, entro il più ampio contesto delle *core category*, precisavano alcune peculiarità del più comprensivo nucleo concettuale; per esempio, rispetto alla *core category* "Relazioni", sono state individuate alcune sottocategorie come "Relazioni tra

studenti”, “Relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico”, “Relazioni scuola-famiglia”, ecc.

Il *codebook*, che l’analisi ha prodotto, si caratterizza per un principio di doppia direzionalità di lettura (Robasto, Zobbi, 2020): esso può essere fruito non solo dalla categoria all’asserto, come tradizionalmente avviene in letteratura, ma anche in senso opposto, ossia procedendo dall’originalità della parola raccolta, fino alla macrocategoria entro la quale la voce dei partecipanti si colloca.

Infine, come già esplicitato, ogni etichetta raccoglie un complesso di tematiche ricorrenti riferibili alla più comprensiva *core category*; si precisa che ciascuna tematica ricorrente, rilevata dal Soggetto 1, è stata numerata progressivamente, al fine di indicare, per ogni singolo *excerpt*, quale o quali tematiche riportasse. Queste ultime sono risultate essere in totale 72. L’obiettivo di tale numerazione è rilevare quante volte gli insegnanti fanno riferimento a specifici aspetti che, a loro avviso, caratterizzano il costrutto (per un approfondimento, cfr. Appendice 2): per esempio, quante volte l’insegnante fa riferimento agli elementi che caratterizzano la relazione educativa, se chiamato a riflettere sul costrutto di AMS? Rispetto a questa tematica, la frequenza (da qui F) del riferimento a *Relazioni* in termini di aspetti che caratterizzano la relazione educativa (comprensione empatica, accettazione incondizionata, autenticità, coerenza, ecc.) è risultata essere di 25. Per chiarezza, in Tabella 13, se ne riporta un estratto, mentre in Appendice 2 è disponibile la griglia di analisi completa, contenente le categorizzazioni di entrambi i Soggetti coinvolti nei processi di analisi.

Excerpt	Etichette (tematiche ricorrenti)	Regole di codifica	Definizione	Sottocategoria	Core category
<p>(53) «[...] possiamo passare il messaggio che, comunque, essendo un unico corpo docente, essendo un gruppo unico, [...] la mancanza di rispetto nei confronti di un docente è una mancanza di rispetto anche nei confronti dell’insieme, del sistema, del gruppo, anche nei miei, nei tuoi, in quelli di tutti? Questo è un messaggio che va passato anche agli studenti».</p> <p><i>P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le relazioni tra collegio docenti e studenti e la loro gestione (unità di intenti, linee di intervento unitarie, ecc.) (53)</li> <li>gli elementi che caratterizzano la relazione educativa tra insegnanti e studenti (comprensione empatica, accettazione incondizionata, autenticità, coerenza, distanza educativa, asimmetria, incoraggiamento, ottimismo pedagogico, intenzionalità educativa) (2)</li> <li>il ruolo del docente nella relazione educativa (punto di riferimento, modello comportamentale, esempio, promotore dello sviluppo dello studente) (3)</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la gestione delle relazioni con gli studenti e del clima di classe da parte dell’insegnante</li> <li>gli elementi che caratterizzano la relazione educativa</li> <li>il ruolo del docente nella relazione con lo studente</li> <li>la gestione delle relazioni con gli studenti da parte del dirigente scolastico</li> <li>...</li> </ul>	<p>Ciò che l’insegnante identifica come relazioni tra il corpo docente, il dirigente scolastico e gli studenti: caratteristiche, declinazioni e conseguenze della gestione della triade relazionale</p>	<p><i>Le relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico</i></p>	<p><i>Relazioni</i></p>
<p>(2) (3) «Tu nel lavoro metti la tua personalità, è difficile dire qual è il metodo giusto... Ognuno lo trova con la propria personalità. Quello che dicevo all’inizio: “Tu sei un esempio, tu sei un maestro di vita in quegli anni”, perché ti vedono non solo quando fai lezione o quando correggi i compiti, ma ti vedono anche nel rapporto con loro e quindi ognuno ci mette la sua personalità».</p> <p><i>P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le relazioni tra collegio docenti e studenti e la loro gestione (unità di intenti, linee di intervento unitarie, ecc.) (53)</li> <li>gli elementi che caratterizzano la relazione educativa tra insegnanti e studenti (comprensione empatica, accettazione incondizionata, autenticità, coerenza, distanza educativa, asimmetria, incoraggiamento, ottimismo pedagogico, intenzionalità educativa) (2)</li> <li>il ruolo del docente nella relazione educativa (punto di riferimento, modello comportamentale, esempio, promotore dello sviluppo dello studente) (3)</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la gestione delle relazioni con gli studenti e del clima di classe da parte dell’insegnante</li> <li>gli elementi che caratterizzano la relazione educativa</li> <li>il ruolo del docente nella relazione con lo studente</li> <li>la gestione delle relazioni con gli studenti da parte del dirigente scolastico</li> <li>...</li> </ul>	<p>Ciò che l’insegnante identifica come relazioni tra il corpo docente, il dirigente scolastico e gli studenti: caratteristiche, declinazioni e conseguenze della gestione della triade relazionale</p>	<p><i>Le relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico</i></p>	<p><i>Relazioni</i></p>
<p>(42) «[Il dirigente scolastico è] empatico, ma anche molto autorevole [...]. Poi è ironico, e questo è fondamentale! Cioè, in generale, anche tra noi si ride, i ragazzi lo vedono... vedono che sono in una scuola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le relazioni tra collegio docenti e studenti e la loro gestione (unità di intenti, linee di intervento unitarie, ecc.) (53)</li> <li>gli elementi che caratterizzano la relazione educativa tra insegnanti e studenti (comprensione empatica, accettazione incondizionata, autenticità, coerenza, distanza educativa, asimmetria, incoraggiamento, ottimismo pedagogico, intenzionalità educativa) (2)</li> <li>il ruolo del docente nella relazione educativa (punto di riferimento, modello comportamentale, esempio, promotore dello sviluppo dello studente) (3)</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la gestione delle relazioni con gli studenti e del clima di classe da parte dell’insegnante</li> <li>gli elementi che caratterizzano la relazione educativa</li> <li>il ruolo del docente nella relazione con lo studente</li> <li>la gestione delle relazioni con gli studenti da parte del dirigente scolastico</li> <li>...</li> </ul>	<p>Ciò che l’insegnante identifica come relazioni tra il corpo docente, il dirigente scolastico e gli studenti: caratteristiche, declinazioni e conseguenze della gestione della triade relazionale</p>	<p><i>Le relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico</i></p>	<p><i>Relazioni</i></p>

dove il corpo docenti non è stanco, arrabbiato».	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le relazioni tra dirigente scolastico e studenti e la loro gestione (42)</li> <li>• ...</li> </ul>				
--	---	--	--	--	--

Tabella 13. Estratto della griglia di analisi prodotta per l'analisi del contenuto

Successivamente, sulla base delle analisi indipendenti svolte dal Soggetto 1 e dal Soggetto 2, è stato redatto un testo finale nel quale si raccolgono i risultati emersi, esito dello scambio intersoggettivo avvenuto allo scopo di contenere il più possibile la parzialità dei singoli punti di vista (Cecconi, 2012).

Quindi, nel paragrafo 4.2., saranno presentati i risultati relativi alla percezione degli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado rispetto all'AMS, mentre, nel paragrafo 4.3., saranno discussi i bisogni formativi emersi.

## 4.2. Presentazione dei risultati (parte 1). Come gli insegnanti percepiscono l'AMS

Di seguito sono presentati i nuclei concettuali principali che sono emersi durante l'analisi dei dati. L'analisi delle trascrizioni ha portato all'individuazione di otto *core category finali*, esito dallo scambio intersoggettivo effettuato dai due soggetti coinvolti nelle analisi.

<i>Core category</i>
4.2.1. L'atmosfera morale scolastica
4.2.1. Le relazioni sociali
4.2.1. Lo status di insegnante: ruoli, competenze, formazione professionale e burocrazia
4.2.1. L'evoluzione della società attuale
4.2.1. L'istituzione scolastica
4.2.1. Il quadro etico-normativo-valoriale
4.2.1. La cultura organizzativa scolastica
4.2.1. Il fare-rete

Si passerà in rassegna ciascuna *core category* emersa, riportando le tematiche che ricorrono nelle parole degli insegnanti, la loro frequenza e, quando ritenuto opportuno, alcuni esempi di *excerpt*.

### 4.2.1. L'atmosfera morale scolastica

Come già anticipato, il *focus group* ha preso avvio proponendo la visione di una clip filmica introduttiva che esplicita il carattere trasversale e tacito dell'AMS. Si è, dunque, nominata questa prima *core category*, "L'AMS", identificandola come ciò che l'insegnante attribuisce a tale oggetto di studio. Le tematiche che ricorrono fanno, dunque, riferimento a (37) le rappresentazioni estemporanee di AMS, intese come le prime parole citate dagli insegnanti in relazione all'oggetto di indagine (F=28), (35) le caratteristiche dell'AMS (F=22) e (36) la dimensione fisica/strutturale della scuola, in quanto elemento che influenza l'atmosfera che vi si percepisce (F=10)<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> La numerazione tra parentesi relativa alle tematiche ricorrenti (es. (37) *Le rappresentazioni estemporanee di AMS*) è stata attribuita progressivamente, in conseguenza al presentarsi delle tematiche stesse. Per tali ragioni, non saranno presentate in ordine cronologico. Come già esplicitato (cfr. par. 4.1.3.), la volontà è quella di rilevare la frequenza degli aspetti specifici (*tematiche ricorrenti*) citati dagli insegnanti.

Nello specifico, tra gli aspetti individuati, emerge che gli insegnanti fanno riferimento alla scuola come luogo caratterizzato da uno specifico carattere, da un'anima, da un vissuto, in quanto contesto che accoglie e favorisce lo svilupparsi di relazioni sociali e senso di appartenenza. Esso viene rappresentato come una casa, come una famiglia, come un nido, come una rete ecologica di connessioni:

«[...] queste mura hanno un'anima [...], perché noi ci siamo accorti che senza il contesto-scuola era molto più difficile tenere questo tipo di rapporto. [...] Il contesto-scuola, cioè queste banalissime mura, [...] a far diventare quel gruppo, un gruppo di studenti. [...] questa specie di nido, aperto, per loro simboleggia, [...] un rimando, anche visivo, al gruppo». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Io penso che la scuola sia nelle relazioni, che si costruisca attraverso le relazioni, e [...] che sia proprio questo: l'insieme [di] persone adulte con persone che stanno crescendo, [a] costruire una poetica di relazione». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Qua, rispetto alle altre scuole, oltre a trovarmi bene, mi sento – la parola giusta è – a casa! [...] La percepisco tutti i giorni nella quotidianità con i nostri ragazzi e con i miei colleghi, i colleghi di una vita». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[Vorrei partire] dallo stimolo che ci hai fatto vedere, dicendo che per me la scuola sono le persone. [...] È sempre stato così, [...] anche adesso trasuda vedendo proprio le cose che hanno fatto i ragazzi, le cose che abbiamo fatto insieme. [...] Abbiamo parlato di casa, io parlo di famiglia. [La scuola] è la famiglia di persone. [...] C'è un'accoglienza, davvero, incredibile [...]». (P13, insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] Sono arrivata e ho guardato questo essere da fuori, questo essere vivente, [...] e quello che sono riuscita a osservare è che è come una rete, nel senso, è data dai rapporti. [...] È viva, è come una rete ecologica, nel senso [che] si muove in base alle relazioni e ai rapporti che si formano all'interno». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Scuola [sono] le relazioni, [...] quelle buone, quelle più difficili, quelle conflittuali, quelle [di] amicizia [...]. Nessun tipo di sapere trasmesso o di insegnamento se non ci fossero queste relazioni. [...] Quest'anima deve parlare, deve comunicare, deve scontrarsi, deve litigare, deve darsi spintoni, deve fare tutto quello che è necessario fare a quell'età». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] La nostra è una scuola in cui respiriamo un clima di famiglia. Sentiamo di far parte di una famiglia in cui, a partire dalla dirigente, ma anche con i colleghi, con il personale ATA, il personale amministrativo, [...] c'è l'attenzione, c'è il rispetto, c'è il salutarsi, quotidianamente». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina).

La cultura organizzativa, che nella scuola viene trasmessa, ritrova consonanza con la struttura fisica del contesto e porta gli insegnanti a riconoscere come il complesso di regole formali, informali e di significati influenzi le aspettative, l'atteggiamento, il comportamento e lo stesso ambiente dei soggetti che lo abitano. Dalle parole dei partecipanti emerge come il fine educativo sia quello di elaborare una dialettica dello scambio, che promuova la costruzione di quelle competenze necessarie allo studente per approcciarsi alla vita, in termini di cura dell'altro, della comunità, del contesto in cui si vive:

«[...] C'erano delle regole molto precise da rispettare [e] la stessa struttura, in qualche modo, era un riflesso di quello che ci veniva richiesto mentre partecipavamo [...]; c'era molto consonanza tra la struttura fisica e l'atteggiamento che ci veniva richiesto e, quindi, anche le aspettative che noi avevamo come studenti. [Rispetto a] questa scuola credo che abbia la stessa vibrazione tra l'edificio e quello che ci si fa dentro. [...] Io vedo che il nostro essere scuola, essere colleghi, essere professori, riflette in qualche modo, l'ambiente, quindi un ambiente molto solare, con finestre enormi. [...] Credo che ogni ambiente assorba l'energia delle persone che ci vivono: se le persone vivono bene, l'ambiente restituisce questo tipo di energia». (P7, insegnante di matematica, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Mi sta a cuore anche lo spazio della scuola: ci siamo messi quest'anno anche a sistemare, ad arredare un po' meglio la scuola con i lavori dei ragazzi, quindi dare visibilità al loro lavoro, ai lavori che hanno fatto». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«A proposito [della dimensione fisica/strutturale], [...] il primo giorno di scuola, sono entrata in una scuola di Parma e mi sembrava alquanto squallida a prima vista: i soffitti bassi, aule piccole, senza cartelloni [...] Questo ha influito notevolmente sul mio stato d'animo: [...] ho avvertito questo disagio». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse);

«Io credo che l'anima la facciano le persone che sono nella scuola. Di per sé, la scuola sarebbe un non luogo, forse, perché tutte le classi si assomigliano tra di loro, tutte i corridoi si assomigliano tra di loro. [...] Potrebbe essere benissimo una caserma, per com'è configurata [...], se non ci fossero le persone che la animano [...]. Credo che, forse, sia [questa] la grande sfida di ogni [scuola], anche di ogni insegnante, [ossia] di trasformare un ambiente insignificante di per sé, in una calda comunità». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari).

«[...] L'obiettivo finale è quello di imparare a vivere nella vita, di inserire i ragazzi nella vita e, nella nostra scuola, credo che a questo obiettivo ci si avvicina molto». (P13, insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Infine, dalle parole degli insegnanti, emerge che, nell'influenzare l'AMS, un ruolo di rilevanza è ricoperto dagli adulti educanti: il dirigente scolastico e gli insegnanti sono individuati come attori principali nel declinare il clima che si respira a scuola. Infatti, le linee educativo-didattiche promosse, la collegialità, le prassi di partecipazione e condivisione, il supporto, sono elementi percepiti dagli studenti, che determinano, in modo significativo, il vivere scolastico:

«Io sento che qui [...] i muri sono vivi [...]; questa percezione, che è molto legata alla figura del dirigente, [...] che [sta] dando un'impronta abbastanza significativa a questa scuola: [...] mette sempre davanti al bambino, il rispetto, la giustizia, e sempre gli ultimi, il diritto dei più deboli». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Io, per la mia esperienza, devo dire che l'anima della scuola [...] la facciano gli insegnanti, nel senso che se volessimo pensare a una vita di trincea, [...] chi [...] è quello che [c'è] tutti i giorni, no? [...] Gli insegnanti [...] hanno un potere enorme, che è quello di condizionare l'anima della scuola». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] noi facciamo gruppo, ci aiutiamo a vicenda e sono d'accordo [...] che i ragazzi avvertono questo clima sereno, positivo e quindi hanno più fiducia, si affidano più tranquillamente a noi e si lasciano guidare anche nell'educazione, nella scelta delle regole [...]». (P32, insegnante di sostegno, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

#### 4.2.2. Le relazioni sociali

Se interrogati a riflettere sull'AMS, gli insegnanti hanno fatto frequente riferimento alle *Relazioni sociali*, core category più densamente ricca di riferimenti tra quelle rilevate. A tal proposito, proprio per la sua corposità, si è ritenuto opportuno individuare cinque sottocategorie, al fine di rappresentare con più precisione la complessità della dimensione relazionale che caratterizza l'organizzazione scolastica. È necessario precisare, tuttavia, che tali sottocategorie si trovano in un rapporto di profonda interdipendenza, come, d'altronde, le componenti che in generale caratterizzano il costruito, e che, dunque, in ciascuna di esse potrebbero essere presenti delle sovrapposizioni.

Nello specifico, le sottocategorie emerse sono: a) *Le relazioni tra studenti*, b) *Le relazioni tra studenti, insegnante e dirigente scolastico*, c) *Le relazioni tra insegnanti*, d) *Le relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico* ed e) *Le relazioni tra scuola e famiglia*.

In generale, quando gli insegnanti fanno riferimento alle relazioni sociali citano le prassi di collaborazione e negoziazione che si realizzano nell'agire educativo-didattico, le tensioni e le fratture che si possono riscontrare all'interno del corpo docente.

##### a) *Le relazioni tra studenti*

Nelle parole degli insegnanti, *le relazioni tra studenti* si configurano come quelle relazioni tra pari che declinano, positivamente o negativamente, l'AMS. Tra le tematiche che ricorrono,



emerge (69) la comunicazione tra pari (F=2), (70) gli strumenti di comunicazione utilizzati dai preadolescenti (F=2), (58) la gestione delle relazioni tra pari (F=5) e (71) il quadro valoriale (F=1).

Entro il contesto scolastico, gli studenti instaurano le prime relazioni sociali, in termini sia di relazioni con l'altro, sia di relazioni con la comunità allargata. I partecipanti riconoscono la scuola secondaria di I grado come una tra le prime agenzie educative che permette la sperimentazione di rapporti sociali autonomi, maggiormente privi della mediazione dell'adulto, che, tuttavia, necessitano di un incoraggiamento. Nelle relazioni tra studenti, gli insegnanti ravvisano ruoli di leadership, stili di comunicazione, condivisione di specifici quadri valoriali, conflittualità e sviluppo di rapporti amicali:

«Io invece pensavo questo: la vita scolastica per loro è la maggior parte del loro tempo. [...] [Spesso ripeto loro] “Ragazzi, dovete cercare di stabilire delle relazioni perché [la scuola] è un posto che vivete per tantissimo tempo”. È il primo posto dove dovete cercare di essere diplomatici». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Tra [gli studenti] si instaurano [...] delle relazioni in cui si riconoscono tutti gli stereotipi che compongono la società: c'è il leader positivo, c'è il leader negativo, ci sono i gregari, [...] quelli che fanno per imitazione, sia nelle cose positive che in quelle negative. [...] Riuscire a indirizzarli verso altri ruoli non è facilissimo». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] I tempi sono cambiati, [ma] i valori, secondo me, sono rimasti immutati [...]; cambia la modalità con cui loro li esprimono, cioè il senso dell'amicizia, secondo me, loro ce l'hanno, il senso del dialogo... lo fanno in un altro modo. Cioè dialogano ma col telefono, però in realtà poi desiderano incontrarsi, si trovano, [...] le loro cose le fanno». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Alle medie, [...] eravamo tutti diversi, tutti uno contro l'altro o, almeno, contro di me lo erano... i più bravi erano sempre guardati male, i docenti erano molto asettici, non facevano caso a molte cose, quindi non è stato positivo». (P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza progressiva in Didattica museale).

## b) *Le relazioni tra studenti, insegnante e dirigente scolastico*

Considerata distintamente, in quanto comprensiva di una serie di sfaccettature specifiche e interdipendenti, è la sottocategoria rappresentata dalle *relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico*; con essa si fa riferimento alle caratteristiche, declinazioni e conseguenze della triade relazionale e dalla sua gestione. In questa sottocategoria si è voluto porre l'accento, dunque, sulle dinamiche che avvengono tra tre dei principali attori del contesto scolastico e, nello specifico, i temi ricorrenti sono: (1) le relazioni tra insegnante e studente e la loro gestione (F=36), (53) le relazioni tra collegio docenti e studenti e la loro gestione, in termini di unità di intenti, linee di intervento unitarie, ecc. (F=4), (2) gli elementi che caratterizzano la relazione educativa tra insegnanti e studenti (comprensione empatica, accettazione incondizionata, autenticità, coerenza, distanza educativa, asimmetria, incoraggiamento, ottimismo pedagogico, intenzionalità educativa) (F=24), (3) il ruolo del docente nella relazione educativa (punto di riferimento, modello comportamentale, promotore dello sviluppo dello studente) (F=32), (42) le relazioni tra dirigente scolastico e studenti (F=8), (51) la progettualità e le pratiche educativo-didattiche per l'incoraggiamento delle relazioni sociali (F=7), (53) la rappresentazione dello studente nelle parole degli insegnanti, che influenza le relazioni sociali (F=4), (59) le attuali forme di Pedagogia nera: i maltrattamenti verticali a scuola (F=6) e (60) la percezione degli studenti rispetto alle relazioni tra gli adulti educanti e l'influenza di queste ultime sulle relazioni tra pari (F=13).

Le relazioni che avvengono tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti risultano essere uno dei centri di attenzione dei partecipanti allo studio, i quali esprimono quanto esse siano fondamentali nella formazione del preadolescente. Infatti, attraverso l'offerta di un modello comportamentale, che si evidenzia essere un oggetto di continua riflessione, l'insegnante guida,

formalmente e informalmente, la crescita dello studente, in un processo di sviluppo che va oltre la sua formazione intellettuale. I docenti coinvolti si paragonano ad un “maestro di vita”, ad “un esempio”, ad un “punto di riferimento”, piuttosto che ad un dispensatore di conoscenze, mostrando come il ruolo, che insegnante e dirigente scolastico sono chiamati a ricoprire, rappresenti un interrogativo al quale si tenta costantemente di trovare risposta:

«[Le relazioni con gli studenti] credo che sia[no] il fulcro della scuola, più di tutti i programmi». (P9, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Tu sei un esempio, tu sei un maestro di vita in quegli anni, perché ti vedono non solo quando fai lezione o quando correggi i compiti, ma ti vedono anche nel rapporto con loro». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Dov'è che [sai] di poter far la differenza? È coi ragazzi, in aula. Cioè, secondo me, anche se tutto il resto va a rotoli, quello che bisogna salvare, assolutamente, è la relazione con la tua classe, cioè con quel gruppo di ragazzi. [...] Giocarsi quella relazione al 100%, che sia vera, che sia un momento di contatto, anche umano, perché i ragazzi è quello di cui hanno bisogno... gli insegnanti sono, bene o male, un punto di riferimento che deve restare un punto di riferimento». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Il dirigente scolastico è] empatico, ma anche molto autorevole [...]. Poi è ironico, e questo è fondamentale! Cioè, in generale, anche tra noi si ride, i ragazzi lo vedono... vedono che sono in una scuola dove il corpo docenti non è stanco, arrabbiato». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Sì, i ragazzi sanno dare un peso alle cose, perché vedono tutte le facce della convivenza, non solo una, e quindi restano anche spiazzati: voglio dire, sentire il preside sgridare uno, che vada in una classe a riprenderli, perché magari durante la ricreazione hanno rotto il quadro [...] ha fatto scalpore, non è stata una roba che è passata inosservata... ha avuto un impatto un po' su tutti [...]». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

[Il rapporto che il dirigente ha creato con questi ragazzi, li ha portati a riconoscere] in lui una figura che li stimava, capaci di fare, nonostante le difficoltà estreme, nonostante la fatica. [...] Sanno da chi andare [per] non [essere] giudicati, stigmatizzati. In questi momenti, loro possono essere loro [stessi], con le loro difficoltà: [...] li siamo tutti uguali, persino il preside è uguale». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Secondo la prospettiva raccolta, dunque, la relazione educativa, che il docente instaura a scuola, deve contraddistinguersi per uno stile democratico e caratterizzarsi per quegli elementi che Rogers (2019) ha individuato nel campo terapeutico e applicato al contesto scolastico, definendo un approccio educativo “centrato sullo studente” (Felini, 2020, p. 253). Per i partecipanti, la relazione educativa si contraddistingue per la comprensione empatica, l'accettazione incondizionata, la considerazione positiva dello studente, l'autenticità, la distanza educativa e l'incoraggiamento.

«[...] È fondamentale entrare in sintonia coi ragazzi, capire le loro difficoltà, fargli un po' da coach anche, cioè dirgli: “Ce la puoi fare!” [...]. I bambini [...], soprattutto nella fase delle medie, che è il momento in cui si formano, [in cui decidono] che cosa sono, cosa gli piace, cosa non gli piace, hanno tanto bisogno di sentirci dire: “Dai, ce la puoi fare! Dai, forza, ti accompagno, lo facciamo insieme». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] se tu instauri un rapporto di dialogo con loro [...]: “Qual è il problema?”, loro sanno che con alcuni insegnanti possono aprirsi, possono parlare [...]. Quando tu li fai parlare e [...] li metti un po' a nudo, loro riescono a dirti qual è il problema e in quel modo, nello stesso tempo, loro ti rispettano come insegnante e come figura istituzionale». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie. [...] Ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti, hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizi, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Mi sono ripromessa di valorizzar[li] un po' di più, [di] spendere i primi minuti di lezione ad accogliere la classe, cioè chiedere [come stanno], cosa hanno fatto, come stanno oggi, com'è andata [...]. [Questo permette di] creare una relazione, fa sentire i ragazzi importanti. Fa capire che siamo interessati a loro come persone e non solo come persone che devono apprendere. [...] L' *accoglienza*, la *condivisione* [di] proposte, difficoltà, risorse [...]. L'altra cosa è la *disponibilità* e [...] l'unione di intenti [tra colleghi], [...] perché se si hanno obiettivi diversi, il bambino si confonderà e non avrà chiaro, lui stesso, quale sarà il suo obiettivo [...]». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«La distanza [...] tra studente e insegnante [deve esserci], lo studente deve avvertire che sono due piani [asimmetrici], due ruoli diversi, però l'insegnante dovrebbe forse scendere un po' di più dal ruolo "io sono qua perché devo insegnare qualcosa e tu hai qualcosa da apprendere da me", e calarsi un po' di più verso l'ascolto del bisogno dei ragazzi che ha in classe. [...] Mi rendo conto che oggi sia molto difficile, perché i bisogni dei ragazzi sono tanti e sono diversi [...]». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse);

«Io credo che per affrontare certe situazioni complicate [...] sia importante essere molto empatici: quello che lo studente deve capire è che l'insegnante non è contro di lui, ma è con lui, in qualsiasi situazione [...]». (P39, aspirante insegnante, laurea in Lettere moderne, nessuna esperienza pregressa).

Tuttavia, alla luce degli elementi che caratterizzano la relazione educativa, emerge un disorientamento da parte degli insegnanti nella gestione dei rapporti sociali. Essi riconoscono il peso della propria personalità e l'importanza di essere autentici nella costruzione della relazione educativa con gli studenti, ma, contestualmente, si mostrano incerti, sia rispetto allo stile educativo da adottare, sia alle pratiche educativo-didattiche da implementare. Si rileva la carenza di percorsi formativi che promuovano una riflessione in merito alla gestione della classe e dei rapporti che in essa si sviluppano, per cui:

«[...] nessuno ti preparerà mai a quando ti chiudi la porta dell'aula dietro. [...] [Ti ritrovi], nel migliore dei casi, con un numero ristretto, nel non migliore dei casi con 25 singole identità, che hanno già una relazione tra di loro, che hanno una loro storia alle spalle, che hanno delle famiglie». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa staresti andato incontro, forse anche perché prima le classi erano un po' diverse, [...] e la complessità delle scuole e delle aule adesso è molto diversa da quella di 15 anni fa». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] io so tante cose [dal punto di vista disciplinare], ma io la so gestire una classe? Secondo me, questa è una cosa che dobbiamo capire, interrogarci e capire tra di noi, insieme. Poi, chiaramente ognuno ha il suo carattere, il suo modo, però, secondo me, è fondamentale come noi ci poniamo con i ragazzi. Se ti poni in un certo modo, se instauri una relazione, uno sguardo efficace, stai bene tutto l'anno [...]». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] Una volta dissi, nella mia esperienza di insegnante, sono stata tre professoresse diverse in tre classi diverse». (P5, insegnante di religione, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«I ragazzi lo percepiscono, sono in grado, hanno le antenne, per cogliere non tanto quello che sai, di cui non gliene frega quasi nulla, ma quello che sei. E se c'è una corrispondenza forte tra ciò che sai e ciò che sei, secondo me è difficile che non li sai prendere». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Diciamo che ci penso al fatto di come pormi con gli studenti, come pormi con la classe e penso che questo sia dato, quasi esclusivamente, alla sensibilità di ognuno, di ogni docente. [...] Cioè, non mi sembra che ci siano dei momenti [...] per definire [...] delle regole da applicare a priori. [...] Alla fine, la risposta che mi do è di non snaturarmi». (P36, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere, 1 anno di esperienze pregresse).

L'interrogarsi sulla gestione delle relazioni sociali con gli studenti conduce ad una riflessione circa la rilevanza del sostegno e della collaborazione tra colleghi. Il confronto, sulle complessità che caratterizzano la quotidianità scolastica, sulla definizione di linee educativo-didattiche unitarie e sull'adozione di progettualità e di pratiche che favoriscono un clima comunitario, viene

individuato come una possibile risposta innanzi al disorientamento dei docenti. Le parole degli insegnanti, infatti, testimoniano come le *buone* relazioni tra colleghi, in termini di collegialità, collaborazione, negoziazione e condivisione educativa, influenzino significativamente l'atmosfera scolastica, rappresentino una dimensione tacita percepita dagli studenti e conducano alla sperimentazione e all'affinamento delle progettualità e delle pratiche educativo-didattiche.

«[...] Possiamo passare il messaggio che, comunque, essendo un unico corpo docente, essendo un gruppo unico, [...] la mancanza di rispetto nei confronti di un docente è una mancanza di rispetto anche nei confronti dell'insieme, del sistema, del gruppo, anche nei miei, nei tuoi, in quelli di tutti». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] Sono d'accordo, da subito ho incontrato questo tipo di collaborazione e condivisione coi colleghi. Quindi noi facciamo gruppo, ci aiutiamo a vicenda e sono d'accordo [...] che i ragazzi avvertono questo clima sereno, positivo e quindi hanno più fiducia, si affidano più tranquillamente a noi e si lasciano guidare anche nell'educazione, nella scelta delle regole, e vi assicuro, la mia esperienza variegata, mi aiuta [e] mi fa vedere che non è sempre così, che non c'è sempre questo spirito di collaborazione. In alcune scuole, invece, ho ritrovato quella voglia di primeggiare da parte dei colleghi che, [...] non ti danno una mano per fare meglio, non ti guidavano: soprattutto un insegnante alle prime armi ha bisogno di questa guida, di un tutor. Qui mi trovo molto bene perché credo che questo spirito di collaborazione sia fondamentale per influenzare positivamente l'atmosfera scolastica». (P32, insegnante di sostegno, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«È importante il team, il consiglio di classe, come interagiscono i docenti, perché questo è fondamentale negli alunni, perché gli alunni avvertono se i docenti sono tutti d'accordo o meno d'accordo, se c'è un buon gruppo di lavoro». (P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«Anche noi abbiamo delle situazioni molto particolari, e appunto lavorare in team, lavorare in gruppo è una risorsa per la nostra scuola, [...] e quindi diventa importante far capire ai ragazzi questa forma, e cioè nel senso di collaborazione, di unione». (P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«Quando facevamo la *scuola di comunità*: praticamente i nostri ragazzi hanno mangiato, dormito, vissuto con noi h 24 nei locali della scuola: [...] al mattino facevamo scuola tradizionale, poi al pomeriggio si facevano varie attività, soprattutto laboratoriali, ore di studio e [...] alla sera, con i genitori, si condivideva la cena e poi si dormiva coi ragazzi. Dormire coi ragazzi è un'esperienza forte». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] in questa scuola, abbiamo fatto esperienze anche un po' da folli. [...] Quando ti porti dietro dei ragazzini di 13-14 anni, devi anche proprio [dare] loro fiducia, perché è proprio in quei momenti che loro ti dimostrano quello che sono, e quello che tu gli hai dato per arrivare lì, per fare quel tipo di esperienze». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Tuttavia, la relazione tra insegnanti e studenti porta alla luce l'esistenza anche di un disaccordo rispetto al ruolo che è chiamato a ricoprire l'insegnante e al modello educativo trasmesso, sia attraverso il proprio comportamento, sia attraverso lo stile educativo adottato. Questo squilibrio di prospettive, che si verifica a causa di tendenze, bisogni e aspettative differenti sia sul mandato educativo-didattico del docente, sia sulla rappresentazione, che egli ha di *buono* studente, comporta delle conseguenze. I partecipanti testimoniano di essere coinvolti in tensioni o veri e propri conflitti, di percepire una carente condivisione sia di progettualità, sia di interventi educativo-didattici, e di avere assistito ad alcune espressioni di maltrattamenti verticali (Mariani, 1993; 2017), inquadrabili come nuove forme di Pedagogia nera. Gli insegnanti coinvolti si sono interrogati se tali risvolti comportino delle conseguenze negli studenti, in termini di elaborazione dell'immagine di sé, in particolare rispetto alla percezione delle proprie capacità di affrontare i compiti della vita, di sapersi adattare all'ambiente circostante e di saper rispondere adeguatamente alle proprie e altrui emozioni.

In particolare, rispetto alle aspettative differenti circa il ruolo e la rappresentazione di studente e ad alcune espressioni di maltrattamenti verticali, emerge che:

«[Per coloro che investono maggiormente sulla didattica] il fine è un altro [...]: il mio compito è quello di portare a compimento un programma ministeriale. [...] Ho sentito frasi, quest'anno, [come] "Bisogna che si faccia le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua, e qualcun altro spezzerà loro le gambe, e quindi...", fortificarli, prepararli per quello che verrà fuori. [...] Io non colgo sempre il negativo di questi atteggiamenti [le partecipanti concordano]; non vuol dire che sono persone insensibili; è che hanno una concezione diversa del loro ruolo, come se la scuola fosse [...] l'esercito: ti formo, così sei pronto per quello che arriverà dopo. Quello che, secondo me, sta cambiando è che questi ragazzi [...] sono troppo fragili adesso». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Il fatto di avere questa impostazione "Ti voglio far imparare adesso cos'è la vita, perché dopo...", dipende da dove vieni. Se vieni da un [contesto assente e] tutti i giorni ti prendi delle mazzate a casa, arrivi a scuola e ti mazzo anche io, perché devi imparare, allora questa forbice si allarga. [Qualcuno dirà che] "Non si può salvare tutti!", però adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha [...]. È che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini [stessi]. Alla fine, noi dovremmo essere gli adulti [...] che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«"Ho visto dei bambini mortificati e molte volte non ho neanche visto l'intenzione di mortificare": ci sono insegnanti che hanno semplicemente un approccio, un'idea diversa, e il mio compito forse, [e] quello di tutti, è di cercare il buono che c'è dietro [...] perché, alla fine, il percorso va fatto insieme, volenti o nolenti. [...] Molto spesso le cose, soprattutto quelle negative, accadono senza che le si volesse far accadere». (P21, insegnante di religione, 15 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Tutte le volte che ho sentito riprendere i ragazzi, soprattutto i ragazzi in difficoltà, sempre con questo senso di inadeguatezza, di inferiorità: "Ma tu non sei capace, ma tu non studi abbastanza, ma tu non ti impegni mai", [...] "Questi libri li do solo ai più bravi!", cioè, sono tutte modalità che io [...] percepisco in modo spiacevole! [...] Non so se i ragazzi possono avere la stessa [percezione]». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] L'educazione è quello che gli si fa respirare in classe. Se, da una parte, facciamo un percorso sul cercare di andare a eliminare le discriminazioni, di includere, [e] dall'altra parte, [durante un'attività scolastica], tu mi dici: "Facciamo due gruppi. Voi iniziate...", [e interpellati] i più bravi della classe [dicendo loro]: "Scegliete i gruppi, scegliete i compagni ma fate delle scelte intelligenti...", [e] chi rimangono fuori? Gli ultimi due? Gli handicappati». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Invece passa ancora questo concetto, questo senso di inadeguatezza: bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo. [...] Per x motivi sono questo e sono uno scarto. Difficilmente si recupera, eh». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizi, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Credo [...] manchi l'accettazione, l'accoglienza. L'accoglienza di prendere quello che ogni ragazzo ha, all'età in cui è, [e che] può dare. [...] Non c'è nemmeno il tempo per conoscersi, cioè non si dà spazio a questo "creiamo un legame che ci dia fiducia reciproca". [...] Spesso c'è questa visione dall'alto [che porta a giudicare] senza conoscere, partendo da una concezione di giudizio molto particolare: cioè, sai fare questo [o] non lo sai fare, da qui ti casello per il resto dei [giorni]». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

mentre, sulla scarsa condivisione di progettualità e linee di intervento, gli insegnanti riportano che:

«[La percezione su questi progetti] è una cosa che hanno trasmesso alcuni docenti, [perché l'abbiano] percepito gli studenti, [...] perché le fragilità di alcuni sono proprio palesi. [...] Il preside ha sempre spronato a far partecipare tutta la classe: sono, poi, gli stessi docenti, che prendono il fatto che non tutta la classe partecipi come aspetto negativo del progetto. [Tuttavia, coloro che criticano il progetto sono i medesimi che vietano alla classe di partecipare, o] "al massimo uno", [in nome della] didattica. E sicuramente farebbe benissimo a tutti i ragazzi, di tutte le casse, fare le attività insieme ai compagni, per l'inclusione, per tutto quanto». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Su questo tipo di progettualità ci stiamo interrogando anche noi, sulle criticità [che abbiamo riscontrato] perché è stato visto in un certo modo dai docenti, ma [anche] gli stessi compagni di classe dicevano: "Ma io sto qua, dalle otto alle due, a sorbirmi le tue lezioni cattedratiche; lui esce dalla

classe...». Anche qua, è un altro aspetto, anche quella è una cosa che va studiata diversamente, perché tornando al clima della scuola, poi in classe anche per gli stessi compagni di classe: “Cos’hai tu, in più di me, che ti permette di stare una mattinata fuori ad arrampicarti o fare il progetto, e io invece sto qua a sorbirmi sei ore noiosissime di italiano?». Volevo mostrare che non è stato visto [bene] solo da alcuni docenti, ma anche dagli stessi compagni di classe». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«Stamattina [alcune colleghe] recriminavano il fatto che [il dirigente scolastico] si sia andato a mischiare con un gruppo di ragazzi di una classe, perché lui ha una figura che deve essere il dirigente: ha fatto un’uscita di una notte in tenda, e l’hanno visto coi piedi scalzi, i piedi sporchi e lo hanno visto con i pantaloni corti, e ha fatto dei gavettoni. La collega diceva “Ma vi rendete conto? Questi ragazzi credono che il preside sia un loro amico! Fino all’una hanno cantato!”». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

### c) Le relazioni tra gli insegnanti

La riflessione in merito alla triade relazionale che caratterizza il contesto scolastico, ha condotto ad un approfondimento sulle *relazioni* esistenti *tra gli insegnanti*, e, dunque, alle caratteristiche e alle declinazioni che assumono e alle conseguenze che comportano sull’AMS. Questa terza sottocategoria ha messo in luce le seguenti tematiche: la (4) percezione di solitudine e frammentarietà vissuta dagli insegnanti (F=7), la (5) collaborazione tra docenti, in termini di condivisione di progettualità educativo-didattica, cultura organizzativa scolastica, quadro etico-valoriale-normativo, compresenza didattica (F=25), il (6) supporto mostrato e ricevuto tra insegnanti (F=13), la (40) ricerca e individuazione di spazi e tempi dedicati alla collaborazione (F=4), la (43) gestione delle conflittualità, anche in termini di intervento da parte del dirigente scolastico (F=8) e la (67) percezione che gli studenti hanno rispetto alle relazioni esistenti tra gli insegnanti (F=1).

Dalle parole degli insegnanti si evince come la collaborazione sia una questione tutt’altro che scontata nella quotidianità scolastica; essi riportano di una ricorrente percezione di frammentarietà, che li conduce a sentirsi soli e inadeguati nella gestione delle situazioni complesse, e di conflittualità, causate da prospettive educative dissimili e, talvolta, inconciliabili.

Rispetto alla percezione di frammentarietà e di solitudine, emerge come gli insegnanti si sentano abbandonati nel gestire le complessità quotidiane, a causa di una disposizione all’individualismo caratteristica dell’agire educativo entro il contesto della scuola secondaria di I grado.

«[...] Molte volte veniamo lasciati da soli in queste situazioni dove tu devi gestire [la classe], ma c’è proprio questo senso di solitudine. Perché poi se chiami il collega anche lui ha la sua classe, quindi è molto difficile... quindi questo senso di solitudine io lo avvertivo tutto e proprio la mia inadeguatezza in quel contesto, un contesto sicuramente difficile, ma comunque con una responsabilità giuridica, penale, morale molto forte». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Io vedo due o tre criticità: [...] il primo problema [è] questo senso di solitudine. Io e i ragazzi. Cioè, è vero che è “io e loro”, però dovrebbe essere “noi e loro” e quella è una criticità enorme». (P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Secondo me c’è anche molta frammentarietà. Cioè, se tu trovi la collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcheduno a fare. Invece, a livello totale, è molto difficile perché c’è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c’è, perché sono molto, molto più legati secondo me». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Allora, io nel mio consiglio di classe mi sono sentita sola tutto l’anno, mi sono sentita l’unica che si occupava di certe persone. [Mi sono sentita] impotente, incapace, perché, poi, quando sei da solo, con una situazione difficile non ce la fai». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Invece, rispetto alla carente condivisione di prospettive educativo-didattiche, emerge come tale condizione abbia provocato il verificarsi di profondi conflitti tra colleghi e di un clima di malessere vissuto dagli stessi docenti, ma percepito anche dagli studenti:

«Ho vissuto molto male il fatto che questa idea di scuola, [...] non è condivisa da tutti. [...] Le modalità, i rapporti, [...] le persone, a volte, mettono in atto e [sfogano] questo non-accordo di pensiero [...] sui ragazzi. [...] si è creata una certa tensione tra di noi, incomprensione, non ci si parla... e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano, hanno queste antenne, ti leggono in faccia, ecco, basta uno sguardo. Io, anche lavorando sul sostegno, spesso, il ragazzo con cui stavo io, mi diceva: “Ma sei arrabbiata oggi?” (P20, insegnante di sostegno e musica, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«È che non sempre siamo una rete. [...] Il malessere di cui dicevo prima [è dovuto a] questa mancanza di calarsi un po' nei panni dell'altro, [...] cercare questa relazione insieme, per provare a portare qualcosa di diverso, tra quello che penso io e quello che pensi tu. [...] Sembra [che] venga inteso [...] come un gioco di potere” (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] ho sempre [pensato che] i tuoi colleghi sono il tuo braccio destro, quindi li devi supportare sempre, anche se commettono un errore... cioè, qualsiasi decisione loro prendano, la prendono per un motivo. Per la prima volta nella mia vita, mi sono detta: «No, non posso sostenere il mio collega. Non lo posso fare». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Il confronto con tali criticità spinge gli insegnanti a sottolineare il valore della collaborazione: essa risulta importante non solo perché permette agli stessi docenti di vivere più serenamente la propria professione e di sviluppare maggiormente le competenze di professionisti dell'educazione, ma anche perché la qualità del rapporto esistente tra gli insegnanti è percepito dagli studenti. Dall'analisi dei dati, emerge che la collaborazione si manifesta attraverso la disponibilità al supporto, la condivisione di programmazioni e progettazioni educativo-didattiche, la ricerca del confronto costante e la condivisione sia delle criticità che si riscontrano nelle attività quotidiane, sia di una visione di scuola che viene elaborata collegialmente.

«[Il confronto], però, non è la consuetudine. Credo che siano tutti consapevoli del fatto che siamo fortunati, ma [che non è] una roba banale: cioè noi, tra di noi, ci scambiamo le programmazioni». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] ho sempre notato, e questa è una cosa che mi fa dire tutti gli anni: “Il mio posto è questo”, che questa è una scuola in cui non c'è una grande turnazione docenti [...]. Tutti [...] gli anni, [...] nel giro di poco tempo, si crea un clima di fiducia, di aiuto reciproco, di sostegno vero, non solo in quanto colleghi, ma anche in quanto persone, perché poi noi amiamo molto raccontarci, in mezzo ai corridoi, nell'aula insegnanti, coi ragazzi... i problemi [...] diventano un'occasione per crescere». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] almeno per me, è sempre stato molto importante condividere anche le esperienze che faccio in classe, quello che succede con gli altri docenti. E poi i ragazzi lo sentono che c'è questa condivisione». (P6, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Noi creiamo molto gruppo, ci sosteniamo a vicenda, e anche i ragazzi credo che percepiscano questo nostro modo di relazionarsi». (P5, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Ho sentito l'anima della scuola perché non ho avuto difficoltà, [...] si stava bene, si creava gruppo, e il fatto che ci fosse un gruppo, un corpo docenti, che non significa assolutamente che siamo uguali, che abbiamo le stesse idee, [...] ma che puoi contare su un tuo collega, che in classe porta avanti la stessa linea che sta portando avanti tu». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] il consiglio di classe che condivide e discute sulle varie problematiche, ma anche sulle eccellenze che può avere una classe, sicuramente è un [...] buon consiglio di classe. La discussione è fondamentale nel consiglio di classe [...] e quando trovi il collega che lavora per antipatia e simpatia sui ragazzi [...] io non lo accetto, perché per me i ragazzi sono tutti uguali». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[Il confronto con i colleghi, di fronte ad eventi critici è] la prima cosa che farei istintivamente [e] credo che possa essere pianificato [...]. Cioè, dovremmo avere un atteggiamento sinergico. Non possiamo, davanti a un problema, io entrare con un atteggiamento, il collega di matematica con un altro, [...] perché altrimenti non riusciamo neanche a coordinarci per aiutare lo studente... [...]. Io credo che davanti a una situazione di disagio, più o meno marcato, prima di tutto debba esserci un atteggiamento comune e condiviso del team docente». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«Anche in classe, proprio da studente, noi vedevamo le faide tra i vari docenti, [...] le coglievamo... sapevamo chi era amico di chi, e chi era contro chi. Questo non deve passare agli studenti. Questo è un errore del singolo docente. [...] La prima soluzione sta nel consiglio di classe, i docenti devono essere, non dico affiatati, ma almeno collaborare [...]». (P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Didattica museale);

«[...] Se uno studente ha un problema, io collega ti devo parlare. Non sei l'acerrimo nemico. In questo momento abbiamo una cosa in comune: ti posso odiare, però quell'alunno ha un problema e quindi dobbiamo avere lo stesso approccio [...]». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari).

La riflessione sulla collaborazione conduce gli insegnanti a ragionare sui tempi e i luoghi della collegialità: dalle parole dei partecipanti emerge la mancanza di uno spazio/tempo pensato per lo scambio. La necessità di individuare dei luoghi di confronto conduce gli insegnanti a riconoscere i limiti per i quali si contraddistinguono i consigli di classe, in particolare rispetto alle finalità con cui essi nascono, e a ricercare luoghi informali per dialogare:

«[...] Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose, quindi, cambio dell'ora, il nostro lavoro è molto in solitudine nonostante dovrebbe essere invece molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, poi sono momenti burocratici che è quello che porta a questo impoverimento». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia compresa, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti e, invece, sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro [...]». (P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Sì, in effetti [...] io parlo con i miei colleghi nell'intervallo, perché intanto che ci diamo il cambio, nei corridoi...». (P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Il fatto che [...] i consigli di classe si convochino due volte all'anno è un problema, perché si convocano dietro la necessità di pianificare i programmi, gli orari, le gite, ma non si convocano [al fine di] affrontare [una] situazione di disagio, e [anche] quando si convoca, dura mezz'ora, un'ora: cioè, come posso io confrontarmi con il collega dell'altra materia o per coordinarci su come approcciarci alla classe, se ci vediamo poco, parliamo poco, e quelle due volte all'anno che ci vediamo, parliamo di cose organizzative?». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«[...] Noi, tra di noi, ce li inventiamo i momenti di scambio, un po' perché siamo in pochi su varie classi, un po' [perché] cerchiamo in tutte le ore di metterci lì, la chiacchiera... cerchiamo di sfruttare tutti i momenti possibili, però di per sé è una lotta controcorrente, perché il sistema scolastico non è costruito per [il confronto]. [...] Nonostante il collegio docenti, che però è così oberato di cose da fare, di cose da decidere, che in realtà c'è poco spazio per un confronto vero sulle cose concrete, sul come facciamo, come aiutiamo questa persona a raggiungere... Per esempio, noi tre [...] ci troviamo: abbiamo una giornata, casualmente, in cui abbiamo ore buche che si sovrappongono, ci si trova nella stessa sala insegnanti e abbiamo fatto dei progetti meravigliosi, delle cose davvero interessanti». (P5, insegnante di matematica e scienze, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] abbiamo dei consigli di classe stabiliti, calendarizzati già dall'inizio dell'anno, ma la situazione, che era in continuo divenire, quindi una situazione liquida, ha fatto sì che questi consigli di classe, a volte anche informali [...], fossero molto più ravvicinati». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

#### d) Le relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico



La riflessione rispetto alla qualità delle relazioni esistenti tra insegnanti ha spinto i partecipanti a riflettere anche sulle relazioni che questi ultimi instaurano con il dirigente scolastico; in tal senso, è stata individuata una sottocategoria autonoma che fa riferimento a ciò che i docenti intendono con *relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico*, in termini di caratteristiche, declinazioni e conseguenze sull'AMS. Nello specifico, dunque, i temi che ricorrono sono quelli del (38) ruolo giocato dal dirigente scolastico, in termini di organizzazione del setting, definizione di progettualità, mission, finalità e obiettivi educativo-didattici, distribuzione di responsabilità e coordinamento (F=19), del (39) dirigente scolastico come punto di riferimento, modello comportamentale per il corpo docente e promotore della cultura organizzativa scolastica (F=15), delle (41) caratteristiche che, auspicabilmente, il dirigente scolastico dovrebbe possedere o ha (F=4), e delle (62) conflittualità che talvolta contraddistinguono la relazione tra lui e gli insegnanti (F=12).

In particolare, dalle parole degli insegnanti emergono le caratteristiche che si ravvisano nel dirigente scolastico o che egli dovrebbe possedere, in termini di direzione, coordinamento e valorizzazione. Tali qualità influenzano in modo significativo la cultura organizzativa scolastica, lo sviluppo professionale degli insegnanti che il dirigente coordina e coi quali collabora, e i tratti distintivi di ciascuna specifica scuola. Il dirigente scolastico assume, dunque, i caratteri di guida, di modello comportamentale, di maestro e di esempio di coerenza rispetto ai valori che promuove, sostenendo la riflessione e la messa in discussione sulle pratiche educativo-didattiche che gli insegnanti attuano.

Rispetto alle caratteristiche riconosciute dagli insegnanti nel dirigente scolastico e individuate come incisive per influenzare l'atmosfera scolastica, emerge che tale professionalità deve caratterizzarsi per essere empatica e autorevole, in quanto chiamata a promuovere il dialogo entro il team docenti e a coordinare il lavoro di gruppo.

«[...] La nostra è una scuola che si può definire giusta, equa, che nelle paritarie, ma anche in altre scuole non trovi quasi più... questa equità, questa caratteristica del giusto, [che si concretizza nel fatto che] tutte le persone sono trattate allo stesso modo, che siano alunni, che siano docenti, che sia il preside... [il preside] è il primo il preside a darci l'esempio». (P9, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Il dirigente scolastico] è una persona empatica. [...] È stato un maestro per me. Quando sono arrivata, avevo due anni di insegnamento, e lui è stato un maestro [...], mi ha inserito a scuola qui, e [...] non mi sono mai sentita fuori posto. È sempre stato una guida, [...] se non avesse avuto lui, probabilmente, non lo sarei diventata l'insegnante che sono [...]; è come se lui mi avesse insegnato ad essere un'insegnante migliore!». (P9, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Il dirigente scolastico è] empatico, ma anche molto autorevole [...]. Poi è ironico, e questo è fondamentale! Cioè, in generale, anche tra noi si ride, i ragazzi lo vedono... vedono che sono in una scuola dove il corpo docenti non è stanco, arrabbiato». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] quando sono arrivata qui, il preside, [...] mi ha insegnato molte cose, ma anche dal punto di vista umano, di relazioni con i colleghi e con lui stesso. Una studentessa mi aveva detto un segreto e io non ho ritenuto di doverlo dire al preside. [...] “Questa ragazza si è fidata di me” era in terza liceo [...], “Perché devo dirlo lui? Tanto non cambierebbe niente, no?”. Poi, la cosa si è evoluta, la ragazza si è dovuta ritirare da scuola per quella cosa, [...] e io mi sono sentita in colpa per non averlo detto al preside, e credo che lui l'abbia capito, e non mi abbia mai colpevolizzato per quello che era successo, perché io alla fine non c'entravo niente... è che io avrei dovuto dirglielo, così lui sarebbe stato al [corrente] dell'aspetto e forse avrebbe potuto parlare prima con la famiglia... niente di grave, per fortuna, però io avrei dovuto dirglielo. [...] Lui non mi ha mai sgridato, però io ho capito che lui aveva capito che io sapevo e non gliel'avevo detto, e quindi da quel momento io gli ho sempre detto tutto. [...] Perché lui è come una sorta di parroco [...]». (P9, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma).

In quanto guida ed esempio di coerenza rispetto ai valori che promuove, gli insegnanti riconoscono come il dirigente scolastico abbia il compito di sostenere la riflessione rispetto alle linee operative adottate nel contesto scolastico:

«Una cosa che ci dice sempre, quando durante i consigli di classe ci lamentiamo perché [gli studenti] non studiano, è: “Ti sei chiesto perché fa così?”. Ci spinge sempre a metterci dalla parte dei ragazzi, lui è dalla parte dei ragazzi... perché l’adulto, secondo lui, ormai dovrebbe avere le sue armi per andare avanti, i ragazzi ancora no». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Io mi ricollego [alla questione] che ci reputa adulti... non tutti! Io in primis, da lui, non sono stata reputata adulta, giustamente, nel senso che queste “botte”, che ogni tanto ci dà, lo fa per noi e per i ragazzi, nel senso siamo molto fragili, delle volte ci sentiamo impreparati, inadeguati. Lui è sicuro e conosce più cose di noi, e ogni tanto ci dà degli scrolloni e, secondo me, il metodo “prepotente” che usa con noi, che siamo adulti, serve, perché se [fosse] delicato, [verrebbe ignorato]. [Dice spesso] cose che ti toccano [...]. Lui ti scarta tutto e ti mette su un piatto d’argento le difficoltà, le tue, quelle degli studenti, di tutti quanti, e ti dice: “Adesso risolvi tu, adulto, risolvi tu il problema! Io te lo faccio vedere». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Sì, non è facile, perché ti mette proprio davanti alla tua inadeguatezza. Io gliel’ho detto tante volte: «Se ogni volta che devo venire qua, devo sentirmi così [...]!». Non è mica facile rapportarsi con uno che sembra sempre... però, in effetti, c’è e, secondo me, è molto una guida». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Attraverso la sua azione di leadership, il dirigente scolastico organizza il setting e incoraggia l’adozione di pratiche negoziate e partecipate, distribuendo ruoli all’interno del corpo docente e demandando i compiti educativi. Questo stile di coordinamento influenza in modo significativo lo sviluppo della professionalità degli insegnanti coi quali egli collabora, genera una percezione di fiducia tra i membri del collegio docenti, incrementa la collaborazione, influenza la qualità delle relazioni che nel contesto scolastico si realizzano e determina senso di appartenenza, coesione scolastica e valorizzazione della professionalità docente. Viceversa, le resistenze del dirigente scolastico nella distribuzione dei ruoli, nella delega dei compiti educativi o nella promozione di una leadership partecipativa comportano una percezione di sfiducia e di mancata cooperazione; contestualmente, anche la fallita condivisione del mandato scolastico, in termini di finalità e progettualità educative, promosso dal dirigente scolastico ma non compartecipato dal gruppo insegnanti, genera profonde conflittualità. I partecipanti manifestano, infatti, le difficoltà conseguenti ai conflitti tra corpo docenti e dirigente scolastico, esplicitando l’esistenza di un clima teso, di complessa gestione, che genera malessere.

«[...] In questo momento, [...] abbiamo la fortuna di avere un dirigente che favorisce la condivisione tra colleghi, ci ha abituato a condividere, cosa che prima non c’era [...]; da noi i dirigenti venivano, stavano un anno, due anni, e se ne andavano, e noi dovevamo sempre ricominciare da capo. Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirvi di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, eravamo in alto mare [...]: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme. Poi è arrivato un dirigente che ha aperto alla condivisione, tanto è vero che lui è il fautore della leadership condivisa, ha creato gruppi referenziali, [...] ha distribuito le responsabilità e ha distribuito il fare scuola. E questa architettura ha favorito la creazione di questo clima familiare. [...] Ora vedo una scuola unita, che fa fronte insieme alle esigenze dei ragazzi, spesso importanti, [con] problemi veramente seri alle spalle; riusciamo a creare entusiasmo nei ragazzi, proprio perché i ragazzi vedono che siamo un corpo unito. [Anche] quest’anno, eravamo tutti sulla stessa linea di conduzione [...]. Questo è importante, perché non ci ha fatto vacillare, perché ci ha aiutato ad affrontare le situazioni più difficili insieme, perché siamo arrivati alla fine con consapevolezza e anche aiutando i ragazzi a superare determinate difficoltà. [...] I ragazzi sono contenti dell’operato della scuola, ma ognuno [di noi] ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell’aula e fare lezione: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto [...]». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D’Acquisto, Messina);

«Ci sono gli adempimenti, e dove lei si sente particolarmente messa in gioco, come dirigente, e quindi questo la porta ad essere [...] rigida, un po’ accentratrice e a volte ci mette in situazioni non facili da gestire [...] e non riesce, forse, a demandare ad altri, in maniera precisa. Cioè, lei magari ti dà un compito, però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello che fai». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Secondo me [la dirigente scolastica] dovrebbe fidarsi di più delle persone che collaborano con lei». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] poi, secondo me, una buona dose di conflitto è bene che ci debba essere fra docenti e dirigenti, soprattutto quando il dirigente [...] e il corpo degli insegnanti [hanno] una [propria] personalità. Cioè, per esempio, [nei panni del dirigente scolastico] qua percepisco che ci sono delle persone che non accettano tutto, come viene, come se [fosse] il verbo infuso, no? Ci sono delle discussioni [e] a volte abbiamo anche delle visioni differenti». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Dalle testimonianze che riportano di un clima teso e conflittuale tra insegnanti e dirigente scolastico emerge come tali condizioni abbiano ripercussioni significative su tutto il sistema scolastico e, in particolare, sui processi di collaborazione tra docenti.

«Ci sono delle fratture molto forti all'interno della scuola, quindi chi la pensa come lui, è con lui ed è contro di me. Si sta creando questo bipolarismo: se la pensi come lui, sei contro di me. [Qualcuno ha scelto di andarsene, qualcuno ha fatto richiesta per un'ispezione, che è in atto]». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Lui non vive bene [il conflitto che c'è con alcuni docenti], però ho la sua idea, è determinato, è sicuro, è preparato. [...] Lui sa cosa sta facendo e sa come lo deve fare, poi è sempre aperto al confronto. [...] Non ha mai chiuso la porta in faccia a nessuno...». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[Per esempio, durante un anno scolastico] eravamo divisi in fazioni, perché c'erano alcune che volevano emergere a tutti i costi, oscurando, in maniera, a volte anche poco corretta, gli altri, una vicepresidente amica di questa nuova dirigente, che non ha fatto altro che alimentare questi problemi. Quindi, alla fine dell'anno, ci siamo trovati con una scuola, non dico distrutta, ma veramente divisa: è stata un'esperienza veramente devastante. [...] Quando uno non va a lavorare in un ambiente sereno, lavora male, [...] e poi la ricaduta è sui ragazzi: se i ragazzi vanno in una classe dove ci sono delle tensioni tra gli stessi docenti [...], loro lo percepiscono. [...] Abbiamo fatto fatica a rimettere i cocci, perché si erano create tante di quelle fratture». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Enzo Drago, Messina);

«[...] Stamattina, parlando con una collega, mi ha detto: "Io, però, non posso accettare che qualcuno mi faccia questa osservazione: "[...] Nella tua materia [...], su 25, ci sono 10 insufficienze; ti sei chiesta perché? Ti sei chiesta perché hai tante insufficienze?". Eh, perché non studiano...". "Ma tu sei sicuro di aver fatto il possibile per?", e la risposta è stata: "Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così e così. Punto. Se ci sono dieci 5, è perché questi non sono all'altezza...", quindi sono proprio visioni completamente diverse. [...] Se questa persona ha preso 5 in questa verifica, vuol dire che per questa persona devi adattare un percorso diverso. Devi partire da quello che ti può dare questa persona, non da quello che non ti può dare. Una volta che tu hai verificato che il livello non è sufficiente, devi metterla in grado, per quello che ti può dare, di arrivare a una sufficienza [...] Ma, per molti non è così: cioè, il mio standard è quello e io non voglio più stare in una scuola dove mi si dice che do troppe insufficienze». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Inoltre, il coordinamento attuato dal dirigente scolastico viene individuato come un elemento chiave anche da coloro che si identificano come aspiranti insegnanti; da parte loro, viene esplicitata la necessità di avere linee guida rispetto all'agire educativo-didattico. Tuttavia, questa categoria riporta anche una rappresentazione di dirigente scolastico connessa al ricordo che ne hanno da studenti: tale professionalità viene, dunque, paragonata ad una figura alla quale ci si rivolge in situazioni di estrema gravità o ad un'"aurea che gira per la scuola", fino a identificarla come un membro esterno al contesto scolastico, che può svalutare l'autorevolezza dell'insegnante:

«[...] [Rispetto alla figura del dirigente scolastico, sarebbe utile] per avere qualche linea guida di comportamento, [un] coordinamento: avere linee guida per capire come affrontare, come reagire a certe situazioni. Anche perché è un problema che riguarda anche altri docenti... [quindi riguarda anche il] dirigente scolastico, quindi sì, qualche linea dall'alto secondo me ci vuole». (P36, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere, 1 anno di esperienze pregresse);

«[...] Non lo so, dipende che figura è il dirigente scolastico, nel senso che diverse insegnanti che ruotano su una classe hanno più consapevolezza di quello che sono gli studenti della classe, delle dinamiche, delle problematiche di ciascuno e, quindi, forse, un dirigente scolastico è più un'autorità esterna che

interviene in determinati momenti di estrema gravità o per prendere dei provvedimenti perché le azioni sono indiscutibilmente [necessarie]. [...] Per noi, il dirigente scolastico, sia quando facevo l'insegnante, che quando andavo al liceo, era sempre un "ti mando dalla preside" generico... Quindi, anche qui, l'inserimento di figure esterne, alle volte, fa perdere un po' di autorevolezza all'insegnante, nel senso che un insegnante che è in grado di gestire il proprio gruppo classe, con il coordinamento degli altri insegnanti, [non ricorre alla figura del dirigente scolastico]; forse, se i ragazzi vedono che sistematicamente [si] ha bisogno di un intervento esterno, sentono che quando c'è [questo] insegnante hanno più potere... per la mia esperienza, il dirigente scolastico è sempre stata una persona abbastanza astratta». (P35, aspirante insegnante, laurea in Lettere moderne, 2 anni di esperienze pregresse);

«Sì, il dirigente scolastico è, spesso e volentieri, più un'aurea che gira per la scuola, [perché, essendo in reggenza, era difficile reperirlo]». (P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue e letterature straniere, nessuna esperienza pregressa).

Infine, emergono alcune criticità ravvisabili nelle politiche attuali, che prevedono da parte del dirigente scolastico il coordinamento contestuale di più istituti comprensivi; gli insegnanti esplicitano la necessità della presenza del dirigente nelle scuole che coordina e si fanno testimoni di tale mancanza quando questo non avviene. È stata, dunque, raccolta un'interessante riflessione sulle differenze esistenti, anche da un punto di vista semantico, tra l'attuale figura professionale del "dirigente scolastico" e quella del "preside", e dei relativi ruoli ricoperti.

«[...] Credo che il dirigente dà un'impronta alla scuola, [ma] il problema rimane [...]: devi essere sempre lì. Se devi dare un'impronta, ci devi essere! E io, in certe scuole, gli alunni non hanno conosciuto il preside o la preside, e credo che sia inconcepibile: mai vista, mai conosciuta, mai vista! E quindi, diventa difficile questo ruolo». (P12, insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Io penso che – non è che voglio farne una questione di "come si chiamano le cose" – dare il nome alle cose e ai ruoli fa la differenza. Noi, adesso, ci muoviamo un po' chiamando la dirigente "dirigente" e alle volte ci scappa ancora la parola "preside". Ecco, io ho passato questo valico: sono stato per tanti anni in questa scuola dove c'era il *preside*; poi, hanno deciso che quella lì non era la parola giusta, e li hanno trasformati in dirigenti scolastici. Credo che questo sia il vero tema: il preside, come lo dice la parola, è uno che presidia un luogo, [...] lo vive, lo conosce, lo costruisce, magari, insieme alle persone che sono lì, con lui, ai professionisti dell'educazione. Un dirigente scolastico non si capisce ancora bene [quale ruolo abbia]. Intanto, non è collegato a un luogo specifico; è spesso una persona che guida una specie di grande transatlantico, con le persone dietro e deve vedere dove deve andare, non deve guardare le persone; poi, è anche vero che il direttore d'orchestra – usando un'altra metafora – volta le spalle al pubblico e guarda i musicisti che suonano. Bisognerebbe, secondo me, trovare un equilibrio tra queste cose: cioè, recuperare l'idea che un dirigente è anche un preside e che è come un direttore di orchestra. Io sento il bisogno di farmi dirigere ma, nel momento in cui c'è questo bisogno, c'è anche un bisogno di reciproco riconoscimento». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[Per esempio,] da me, vari licei sono stati accorpati sotto la figura dello stesso dirigente, e quindi è una figura inesistente, che qualche giorno lo passava in una scuola, qualche giorno lo passava in un'altra, quindi, se si ha la necessità di rivolgersi alla figura del dirigente che, comunque, se parliamo di gerarchia, è superiore a un professore [era difficile reperirlo]. Io sono stata un anno rappresentate di istituto, se avessi avuto la necessità di parlare con il dirigente scolastico era impossibile perché non era proprio fisicamente presente nell'istituto». (P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue e letterature straniere, nessuna esperienza pregressa).

#### e) Le relazioni tra scuola e famiglia

Quinta ed ultima sottocategoria, che si rileva quando gli insegnanti riflettono sul tema dei rapporti sociali scolastici, è quella relativa alla *relazione tra scuola e famiglia*, in termini di caratteristiche, declinazioni e conseguenze sull'AMS. I temi che ricorrono sono: (7) il ruolo ricoperto dalla famiglia nell'influenzare la rappresentazione degli studenti (F=7), (8) le relazioni tra dirigente scolastico, insegnanti e famiglia e la loro gestione (F=18), (9) le competenze genitoriali nella prospettiva degli insegnanti (F=4), (10) la rappresentazione di famiglia nelle parole dei docenti (F=13), (33) i ruoli educativi di scuola e famiglia, in termini di valori promossi,

regole trasmesse (F=7), (44) la rappresentazione di scuola nella prospettiva della famiglia, attraverso le parole degli insegnanti (F=3) e (68) le azioni finalizzate a promuovere la relazione e l'alleanza scuola-famiglia (F=2).

I partecipanti hanno messo in luce alcuni aspetti relativi alle relazioni scuola-famiglia, come la centralità che esse ricoprono nell'influenzare l'esperienza scolastica del minore, le criticità riscontrate nella loro gestione e i ruoli che, rispettivamente, scuola e famiglia ricoprono nell'educazione dell'adolescente.

Rispetto al ruolo giocato dalla famiglia nell'influenzare la rappresentazione degli studenti di scuola e di insegnante emerge come l'esperienza scolastica vissuta in prima persona dai genitori o la rappresentazione che essi hanno elaborato di scuola e di insegnante, influenzi profondamente l'atteggiamento che lo studente adotta nei confronti del proprio percorso formativo.

«Noi stiamo dimenticando una parte *molto* consistente della scuola, che sono le famiglie [le partecipanti annuiscono], perché [...] quello che pensano le famiglie della scuola è fondamentale». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Perché in tutte queste relazioni, che [gli studenti e gli insegnanti] instaurano tra loro, è fondamentale quello che viene riferito dai genitori, perché se loro partono [dicendo]: “Tanto quell'insegnante lì, lascia perdere...”, allora si instaurano già dei rapporti [...], delle complicità [tra studenti] che ti possono rendere la vita molto facile, come docenti». (P5, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Io penso che ci sia il bisogno di far conoscere esattamente alla famiglia che cos'è la scuola, perché si è perso questo ruolo della scuola fondamentale [...]. Noi a scuola ci stiamo bene, ci viviamo, però ci soffriamo quando i genitori urlano [perché] hai rimproverato il figlio, ci soffriamo quando i genitori li devi [in]seguire per far mandare il figlio a scuola. [...] Quindi secondo me, bisognerebbe formare proprio questi nuovi genitori, queste generazioni alla scuola. I genitori [...] riversano sui figli, molto spesso, le loro esperienze da studenti. Il genitore che è stato uno studente scontento, frustrato, non compreso già abitua il figlio a difendersi [...]; quindi, sono ragazzini che non si lasceranno mai guidare, sono sempre sul chi va là. [...] Oppure ci sono quelli che hanno avuto successo nello studio, che [hanno] un atteggiamento eccessivo, [finalizzato a] creare nei loro figli una vita di successo». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

In secondo luogo, gli insegnanti mostrano come la relazione tra insegnanti e famiglia si sia modificata nel tempo, in quanto risulta essere sempre di più difficile gestione e mantenimento. Tuttavia, i partecipanti dimostrano come la ricerca costante del confronto e la costruzione dell'alleanza educativa con la famiglia rappresenti una delle priorità dell'agire educativo:

«[...] Ci accorgiamo che [...] dalla prima alla terza, il rapporto [diventa sempre] più difficile: [...] mentre per i genitori della classe prima, [ci sono] continuamente colloqui, comunicazioni, a mano a mano [questo rapporto] va a scemare. Quindi, vorrei anche capire, [...] se loro pensano di dare loro maggior indipendenza [e] responsabilità, non parlando con il docente, oppure [se] è una cosa scontata, a mano a mano che vai avanti. Dal mio punto di vista, c'è proprio questo scollamento che si avverte intorno alla seconda media tra i genitori, che lasciano un po' più liberi [i propri figli, e la scuola], [mentre] è proprio il momento in cui loro, molti di loro, avrebbero [...] più bisogno di questa impalcatura, che [ci] sia per loro un accompagnamento. Se [...] io non [riesco a comunicare] con la famiglia, nonostante i tanti mezzi di comunicazione – e-mail, servizio elettronico, sms [...] – quanto devo volere io la comunicazione? Ma per chi? Cioè, dall'altra parte, proprio per questa reciprocità, chi c'è? Cioè, se non interessa alla famiglia, io dove posso arrivare? [Cos'è] [di] mia competenza? Questo è un problema di relazione, di comunicazione importante, perché appunto ai ragazzi, poi, mancano dei tasselli, non remiamo nella stessa direzione e questo diventa poi un problema». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Sì, molte volte i genitori intervengono forse in cose che non gli competono e anche lì, forse, c'è da stabilire bene le mansioni di ognuno: non mi puoi venire a criticare per un voto. [...] La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie, perché io mi sono trovata a dare dei voti al di sotto del quattro, e non li ho certo ritirati perché mi hanno detto: “Non si possono dare!”. Questo è quello che sa, poi se non glielo posso dare è un altro discorso, però questo è quello che sa. Poi, [...] la storia è finita lì: non voglio che intervengano nel mio lavoro di docente». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Spesso e volentieri abbiamo queste famiglie, che irrompono in maniera violenta e non-violenta fisicamente, proprio nel voler avere conto e ragione quotidianamente». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Se è una cosa molto grave, chiamiamo i genitori, parliamo con i genitori, e cerchiamo di capire che cosa è successo e cosa ha determinato un certo comportamento, cercando sempre di capire cosa c'è sotto, qual è il disagio che ha determinato un certo comportamento». (P13, insegnante di lettere, 8 anni di insegnamento, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Emerge, inoltre, come gli aspetti che contraddistinguono la relazione scuola-famiglia siano influenzati anche dal contesto scolastico nel quale questi rapporti si sviluppano: si evidenziano, infatti, differenze tra istituti scolastici paritari, istituti scolastici pubblici ubicati in città o in paesi limitrofi e istituti scolastici collocati in territori più decentrati:

«La differenza, forse, [con la] scuola statale è che il cliente ce l'ha già, no? Per cui noi abbiamo bisogno di persone che facciano un'opzione su questa scuola. Questo stimola ad avere un atteggiamento nuovo, rispetto al ragazzo, rispetto alla famiglia... alle volte le famiglie sono un po' pedanti, ma dobbiamo essere consapevoli anche di questi passaggi, perché è così...» (P11, insegnante di religione, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma).

La rappresentazione delle famiglie nelle parole degli insegnanti, attraverso una digressione sulle competenze genitoriali, mette in evidenza un quadro complesso, che rileva la distanza e, a tratti, la contrapposizione esistente tra le due principali agenzie di educazione del giovane. Gli insegnanti testimoniano come il sistema di valori proposto, i pregiudizi costruiti nei confronti dell'altro, la valutazione che si compie delle competenze genitoriali possedute oggi dalla famiglia, generi crescenti fratture che determinano un'alleanza educativa sempre di più difficile instaurazione. Tale condizione può generare nello studente un conflitto di lealtà:

«Il voto però nella società, nella famiglia, è ostentazione di quanto vale la famiglia: [...] vedi mamme litigare per il 10 o il 10 e lode all'esame di terza media che, insomma, ha dell'assurdo. E questa cosa ci mette in grande difficoltà [...]». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Adesso, noi ci confrontiamo con mamme più giovani, quindi molto più allenate rispetto a noi rispetto all'apparire social, [...] followers, Instagram. Loro fanno scuola e dopo scuola di questo. [...] Ostentazione, mantenersi, potersi mettere la minigonna a 40 anni e magari avere il figlio col dieci... cioè, la stessa scala di valori. [...] La sostanza sta perdendo sempre più valore a fronte di una apparenza [...]». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] per molti ambienti è una conquista arrivare al tempo prolungato, da noi che lo abbiamo, molte mamme non lo vogliono. Queste mamme moderne, nuove, quelle a cui non serve, come a me la scuola per poter lavorare – i miei figli erano a scuola fino alle 4:30 e col cavolo che avrei potuto fare tutto quello che ho fatto – non vogliono i figli a casa perché è stancante, perché all'una devono finire e poi, devono, appunto, stare insieme alle altre mamme, devono stare un po' in società». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Facciamo l'educazione morale tra le nuove famiglie? [...] Io penso che ci sia un disorientamento a livello, proprio, di valori fondanti di molte nuove famiglie, che probabilmente non sarà nemmeno colpa loro, sarà colpa anche un po' di questo precariato che spinge fino all'età matura, e quindi questi genitori che non diventano mai maturi, perché sono precari, disoccupati, giovani sempre, giovani dentro, giovani fuori». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] penso che molti genitori, non dico tutti, delegano la scuola, l'insegnante, all'educazione dei loro figli, perché loro sono troppo impegnati a comprare tutto ciò che vogliono: dal telefonino alla moda, pensano di poter dire tutto quello che vogliono, non avendo rispetto per gli altri. Perché a casa sono abituati in questo modo, e purtroppo ci sono le situazioni in cui le famiglie delegano l'insegnante all'educazione... [...] gli danno tutto, ma poi alla fine sono vuoti. Poi vedi i capannelli davanti alla scuola fuori [che] chiacchierano: "Ma non avete niente da fare?". Guardano se l'insegnante arriva con 30 secondi di ritardo». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Quello che constatiamo, a proposito di sistema di valori, [è che] c'è sempre una famiglia che è più carente e più problematica del ragazzo stesso. E, a volte, è il ragazzo che risulta la parte sana... l'espressione forse è un po' brutale, però è il ragazzo che presenta gli elementi del recupero. La famiglia, molto spesso, no. Quindi, delle situazioni un po' al limite ne sono successe». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Ma lo avete notato anche voi che, sempre più spesso, [l'atteggiamento dei genitori] va di pari passo con l'atteggiamento dei ragazzi? [...] A me veniva spontaneo, in presenza di alcuni comportamenti, chiedere: "Sei figlio unico?", [perché] associavo certi atteggiamenti di protagonismo [...] con il fatto di essere figlio unico. Adesso sono tutti super protagonista. [...] tutto ruota intorno al piccolo principe casalingo. [...] Si arriva a chiedere cose assurde, cose formali, con delle PEC, delle e-mail, in tutti i modi, [come] cambiare un'organizzazione scolastica perché viene scomoda a mio figlio». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[Rispetto alla relazione tra scuola e famiglia] è più complesso, nel senso che se i docenti fanno lo stesso lavoro e dovrebbero raggiungere lo stesso obiettivo, cioè cercare di aiutare lo studente nella sua crescita personale, con le famiglie è ancora più complesso che tra colleghi, perché tu puoi cercare il dialogo con la famiglia, ma a volte o non c'è, o diventa un ostacolo. [...] A volte, la famiglia è come se ti dicesse "Ah beh, siete voi la scuola, ci pensate voi?". Quando, però, il docente pone un problema, che effettivamente c'è, la famiglia [ritiene che sia] colpa sua. [Inoltre,] a volte la famiglia non collabora, perché non vuole vedere i problemi». (P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Didattica museale);

«[...] Bisogna stare attenti a non entrare e diventare il nemico della famiglia, perché può succedere che, dicendo al ragazzo come ci si deve comportare, cosa si dovrebbe fare, il ragazzo vada a casa e veda che [i propri genitori] si comportano diversamente e quindi [...] non sa più bene chi prendere di riferimento, [rischiando di far diventare l'insegnante stesso] il nemico della famiglia». (P40, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere, nessuna esperienza pregressa).

Alla luce delle criticità a cui gli insegnanti devono far fronte, in termini di difficoltà nell'instaurare una comunicazione solida con la famiglia e nella condivisione di prospettive educative, i partecipanti individuano alcune pratiche che potrebbero risultare utili a promuovere l'alleanza educativa fra le due principali agenzie necessarie alla crescita e al benessere del giovane, che si concretizzano nella ricerca costante del dialogo, al fine di riconoscere e trovare risposte unitarie alle criticità coi quali gli studenti si confrontano, e nella proposta di incontri aperti alla cittadinanza per promuovere una riflessione in merito a specifici temi, come i disturbi dell'apprendimento o il disagio giovanile.

«[...] Abbiamo dei consigli di classe stabiliti, e in molte occasioni abbiamo deciso di convocare i genitori di questi ragazzi che dimostravano un impegno quasi nullo. E, in due casi ci siamo riusciti: li abbiamo riportati a scuola, li abbiamo proprio recuperati. [...] Quindi cercando sempre la comunicazione e la collaborazione della famiglia. Quello è stato il nostro faro guida. [...] Tutte le nostre vedute erano assolutamente collimanti, quindi, eravamo tutti compatti e d'accordo nel rilevare queste criticità. [...] A proposito di episodi, una mamma l'abbiamo rincorsa telefonicamente, abbiamo mandato delle e-mail, poi, dopo diversi tentativi, siamo riusciti a fissare un colloquio online: una superficialità totale rispetto alla situazione del figlio che noi abbiamo descritto. E, dopo, diversi interventi come questo, il ragazzo ha mostrato più maturità rispetto alla madre». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] [È necessario] creare una maggiore sinergia con le famiglie, modificare il nostro ruolo e anche le nostre azioni educative». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Credo [...] la relazione con i colleghi, e perché no, anche con le famiglie [siano importanti/necessarie]. Credo che se c'è un problema, molte volte, anche davanti a dei fallimenti, perché [...] vedo che non c'è il dialogo tra la famiglia e gli insegnanti. Se c'è un problema per lo studente, [...] non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando, invece, sarebbe [...] qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente per lo meno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso [come] docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore dell'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi, per lo meno davanti ai problemi, [...] ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente,

ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad affrontare questa cosa qua? È una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco dialogo tra genitore e docenti». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«[Per promuovere la relazione scuola-famiglia], secondo me, la scuola può fare. Per esempio, per dialogare di più con le famiglie, qualche volta nel corso degli anni, ho visto iniziative pubbliche aperte alle famiglie, per parlare di DSA, per parlare di BES, per parlare di bisogni dello studente, con psicologi, con esperti. In genere, le famiglie hanno dei pregiudizi verso tutto questo. [...] Le famiglie vanno sensibilizzate sul fatto che se noi, come insegnanti, proponiamo che il figlio venga seguito da un insegnante di sostegno o che abbia un DSA riconosciuto, questo non sia un handicap che mette una croce negativa sul figlio, ma anzi un'agevolazione, perché il figlio abbia degli ausili in più per avere un successo scolastico e non vivere con frustrazione la vita scolastica. Dunque, un po' le famiglie sono chiuse, però, perché? Forse perché questi dibattiti rimangono solo chiusi dentro la scuola e si proiettano poco nel rapporto con la famiglia. Se la scuola si aprisse di più a fare iniziative con esperti, attraverso le quali si sensibilizza la famiglia sui bisogni dello studente e vai a [...] tentare di colmare quel gap che c'è tra quanto sa fare l'insegnante e quanto sa e può fare la famiglia, secondo me, la cosa l'affronti. Che il soggetto famiglia non rimanga relegato al soggetto antagonista del corpo docenti, ma diventi [alleato] e ci sia un po' più di dialogo, ecco». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«Ma, invece, recuperare il rapporto scuola-famiglia è un tema, secondo me, meno affrontato. [...] Quello che possiamo fare è magari fare in modo che la scuola si attivi con iniziative, affinché arrivino delle informazioni, arrivi un dialogo più fluido con le famiglie e che il soggetto famiglia non rimanga relegato al soggetto antagonista del corpo docenti». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari).

#### 4.2.3. Lo status di insegnante: ruoli, competenze, formazione professionale e burocrazia

Il confronto sull'AMS ha portato i partecipanti a riflettere sullo *status di insegnante*, inteso come l'insieme dei fattori che descrive e contraddistingue la condizione professionale che il docente vive. In particolare, i temi che emergono sono: (11) il precariato, anche in termini di impatto e conseguenze che ha sul contesto scolastico (F=10), (12) la rappresentazione dell'insegnante elaborata dalla società (F=6), (13) la percezione degli insegnanti rispetto al ruolo, proprio e altrui, ricoperto entro il contesto scolastico (insegnante curricolare, insegnante di sostegno, coordinatore, supplente, ecc.) (F=10), (46) la vocazione professionale (F=1), (47) le competenze professionali dell'insegnante e la sua formazione (F=4), (48) la gestione della burocrazia (F=3), i sentimenti di (64) demotivazione (F=1) e (52) frustrazione (F=1) e (54) il potenziale ruolo di *tutor* nella formazione dei colleghi neoassunti (F=2).

Il precariato risulta essere uno tra i temi di maggior interesse riportati dai partecipanti quando chiamati a riflettere sull'AMS e i fattori che caratterizzano la condizione dei docenti oggi. Nello specifico, rispetto al precariato, gli insegnanti riportano la difficoltà di adattarsi frequentemente ad ambienti differenti; alcuni manifestano le positività date da un costante ricambio professionale, ma riconoscono, contestualmente, la problematicità sia di collaborare con colleghi che si conoscono superficialmente, almeno in un momento iniziale, sia di instaurare relazioni profonde con i propri studenti. Rispetto all'apprendimento e allo sviluppo formativo del gruppo classe, si evidenzia che i risultati ottenuti migliorano in relazione alla continuità dei docenti:

«[...] 21 anni di insegnamento, ho avuto continuità solo per due anni in una scuola. Poi 18 anni al sud e due anni qui a Parma. [...] Credetemi, non è facile ogni anno adattarsi a tutti gli ambienti». (P5, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Quando sono arrivata in questa scuola come insegnante di ruolo, avevo alle spalle un bagaglio di precariato che mi aveva visto nella stessa scuola per due anni a insegnare come supplente». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] A me è capitato [di rilevare] questa differenza anche tra i risultati di una terza... cioè, l'insegnante è la stessa, però perché ottengo dei risultati positivi quando io li prendo dalla prima alla terza, e non ottengo gli stessi risultati quando li prendo in terza? Perché comunque, a prescindere dal discorso



materia, il rapporto, l'empatia con quella classe, con quel ragazzo, non possono essere gli stessi rispetto a chi se li è visti crescere. [...] Io soffro molto perché non riesco in un anno soltanto a dare il meglio di me. Questo il precariato lo porta». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«I ragazzi non fanno in tempo a capire come mettersi in relazione con una persona che gliela portano via». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma).

Rispetto al ruolo, proprio e altrui, ricoperto entro il contesto scolastico, con riferimento alla posizione di coordinatore, insegnante curricolare e insegnante di sostegno, i partecipanti testimoniano rappresentazioni differenti. Il coordinatore, infatti, viene descritto come una figura di riferimento per il gruppo docenti, che spesso è chiamato a dover affrontare le complessità date dalla quotidianità scolastica, accollandosene la gestione autonomamente:

«Poi arriviamo a questa figura mitologica del coordinatore... quando parlo della figura mitologica è [perché] alle volte [è]: “Sei tu il coordinatore, il problema è tuo”, ma non dovrebbe essere così, perché se io sto 10 ore con una classe dove ho cinque materie, sicuramente io li vedo di più, ma proprio perché non deve svilire ognuno di noi, abbiamo tutti un ruolo educativo [...]. Posso raccogliere la burocrazia, ma a livello educativo non è che la colpa è mia che sono educatore, ma non è il mio ruolo, come dire, fare la parte del cattivo...». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«E poi, tra di noi, [un ruolo] molto [importante lo ricopre] il coordinatore... se uno, tra di noi, è coordinatore di classe tutto quello che succede, [...] viene riferita al coordinatore, e il coordinatore se ne fa carico, nel senso che se c'è un problema con il genitore, il primo step è il coordinatore». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

mentre, rispetto all'insegnante di sostegno, si evidenziano concezioni contrastanti circa il suo ruolo all'interno della classe, in relazione sia agli studenti, sia ai propri colleghi. Alcuni docenti, infatti, testimoniano la significativa valenza che l'insegnante di sostegno ha nelle dinamiche di classe, in quanto è percepito come una figura di supporto, fondamentale nella realizzazione di un clima inclusivo e capace di offrire una prospettiva panoramica sullo sviluppo di tutti gli studenti. Tuttavia, dagli stessi insegnanti di sostegno che hanno partecipato ai focus group emerge come più volte abbiano vissuto un disconoscimento di valore rispetto al proprio ruolo professionale e atteggiamenti discriminatori nei propri confronti.

Se, dunque, da una parte, l'insegnante di sostegno viene identificato come un costruttore di ponti, che ha il mandato di collaborare entro la classe con tutti i docenti e di agire educativamente sull'intera classe:

«Io in questa scuola mi limito forse più ad ascoltare, che a parlare, che un limite, per me, non è! Sono una docente di sostegno, per scelta [...]. Ho la fortuna [di vedere] delle prospettive diverse rispetto ai miei colleghi, perché ho la fortuna di stare [...] nella classe [...] in tutte le lezioni [...]. Vedo davvero i ragazzi [...] a 360 gradi, in diverse situazioni, nelle diverse discipline, quindi nelle loro debolezze e anche nei loro punti di forza. Questo penso che sia una grossa opportunità che ho, e credo, nel mio piccolo, di poter dare un grosso contributo anche in sede di consiglio di classe». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Ho la fortuna di lavorare con lei praticamente tutti gli anni [fa riferimento a P12] [...]. Io ho cominciato come insegnante di sostegno, poi sono diventato insegnante di materia, e penso che sia fondamentale che nel percorso di ogni docente, prima di insegnare, si faccia il sostegno o che possano esserci dei momenti in cui docente di materia fa l'insegnante di sostegno, perché, il docente di materia, volente o nolente, sta sempre di fronte ai suoi studenti, e [...] dimentica che la cosa fondamentale non è stare di fronte, ma stare di fianco. Lei [si riferisce a P12] sta di fianco agli studenti, lei vede quello che vedono gli studenti, no? E ha questa capacità di insegnare, senza dover fare grandi discorsi, [ma] semplicemente stando ad ascoltare loro e dicendogli quelle due o tre cose che, tutte le volte, li riorienta. Allora, quando tu hai la possibilità di collaborare con un insegnante di sostegno – il mio unico anno da insegnante di sostegno, l'ho passato, per il 90%, nella stanzetta, con la ragazzina autistica, che è stata la mia vera insegnante, perché i professori non gradivano averla in classe, detto proprio palesemente eh – se uno ben interpreta il ruolo dell'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no? [...]». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati, all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, siamo insegnanti della classe, facciamo la differenza. Non abbiamo soltanto quell'alunno, quell'alunna: qui ho trovato questo clima positivo che mi permette di svolgere il mio [compito]. [...] Soprattutto negli ultimi anni, all'interno di questa scuola, io sono insegnante della classe, come lo sono veramente e [sono] riconosciuta a livello di classe, di istituto, e mi sento molto soddisfatta perché riesco a lavorare serenamente». (P32, insegnante di sostegno, 15 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

di contro, emerge, ancora, come tale figura professionale non riceva la legittimazione che gli è dovuta.

«[...] Non sempre, la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione, [su] quello che possiamo fare, [...] e penso che, però, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi». (P20, insegnante di sostegno e musica, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Noi, come docenti, come persone adulte, non siamo ancora in grado, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare...". Di fronte alla diversità, l'insegnante di sostegno, che non è una materia, non è praticamente nulla: "L'insegnante di sostegno non sa quello che so io, perché io sono l'insegnante di storia, italiano e grammatica; lei è una *tuttologa-nientologa*" ». (P20, insegnante di sostegno e musica, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Io ho un ruolo delicato, sono insegnante di sostegno e quindi è molto importante come viene vista questa figura all'interno della scuola e soprattutto all'interno della classe. In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio, perché gli altri dovevano finire i compiti in classe, cioè veramente cose assurde. [...] Nemmeno i ragazzi ti tengono in considerazione se capiscono che i colleghi non hanno nessuna stima e fiducia in te». (P32, insegnante di sostegno, 15 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«L'insegnante di sostegno, non insegnando una materia come italiano, matematica o storia, [sembra che] abbia meno importanza; come se la sua presenza in classe contasse meno di quella del collega curricolare». (P20, insegnante di sostegno e musica, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Anche la rappresentazione di scuola e di insegnante, elaborata dalla società odierna, risulta essere un tema saliente per la percezione del proprio ruolo e del proprio mandato educativo, che declina il grado di investimento rispetto alla propria professionalità e induce a sentimenti di frustrazione, sfiducia, demotivazione e malessere.

«[...] Non parliamo della società, che sui docenti stanno sversando di tutto e di più, e quindi i ragazzi sentono tutto quello che la società sversa sulla scuola». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Credo che oggi ci sia [...] un cambiamento notevole della percezione [...] della figura dell'insegnante: fino a trent'anni fa l'insegnante era il parere indiscutibile. Mi ricordo i miei nonni parlare dell'insegnante: era la figura quasi come il parroco, come il sindaco. L'insegnante può picchiare mio figlio e non può essere messo in discussione. La generazione dei nostri genitori, o nostra, è quella che [sostiene che] l'insegnante ha sempre torto, che abbia perso di autorevolezza come figura». (P41, aspirante insegnante, Laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari).

Inoltre, anche il tema della gestione burocratica in capo all'insegnante, in termini di stress percepito, risulta essere un aspetto ricorrente nei fattori che descrivono la condizione vissuta dai docenti. Con burocrazia si fa riferimento alla gestione di tutte quelle funzioni di stampo amministrativo-organizzativo attualmente in capo al docente, che spinge questi ultimi a definirsi più burocrati che insegnanti. Secondo la prospettiva dei partecipanti alla ricerca, il tempo dedicato alla "burocrazia", indentificata nei consigli di classe, nel collegio docenti, nelle pratiche di compilazione del registro elettronico e di svariate documentazioni, nei corsi di formazione e nelle programmazioni, sottrae tempo all'autentico "fare scuola", inteso, per esempio, nell'instaurazione di relazioni significative con studenti e colleghi o nella trasmissione di un quadro etico-valoriale di riferimento:

«[...] Pensate ai tempi burocratici che abbiamo rispetto al tempo per l'insegnamento, cioè lo stare in relazione, sembra quasi che il rapporto si sia ribaltato. Io passo pochissime ore, sempre meno a scuola con gli studenti; la maggior parte delle ore è un lavoro burocratico, osservativo, di conto, no? Mettere insieme delle quantità, e secondo me questa è [...] una situazione che non dipende da noi, perché è un orientamento nazionale [...], basta pensare alle prove INVALSI [...]: stanno diventando il termine per valutare il servizio scolastico». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Mi sento sfibrata da questo gioco, cioè vorrei [...] andare nella relazione, vorrei approfondire, vorrei creare situazioni che vadano ancora più ad arricchire me stessa, i colleghi e gli studenti, ma, appunto, mi sento rapita da tutta la burocrazia, griglie, verbali, riunioni, in cui non si parla quasi mai degli studenti, o di come migliorare di come, di come curare, di come prendersi cura di loro e di noi stessi, ma si parla solo di date, scadenze e fogli da riempire, come se la scuola fosse diventata un'azienda, ok? Dove si calcola... e questa situazione mi crea disagio [...]». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

Infine, nelle parole dei partecipanti, emerge una serie di osservazioni in merito al possibile ruolo di *tutor* da parte dei docenti *senior* ancora in servizio nei contesti scolastici in relazione alla formazione dei docenti *junior* e, in generale, rispetto alla formazione che l'insegnante è chiamato ad intraprendere durante il suo percorso di professionalizzazione. Gli insegnanti esplicitano come l'esperienza maturata negli anni di attività educativa possa essere spesa per la formazione in campo dei docenti neoassunti, attraverso una sorta di affiancamento a questi ultimi e di allontanamento dall'attività didattica strettamente intesa. In questi termini, l'ingresso degli insegnanti nel contesto scolastico può prevedere un accompagnamento formativo costante e regolarizzato, permettendo, contestualmente, un tempo da dedicare non solo alla formazione, ma anche alla ricerca e all'aggiornamento rispetto ad alcuni aspetti fondamentali della didattica e dell'insegnamento. Di conseguenza, la stretta collaborazione tra *senior* e *junior* può generare la condivisione di competenze e la diffusione di pratiche anche in senso opposto: frequentemente ricorrono nelle parole degli insegnanti le circostanze sperimentate durante il periodo emergenziale da Covid-19, che hanno portato i docenti neoassunti a supportare i colleghi *senior* nella gestione, per esempio, della didattica a distanza.

«Io credo anche che bisognerebbe cominciare a investire su delle figure di docenti che hanno molta esperienza e che possono essere messi al servizio dei colleghi nuovi per far un percorso di formazione sul campo. Cioè, io penso che ogni scuola [abbia] un paio di docenti che sono esperti dell'arte dell'insegnare, no? Magari, sono più bravi lì che non a insegnare la materia. [...] Ho cominciato a insegnare in un momento in cui avevo poco più che vent'anni, e c'era 10-12 anni fra me e i miei studenti; adesso, arriveranno i figli dei miei studenti, no? Quindi, più questo divario aumenta, e può solo aumentare, più non è detto che io sia in grado di avere carisma sufficiente, o le competenze sufficienti per costruire bene con loro una relazione; magari sono più bravo a costruirla con [un insegnante neoassunto], [...] che potrei formare. [...] I docenti universitari hanno gli anni sabbatici, no? [...] Io penso che anche gli altri insegnanti, di tutti gli altri ordini di scuola, abbiano diritto a un anno sabbatico [...], perché questa è una cosa che a noi manca, il dedicare il tempo ad alcuni aspetti dell'insegnamento che sono fondamentali [per] aggiornarsi [...]». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Una soluzione potrebbe essere, [...] quando un insegnante ha raggiunto la sua maturità formativa, che non è legata alla sua età soltanto, ma anche di curriculum, avere un altro ruolo nella scuola. La scuola non hai pensato di differenziare i ruoli: entriamo docenti e moriamo docenti. Se, dopo 30 anni [di servizio], [si] decidesse di mettere a frutto la [propria] esperienza a servizio dei colleghi, [l'insegnante] potrebbe anche avere un orario ridotto di servizio, facendo spazio ai giovani ai neoassunti [...] e il restante monte ore, metterlo a disposizione della scuola per fare formazione, per fare tutoraggio ai nuovi insegnanti, [...] perché è la demotivazione quella che, veramente, fa da padrona tra di noi». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«E qui torno alla formazione degli insegnanti, perché l'aggiornamento è fondamentale. [...] Forse manca poi il curare la formazione dei docenti. Una volta che vengono reclutati, anche in maniera molto seria, molto selettiva, li si abbandona. Secondo me, bisognerebbe puntare molto sulla formazione dei docenti, in maniera costante e in maniera seria, perché tante volte, penso alle università private, penso alle varie associazioni che brandiscono master, pur avendo il riconoscimento del MIUR, la qualità dov'è? [...] A volte trovo un po' di incoerenza proprio da parte di chi gestisce tutto il sistema della

formazione. [...] La formazione dovrebbe essere puntuale, regolarizzata e tutti i docenti devono essere, in qualche modo, setacciati». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

#### 4.2.4. L'evoluzione della società attuale

La riflessione sull'atmosfera morale che si percepisce a scuola ha condotto i partecipanti a ragionare sui cambiamenti che caratterizzano la società attuale, attraverso l'individuazione dei fattori che contribuiscono a tale evoluzione. I temi che ricorrono sono: (14) le condizioni che vivono e caratterizzano i preadolescenti e gli adolescenti di oggi, in termini di bisogni educativi, povertà educativa, fragilità, disillusione, drop-out, valori, relazioni sociali (F=17), (15) i cambiamenti richiesti agli insegnanti e alla scuola in conseguenza ai mutamenti della realtà odierna, in termini di competenze professionali, formazione, rinnovamento delle prassi educative, cultura organizzativa scolastica, innovazione metodologica (F=19), (16) i cambiamenti della famiglia (F=3), (17) le conseguenze date dalla crisi pandemica da Covid-19 (F=9) e (65) le condizioni che caratterizzano alcune realtà locali italiane (F=1).

I mutamenti vissuti dai preadolescenti, dagli adolescenti e dalle famiglie oggi e i relativi adeguamenti richiesti alla scuola e all'insegnante sono i temi che ricorrono maggiormente nelle parole dei partecipanti coinvolti. In particolare, gli insegnanti rilevano che i giovani si mostrano oggi maggiormente fragili e soli, vivono in una evidente condizione di povertà educativa e hanno difficoltà profonde nella comunicazione e nella gestione delle emozioni, degli stati di ansia, delle frustrazioni. Il marcato disagio che manifestano si declina in sempre più frequenti fenomeni di assenteismo e abbandono scolastico. Si testimonia, inoltre, come gli squilibri socio-culturali siano accentuati maggiormente in alcune realtà territoriali italiane.

«Sono proprio cambiati i tempi, cambiati i ragazzi, le situazioni, i genitori... è cambiato tutto, è cambiato il mondo! [...] Però davvero loro non ti seguono più di 5 minuti perché si annoiano, cambiano stato ogni secondo sul cellulare... non riescono a stare fermi. Per quello dico che per forza dobbiamo un po' adattarci a loro, noi... forse, dobbiamo adeguare il tutto, il nostro modo di tornare ad insegnare qualsiasi cosa, anche l'educazione morale». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Abbiamo riscontrato quanto questi ragazzi, di anno in anno, siano sempre più [...] fragili, ma tanto quelli che vengono presentati all'esame con dei bellissimi voti, quanto quelli con voti modesti. I ragazzi sono fragili, nel senso che si presentano all'esame con un'agitazione, con un livello di ansia, che non è gestito e che non è gestibile. Bisogna cambiare, sagomandoci ai ragazzi [...]. Ogni anno, nella formazione delle classi prime, ci sono sempre più disagio, sempre più fatiche». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] mi sono resa conto che a questi ragazzi manca il vocabolario; cioè, quando si parla di emozioni o di situazioni, non avevano il vocabolario, perché, probabilmente, nel loro percorso di vita, hanno capito quello che è bello, quello che è brutto, ma non hanno sfumature. [...] Quando li si spronava a riflettere su una situazione, non [...] avevano aggettivi per descrivere». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Purché sia un luogo nel quale non si debba studiare, loro vengono volentieri, anche perché sono molto soli. [...] Alcuni ti dicono: "Io posso stare anche fino alle 7:00, tanto a casa non ho nessuno". Quello è drammatico, perché le famiglie lavorano. Non è che siano abbandonati, [però] avrebbero davvero bisogno di vivere più esperienze qui, in un luogo che è protetto». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Quello che constatiamo, a proposito di sistema di valori, [è che] c'è sempre una famiglia che è più carente e più problematica del ragazzo stesso. E, a volte, è il ragazzo che risulta la parte sana... l'espressione forse è un po' brutale, però è il ragazzo che presenta gli elementi del recupero. La famiglia, molto spesso, no. Quindi, delle situazioni un po' al limite ne sono successe». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina)

«[...] [stiamo registrando] degli alti tassi di abbandono scolastico negli ultimi anni e stiamo cercando di mettere in campo delle azioni per recuperare, però, se vai a scavare, chi abbandona è chi ha fragilità familiari alle spalle, ed è un percorso che non inizia qua, alle medie». (P20, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Le stesse famiglie sono fragili, non riescono a mandarli a scuola, [e] poi, loro si portano a scuola anche le fragilità familiari. [...] Il ruolo della famiglia è cambiato, ci sono famiglie iperprotettive, che li giustificano su tutto, che [...] li assecondano, perché magari sono genitori che lavorano tantissimo». (P18, insegnante di inglese, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Le differenze geografiche... ma voi lo sapete che [da] noi, al sud, ci sono scuole che la LIM non la vedono [...]. Ci sono regioni povere! Luoghi poverissimi, le scuole sono ovunque. Io, per mia esperienza personale, vi porterei a vedere le scuole a Filicudi, ad Alicudi, ma stiamo scherzando?». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Gli insegnanti, dunque, si sono interrogati sul ruolo che ricoprono nella formazione degli adolescenti, evidenziando come la scuola, tutt'ora, investa maggiormente sulla formazione intellettuale e ponga in secondo piano la formazione globale della persona umana:

«Noi li prepariamo culturalmente, gli diamo tutte le informazioni e le nozioni [...]. Però l'aspetto più umano dell'affrontare la prova, [che] fa sì che un ragazzo che è stato presentato con nove, prenda, poi, un sette all'orale, perché all'orale era troppo emotivo... se riusciamo a percepire questa fragilità, non riesco a capire perché, durante il percorso, non si possa [...] impiegare tempo per curare questo lato e questo aspetto. Perché non è che possiamo slegarli dal fatto di avere una parte emotiva [...]; la didattica viene compromessa da quello che ogni bambino è in grado di fare o non fare». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Bisogna mettersi in gioco in un modo diverso... io penso a un insegnante che magari ha insegnato 20/30 anni così e, più o meno, ha sempre funzionato: ma perché devo cambiare radicalmente, quando [...] ce la faccio? Poi è normale tre o quattro perderli, non possiamo mica salvarli tutti... Il problema è che adesso sta aumentando [il numero di quelli che si perdono], e quindi è molto difficile». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] i ragazzini non sono più gli stessi di 20 anni fa, di 15 anni fa. Ce lo dicono anche le neuroscienze: hanno un tempo di attenzione [diverso] rispetto a prima, quindi i docenti si devono rendere flessibili da questo punto di vista, e io, nel mio piccolo, sinceramente questa flessibilità, lo dico con una certa amarezza e preoccupazione, non la vedo; vedo, invece, dei docenti arroccati nelle loro posizioni, [restii ad] adeguarsi, [...] non soltanto perché non hanno gli strumenti per approcciarsi a metodologie più dinamiche, ma proprio perché c'è l'idea [del] "tanto, tra poco tempo andrò in pensione, e quindi, tutto sommato, chi me lo fa fare di sobbarcarmi di tutto questo nuovo lavoro?", quindi c'è un po' un giocare al ribasso». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

La condizione di profondo disagio vissuta dagli adolescenti oggi si rileva essere stata maggiormente accentuata dalle conseguenze susseguite alla crisi pandemica da Covid-19. Gli insegnanti, infatti, pur riconoscendo il ruolo della scuola nel sopperire alla povertà educativa che alcuni giovani oggi vivono, sostengono non solo l'importanza di attivarsi in azioni che sopperiscano allo squilibrio sociale, ma anche la necessità di implementare un supporto che provenga dalla struttura sociale più allargata. Tuttavia, essi riconoscono anche i miglioramenti in conseguenza alla crisi pandemica, in termini di proliferazione del *fare-rete* tra insegnanti entro i corsi di formazione circa le metodologie didattiche legate all'innovazione digitale.

«Questo periodo ha tragicamente messo in evidenza quello che noi sapevamo: [...] le fragilità sono rimaste per quei ragazzi che hanno proprio accentuato al massimo le loro difficoltà, anche quelle che hanno in classe». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Però, è importante che accanto alla scuola, ci siano veramente dei supporti sociali, per aiutare quelli che nella scuola sono ultimi. Prima [si] diceva che ci sono ragazzini che durante il lockdown hanno avuto molto, e ci sono ragazzini che invece non sono riusciti ad aver[e supporti]». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] La fisionomia della classe è importantissima: [...] la nostra scuola si è impegnata tantissimo per [evitare] un discorso di squilibrio sociale e quindi, si è impegnata tantissimo a fornire i device ai figli di famiglie meno abbienti, per cercare di colmare questo gap, questo buco determinato dalla pandemia. [...] Ci siamo impegnati perché tutti avessero nei periodi di lockdown un dispositivo per seguire le lezioni. [...] Quest'anno [...] c'è stato un impegno sistematico per essere credibili anche nei confronti degli altri studenti». (P27, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] il web ha collegato i docenti. Questa cosa che quando si è in difficoltà ci si unisce, si fa la rete e si affronta il problema, perché si sa benissimo che insieme le difficoltà si possono superare. Io penso che questa situazione della pandemia ci abbia lanciato questa sfida, ci ha costretto in qualche modo a chiedere aiuto, ci ha costretti a trovare le soluzioni condivise da tutti». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di insegnamento, I.C. Enzo Drago, Messina).

#### 4.2.5. L'istituzione scolastica

Il dibattito circa l'AMS ha portato gli insegnanti a compiere un'analisi dell'istituzione scolastica, in riferimento ai gradi scolastici che la caratterizzano e alla continuità tra essi. I temi che emergono sono, dunque, quelli delle (18) differenze tra i gradi scolastici (F=7), dei (19) contesti caratterizzanti la scuola primaria, secondaria di I e II grado (F=4), (20) della percezione rispetto al ruolo dell'insegnante in relazione al grado scolastico nel quale egli opera (F=4) e della (57) continuità educativo-didattica tra i differenti ordini (F=5).

Nelle parole degli insegnanti si percepiscono differenze profonde tra la scuola primaria e la scuola secondaria, in termini di frammentarietà degli insegnamenti e carente collaborazione nella progettazione del curriculum orizzontale:

«Secondo me c'è anche molta frammentarietà. Cioè [...], c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto, molto più legati. Là, condividi per cinque tutti insieme, eccetera, mentre noi siamo in dieci su una classe ed è molto frammentato, secondo me». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma).

Emerge, inoltre, la mancanza di comunicazione tra i singoli ordini scolastici, in termini di condivisione di finalità e obiettivi educativo-didattici, e delle potenzialità che, invece, rappresenterebbe un dialogo in tal senso. In particolare, la distanza avvertita tra gli ordini della secondaria di I e di II grado genera negli insegnanti una sorta di timore, che riconducono alla percezione di sentirsi giudicati dai colleghi dei gradi superiori rispetto alla formazione intellettuale fornita ai propri studenti:

«Perché gli 8, i 10 delle medie sono sempre i 7, i 6, e i 4 e i 5, o vengono tutti bocciati, alla scuola superiore? Perché gli ordini di scuola non si parlano sul tema della valutazione: perché se qui fanno gli esercizi di scrittura creativa e studiano Hemingway, e vanno in prima liceo e gli chiedono di descrivere il tuo compagno di banco, io penso che ci sia un problema di comunicazione [...]». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Quest'anno, con un ragazzino difficile, mi è stato suggerito di parlare con le insegnanti della primaria e, effettivamente, è stato davvero utilissimo: rapportarmi con chi aveva avuto, per cinque anni, lo stesso ragazzino, per avere una chiave di lettura diversa è stato utilissimo. Quindi, c'è sempre il solito discorso della relazione, della continuità, dello scambio, che ci può aiutare anche ad avere un punto di vista diverso e una chiave di lettura più aperta». (P13, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Perché c'è ancora questa idea, un po' retrò, che la scuola debba significare "leggere, scrivere e fare di conto", anche perché molti hanno paura [...] del giudizio degli insegnanti che verranno dopo: "Ah, ma alla scuola di Traversetolo non avete...". Si ha questo timore del pregiudizio degli insegnanti che verranno dopo, che valuteranno i ragazzi sulla preparazione, prettamente didattica, che hanno avuto...». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Io rifletto [...] che non ha senso dire che bisogna restare legati ai programmi ministeriali. [...] Le competenze della scuola dell'obbligo sono quelle del "sapere essere" e non del "saper fare", [ma] non c'è un limbo, in cui lentamente si accolgono e vengono accolti [gli studenti]. È un cambiamento che la

scuola in toto dovrebbe avere, perché se io imposto la scuola dell'obbligo sulle competenze del “sapere essere” e giustamente sacrifico i programmi, poi però deve esserci un filo rosso che continua nella scuola di secondo grado ad accogliere il mio testimone, e sulla base di questo si adegua. Perché se a questi ragazzi qui non facciamo fare i programmi [...] però poi vanno alle superiori e tutto questo diventa perentorio, secondo me tutta la scuola deve imparare a rivedersi». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Infine, in particolare da parte degli aspiranti insegnanti, si è acceso un dibattito in merito al ruolo che il docente è chiamato a ricoprire in relazione al grado scolastico nel quale opera, non solo in termini di investimento, realizzazione e vocazione professionale, ma anche di competenze richieste. Essi sostengono, infatti, che le competenze necessarie all'insegnante della scuola secondaria di I grado e II grado sono differenti, di stampo più pedagogico per il primo, di stampo più contenutistico per il secondo, e riconoscono un certo livello di incompetenza rispetto alle sfide educative che, chi si relaziona con il preadolescente, è chiamato a raccogliere:

«[Rispetto ai ruoli ricoperti dal docente della scuola secondaria di I e di II grado], secondo me, è il tipo di missione diversa, perché mentre nella scuola media non ti è richiesto di essere uno specialista dei tuoi contenuti, [...] perché chiunque sarebbe capace di spiegare dei contenuti ancora piuttosto semplici come quelli insegnati alle scuole medie, ti è richiesto un profilo di persona pedagogicamente preparata per affrontare delle sfide che l'adolescente ti pone, che magari il bambino non ti poneva e il ragazzo non ti porrà... quindi, secondo me, è pedagogicamente molto impegnativo, più che contenutisticamente. [...] Il più delle volte, un professionista che si è formato nella sua specifica disciplina, insegnando alle superiori, ha modo di approfondire di nuovo la sua materia, di mettere in pratica più la sua materia, che degli aspetti difficili di pedagogia che, invece, sono richiesti alla scuola media, dove c'è meno il contenuto e c'è molto di più la relazione. [...] Credo che noi, futuri insegnanti, siamo poco preparati sull'aspetto relazionale e molto, invece, su quello contenutistico [...]. Tendiamo ad andare in un ambiente dove possiamo essere dei professionisti che elaborano bene il contenuto e meno dei pedagogisti, [ossia] degli insegnanti in termini di relazione, perché è una cosa che non ci viene trasmessa all'università [...]. Ci viene insegnato ad essere dei dispensatori di conoscenza [...] e, quindi, per molti di noi, lo confesso, anche per me, sarebbe molto più facile spiegare l'ablativo assoluto latino che mettersi a relazionarsi con un ragazzino che subisce del bullismo, per dire». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«Condivido [si fa riferimento al ruolo del docente della scuola secondaria di I e di II grado]. Mi dà l'idea che la scuola superiore sia più un qualcosa dove si forma l'aspetto intellettuale; non che non ci sia relazione, perché anche lì credo che ci siano gli aspetti di gestione della classe, però, sicuramente è più spiccato alle medie [a causa dell]età, davvero tanto particolare; passando, appunto, dalle elementari, si diventa adulti, no? Si inizia a diventare adulti già alle medie e, dunque, è un'età particolare in cui entrano in gioco aspetti pedagogici-relazionali più che contenutistici... condivido». (P39, aspirante insegnante, laurea in Lettere moderne, nessuna esperienza pregressa).

Rispetto a questo tema e, dunque, al ruolo del docente in relazione al grado scolastico, si evince che, per alcuni, l'incarico nella scuola secondaria di I grado sia vissuto come la risposta ad una vocazione professionale, mentre per altri, rappresenti un mandato transitorio, che non può rispondere alle aspettative di realizzazione professionale del docente, inteso come il professionista di una specifica disciplina.

«[...] La scuola media è vissuta così da tutti perché, secondo me, è un periodo [e] un ambiente transitorio, sia per l'insegnante, che per lo studente. Lo studente la vede come quella breve fase tra l'infanzia e l'adolescenza, quindi un periodo di enorme cambiamento, in cui stai creando una tua identità [...] e l'insegnante, [...] lo dico francamente, perdonatemi... Faccio un esempio: per un insegnante di lettere, fare l'esperienza alla scuola media è la gavetta, non è l'obiettivo finale. Quindi, la vivi come qualcosa di estremamente transitorio per fare punti in graduatoria e passare alle superiori. Lo vedo per molti colleghi e probabilmente [...] sarebbe così anche per me, non lo nego. E anche per questo credo che faccia di quel periodo, un periodo in cui non ti metti in gioco completamente, perché è un periodo transitorio anche per te nella tua carriera. [...] Per come l'ho vissuta io, anche i miei docenti erano lì in attesa di passare alle superiori, quindi erano in prestito, una soluzione secondaria per fare punti in graduatoria [...] e come, lo dirò obiettivamente, sarebbe così anche per me, non lo nego... non lo nego, è la verità». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«Io non sono d'accordo, [...] nel senso che per essere docente di scuola media la formazione è uguale alla nostra. [...] Se avessi scelto altri esami rispetto a quelli che ho scelto, potrei insegnare un tot di crediti alla scuola media e la formazione non è diversa. [...] Non è che i docenti di scuola media hanno più corsi di pedagogia rispetto ai docenti di scuola superiore. Penso che anche qui sia una questione di vocazione. Lo dico [...] per esperienza [...] indiretta: [...] io ho conosciuto nella mia, nei miei anni lavorativi, tantissimi docenti, di tutti i gradi. [...] Ho visto che i docenti di scuola media [...] lo fanno con molta passione. [...] Io sono specializzata su alcuni ambiti e [insegnare alle superiori, mi permetterebbe] di approfondirli... questo non vuol dire che però non lo possa fare alle medie, lo farei in un modo diverso, lo [si] può fare in un modo diverso». (P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classica, esperienza pregressa in didattica museale).

#### 4.2.6. Il quadro etico-normativo-valoriale

La proposta di riflettere sull'AMS ha condotto i partecipanti a considerare il quadro etico-normativo-valoriale che caratterizza il contesto scolastico e, cioè, le regole, i valori e i sistemi di significato condivisi e trasmessi a scuola. Nelle parole degli insegnanti, i temi che ricorrono sono quelli, dunque, delle (21) regole formali e informali trasmesse a scuola, in termini di regolamento d'istituto e di processi di definizione delle norme (F=23), dei (22) valori (F=10), dei (23) sistemi di significato (F=12), dei (24) modelli comportamentali proposti dagli adulti educanti (F=10), degli (34) strumenti a disposizione dell'insegnante per garantire l'osservanza delle regole (F=4), della (56) sicurezza fisica e socio-emotiva e della denuncia dei comportamenti riconosciuti come contro-normativi (F=3), e delle (66) regole e dei valori proposti dalle due tra le principali agenzie educative per lo sviluppo del preadolescente: la famiglia e la scuola (F=2).

Gli insegnanti individuano la scuola come una delle prime agenzie educative che permette al preadolescente di confrontarsi con la realtà sociale fuori dal contesto familiare; nella cornice della quotidianità educativa, l'organizzazione scolastica si occupa, dunque, di trasmettere e condividere una serie di regole comportamentali e modelli educativi che hanno il fine di orientare il comportamento del giovane. Rispetto a tale tema, emergono orientamenti differenti e, a tratti, contrastanti: se, infatti, alcuni docenti adottano uno stile democratico che predilige la condivisione delle regole con gli studenti attraverso processi di negoziazione e di significazione partecipata, altri ricorrono ad uno stile maggiormente autoritario, che prevede la trasmissione delle regole come elementi immutabili, innanzi ai quali è necessario un adattamento. Il dibattito sulla questione normativa e, dunque, sull'adozione di uno stile democratico o autoritario, conduce i partecipanti a riflettere sugli strumenti di cui l'insegnante dispone per ottenere l'osservanza delle norme da parte dello studente, come la nota disciplinare, il voto, l'interrogazione, la sospensione, sulla loro frequenza di utilizzo nella quotidianità scolastica e sul loro valore educativo e formativo. Inoltre, la riflessione conduce anche all'analisi del complesso di norme *non scritte*, che entro il sistema scolastico vengono tramandate informalmente.

Rispetto all'adozione di uno stile democratico, dalle parole degli insegnanti si possono individuare le concezioni elaborate per la definizione e la negoziazione delle norme e le pratiche attuate a tal scopo. Le regole instaurate e promosse fanno spesso riferimento ad un complesso valoriale che entro il contesto scolastico viene trasmesso:

«Noi siamo portate ad avere un comportamento corretto, morale, non lo so, che esprima questi valori e che dia fiducia anche a loro nel seguirli. Per esempio, a me ha colpito molto il passaggio di un nostro alunno. [Avevo chiesto loro di descrivere] cosa pensassero di noi, [e lui ha scritto]: "In prima, ho pensato che fosse una vecchia scorbatica. Nel tempo, si è dimostrata abbastanza gentile e abbastanza giusta". [Gli studenti] hanno questo senso di giustizia che si sta formando adesso e, appunto, penso che la giustizia non [si stia sviluppando] solo perché ho letto dei brani della costituzione [o] ho letto dei brani in storia, che ne so... [ma grazie a] quello che dimostri tu quotidianamente, quando dai una valutazione, quando li riprendi per qualcosa che hanno fatto... entri nelle loro dispute. È proprio un comportamento quotidiano, siamo docenti tutti i giorni, con il nostro comportamento». (P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);



«[...] Quando io li conosco in prima, [...] mi viene sempre da dirgli questa cosa, che loro scelgono in quel momento che persona vogliono essere, quindi seguire una regola piuttosto che un'altra, seguire un insegnamento piuttosto che un altro, seguire l'insegnamento o scegliere di non seguirlo. Anche da lì, [si] determinerà poi quello che sarà il cammino dei due anni successivi. Quindi sì, questo senso di giustizia, ma anche di correttezza: per me questa è la morale». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizi, I.C. Toscanini, Parma);

«Da noi il cellulare è vietato. E allora i ragazzi riportano che [è l'unica scuola in cui non si possono usare]. [...] Ne abbiamo parlato tra di noi [e] a partire da questo, con l'enorme salto di ipertecnologizzazione della scuola – il computer, il cellulare sono diventati indispensabili – si è messo in discussione la possibilità o meno di averli durante le ore in presenza [...]. Il fatto è che si è partiti da un'osservazione, si è rimesso in discussione, si è ripensato, si è visto, se ne è discusso coi ragazzi e le ragazze [...], mentre, [...] quando andavo io a scuola non si negoziavano certe regole. Per lo meno, certe regole erano dell'istituto... certe regole scolastiche non erano negoziate, le norme informali invece è chiaro che avevano una tradizione all'interno della scuola, però venivano rinegoziate con le nuove generazioni». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] Ho percepito tutta una serie di regole non scritte molto molto ferree, che tutti assumevano perché le conoscevano, perché la scuola era così. Quindi, non si va in bagno nella seconda ora, [...] non ci si mette la maglietta, la canotta. [...] Poi, col passare del tempo, ci siamo un po' ammorbiditi su certe cose che erano abbastanza rigide, legate alla gestione [precedente]. Per esempio, nell'ultimo consiglio di classe è uscita la necessità di ridiscutere sull'abbigliamento [...]: è giunto il momento di ridiscutere del perché alcune cose si fanno in un modo, piuttosto che nell'altro. [Discuterne anche coi ragazzi] è una buona cosa, perché si sentono più partecipi, e anche noi, come insegnanti, ce le sentiamo un po' più nostre e diamo priorità a certe cose piuttosto che ad altre». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Per esempio, quel giorno che erano andati tutti in bagno senza chiedermi il permesso, mi ero arrabbiata da morire. Non è la questione della regola in sé, ma è la questione di rispetto; quindi, si fa una discussione più ampia. [In generale], non si dice mai: "È così o non è così"». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[La discussione delle regole] parte da un'esigenza loro e poi noi, secondo me, ne discutiamo, prima con loro, poi tra di noi e con il preside. [...] Io credo anche che i ragazzi abbiano bisogno di regole [e] che se noi cediamo su determinate cose, che loro stessi sanno che non possono fare, ma che chiedono comunque, perché hanno 16-17 anni, non siamo più l'autorità. Autorità in senso buono, non che si dice la regola la devi far rispettare sennò c'è la pena di morte, ma l'autorità nel senso di docente: noi siamo l'adulto e loro sono il ragazzo di 17 anni, loro richiedono a noi le regole, e se noi non gliele diamo, loro rimangono quasi stupiti in senso negativo, e non ti prendono più tanto sul serio». (P9, insegnante di lettere, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Dà sicurezza, ai ragazzi, avere il campo marcato e sapere a che gioco si sta giocando, altrimenti si sentono spiazzati e poi tendono a estremizzare i loro comportamenti per cercare di capire qual è il limite. [...] Se una cosa non è chiara, loro ci provano a spostarsi in là, più in là». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di insegnamento, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[Anche sulla questione delle regole] c'è un accompagnamento anche in questo caso. Il senso è di dare, con poche regole, ma determinanti, il senso delle regole e quando, appunto, non vengano eseguite, c'è un accompagnamento con la famiglia, insieme». (P13, insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Io coi ragazzi dico sempre che ti accorgi che stai seguendo una regola quando la trasgredisci [...]. E quindi è difficile comunicare il senso delle regole in modo normativo, bisogna impararle [attraverso] il vissuto [...]. È sempre un dialogo che si costruisce con i ragazzi. La scelta che abbiamo fatto, negli ultimi anni, [è di] avere un quadro essenziale di modi di comportamento e di relazione che ci aiutasse a dire: "Bene, queste sono le regole irrinunciabili" [...]. Anche quando arriviamo a somministrare [...] una punizione, una sanzione disciplinare, [...] che è l'estrema ratio, cerchiamo di capire se ha un significato formativo, se sta dentro a un contesto di vita di questo ragazzo, [come] viene percepita [...]. Da un certo punto di vista la scuola [...] non può passare sotto silenzio un certo tipo di comportamento... Questo è un tema sul quale abbiamo bisogno di fare dei passi e dei percorsi lunghissimi con le famiglie, perché sono i primi a dire: "Eh, mio figlio non sa stare alle regole" [...]. Anche l'introduzione dell'educazione civica, che non è semplicemente le regole, ma [il] passare un abito, un'abitudine. [...] Allora è meglio fare una riflessione, no? A me piace discutere coi ragazzi. [...] Poi, le cose che accadono, ci danno la possibilità, se le utilizziamo nel modo giusto, [...] di definire tutte le volte il senso delle regole». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Forse, è per quello che ho usato la parola condivisione, forse dovremmo trovare il modo di, non dico di costruire un regolamento insieme, ma trovare il modo per non fargli vivere queste regole come un'imposizione, ma come qualcosa che, in qualche modo, viene da loro. Il problema qual è? Che non possono, ovviamente, andare contro a quelle che sono le regole dell'istituto». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina).

Al contrario, coloro che adottano uno stile autoritario, esplicitano un ricorso impositivo alle regole, mostrando uno spontaneo richiamo agli strumenti di cui l'insegnante dispone, utili all'osservanza delle norme:

«Allora io, per tornare al nostro discorso di [...] come si impongono le regole: io impongo le regole, non mi interessa se a loro non piacciono, non cerco amicizia nei ragazzi: questa è la regola, punto. Diciamo che, come docente, ho degli strumenti, [...], che sì, gli farà un po' paura, [...] il voto, l'interrogazione, la nota... tutta una serie di cose che, però, nella scuola [fanno] capire che certe regole vanno rispettate, [...] perché se ti prendono sottogamba, se pensano che possano instaurare un rapporto di amicizia è finita. Cioè, io sono il docente, io ho un ruolo, tu ne hai un altro! Io sono un po' rigida». (P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Io faccio il docente e punto. [...] Tante volte basta anche la minaccia, perché io di note quest'anno non ne ho data neanche una, no? Però sanno che ho il potere di farlo, quindi il rapporto a tu per tu è fondamentale questo, no? La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie. [...] Ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti, hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Per esempio, io quest'anno, ho trovato veramente assurda la sospensione di un ragazzo, per tre giorni, perché tu hai concesso a questo ragazzino, che ne ha combinate di tutti i colori, [di essere] libero di circolare per Traversetolo, magari a combinare dei guai. [...] Io non credo nel valore educativo di una sospensione, lo allontani per tre giorni dalla scuola, che cosa risolvì? [...] Quando tu chiedi ai colleghi "Ma perché hai votato per una sospensione?", [...] la risposta è: "Perché ne punisci uno per educarne 25. Deve essere un esempio: ti punisco, perché così gli altri intanto capiscono che se si comportano come lui corrono il rischio di ricevere la stessa punizione". Io non la condivido, perché quella è una fragilità che devi tutelare in altri modi, non allontanandolo dalla scuola!». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Riflettere sulle regole e sui sistemi di significato che entro il contesto scolastico vengono acquisiti, ha condotto gli insegnanti ad interrogarsi sui valori trasmessi e condivisi a scuola, rilevando una certa difficoltà, in primo luogo, nell'individuare spazi e tempi dedicati al dialogo e, in secondo, nel negoziare e definire tra gli adulti educanti quali siano i contenuti del quadro valoriale-normativo. Tuttavia, emerge che, una volta definito quest'ultimo, esso attribuisce all'organizzazione scolastica un carattere distintivo che fa, dello spazio educativo, un luogo di sicurezza fisica e socio-emotiva e di trasmissione formale e informale di specifiche virtù e modelli comportamentali. Tale complesso può essere trasmesso anche attraverso progettualità didattico-educative: gli insegnanti testimoniano l'utilizzo di unità didattiche che narrano le biografie di figure legate al territorio nazionale o locale, o il coinvolgimento in progetti di media education attraverso percorsi di riflessione sulla legalità digitale:

«"Trasmettiamo i valori", [ma] a me la domanda che veniva è: e quali? Qual è la fonte di questi valori? Sono valori condivisi? Tutti? In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia compresa, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti, e invece sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro. [...] I valori che tu vuoi passare, non so, giustizia, correttezza, dialogo, sono condivisi, tra noi docenti? La scuola li propone in nome di che cosa?». (P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[Anche io mi pongo queste domande], perché [...] affrontando storia, certi valori, anche di razzismo, non so, di diversità tra una religione e un'altra, che comunque hanno un percorso storico e delle quali io devo parlare anche se non faccio religione... però, indubbiamente, come dire, essere molto oggettivi, per non offendere nessuno [...] e non fare trapelare quello che penso io, è molto difficile». (P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«A me piace discutere coi ragazzi [e] definire tutte le volte il senso delle regole [...]. Si portano anche degli esempi: qui raccontiamo la vita di Don Pasquino Borghi [...], lui era un presbitero, sapeva già benissimo che cosa era giusto o sbagliato, ma ha deciso, a un certo punto, che certe regole dovevano essere trasgredite, perché certi valori non potevano più avere casa... o Enrico Zambonini<sup>20</sup>. Anche queste figure, che in questa scuola sono molto radicate, perché noi dedichiamo delle unità didattiche alle biografie di queste persone, ci aiutano a fare capire [...] quello che io posso percepire quando esco di casa». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Adesso stiamo partecipando a un progetto [dal titolo] E-Policy, di Generazioni Connesse, insieme al MIUR. Una decina di colleghi dei due ordini, primaria e secondaria di primo grado, di vari plessi, segue [questo] corso [che prevede di] rispondere a un test iniziale auto-valutativo, [poi], seguendo il percorso di formazione, vieni aiutato a scrivere un documento di educazione al web per i ragazzi, di cui, poi, sarà dotata la scuola. Cioè, tu come docente costruisci questo documento di regole, per la tua scuola. Stiamo parlando di cyberbullismo, ma stiamo anche parlando di utilizzo del web, di utilizzo dei social, eccetera». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Faccio un esempio: l'altra volta, da me, usavano il bluetooth per prendere in giro un ragazzo. [...] Questa cosa l'ho risolta e sono stato contento perché mi hanno detto, in modo privato, chi era stato il ragazzo ad [avere questo comportamento]. Dopo discussioni, spiegando [che] se si fa un'azione, si deve confessare, li ho portati al punto di [denunciare ciò che era accaduto]. [...] Lì inizia la discussione [...]. Molte volte l'insegnante di italiano è di supporto, [grazie] alla lettura di alcuni brani e così via [...]». (P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina).

La promozione di determinate regole interroga gli insegnanti anche sul modello comportamentale da loro stessi offerto, spingendoli a rintracciare la necessità di rivedere alcune norme che regolano la quotidianità scolastica, come, per esempio, l'utilizzo dello smartphone. Anche rispetto a tale tema emergono condotte differenti, a tratti in contrapposizione:

«[...] In generale ho grosse difficoltà a dire di no [...]. Mi accorgo che questa cosa del telefonino la vivo male, soprattutto quando è una regola che chiediamo a loro e io, per prima, per esempio non rispetto». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina)

«[Rispetto al tema delle regole] dipende dalle classi. [...] Per esempio, a scuola molti ragazzi usano il cellulare, e allora giustamente con alcuni li dobbiamo sequestrare e mettere in una scatola perché ne fanno un uso improprio, a volte riprendono le lezioni, fanno foto. [Con] altri, invece, ti puoi fidare perché c'è una regola condivisa [o perché sono gli studenti a chiedere di poterlo utilizzare]. [...] Anche noi, per esempio, durante la lezione ci telefonano perché abbiamo un'emergenza, abbiamo famiglia, perché uno è vicepresidente, cosa facciamo, non rispondiamo? [...]». (P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«[...] il problema è che, se una regola si deve seguire, si deve dare per tutti, perché se anche si fa un'eccezione, i ragazzini sono impietosi in questo. [...] Il più delle volte, sei obbligato a tenere una condotta e mantenerla: [...] è faticoso risultare credibili. A me succede questo, perché io insegno arte e tante volte i ragazzi hanno bisogno di vedere delle immagini, e mi dicono: "Posso prendere il telefonino?" e io sono costretta a dire [di] no, però, utilizziamo la LIM insieme, ci colleghiamo insieme e cerchiamo [...] di condividere tutti gli stessi documenti. Questo [per evitare] di trasgredire ad una regola che è condivisa. E quindi a quel punto devi dire no per tutti». (P28, insegnante di arte e immagine, 15 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Infine, gli insegnanti si sono interrogati sulla trasmissione del quadro normativo-valoriale per mano delle due principali agenzie educative che intervengono nella crescita del minore: scuola e famiglia. Dalle parole degli insegnanti emerge come essi si siano trovati, talvolta, ad offrire un complesso di regole e virtù differente, a tratti in contrapposizione, con quello promosso dalla famiglia:

«Io vedo che tante volte questi ragazzi ricevono messaggi [da noi] che sono in conflitto con quello che gli arriva dalle loro famiglie: [...] io vedo che c'è un conflitto tra quello che diciamo noi e quello che dicono i genitori. Ecco, per cui non può nascere quella condivisione, che [invece] nasce [e] che è

---

<sup>20</sup> Nati entrambi nella provincia di Reggio Emilia tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, Don Pasquino Borghi ed Enrico Zambonini, entrambi partigiani, furono condannati alla fucilazione, per mano dei fascisti, e morirono nel poligono di tiro di Reggio Emilia nel 1944.

frutto del buon senso, perché loro sono ragazzini, e a loro fa comodo seguire quella regola più tollerante, quella regola che gli consente di muoversi meglio. Se me lo ha detto la mamma, [...] vale di più, giustamente, di quello che dice l'insegnante». (P28, insegnante di arte e immagine, 15 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Non credo sia un discorso di vecchi o di giovani. [...] Il cellulare è diventato uno strumento della quotidianità, [...] però deve essere regolamentato. Ora il problema qual è, per noi docenti? Gli alunni, usciti da scuola, entrano in dei contesti in cui il cellulare non viene usato, abusato! Quindi, tutto quello che noi diamo a scuola viene sistematicamente negato fuori dalla scuola». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

#### 4.2.7. La cultura organizzativa scolastica

Il dibattito sul tema dell'AMS ha portato i partecipanti a riflettere ampiamente sulla cultura organizzativa scolastica che viene promossa entro il contesto-scuola e a individuare i fattori che ne descrivono e ne declinano la qualità. I temi che ricorrono sono: (25) la condivisione educativa, in termini di progettualità, mission, finalità, obiettivi, quadri normativi-valoriali, linee operative, stili educativi che influenzano la cultura organizzativa scolastica (F=41), (26) gli spazi e i tempi destinati alla condivisione (F=11), (27) le figure educative (F=31) e (45) gli studenti che declinano la cultura organizzativa scolastica (F=6), (28) il ruolo dell'insegnante, in termini di trasmissione di conoscenze o formazione olistica dello studente (F=32), (29) il senso di appartenenza e la coesione scolastica (F=14), (30) la rappresentazione di studente nelle parole degli insegnanti, che influenza la cultura organizzativa scolastica (F=13), (31) l'educazione alle differenze (F=10), (32) le indicazioni del MIUR rispetto alla cultura organizzativa da promuovere nelle scuole (F=3), (49) la cultura organizzativa che influenza/mantiene/rinnova le progettualità e le pratiche educativo-didattiche (F=32), (50) la valutazione (F=6) e (61) la cultura organizzativa che influenza il benessere degli studenti (F=23).

Nella categoria relativa alla cultura organizzativa si raccolgono i valori, i modelli comportamentali, gli approcci, le aspettative e le abitudini che caratterizzano un determinato gruppo sociale e che, in questo caso, si sviluppano entro l'ambiente scolastico. Tale complesso influenza le pratiche educative-didattiche, le concezioni di insegnante e di scuola, il senso di appartenenza, il grado di coesione scolastica e la rappresentazione che si elabora di studente.

Emerge, innanzitutto, come la cultura organizzativa scolastica promossa entro ciascun contesto dipenda fortemente dal tipo di scuola col quale ci si sta confrontando: le differenze riportate tra istituti scolastici paritari, istituti scolastici pubblici di città o di istituti più dislocati, per esempio rispetto al numero di studenti iscritti, alla loro tipologia, alla loro provenienza socio-culturale, è evidente:

«[...] Secondo me, noi possiamo permetterci di essere in questo modo perché abbiamo numeri ridotti e un bacino di ragazze e ragazzi molto particolare. Cioè, se si va in una scuola dove le famiglie o le provenienze sono diverse, è molto più difficile la quotidianità. Non si tratta più di negoziare una regola, una norma, ma si tratta di entrare anche in conflitto [...] con i singoli o con le famiglie che hanno una visione diametralmente opposta a quella degli insegnanti». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«È una situazione unica. Ci possono essere [aspetti] universali, però [esistono anche] delle grosse differenze da scuola a scuola, da tipologia sociale a tipologia sociale. Dire a uno dell'IPSIA di ragionare come noi... L'IPSIA è un laboratorio multiculturale, noi non siamo così». (P11, insegnante di religione, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Poi è chiaro che se dovessi dire la mia, dico che questa scuola ha una sua impronta [...]: qui, anche proprio per i numeri, per la tipologia dei ragazzi, il fatto che abbiano solo nella scuola la possibilità di vivere la socialità, no? Quindi, qui, i ragazzi vengono per socializzare, per stare con gli altri. [...] Allora c'è stato sempre stato questo approccio molto alla Don Milani, nel costruire insieme ai ragazzi la conoscenza, non semplicemente trasmettergliela». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Ciò che si evince dalle parole dei partecipanti coinvolti è che la cultura organizzativa è fortemente determinata dallo stile educativo, dalla rappresentazione di scuola e di insegnante, dalla rappresentazione di studente e dagli approcci che dirigente scolastico e corpo docenti condividono e implementano: sono loro a determinare *l'anima della scuola*.

«Io sento che qui [...] i muri sono vivi; ho questa percezione, che è molto legata alla figura del dirigente che c'è adesso, e credo che stia dando un'impronta abbastanza significativa a questa scuola [...]: si va in una certa direzione grazie a lui, [che] mette sempre davanti il bambino, il rispetto, la giustizia, e sempre gli ultimi, il diritto dei più deboli, e fa davvero di tutto per dare molto valore al bambino, al ragazzo, soprattutto a quelli che sono più marginalizzati». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Io, per la mia esperienza, devo dire che l'anima della scuola, [...] la facciano gli insegnanti [...] hanno un potere enorme». (P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«L'impronta diversa che vuole dare questo dirigente è proprio quella: una scuola che non si fermi quando finiscono le lezioni, ma che continui e vada oltre. [...] La mission del dirigente è proprio quella di avvicinare a sé quelle fasce più deboli, che magari hanno famiglie disfunzionali alle spalle». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Conseguentemente, anche il ruolo che è chiamato a ricoprire l'insegnante, risulta fortemente influenzato dalla cultura organizzativa che entro il contesto scolastico viene favorita. Gli insegnanti si sono ampiamente interrogati sulla loro professione e su quale sia il loro mandato: essi sono chiamati solo a trasmettere conoscenze, o la loro responsabilità educativa li spinge oltre? Concezioni differenti sul ruolo della professione docente generano rappresentazioni dissimili di insegnanti e di studente che, a tratti, entrano in contrapposizione; dalle testimonianze emerge come tali concezioni influenzino sia il benessere complessivo percepito nel contesto scolastico, sia il grado di *engagement* del docente in termini di responsabilità educativa.

Rispetto alla concezione di scuola e di insegnante e al mandato educativo di entrambi, emerge che:

«[...] Alla fine, mi sono resa conto che nei corsi di formazione che ho frequentato, [durante i] momenti conclusi di confronto [...] [che] era proprio su questa problematica [che si ragionava]: che ruolo ha l'insegnante oggi? Che ruolo ha la scuola oggi?». (P23, insegnante di lingue straniere, 21 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«È vero [che] l'anima della scuola sono gli insegnanti, però non tutti percepiscono la scuola [nello stesso modo]: cioè c'è chi ha ancora un'idea molto tradizionale del fare lezione, "Faccio la mia lezione, poi basta, vado a casa. [...] c'è chi pensa, [invece] che l'insegnamento sia una missione [...]. Non sto dando giudizi di valore, [e] questo non significa che ci fa la lezione cattedratica non tenga ai suoi alunni, assolutamente, [è] proprio un modo diverso di vivere la scuola [...] il fine è un altro. [...] Io non colgo sempre il negativo di questi atteggiamenti [le partecipanti concordano]; non vuol dire che sono persone insensibili, è che hanno una concezione diversa del loro ruolo». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Sì, forse si limita a fare il suo lavoro, perché crede e dà molta importanza alla didattica, cioè svolgere i programmi, seguire dei percorsi, attenersi a delle cose date dalla legge, [...] piuttosto [concentrarsi sulla] la complessità, il lato più umano, [...] con cui si ha a che fare». (P20, insegnante di sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Perché c'è ancora questa idea, un po' retrò, che la scuola debba significare "leggere, scrivere e fare di conto". Capisco anche che ci debba essere anche quel lato [della] scuola come luogo in cui si istruisce, però si perde di vista, l'altra metà». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Il ruolo dell'insegnante [...] credo sia proprio quello: [non di] infarcirli di nozioni perché il programma ministeriale te lo impone, li disgusta e li allontana da scuola e li vedi entrare al mattino a capo chino, con zaini pesantissimi, e proprio non inculchi così l'amore per lo studio, per il sapere. [...] Invece, se loro sentissero la scuola come un posto in cui stanno bene, in cui devono stare bene in queste quattro mura...». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] È notevole l'esigenza a formare gli insegnanti verso [una] didattica in forma più dinamica, laboratoriale, collaborativa [...]. Sono tanti ancora gli insegnanti tradizionalisti, che, sicuramente, influenzano con il loro agire anche i nuovi insegnanti [...]; da insegnanti molto rigidi e concentrati sull'apprendimento, ad altri più interessati a far star bene l'alunno, a insegnare non solo la disciplina scolastica, ma insegnargli le regole, insegnargli come stare con gli altri». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse);

mentre rispetto alla rappresentazione di studente e alle conseguenti richieste e aspettative avanzate dal docente, emerge che:

«Se noi facciamo sentire questi ragazzi efficaci, che sono in grado di fare le cose, se riescono a riconoscere le loro emozioni, se riescono a sentire che possono fare bene, a stare qua dentro bene, da lì si può lavorare sulla parte morale e dopo, a mio parere, aver lavorato sulla parte emotiva, sulla parte di morale, si può iniziare a lavorare sulle nozioni e sulle conoscenze [...]. Stiamo lanciando fuori alcune persone che hanno un background familiare robusto e che [...] hanno ottimi risultati e che, normalmente, li avrebbero anche senza l'insegnante. [Credo sia] giusto concentrarsi anche un po' più su quella parte più fragile, [...] partendo sul singolo e sul suo senso di autostima, efficacia... [...] penso che sotto questo aspetto siamo ancora molto fragili». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] quello che riesce a fare, è quello che la sua vita, in questo momento, gli ha permesso di fare, che sia per questioni culturali, la vita a casa, quello che prova lui emotivamente: dove arriva è dove poteva arrivare! È l'ambiente che gli ha permesso di fare questo, perché non è nient'altro. [...] Noi possiamo lavorare sull'ambiente, per cercare di spostare il suo livello, al meglio possibile, capendo qual è il meglio per lui». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Invece passa ancora questo concetto, questo senso di inadeguatezza. [...] Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo. [...] Per x motivi sono questo e sono uno scarto. Difficilmente si recupera, eh». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

Anche la responsabilità educativa, in nome della quale l'insegnante agisce, rappresenta uno dei temi su cui i partecipanti hanno riflettuto. Essi ritengono che il docente sia chiamato ad assumere il ruolo di educatore e assumersi la responsabilità di riconoscere ed intervenire innanzi al disagio giovanile:

«Quando eravamo in quarta superiore, ci hanno fatto fare un progetto con due psicologhe perché ci sono state delle situazioni di spaccio e droga e, quindi, i nostri professori volevano capire se tutti noi in classe facessimo uso di stupefacenti oppure se fossero casi isolati. [...] L'ho trovato poco produttivo, perché due persone esterne che vengono [a] capire perché uno si fumasse una canna... avrei preferito che [fossero] i professori [a cercare di capire], analizzare con le varie esigenze di ognuno di noi del perché magari quel ragazzo o quella ragazza si ritrovasse a dover spacciare oppure facesse uso di marijuana, invece che lavarsene le mani [...]. Inoltre, era stato arrestato un mio compagno di classe [e] la scuola si era presa il merito perché [...] aveva contribuito a questo arresto. Era [stato] un po' strano [...]. I professori dovrebbero essere più responsabili nell'ambito classe, invece che lavarsene le mani. [...] La scuola è un ambiente che è quasi al pari di una famiglia: noi passiamo tantissimo tempo a scuola, ci passiamo 13 anni della nostra vita, cinque ore, se non anche di più; magari torniamo a casa e non li vediamo neanche i nostri [genitori] [...]. I professori e la classe diventano come una seconda famiglia». (P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue e letterature straniere, nessuna esperienza pregressa);

«[...] Penso [che] la responsabilità educativa della scuola è questa [...]: l'insegnante deve sentire che ha questo ruolo di educatore, e non solo di trasmissione di conoscenze, quindi là, dove si avverte un disagio in classe, l'insegnante è quello più vicino per poter intervenire, poi non è detto che ci riesca, però ci deve almeno provare [...] [affinché] il ragazzo senta che il docente è dalla sua parte». (P34, aspirante insegnante, laurea in Scienze motorie, 20 anni di esperienze pregresse).

La cultura organizzativa promossa entro il contesto scolastico favorisce lo sviluppo e l'istaurazione di specifiche prassi educativo-didattiche e metodologie valutative: esse possono subire processi di innovazione o mantenersi immutate, possono essere oggetto di condivisione entro il corpo docenti o meno, a seconda del complesso valoriale, degli approcci, dei modelli comportamentali e delle concezioni di scuola, di insegnante e di studente che in quel contesto vengono promossi. Ne risultano influenzati, sia favorevolmente che negativamente, anche il senso

di appartenenza, la coesione scolastica, il grado d'inclusione e la realizzazione di un'educazione alle differenze.

La condivisione delle progettualità educativo-didattiche, anche rispetto ai processi di inclusione, concorre non solo alla buona riuscita del progetto stesso, ma anche all'incremento della motivazione, del senso di appartenenza e della coesione scolastica:

«Quando sono arrivato in questa scuola [...] ho percepito subito di essere accolto da un gruppo di persone, prima ancora che insegnanti, che avevano una grande curiosità nello scoprire delle cose lavorando con i ragazzi. [...] L'idea [era] che posso insegnare solo se imparo qualcosa. Imparo qualcosa dai colleghi [e] con i colleghi; imparo con gli studenti [e] dagli studenti. [...] Ho deciso di fare un'esperienza: [con] i ragazzi, nelle mie ore, smontavamo la classe [e] tiravamo via tutto: la cattedra, le sedie, i banchi; perché la cattedra, come il banco è un oggetto dietro il quale io mi nascondo, [...] così come le discipline: uno pensa che [...] la finalità della scuola sia l'apprendimento delle discipline, [ma] le discipline sono uno strumento [...] per far sì che tu cresca». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Abbiamo fatto delle esperienze anche molto formative, pensare che questa scuola, piccola com'è, abbia per quasi 15 anni, trattenuto un rapporto di gemellaggio con una scuola a Berlino, dove tutti ci chiedevano: "Ma come fate a pensare di portare i ragazzi una settimana, a 14 anni, a Berlino, addirittura coi genitori?", lo si fa perché c'è una vera atmosfera autentica di relazioni in cui ci [si] riconosce, anche se ci sono dei problemi, perché [...] questi problemi diventano un'occasione per crescere». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[Di esempi] belli potrei farne una sfilza! Tutte le organizzazioni di quando facevamo *scuola di comunità*: praticamente i nostri ragazzi hanno mangiato, dormito, vissuto con noi h 24 nei locali della scuola, dove noi al mattino facevamo scuola tradizionale, poi al pomeriggio si facevano varie attività, soprattutto laboratoriali, ore di studio e poi alla sera con i genitori si condivideva la cena, dove i genitori ci aiutavano nell'organizzazione, e poi si dormiva coi ragazzi. Dormire coi ragazzi è un'esperienza forte». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Queste mura stanno iniziando a prendere vita, [...] perché se voi veniste al mattino, anche adesso che le lezioni sono concluse, vedreste che la scuola aperta, è ancora strapiena di ragazzi. Adesso si sta cercando di [tenere la scuola aperta] 24 ore su 24, non una scuola che, al suono della campanella, chiude i battenti, [...] ma una scuola che sia vissuta, che viva dalle otto del mattino, fino alle otto di sera. [...] Laddove la famiglia manca [...] [la scuola] è l'altra istituzione forte che può aiutare i ragazzi nella crescita, a formarsi, non solo dal punto di vista didattico, ma proprio moralmente». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«A meno che non si prenda l'occasione di [...] creare una scuola diversa. [...] Se noi seguissimo una linea comune, [...] [a partire dal presupposto che] tutte le esperienze qualcosa di positivo lo lasciano [...]. Una volta feci un lavoro su come uno strumento digitale poteva essere uno strumento per [contrastare] il dropout; devo dire che ho avuto dei riscontri positivistissimi: [...] i ragazzi non avendo l'obbligo di venire a scuola, seguivano comunque, contestualmente, le attività scolastiche in zona protetta, in confort zone; perché noi sappiamo che, per certi ragazzi, la scuola è veramente un grosso limite [...]. È questa la strada per crescere, sennò si torna di nuovo al metodo tradizionale, e aumenta lo scollamento». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Tuttavia, di contro, se le progettualità e linee di intervento implementate non sono oggetto di compartecipazione, gli insegnanti testimoniano che si generano profonde conflittualità entro il corpo docente, che hanno ripercussioni generali sull'atmosfera percepita e, nei casi specifici riportati di seguito, sul grado di inclusione scolastica:

«Sono stati fatti dei progetti particolari per alcuni ragazzi, che hanno avuto l'esito sperato, perché di fronte a un abbandono scolastico, alcuni sono tornati [...]. Qualcuno, addirittura, è tornato in classe, con una frequenza non assidua, però, insomma, l'obiettivo era quello ed è stato centrato, con tutte le difficoltà. [...] Però, davanti a questa cosa, qualcuno [tra i colleghi] ha criticato la modalità. Questi progetti sono proprio stati fatti per recuperare la consapevolezza di questi ragazzi di esistere, di esserci, di valere qualcosa per qualcuno». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[Alcuni] non hanno visto la valenza didattica nel progetto, ma hanno visto solo che sono andati fuori a divertirsi, perché qualcuno andava a cavallo, qualcuno andava ad arrampicarsi, no? E invece tutto il

lavoro che c'è stato dietro, non è stato valorizzato: “Quella non è scuola! [...] Quello è vado a divertirmi sul cavallo”». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Su questo tipo di progettualità ci stiamo interrogando anche noi, sulle criticità [che abbiamo riscontrato] perché è stato visto in un certo modo dai docenti, ma [anche] gli stessi compagni [...]: “Cos'hai tu, in più di me, che ti permette di stare una mattinata fuori ad arrampicarti o fare il progetto, e io invece sto qua a sorbirmi sei ore noiosissime di italiano?”. [...] Non è stato visto [bene] solo da alcuni docenti, ma anche dagli stessi compagni di classe». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[La percezione su questi progetti] è una cosa che hanno trasmesso alcuni docenti, [perché l'abbiano] percepito gli studenti, [...] perché le fragilità di alcuni sono proprio palesi. [...] Il preside ha sempre spronato a far partecipare tutta la classe: sono, poi, gli stessi docenti, che prendono il fatto che non tutta la classe partecipi come aspetto negativo del progetto. [Tuttavia, coloro che criticano il progetto sono le stesse persone che vietano alla classe di partecipare, o] “al massimo uno”, [in nome della] didattica. E sicuramente farebbe benissimo a tutti i ragazzi, di tutte le casse, fare le attività insieme ai compagni, per l'inclusione, per tutto quanto». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«Noi, come docenti, come persone adulte, non siamo ancora in grado, di educare alla differenza. [...] Facciamo 87.000 progetti sulla diversità, sul web, e quando si tratta di viverla non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato, perché, gli facciamo vivere la differenza: “tu non ci puoi andare e lui invece sì”. Anzi, addirittura, gli diciamo, perché l'ho sentito con le mie orecchie: “Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!”». (P20, insegnante di musica e religione, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] io parlo del sostegno: [...] secondo me, questa inclusività non ha ancora raggiunto il livello massimo. Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po' si fossilizzano sulla loro disciplina [e sul] fare lezione, senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni [...]. Molte volte si delega all'insegnante di sostegno: “Tanto c'è l'insegnante di sostegno, se a vede lui, lei”. L'alunno speciale è l'alunno di tutti gli insegnanti». (P23, insegnante di lingue straniere, 21 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

### Circa le metodologie valutative:

«Noi siamo stati i primi qua, a livello di distretto della montagna, a scegliere la modalità di valutazione autentica, attraverso le rubric. [...] Noi in questa scuola le costruiamo con i ragazzi». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

«[...] La valutazione, per me, è un aspetto che io detesto dell'insegnamento! [...] Etichettare i ragazzi con dei sette, con dei nove... ma tu non sei un sette, tu non sei un otto. [...] Bisogna valorizzare le persone, anche per quegli [aspetti] che magari non rientrano nella pagella [e] che magari possono essere competenze utili da sfruttare anche un domani, quando uscirai dalla scuola. [...] E invece, ancora, non c'è l'idea che la scuola debba essere più che altro un approccio [...] a tutto quello che è la cultura, l'istruzione, la conoscenza [...]». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] È vero, la valutazione è la parte più brutta del mio lavoro, [...] la parte più difficile, darei a tutti 10. Ma non un 10 per il voto in sé, 10 a tutti perché ognuno di loro, per me, ha un valore. Io faccio sempre la premessa con i ragazzi: “Il voto non vi rappresenta. Il voto non siete voi. Voi non valete quanto il voto che prendete. È la misurazione di un elaborato, la valutazione di una performance, siamo obbligati a farlo e lo dobbiamo fare, però non vi rappresenta». [...] Loro lo capiscono, [...] perché chi instaura una relazione in classe riesce anche a [fare in modo che] si auto[valutino]. [...] Mi distoglie energie, tempo, stress, discussioni inutili, eccetera. Boh, non lo so, se i ragazzini non avessero il voto, non studierebbero? [...] Noi imposteremmo la nostra didattica sull'interesse e allora non sarebbe più finalizzata al traguardo della performance e, forse, sarebbe più divertente e interessante». (P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Rispetto agli spazi e ai tempi dedicati alla condivisione, gli insegnanti si interrogano sulla necessità di reperire un luogo di confronto, sulla sua utilità e sul ruolo che ha e che dovrebbe ricoprire il consiglio di classe:



«[...] Questi momenti di riflessione, io mi chiedo, quanto effettivamente sarebbero efficaci? Perché [...] noi possiamo aggiungere una riunione ma non arrivare allo scopo [...]. Allora, mi chiedo: se la riflessione deve essere valoriale, condivisa, oltre che didattica, poi anche educativa, in quell'ora in più, arriveremmo poi all'obiettivo? [...] Perché anche i consigli di classe dovrebbero nascere per quello, però, poi, tra le altre cose ci si perde». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Forse non sembra dall'esterno, per chi non vive la scuola, ma noi abbiamo dei tempi serratissimi, tra riunioni calendarizzate, tra riunioni istituzionali [...]. Questo momento di confronto ce lo sogniamo». (P23, insegnante di lingue straniere, 21 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Infine, rispetto alla cultura organizzativa che le scuole sono chiamate a promuovere, gli insegnanti fanno riferimento anche alle indicazioni fornite dal MIUR:

«[...] Le cose si muoveranno, perché anche dal ministero arrivano tante sollecitazioni. La scuola aperta anche d'estate. Quando è dall'alto, quando è il tuo datore di lavoro, il ministero dell'istruzione, e non è il dirigente, che ti dice: "Tu, insegnante, devi fare così" [...] allora, pian piano, secondo me, qualcosa si muoverà». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

#### 4.2.8. Il fare-rete

Ultima *core category* emersa dalla riflessione sull'AMS fa riferimento alle prassi di rete che avvengono entro il contesto scolastico, intese come (63) le collaborazioni instaurate con figure professionali o enti esterni (F=8). In particolare, gli insegnanti fanno riferimento al supporto offerto dalla figura dello psicologo scolastico o alla collaborazione che avviene con altre scuole. Su questo tema, i partecipanti testimoniano le potenzialità di disporre di un servizio di sportello psicologico, sia rispetto al sostegno fornito agli studenti, che a quello offerto agli insegnanti, sia rispetto alla realizzazione di progetti educativi. Inoltre, il fare-rete permette ai docenti un continuo confronto con realtà scolastiche esterne alla propria, consentendo un processo di innovazione anche in termini di pratiche educativo-didattiche:

«[...] Sono state aumentate le ore a disposizione della scuola [per lo] sportello di ascolto; [...] con l'ampiamiento di questi contratti, abbiamo potuto contrattualizzare la nostra psicologa in maniera più ampia e lei ha fatto proprio dei giri nelle classi: in tutte le classi terze ha fatto degli incontri all'affettività; [...] nelle classi più problematiche [ha fatto] delle osservazioni, sia nella primaria che nella secondaria, che abbiamo trovato utilissime. E non solo riguardo ai ragazzi, a volte anche riguardo agli insegnanti, attraversando un [...] supporto». (P24, insegnante di sostegno, 10 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Io credo nella collaborazione, non solo a livello scolastico [...], ma credo molto nelle reti, sono una che ha sempre fatto rete, con scuole anche di altre regioni di Italia. Io ho bisogno del confronto, perché il confronto fa crescere, io dal confronto imparo sempre qualcosa. [...] [Durante questa pandemia così] irruenta, io sono convinta [che il web] [...] sia stato veramente un canale, un ponte che ha collegato i docenti e li ha aiutati a uscire dal proprio isolamento, [...] a trovare soluzioni». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Potrebbe essere utile anche la presenza di uno psicologo, non tanto come la figura [per] un intervento estemporaneo, ma [...] come ruolo fisso della scuola, [...] come una figura dell'organico scolastico, magari con degli interventi, anche durante le lezioni, [affinché] conosca i ragazzi, [li possa] eventualmente supportare [...]. E potrebbe anche essere d'aiuto agli insegnanti nel gestire queste situazioni di assoluta difficoltà». (P36, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere, 1 anno di esperienze pregresse);

«[...] La figura dello psicologo [...] dovrebbe essere una presenza costante all'interno della scuola, che apra dei ponti per gli studenti, perché l'adolescenza è un periodo molto complicato e, magari, ci si vergogna [di rivolgersi alla] figura dello psicologo, che viene [spesso] stigmatizzata, se si va dallo psicologo si è pazzi! [...] Come lo è l'insegnante di sostegno che, più volte viene svalutato [come] ruolo o relegato ad un unico soggetto che ha la necessità del sostegno, potrebbe essere un sostegno globale all'intera classe. Mi ricordo, alle superiori avevamo una ragazza disabile, che aveva l'insegnante di sostegno, e questa figura era molto vicina anche a noi, se si fosse avuto necessità di parlarle, di un consiglio, sarebbe stata molto utile come figura all'interno della classe, al di fuori del suo ruolo di

insegnante di sostegno per quella persona». (P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue e letterature straniere, nessuna esperienza pregressa).

### 4.3. Presentazione dei risultati (parte 2). Quali bisogni formativi hanno gli insegnanti rispetto all'AMS

Come più volte anticipato, in questo paragrafo saranno presentati i nuclei concettuali principali che sono emersi durante l'analisi dei dati relativa ai bisogni formativi espressi dagli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado rispetto all'AMS. Si specifica che l'analisi dei bisogni formativi, compiuta in vista della progettazione del terzo studio, è stata condotta esclusivamente dal Soggetto 1 in una fase antecedente alla partecipazione del Soggetto 2 alla ricerca qui presentata. L'analisi delle trascrizioni ha portato all'individuazione di sei principali *core category*. Queste ultime sono state individuate ogniqualevolta i partecipanti hanno fatto esplicito o implicito riferimento a:

1. le tematiche che desiderano o ritengono di dover approfondire;
2. l'individuazione di strumenti ritenuti utili per la professionalità di docente;
3. corsi svolti per iniziativa personale e ritenuti utili per la propria professionalità;
4. le criticità individuate dagli insegnanti durante la quotidianità scolastica.

Nello specifico, gli insegnanti rilevano la necessità di una formazione rispetto a:

	<i>Core category</i>
	4.3.1. La professionalità del docente
	4.3.2. Le relazioni con i colleghi
	4.3.3. La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe
	4.3.4. Le relazioni con il dirigente scolastico
	4.3.5. Le relazioni con la famiglia
<b>Soggetto 1</b>	4.3.6. La valutazione

Passiamo in rassegna ciascuna *core category* rilevata.

#### 4.3.1. La professionalità del docente

Con professionalità del docente si fa riferimento a quattro principali temi: (1) le competenze che gli insegnanti individuano come necessarie e importanti per la propria professionalità; (2) i potenziali formatori ritenuti all'altezza di formare i docenti, (3) i corsi formativi seguiti per iniziativa personale, (4) i processi necessari alla definizione puntuale e compartecipata di: ruolo, responsabilità educativa, rappresentazione sociale dell'insegnante.

Dalle parole dei partecipanti emergono espliciti riferimenti al bisogno di sentirsi più competenti. In particolare, si ravvisa la necessità di formare la propria competenza comunicativa: nella quotidianità scolastica, infatti, spesso occorre saper comunicare con i propri colleghi, con gli studenti, con le famiglie. Tuttavia, gli insegnanti esplicitano di non possedere gli strumenti per dialogare efficacemente con i principali attori del contesto scuola e sostengono che:

«Mica facile dire una cosa a un collega senza però criticarlo, senza offenderlo. [...] Questo qua è un "modo di", uno strumento di dialogo che poi te lo porti anche con i tuoi alunni [...]. Fare un corso su come relazionar[si], a gestire le parole o anche la comunicazione non verbale [...]. Lo troverei molto più utile che [confrontarsi] durante il consiglio di classe [...]. Io non sono capace di dialogare, quindi mi piacerebbe imparare a dialogare con le famiglie, coi colleghi, con gli alunni, con tutti... soprattutto con degli strumenti che siano veramente concreti». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Focalizziamoci anche sul come parlare con le famiglie». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma),

Anche la competenza argomentativa, intesa come l'abilità di saper giustificare le proprie scelte educativo-didattiche, è individuata come abilità necessaria alla professionalità di docente. Dalle testimonianze raccolte, infatti, si rileva una profonda impreparazione rispetto al particolare ambito dell'educazione differenze: i partecipanti esplicitano di percepirsi incapaci di argomentare e giustificare le proprie scelte rispetto agli interventi educativi adottati e calibrati sulle circostanze esistenti nel contesto scolastico, sia con i propri colleghi – coi quali, a tratti, non si condivide la progettualità didattico-educativa – sia con gli studenti.

«Noi, come docenti, non siamo ancora in grado, come persone adulte, di educare alla differenza». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché facciamo 87.000 progetti sulla diversità [...] e quando si tratta di viverla – perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato – gli facciamo vivere la differenza: “Tu non ci puoi andare e lui invece sì”. Anzi, addirittura, gli diciamo – perché l'ho sentito con le mie orecchie – “Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!”. Beh, ma possiamo dirle certe cose?» (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

L'incapacità di argomentare e legittimare le proprie scelte educativo-didattiche, sembra concorrere all'instaurazione di contesti inclusi precari, nei quali gli insegnanti curricolari non si percepiscono responsabili dell'educazione dei soggetti con disabilità e delegano all'insegnante di sostegno la formazione di questi ultimi; a loro volta, i docenti di sostegno riportano di atteggiamenti discriminatori anche nei propri confronti e registrano un non consolidato utilizzo degli strumenti dispensativi e compensativi per cui alcuni studenti hanno diritto:

«[...] Questa inclusività non ha ancora raggiunto il livello massimo. Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po' si fossilizzano sulla loro disciplina [...] senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni che possono essere [...] BES, DSA. [...]. Molte volte si delega all'insegnante di sostegno. Quindi secondo me nella formazione [...] per tutti i docenti curricolari [...], l'alunno speciale è l'alunno di tutti gli insegnanti, quindi tutti gli insegnanti devono preoccuparsi, nel momento in cui entrano in classe e sanno che in quella classe c'è quella tipologia di alunno, [di preparare delle] strategie utili per rendere inclusiva la classe, e quindi farlo partecipe del gruppo classe». (P23, insegnante di sostegno, 21 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Abbiamo fatto un corso di 12/14 ore sui DSA e qualcuno, dopo 30 anni che insegna, non sa che i DSA, durante le verifiche, hanno, per legge, il diritto di utilizzare delle mappe... non sono mai fornite. Ma, siccome i ragazzi non conoscono la legge, [...] possiamo andare avanti così...». (P20, insegnante di musica e religione, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

Infine, rispetto al tema delle competenze, emerge da parte degli insegnanti anche la necessità di formarsi dal punto di vista digitale e media educativo. Gli insegnanti rilevano come la partecipazione a percorsi formativi sia incrementata in conseguenza alla crisi pandemica da Covid-19.

«Fare la formazione è ritornata in auge in questo momento perché il lockdown ha scoperto una scuola, una classe docente vecchia e non capace di gestire la multimedialità». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

Circa la professionalità del docente in connessione ai processi necessari alla definizione puntuale e compartecipata del suo ruolo, della responsabilità educativa e della rappresentazione sociale dell'insegnante, emerge un profondo disaccordo su chi sia il docente, su quale sia il suo mandato, su quali siano i limiti che circoscrivono la sua responsabilità educativa e su quali strategie didattico-educative deve adottare.

«[...] Alla fine, mi sono resa conto che i corsi di formazione [...] si sono sempre conclusi con momenti di confronto che era proprio su questa problematica: che ruolo ha l'insegnante oggi?». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«A proposito dei bisogni formativi, è notevole l'esigenza a formare gli insegnanti verso una didattica che, come lo dimostrano i nuovi studi sulle nuove metodologie didattiche, e vedo che [...] i nuovi insegnanti sono molto più aperti a questo tipo di formazione, a fare esperienza [...] in forma più dinamica, laboratoriale, collaborativa [...]. [Tuttavia] sono tanti, ancora, gli insegnanti tradizionalisti [...] molto rigidi e concentrati sull'apprendimento [...]. Il rivedere la didattica, la didattica per competenze, la didattica verso la formazione delle life skills: è una didattica che va completamente rinnovata, completamente rivista. E vedo che, secondo me, la scuola attuale si trova un po' in questo passaggio, dove ancora persiste questa impronta [tradizionalista], [scuole] ancora improntate sul risultato, sull'essere competitivi, e altre scuole più legate a temi sociali». (P34, aspirante insegnante, 20 anni di esperienze pregresse).

«Ma ognuno ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione [...] ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto». (P33, docente di lettere, 24 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«I professori dovrebbero essere più responsabili nell'ambito classe, invece che lavarsene le mani. La scuola è un ambiente che è quasi al pari di una famiglia, noi passiamo tantissimo tempo a scuola, ci passiamo 13 anni della nostra vita, cinque ore, se non anche di più [...]. [...] I professori e la classe diventano come una seconda famiglia; in certe situazioni, e in quel caso [fa riferimento ad un episodio riportato dalla partecipante, che ha visto l'intervento di professionisti esterni in conseguenza allo spaccio di sostanze stupefacenti all'interno della scuola], come la nostra famiglia, anche la scuola avrebbe dovuto aiutare a capirci, a crescere, a educarci, anche su come ci si deve comportare al di fuori di quell'ambiente». (P37, aspirante insegnante, nessuna esperienza pregressa);

«[...] Il fatto della responsabilità educativa: non si sta solo insegnando una disciplina, ma [...] si deve dare anche un po' l'esempio, bisogna cercare di far percepire quei principi, quei valori di rispetto, la trasparenza da entrambe le parti». (P36, aspirante insegnante, 1 anno di esperienze pregresse);

«[...] La responsabilità educativa della scuola è questa: l'insegnante ha questo ruolo di educatore, e non solo di trasmissione di conoscenze, quindi là, dove si avverte un disagio in classe, l'insegnante è quello più vicino per poter intervenire, poi non è detto che ci riesca, però ci deve almeno provare». (P34, aspirante insegnante, 20 anni di esperienze pregresse).

Toccare il tema della formazione, ha portato i docenti ad indicare le figure professionali che individuerebbero come competenti per formare i docenti, ossia soggetti esterni al proprio istituto scolastico, ma con esperienze pregresse di insegnamento:

«Servirebbe però qualcuno esterno alla scuola. [Quindi], secondo me, c'è il formatore in generale, che ti dice cosa fare, cosa dire [...], [ma] che abbia esperienza reale nella scuola. Perché ci sono formatori [che dicono]: "Fai qua, fai qua..."», ma te hai mai insegnato?». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Bisogna cambiare tanto, tanto. Il problema è che poi, chiunque arriva, parla, [ma] ci vogliono uomini di scuola [...]. Non ci vuole l'accademico, l'universitario, che non è mai stato dietro un banco [...], perché se ci fossero, e se sapessero ascoltare i colleghi, credo che la scuola potrebbe cambiare veramente». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

Rispetto alle competenze acquisite, alcuni insegnanti testimoniano di aver partecipato a corsi di formazione che sono risultati utili per la propria professionalizzazione, facendo riferimento a formazioni seguite per iniziativa personale, come per esempio quelle per l'acquisizione delle tecniche di *ascolto attivo* o di gestione dei conflitti:

«Allora, io personalmente, [...] questa cosa l'ho imparata con delle tecniche dell'*ascolto attivo*, che sono tecniche psicoterapeutiche, fondamentalmente, che io ho fatto per storie mie diverse dall'insegnamento che, però, credo che siano fondamentali, perché tu, come insegnante, sei anche un

po' un terapeuta per i bambini che hai davanti». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma).

Infine, dalle parole dei partecipanti, emerge l'esplicito bisogno di possedere strumenti concreti per l'agire educativo, che siano spendibili nella quotidianità; tuttavia, gli insegnanti rilevano anche come essi siano difficilmente acquisibili entro i contesti istituzionali di formazione. Spesso, infatti, si sentono costretti ad una costante improvvisazione e all'acquisizione delle competenze necessarie all'insegnamento direttamente sul campo:

«Una grandissima occasione sprecata sono i 24 CFU. [...] Per carità, per fortuna che c'è stata la storia della psicologia e della pedagogia, però non mi dà degli strumenti... almeno che restituisca la complessità che il mondo della scuola a chi, architetto o chi per lui, dice: "Va beh, mi apro anche questa strada qua, poi magari, nel tempo libero, vado a fare l'insegnante a scuola...". [...] Che il PF24 restituisca un'immagine, [...] una formazione che sia solida, anche su quegli aspetti lì: sulla gestione della classe, per non essere sempre degli improvvisatori». (P8, docente di scienze umane, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma).

#### 4.3.2. Le relazioni con i colleghi

Gli insegnanti individuano una serie di bisogni formativi connessi alla propria abilità sia di saper collaborare con i propri colleghi, sia di saper instaurare relazioni capaci di rispondere al senso di solitudine che contraddistingue la quotidianità scolastica.

Dalle parole degli insegnanti, infatti, emerge un profondo senso di inadeguatezza e solitudine, in particolare nella gestione delle situazioni complesse e sfidanti che si incontrano nella quotidianità operativa. I partecipanti testimoniano di non avere gli strumenti per contrastare le situazioni di difficoltà che incontrano e si percepiscono soli nel doverle affrontare, a causa di una frammentarietà percepita entro il corpo docente. La collaborazione, in termini di confronto costante con l'équipe di docenti, è vista come una possibile soluzione, ma che spesso non viene praticata a causa di una cultura organizzativa scolastica che vede l'autonomia come regola ricorrente nell'agire educativo e che prevede spazi e luoghi di dialogo, ma finalizzato alla dimensione burocratica, più che al confronto vero e proprio.

«Però si fa con molta difficoltà. E poi non ci sono quasi mai dei momenti di dialogo, no? [Le colleghe annuiscono]. Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose. [...] Il nostro lavoro è molto in solitudine, nonostante dovrebbe essere molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, [si trasformano in] momenti burocratici, che è quello che porta a questo impoverimento». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Tra di noi, ce li inventiamo i momenti di scambio [...] cerchiamo di sfruttare tutti i momenti possibili, però di per sé è una lotta controcorrente, perché il sistema scolastico non è costruito... [...] Nonostante il collegio docenti, che però è così oberato di cose da fare, [...] c'è poco spazio per un confronto vero sulle cose concrete, sul come facciamo, come aiutiamo questa persona». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Mi sento rapita da tutta la burocrazia, [...] in cui non si parla quasi mai degli studenti, o davvero di come migliorare di come, di come curare, di come prendersi cura di loro e di noi stessi, ma si parla solo di date, scadenze e fogli da riempire, come se la scuola fosse diventata un'azienda». (P14, insegnante di lettere, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

La collegialità, intesa sia come l'istaurazione di *buone* relazioni tra colleghi, sia come la condivisione di mission, prospettive educativo-didattiche e linee operative, viene individuata come dimensione sempre più difficile da realizzare. Infatti, gli insegnanti denunciano l'incapacità tra colleghi di mettersi nei panni dell'altro, la carente condivisione di quadri etico-valoriale-educativi di riferimento e la difficoltà di negoziare che, paradossalmente, assumono i tratti di conflitti veri e propri o giochi di potere. Tali criticità hanno ripercussioni anche sugli studenti:

«Si è creato, alle volte, una certa tensione tra di noi, [...] non ci si parla, e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano, ti leggono in faccia [...] è questa mancanza proprio di calarsi un po' nei panni dell'altro, cioè la difficoltà [...] è proprio [nel] cercare questa relazione insieme [...] per provare a portare qualcosa di diverso, tra quello che penso io e quello che pensi tu. A volte ci si fissa su delle posizioni e si perdono di vista un po' i ragazzi, credo». (P20, docente di sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Ho vissuto molto [...] male il fatto che questa idea di scuola [...] non sia condivisa da tutti, ma la cosa che mi ha fatto vivere molto male quest'anno, sono le modalità, i rapporti che le persone [...] mettono in atto, sfogando questo non-accordo di pensiero sui ragazzi». (P20, docente di sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

In particolare, la scarsa collegialità si individua nelle relazioni tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. La difficoltà di instaurare atmosfere inclusive, infatti, si manifesta non solo nei confronti degli studenti, che subiscono le conseguenze dell'esistenza di rapporti tesi, ma anche verso gli stessi colleghi di sostegno, che testimoniano di confrontarsi, spesso, con atteggiamenti di delegittimazione e disconoscimento rispetto al proprio ruolo. In tal senso, gli insegnanti riconoscono la necessità di promuovere una riflessione sul ruolo – e il conseguente valore – ricoperto dall'insegnante di sostegno, anche nell'ambito della formazione docente:

«[...] Il mio unico anno da insegnante di sostegno, io l'ho passato, per il 90%, nella stanzetta con la ragazzina autistica [...] perché i professori non gradivano averla in classe. [...] L'insegnante di sostegno è [invece] un costruttore di ponti, no?» (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Non sempre, la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione [...] e penso che, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi [...]. Noi, come docenti, non siamo ancora in grado, come persone adulte, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno, che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare" [...]. Se [l'insegnante curricolare si] rapporta con certe colleghe l'ascoltano [si rivolge alla collega], se lo faccio io non mi ascoltano, cioè io devo arrivare a uno scontro. [...] Perché comunque l'insegnante di sostegno, che non è una materia, non è praticamente nulla [...] è una *tuttologa-nientologa*»». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio, perché gli altri dovevano finire i compiti in classe, [...]. Per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati, all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, [...] facciamo la differenza. Nemmeno i ragazzi ti tengono in considerazione se capiscono che i colleghi non hanno nessuna stima e fiducia in te». (P32, insegnante di sostegno, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Come può essere anche l'insegnante di sostegno, che più volte viene svalutato come ruolo o rilegato ad un unico soggetto che ha la necessità del sostegno, [...] quando invece potrebbe essere un sostegno globale all'intera classe. [...] Alle superiori avevamo una ragazza disabile, [...] [che] aveva l'insegnante di sostegno, e questa figura era molto vicina anche a noi». (P37, aspirante insegnante, nessuna esperienza pregressa).

Alla frammentarietà, percepita anche dagli stessi studenti, si risponde con un confronto instaurato tra docenti che, tuttavia, viene identificato più come un comportamento che dipende dalla predisposizione personale del singolo, che come strumento per agire quotidianamente. Gli insegnanti individuano una contrapposizione con le consuete pratiche di progettazione curricolare che, invece, avvengono alla scuola primaria, dove le insegnanti collaborano costantemente:

«Secondo me c'è molta frammentarietà. Cioè, se tu trovi il collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcuno a fare. Invece, a livello totale, è molto difficile, perché c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto molto più legati, secondo me. [...] Là condividi per cinque anni, tutti insieme [...] mentre noi siamo in dieci su una classe ed è molto frammentato secondo me [...]. Basta uno con cui non sei d'accordo, è la fine! I ragazzi lo percepiscono». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«La comunicazione c'è, però, [...] è troppo dipendente dalla volontà dell'insegnante. Cioè, alla fine, chi fa le proprie ore e va via, io non ho modo di parlarci [...]; se non c'è un atteggiamento di apertura, noi possiamo anche star qui dentro molte più ore, [ma] non cambia. È troppo soggettivo, questo sì». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[La programmazione settimanale svolta alla scuola primaria] alla scuola media non c'è [...]. Secondo me questo è un anello mancante, onestamente [...]. Però, io penso che potrebbe essere una buona soluzione [...], che si possa riunire il consiglio di classe. [...] Siamo abbastanza settoriali. Il rapporto c'è, se lo vuoi instaurare [...]». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma).

L'educazione civica è stata percepita come un'occasione che, negli ultimi anni, è stata utilizzata per promuovere la collaborazione, ma che tuttavia si è dimostrata non sufficiente per rispondere alle sfide educative che la quotidianità scolastica presenta, a causa del consueto *modus operandi* che caratterizza la scuola secondaria di I grado:

«Io devo dire che quest'anno [...] [la collaborazione] si è cercata e siamo stati costretti un po' [a confrontarci] anche con educazione civica; è stata l'occasione per condividere. Poi, ognuna l'ha fatta a proprio modo, però è stata l'occasione per condividere, per cercare un dialogo e una chiave comune». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Siamo abbastanza settoriali [...]. L'educazione civica ha aiutato anche tanto [...], abbiamo parlato di più quest'anno, però, secondo me un incontro del consiglio per dire: "Ascolta, ma con te questo ragazzino perché si sta comportando così, [...] perché è successo questo..."», perché tante volte non abbiamo neanche il tempo, il coordinatore stesso, di comunicare». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma).

Tuttavia, talvolta, si rintracciano prassi educative sia di collaborazione, attraverso lo scambio di proposte, difficoltà, risorse, sia di compresenza didattica, attraverso momenti formativi contenuti dagli insegnanti, dei quali si riconosce il profondo valore educativo:

«[...] avere un supporto in classe ti cambia, ti cambia la lezione, ti cambia il rapporto coi ragazzi, fa star bene tutti quanti. E non parlo solo dell'insegnante di sostegno, parlo di tutta una serie di persone che purtroppo, spesso, non ci sono a scuola». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Una cosa [...] veramente bella è stata partecipare a delle lezioni di colleghi o fare delle lezioni insieme. [...] La co-partecipazione insieme a un collega, per me è stato molto utile. Anche vedere la relazione diversa con un altro collega, e trasmettere insieme». (P14, insegnante di lettere, 7 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«La compresenza, secondo me, è fondamentale, perché se uno potesse dire [che] una parte delle mie ore le faccio in compresenza: ascoltare, vedere, osservare come entra in relazione un tuo collega è fondamentale». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«La condivisione [di] proposte, notizie, difficoltà, risorse, in maniera molto trasversale con i colleghi delle mie discipline ma anche con quelli delle altre [...]. L'unione di intenti [...]: questa è la condizione tra gli adulti per poter raggiungere gli obiettivi che ha». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina).

#### 4.3.3. La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe

Rispetto alla relazione costruita con lo studente, i partecipanti esplicitano le caratteristiche, i vissuti e le percezioni che hanno rispetto alla gestione della classe, delle differenze e della comunicazione, rintracciando una serie di bisogni formativi impliciti in conseguenza alle criticità che si trovano ad affrontare:

«Nessuno ti preparerà mai a quando ti chiudi la porta dell'aula dietro. Cioè, non lo sai, non lo sai perché [ti ritrovi] nel migliore dei casi con un numero ristretto, nel non migliore dei casi con 25 singole identità, che hanno già una relazione tra di loro, che hanno una loro storia alle spalle, che hanno delle famiglie... è lì, è lì che te lo giochi». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa staresti andato incontro! [...] C'è una [complessità all'interno delle classi] notevole che [...] gli insegnanti sono impreparati ad affrontare, perché non siamo mediatori culturali, perché non ce lo hanno insegnato. Quindi, o sei empatico di tuo, quindi per la tua storia personale, in qualche modo vibri con le storie dei ragazzi, oppure sei spiazzato totalmente» (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Secondo me, la cosa [su cui] dobbiamo, secondo me, lavorare e chiederci è questa: io so tante cose, ma io la so gestire una classe?». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] la formazione degli insegnanti. Perché è vero, questo è un grandissimo bisogno. Sei esperto della materia, ma l'insegnamento non ti insegna nessuno [a farlo]». (P13, insegnante di religione, 7 anni di servizio, Villa Minozzo, Reggio Emilia).

L'instaurazione e la gestione delle relazioni con gli studenti, ad avviso dei partecipanti, viene realizzata attraverso una disposizione di apertura, comprensione empatica e accettazione incondizionata da parte dell'insegnante nei confronti dello studente.

Tuttavia, dai dati emerge che tale atteggiamento non è sistematico entro il contesto scolastico e che dipenda dalla sensibilità personale del docente. Viene individuata, dunque, la necessità di percorsi formativi che promuovano una riflessione sia sulla postura che l'insegnante assume ed è chiamato ad assumere entro il contesto scolastico, sia sulla rappresentazione sociale di studente, affinché il docente sia consapevole sia delle proprie aspettative, sia delle conseguenze che genera la qualità della relazione educativa sulla percezione che lo studente costruisce di sé:

«[...] Perché nel momento in cui si recupera questa empatia, questa fiducia, [...] loro danno qualsiasi cosa, e non è che non facciano dannare eh, però...». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Creare una relazione [...] fa sentire i ragazzi importanti, [in modo tale] da far capire che siamo interessati a loro come persone e non solo come persone che devono apprendere». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«Invece passa ancora questo concetto, passa ancora questo senso di inadeguatezza, cioè [...] sono cattivo. Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo». (P20, insegnante di sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Sì, credo [...] manchi l'accettazione, l'accoglienza [...] di prendere quello che ogni ragazzo ha, all'età in cui è, [e che] può dare. [...] Non c'è nemmeno il tempo per conoscersi, cioè non si dà spazio al [creare] un legame che ci dia fiducia reciproca, nel senso, che, spesso c'è questa visione dall'alto, [per la quale] senza conoscere si giudica, partendo da una concezione di giudizio molto particolare: cioè, sai fare questo [o] non lo sai fare, da qui ti casello per il resto dei...» (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] ne hanno tanto bisogno di sentirci dire: "Dai, ce la puoi fare! Dai, forza, ti accompagno, lo facciamo insieme, vieni qua, lo facciamo insieme e non sei da solo...", e invece, purtroppo, questa cosa non è valorizzata: o tu ce l'hai di tuo, per storie tue della vita, oppure nessuno te lo richiede, nessuno ti richiede di essere così coi ragazzi». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Manca un po' questo aspetto [...] di umano. Tutte le volte che [...] ho sentito riprendere i ragazzi, soprattutto i ragazzi in difficoltà, sempre con questo senso di inadeguatezza, di inferiorità: "Ma tu non sei capace, ma tu non studi abbastanza, ma tu non ti impegni mai..." [o] "Questi libri li do solo ai più bravi!", cioè, sono tutte modalità che io [...] percepisco in modo spiacevole. Il sentirsi ripetere sempre certe cose da persone che [...] loro reputano i loro insegnanti, [li spinge a pensare]: "Se mi dice che non sono bravo, che non sono capace, [che] non studio abbastanza, cioè, se è sempre negativa l'osservazione che mi viene fatta, chi me lo fa fare di impegnarmi a fare qualcosa di più? [...] E, poi, perché io leggo questo questi libri? Questi libri sono solo per i più bravi, io so che non sono bravo, non li guardo neanche". [...] Un ragazzino quest'anno mi [ha detto]: "Io esco con te perché sono DSA, facciamo recupero di questo e di quell'altro, ma io non posso ascoltarla mai questa lezione in classe?"». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).



#### 4.3.4. Le relazioni con il dirigente scolastico

Rispetto alle relazioni esistenti con il dirigente scolastico, gli insegnanti individuano una serie di bisogni formativi sia rispetto alla necessità di riconoscimento del mandato del docente da parte della figura dirigenziale, sia rispetto alla ri-significazione di tale professionalità, al fine di promuovere una riflessione in tal senso, anche entro i contesti della formazione.

Rispetto al riconoscimento che il dirigente scolastico deve avere nei confronti dell'insegnante, i partecipanti ravvisano l'importanza dell'attribuzione di incarichi e di fiducia nei propri confronti, in quanto riconoscono la necessità di implementare una leadership democratica e aperta al dialogo, che preveda la conduzione ma, contestualmente, anche la condivisione di mission, progettualità e linee di intervento da attuare nella realtà scolastica:

«[Il dirigente scolastico] non riesce, forse, a demandare ad altri. Lei, magari, ti dà un compito, però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello che fai». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Io sento il bisogno di farmi dirigere ma, nel momento in cui c'è questo bisogno, c'è anche un bisogno di reciproco riconoscimento». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

#### 4.3.5. Le relazioni con la famiglia

Circa la dimensione relazionale, dalle parole dei partecipanti emergono diverse criticità rispetto alle relazioni instaurate con la famiglia. Gli insegnanti testimoniano di elaborare una rappresentazione di famiglia che vede nei genitori soggetti disorientati rispetto ai quadri valoriali di riferimento, che possiedono scarse competenze genitoriali, che delegano alla scuola l'educazione dei propri figli, nonostante, poi, dimostrino di non condividere le medesime prospettive educative:

«Io veramente supporto l'educazione, il progetto "facciamo l'educazione morale tra le nuove famiglie". [...] Io penso che ci sia un disorientamento a livello, proprio, di valori fondanti di molte nuove famiglie [...], questi genitori che non diventano mai maturi». (P25, insegnante di sostegno, 10 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] penso che molti genitori, non dico tutti, deleghino la scuola, l'insegnante all'educazione dei loro figli, perché loro sono troppo impegnati a comprare tutto ciò che vogliono: dal telefonino alla moda [...] alle cuffiette, allo sport di élite». (P26, insegnante di sostegno, 24 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

I partecipanti testimoniano la necessità di educare i genitori rispetto al ruolo fondamentale ricoperto dalla scuola nella crescita del minore, sostenendo che le criticità nell'instaurare un dialogo collaborativo con la famiglia sono causate da una scarsa apertura al confronto da parte di quest'ultima, dalla rappresentazione che la famiglia ha di scuola e dalla mancanza di fiducia. Ne consegue che la rappresentazione sociale di famiglia, elaborata dall'insegnante, influenza la qualità dell'alleanza educativa necessaria alla formazione del minore:

«Io penso che ci sia bisogno di far conoscere esattamente alla famiglia che cos'è la scuola, perché si è perso questo ruolo della scuola fondamentale. [...] Noi a scuola ci stiamo bene, ci viviamo, però ci soffriamo, quando i genitori ti urlano [contro] perché hai rimproverato il figlio, ci soffriamo quando i genitori li devi seguire per far mandare il figlio a scuola. [...] Quindi secondo me, bisognerebbe formare proprio questi nuovi genitori [...] alla scuola». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Sì, i genitori [...] riversano sui figli, molto spesso, le loro esperienze da studenti. Sì, il genitore che è stato uno studente scontento, frustrato, non compreso, [...] già abitua il figlio a difendersi. [...] Sono ragazzini che non si lasceranno mai guidare, sono sempre sul chi va là». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

#### 4.3.6. La valutazione

Infine, è stata avviata una riflessione in merito alla valutazione e alla formazione su tale ambito. I partecipanti esplicitano che all'inizio della propria esperienza di insegnamento si sono percepiti spesso impreparati, in quanto non hanno ricevuto una formazione adeguata a riguardo:

«[...] Perché per me, tutto questo ha a che fare con il tema della valutazione, no? Nessuno di noi [...] comincia a fare l'insegnante avendo studiato che cos'è la valutazione. Quasi nessuno di noi, tra l'altro, [...] viene selezionato come insegnante perché sa insegnare, ma semplicemente perché siamo esperti di una materia». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] A volte c'è la fatica di fare valutazioni, queste maledette valutazioni finali per i voti, perché bisogna ricordare che una persona ha un PDP, piuttosto che una situazione, ma allora cosa valutiamo: la certificazione? Il programma che ha fatto?». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«La valutazione è un atto difficilissimo per noi insegnanti, perché noi andiamo a valutare un 10 in italiano, o un 5 in italiano. Forse quel 5 in italiano dietro nasconde una povertà culturale, sociale che spesso i ragazzi [hanno]». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

#### 4.4. Conclusioni

La letteratura che si è occupata di indagare il costrutto di AMS ha posto in luce come i soggetti che abitano un ambiente costruiscano una cultura condivisa che, a partire dalle relazioni sociali e dal quadro normativo-valoriale, si esprime attraverso un complesso di aspettative, convenzioni, sistemi di significato e prassi quotidiane. Tale cultura organizzativa trova realizzazione attraverso quei processi partecipativi, che vedono nella riflessione, discussione e negoziazione, i mezzi per generare senso di appartenenza, partecipazione attiva e coesione.

Il presente studio, realizzato al fine di indagare quali aspetti gli insegnanti menzionano e quali bisogni formativi rilevano, se invitati a riflettere sul costrutto di AMS, mette in evidenza una serie di temi connessi all'oggetto di studio.

La voce dei partecipanti riporta un'immagine di scuola che si accosta a quella di famiglia, di casa, di nido, di rete ecologica di connessioni, determinata dalle relazioni sociali. A conferma di quanto rilevato dagli studi precedenti, infatti, entrambi i soggetti coinvolti nell'analisi dei dati hanno osservato come le relazioni sociali, in termini di collaborazione, negoziazione, cooperazione e conflitti, siano uno tra i temi più ricorrenti nelle parole degli insegnanti. Infatti, la qualità delle relazioni sociali, in termini di rapporti tra dirigente scolastico e corpo docente, tra colleghi, tra insegnanti e studenti e tra pari, ricopre un posto rilevante nell'influenzare l'atmosfera che si respira a scuola. I rapporti sociali, infatti, declinano il benessere percepito, la realizzazione di sé, le pratiche educativo-didattiche che entro il contesto vengono realizzate e la cultura organizzativa scolastica che viene promossa. In particolare, nella relazione che lega gli adulti educanti ai minori, gli insegnanti paragonano se stessi e il dirigente scolastico a una guida e riconoscono il ruolo che entrambi giocano, in termini di modello comportamentale necessario alla crescita dei giovani di oggi. Perché concorrano allo sviluppo positivo dell'individuo, le relazioni sociali si devono contraddistinguere per una serie di qualità: comprensione empatica, accettazione incondizionata e considerazione positiva, sia verso gli studenti, che entro il contesto scolastico costruiscono la propria immagine di sé, sia verso gli altri docenti, al fine di costruire collegialmente ambienti favorevoli di apprendimento.

Tuttavia, la collegialità tra colleghi e tra dirigente scolastico e insegnanti, in termini di buone relazioni, cooperazione e condivisione di mandati e prospettive educativo-didattiche, è individuata come un aspetto incerto nella quotidianità scolastica: nei vissuti dei partecipanti ritornano rapporti tesi e frammentari, che conducono alla percezione di malessere, senso di

solitudine e mancata condivisione di prospettive e linee di intervento. Proprio a causa di questo stato di isolamento, gli insegnanti dichiarano di sentirsi spesso disorientati, incapaci, soli e impreparati nel gestire la complessità della quotidianità scolastica. Tale condizione è, in parte, generata dalle caratteristiche che contraddistinguono la scuola secondaria di I grado, descritta come contesto che tende, per natura, alla disgregazione e all'autonomia di azione, ma che, ad avviso degli insegnanti, è maggiormente causata dalla ritrosia ad assumere i panni dell'altro, che esso sia un collega, il dirigente scolastico o lo studente, dalla rappresentazione che si elabora del ruolo del docente e dalla carenza, in termini formativi, di una riflessione in tal senso.

Nonostante si riconoscano le relazioni sociali come un possibile strumento capace di rispondere alla condizione di isolamento che influisce profondamente sulla cultura organizzativa implementata a scuola, le testimonianze raccolte restituiscono un quadro connotato da resistenze all'attuazione di pratiche di collaborazione. Se, infatti, si ammette che la discussione permetta di reperire e di costruire collegialmente soluzioni utili alla gestione della complessità educativa, dai dati emerge che l'adozione di pratiche compartecipate dipenda più dalla predisposizione del singolo al confronto, che da una prassi regolarizzata nella cultura scolastica, confermata anche dalla concreta mancanza di spazi e tempi dedicati al dialogo sostanziale.

Inoltre, la costruzione di queste alleanze educative si delinea ancora più complessa se l'altro è rappresentato dalla famiglia. A differenza di quanto rilevato fino ad oggi dalla letteratura, che tralasciava completamente uno dei principali attori che influiscono sulla crescita del minore, dai dati rilevati emerge che il nucleo genitoriale gioca un ruolo di particolare rilievo nel condizionare l'atmosfera che si percepisce a scuola. Se, da una parte, si rileva la costante ricerca, da parte degli insegnanti, di un confronto e della costruzione dell'alleanza educativa con la famiglia, in quanto priorità dell'agire educativo, dall'altra si manifestano le criticità date dalla gestione concreta di tale relazione. La rappresentazione sociale elaborata dagli insegnanti, in conseguenza anche alla valutazione che i docenti compiono delle competenze genitoriali, mette in evidenza un quadro complesso, che manifesta la distanza e, a tratti, la contrapposizione che caratterizza tale relazione. Nonostante gli insegnanti si mostrino consapevoli della necessità di ricostruire tale frattura, che sembra quasi delinarsi attraverso i caratteri dell'antagonismo, i giudizi costruiti e la rappresentazione che la scuola ha di famiglia restituisce una realtà che si concretizza in prospettive educative differenti, in quadri valoriali contrastanti e in messaggi educativi dissimili che generano distanze apparentemente inconciliabili e conflitti di lealtà vissuti dal minore. Ad appesantire il quadro, si somma anche la rappresentazione sociale di scuola e di insegnante elaborata dalla famiglia in conseguenza alla propria esperienza scolastica, che influenza profondamente la rappresentazione dello studente: se, infatti, il pregresso dei genitori ha visto una condizione di disagio scolastico, gli insegnanti testimoniano come anche i figli assumano un atteggiamento difensivo e di sfiducia.

Non è un caso, dunque, che i vissuti riportati dagli insegnanti mostrino come le rappresentazioni sociali che i differenti soggetti elaborano di scuola, di insegnante, di studente e di famiglia, in termini di ruoli e responsabilità, ricoprono una posizione centrale nell'influenzare l'AMS. In particolare, dai dati rilevati si evidenzia come esse abbiano particolare influenza sulle concezioni e sulle aspettative che gli attori del contesto elaborano rispetto ai ruoli che ciascuno è chiamato a ricoprire.

Prendendo in rassegna le individualità che agiscono a scuola, gli insegnanti mostrano di alternare rappresentazioni differenti di studente: all'immagine di *buono* studente, esplicitata nelle parole degli insegnanti, intesa come colui che presenta un buon livello di apprendimento, è abile nel gestire le proprie emozioni e competente nell'affrontare i compiti verso la vita, la realtà restituisce un ragazzo fragile, che manifesta il proprio disagio, sia attraverso una scarsa gestione dell'emotività e degli stati di ansia, sia attraverso un'incompetenza nell'affrontare la realtà. Tuttavia, gli insegnanti rilevano come perseveri la tendenza a non accogliere la condizione che caratterizza i giovani di oggi, ma si custodisca una rappresentazione sociale immodificata di studente, che genera aspettative deluse e conseguenti processi di esclusione e disconoscimento.

Di riflesso, anche le concezioni rispetto al ruolo che l'insegnante è chiamato a ricoprire risultano ambigue: i docenti, infatti, testimoniano una duplice tendenza rispetto agli stili educativi

adottati, i quali, a tratti, entrano in evidente contrasto. Da una parte, infatti, si profilano coloro che privilegiano uno stile autoritario, che non ricerca il dialogo, se non quando strettamente necessario, e che prevede l'imposizione di specifiche condizioni alle quali adeguarsi; la didattica è principalmente trasmissiva e la responsabilità educativa in capo al docente è strettamente connessa alla formazione intellettuale dello studente. Anche le aspettative di questo tipo di insegnante risultano coerenti con il suo stile educativo e la sua rappresentazione sociale: di fatto, si evidenzia come gli studenti che non rispondono alle richieste implicite ed esplicite degli insegnanti, tendano ad essere rifiutati e isolati, a subire alcune forme di maltrattamento verticale o a ricevere atti punitivi, in termini di sanzioni disciplinari. Sono ricorrenti le forme di disconoscimento e isolamento, in termini di esclusione dalla propria attenzione professionale, di sfiducia educativa, di una continua enfasi degli insuccessi o minimizzazione dei successi, anche attraverso il sarcasmo, e di incentivazione di sentimenti negativi da parte di altri docenti o dei compagni. Dall'altra parte si profilano, invece, coloro che tendono a adottare uno stile educativo democratico, che prevede la ricerca del confronto e della compartecipazione nell'azione educativa; questo tipo di insegnante si dimostra trasparente, argomenta le proprie scelte educative, accoglie e lo studente per la condizione che lo caratterizza e assume una disposizione ottimista e priva di giudizio. Tale stile permette l'insaturazione di un'atmosfera inclusiva, non solo nei confronti dell'alunno, che si sente parte di un contesto in grado di accettarlo, ma anche nei confronti dei colleghi. Dai vissuti riportati dai partecipanti, in particolare attraverso la voce degli insegnanti di sostegno, emerge una frequente svalutazione del ruolo da loro ricoperto. Tra questi, alcuni testimoniano di essere stati invitati ad allontanarsi dall'aula sia in assenza dell'alunno di cui si prendono cura, sia in presenza dello stesso perché ritenuto disturbante, dimostrando come l'educazione alle differenze e le pratiche di inclusione siano questioni tutt'altro che scontate nella quotidianità scolastica.

La rappresentazione di studente e di insegnante e lo stile educativo adottato dimostrano di influenzare le pratiche educativo-didattiche e, in generale, la cultura organizzativa che nel contesto scolastico viene promossa. Le testimonianze degli insegnanti riportano come le progettualità, non sempre oggetto di condivisione, siano declinate in base alle prospettive educativo-didattiche promosse, assumendo i caratteri dell'apertura o della chiusura: talvolta, si configurano come pratiche attente all'inclusione e alla valorizzazione, non solo in termini di scelta dei temi da approfondire (bullismo, competenza digitale, ecc.), ma anche rispetto ai modelli comportamentali offerti; talvolta, attraverso forme più sommesse, invece, tendono all'esclusione e alla svalutazione dell'altro, interpretando la complessità come un elemento da annullare piuttosto che una condizione dalla quale partire.

Si ipotizza, dunque, che, proprio a causa del quadro delineato, gli insegnanti ravvisino una serie di bisogni formativi e, dunque, la necessità di intraprendere percorsi formativi che:

- promuovano una riflessione sulla rappresentazione di scuola, di insegnante, di famiglia e di studente;
- favoriscano la sistematizzazione di concezioni, culture, stili e prassi educativo-didattiche aperte all'altro, affinché divengano patrimonio della professionalità docente;
- fortifichino le competenze comunicative, argomentative e digitali dell'insegnante;
- propongano strumenti concreti per l'agire educativo;
- sostengano l'educazione alle differenze, al fine di gestire con maggior consapevolezza le situazioni sfidanti della quotidianità
- regolarizzino le pratiche di collaborazione, sia per sopperire alla frammentarietà percepita, sia per promuovere la discussione, la negoziazione e la condivisione di prospettive e progettualità.

In considerazione dei dati raccolti negli studi precedenti e dei bisogni formativi rilevati, lo Studio III tenderà di progettare, realizzare, monitorare e valutare un percorso formativo destinato agli insegnanti, al fine di promuovere una riflessione sul ruolo da loro giocato nel miglioramento dell'AMS.



## Capitolo 5

### **Progettazione, realizzazione e monitoraggio di una proposta formativa per gli insegnanti sul tema dell'atmosfera morale scolastica**

A partire dalle teorie e dagli studi empirici, nel primo capitolo è stato ampiamente discusso il costrutto di AMS, al fine di individuare le concezioni che lo caratterizzano, le metodologie che sono state impiegate per indagarlo e le applicazioni, sotto forma di interventi educativo-formativi, che sono state implementate. Il costrutto di AMS, definito come il complesso di norme, valori e sistemi di significato, che regola le relazioni sociali, formali e informali, nella scuola, insieme al grado con cui i membri del contesto condividono tale nucleo normativo-valoriale (Power, at al., 1989), si caratterizza per tre dimensioni principali: quella normativa, quella relazionale e quella di sviluppo individuale (Zobbi, 2021a; 2021b).

L'indagine compiuta ha mostrato come il costrutto è stato principalmente osservato attraverso la prospettiva dello studente, sia esplorando la percezione che quest'ultimo ha dell'AMS, sia coinvolgendolo in una serie di interventi formativo-organizzativi finalizzati al miglioramento del clima scolastico. Il focus sullo studente ha evidenziato un dislivello nella ricerca rispetto all'insegnante: si reperiscono, infatti, pochissimi studi che si siano dedicati all'indagine di quest'ultimo in relazione all'AMS e non vi è traccia di alcun intervento formativo a lui destinato.

Per tali ragioni, il progetto di ricerca qui presentato è nato con il principale obiettivo di indagare l'AMS secondo la prospettiva del docente, attraverso un primo studio quantitativo che ne ha osservato l'atteggiamento (Capitolo 3), un secondo studio qualitativo che ne ha indagato la percezione e i bisogni formativi (Capitolo 4) e quest'ultimo che, in coerenza con il disegno di ricerca *mixed-methods* ad architettura esplicativa sequenziale (Trincherò, 2019), si propone di progettare, implementare, monitorare e valutare un percorso formativo.

In particolare, il terzo studio si prefigge di:

- (1) progettare un percorso formativo sul tema dell'AMS destinato agli insegnanti in formazione;
- (2) realizzare il percorso formativo;
- (3) monitorare e valutare il percorso formativo.

Nei paragrafi che seguono, a partire dagli interventi formativo-organizzativi sull'AMS realizzati e documentati, e dalla letteratura che si è occupata di riflettere sulla progettazione e la valutazione dei percorsi formativi (Par.5.1.), saranno oggetto di discussione: la metodologia (Par. 5.2.), la progettazione (Par. 5.3.), la realizzazione (Par. 5.4.) e la valutazione (5.5.) del percorso formativo. Infine, verranno formulate alcune riflessioni conclusive al fine di compiere un bilancio sulla proposta formativa avanzata, sulla sua realizzazione, sui limiti dello studio e sui risultati emersi<sup>21</sup>.

#### **5.1. Gli interventi formativo-organizzativi sull'AMS: alcune proposte documentate**

Secondo l'analisi svolta e presentata nel primo capitolo (Par. 1.5.), gli interventi formativo-organizzativi documentati dalla letteratura, finalizzati a promuovere la riflessione e il miglioramento dell'AMS, sono risultati essere quattro: il *Just Community Approach*, nel 1974, di Lawrence Kohlberg (Power, 1988; Power et al., 1989; Kuhmerker, 1995; Power, Higgins, 2008),

---

<sup>21</sup> Parte di quanto presentato in questo capitolo sarà oggetto di prossima pubblicazione; cfr. Zobbi E., Pintus A. (2022).

l'intervento progettato e realizzato da Darrell L. Fisher e Barry J. Fraser, nel 1988 (Fisher, Fraser, 1991), lo *Youth Charter Approach*, nel 1997, di William Damon e Anne Gregory (1997) e, infine, il programma di intervento sviluppato da Daniel Brugman e un gruppo di collaboratori nel 2003 (Brugman et al., 2003). Tutti e quattro gli interventi formativi si caratterizzano per il susseguirsi di una serie di fasi che, attraverso modalità differenti, partono dall'osservare la situazione esistente nel contesto, individuandone le caratteristiche, procedono attraverso un'analisi della stessa al fine di acquisirne consapevolezza, stabiliscono le azioni da implementare per un auspicabile miglioramento e, infine, realizzano e, alcuni di essi, valutano l'intervento.

I soggetti ai quali sono diretti i programmi formativi risultano essere principalmente gli studenti. Per il *Just Community* e lo *Youth Charter Approach* si è previsto un coinvolgimento collettivo di studenti e insegnanti per valutare la condizione iniziale del contesto e individuare le strategie da introdurre per il miglioramento dell'AMS: il primo, attraverso riflessioni e discussioni condivise, il secondo, per mezzo della formulazione di una carta costituzionale; l'azione era diretta ai minori, per i quali era previsto, rispettivamente, lo sviluppo morale dell'individuo e, dunque, della comunità, e l'acquisizione di virtù. Il programma ideato da Fisher e Fraser, invece, vedeva, per la maggior parte delle fasi previste, il coinvolgimento degli insegnanti, ai quali era somministrato un questionario di valutazione del clima scolastico attuale e auspicabile rispetto alla loro realtà scolastica; tuttavia, l'intervento, pianificato congiuntamente tra ricercatori e docenti e realizzato da questi ultimi, era diretto, anche in questo caso, agli studenti, attraverso la proposta di una serie di pratiche finalizzate a promuovere la riflessione e la discussione condivisa. L'intervento si concludeva con una valutazione finale che coinvolgeva, nuovamente, gli insegnanti. Infine, anche Brugman e collaboratori svilupparono un programma, articolato in una serie di fasi, finalizzato alla coscientizzazione circa l'atmosfera dei contesti scolastici coinvolti: anche qui, i destinatari sono gli studenti che, chiamati a definire il quadro normativo-valoriale di riferimento, dovevano costruire una percezione unanime dell'AMS e adeguare il proprio comportamento alle aspettative concordate congiuntamente.

Ciò che è ravvisabile in tutte e quattro le tipologie di intervento documentate è un'azione spendibile nel qui ed ora, vale a dire finalizzata al miglioramento di quello specifico contesto. Se è vero che le rilevazioni effettuate *ex post* mostrano l'effettivo miglioramento dell'AMS e, dunque la buona riuscita dei programmi realizzati, a nostro avviso, è altrettanto vero che manca la promozione di una riflessione più ampia che, diretta agli insegnanti, preveda l'inclusione del tema dell'AMS, per esempio, nella formazione dei docenti e permetta la riproducibilità di tale attenzione a più contesti educativo-didattici. I risultati ottenuti dagli studi svolti in questo progetto di ricerca, infatti, evidenziano come la cura del contesto, in termini di attenzione alle relazioni sociali, alla condivisione delle regole e allo sviluppo individuale del soggetto, dipenda frequentemente dalla personale disposizione del singolo o, come viene spesso chiamata, dalla sua sensibilità. Al fine di rendere trasferibile, invece, tale pratica di cura, la nostra ipotesi si fonda sull'idea che progettare proposte formative, calibrate su specifici destinatari e, dunque, che facciano riferimento al target e all'ambiente col quale il docente in formazione andrà a confrontarsi, permetta all'insegnante di acquisire un'ulteriore competenza – quella di *saper curare l'atmosfera morale scolastica* – affinché diventi patrimonio della sua professionalità.

Riconoscendo l'ambiziosità di tale disegno, è stato progettato (Par. 5.3.), realizzato (Par. 5.4.) e valutato (Par. 5.5.) un percorso formativo attuato all'Università di Parma e destinato agli insegnanti in formazione per il conseguimento del titolo di docente specializzato per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado.

## 5.2. Metodologia

### 5.2.1. Partecipanti

Sono stati coinvolti complessivamente 83 soggetti, suddivisi in tre classi (Gruppi A, B, C); in Tabella 14 sono riportate le informazioni relative a ogni singolo corsista coinvolto.

In generale, il campione si caratterizza per un'età media di 36,6 anni ( $DS=7,9$ ) e per l'81% di genere femminile. Tra i partecipanti, il 96,6% dichiara di avere esperienze pregresse di insegnamento, anche se non continuative, con una media totale di 4,3 anni di servizio ( $DS=2,2$ ). Tra coloro che dichiarano di operare nel mondo scolastico, il 78,8% indica di avere lavorato nella scuola secondaria di I grado e il 71% di essersi occupato dell'attività di sostegno.

Campione						
Soggetto	Gruppo di appartenenza	Genere	Età	Anni di servizio	Grado scolastico	Posizione professionale ricoperta
<i>Corsista 1</i>	Gruppo B	F	34	2	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 2</i>	Gruppo B	F	36	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 3</i>	Gruppo B	F	45	0	-	
<i>Corsista 4</i>	Gruppo B	F	38	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 5</i>	Gruppo B	F	33	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 6</i>	Gruppo B	M	42	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 7</i>	Gruppo B	F	38	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 8</i>	Gruppo B	F	38	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 9</i>	Gruppo B	F	26	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 10</i>	Gruppo B	M	30	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 11</i>	Gruppo B	F	31	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 12</i>	Gruppo B	F	30	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 13</i>	Gruppo B	F	40	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 14</i>	Gruppo B	F	32	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 15</i>	Gruppo B	F	41	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 16</i>	Gruppo B	F	37	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 17</i>	Gruppo B	F	45	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 18</i>	Gruppo B	F	53	5	Scuola primaria	Docenza disciplinare
<i>Corsista 19</i>	Gruppo B	F	53	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 20</i>	Gruppo B	F	44	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 21</i>	Gruppo B	F	37	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 22</i>	Gruppo B	F	41	0	-	
<i>Corsista 23</i>	Gruppo B	F	45	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 24</i>	Gruppo B	M	29	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 25</i>	Gruppo B	F	40	10	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 26</i>	Gruppo B	F	30	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 27</i>	Gruppo B	M	44	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno



<i>Corsista 28</i>	Gruppo B	F	27	0	-	-
<i>Corsista 29</i>	Gruppo C	F	39	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 30</i>	Gruppo C	F	31	5	Scuola primaria	Docenza disciplinare
<i>Corsista 31</i>	Gruppo C	F	31	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 32</i>	Gruppo C	F	26	2	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 33</i>	Gruppo C	F	34	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 34</i>	Gruppo C	F	29	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 35</i>	Gruppo C	M	30	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 36</i>	Gruppo C	F	36	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 37</i>	Gruppo C	F	27		-	
<i>Corsista 38</i>	Gruppo C	F	53	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 39</i>	Gruppo C	F	39		-	
<i>Corsista 40</i>	Gruppo C	F	34	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 41</i>	Gruppo C	F	30	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 42</i>	Gruppo C	M	32	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 43</i>	Gruppo C	F	32	2	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 44</i>	Gruppo C	F	38	7	Scuola secondaria di II grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 45</i>	Gruppo C	F	47	10	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 46</i>	Gruppo C	M	36	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 47</i>	Gruppo C	F	41	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 48</i>	Gruppo C	F	52	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 49</i>	Gruppo C	F	45	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 50</i>	Gruppo C	F	32	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 51</i>	Gruppo C	F	30	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 52</i>	Gruppo C	F	52	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 53</i>	Gruppo C	F	30	4	Scuola primaria	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 54</i>	Gruppo C	F	34	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 55</i>	Gruppo C	M	29	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 56</i>	Gruppo C	F	27	0	-	
<i>Corsista 57</i>	Gruppo A	F	39	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 58</i>	Gruppo A	F	26	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 59</i>	Gruppo A	F	41	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 60</i>	Gruppo A	F	28	3	Scuola primaria	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 61</i>	Gruppo A	M	55	8	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 62</i>	Gruppo A	F	35	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 63</i>	Gruppo A	F	34	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 64</i>	Gruppo A	F	31	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 65</i>	Gruppo A	M	32	10	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno

<i>Corsista 66</i>	Gruppo A	F	30	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 67</i>	Gruppo A	M	32	4	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 68</i>	Gruppo A	F	26	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 69</i>	Gruppo A	F	45	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 70</i>	Gruppo A	F	42	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 71</i>	Gruppo A	F	33	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 72</i>	Gruppo A	M	26	0	-	-
<i>Corsista 73</i>	Gruppo A	F	38	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 74</i>	Gruppo A	M	52	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 75</i>	Gruppo A	F	44	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 76</i>	Gruppo A	F	50	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 77</i>	Gruppo A	F	36	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 78</i>	Gruppo A	M	38	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 79</i>	Gruppo A	M	31	5	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 80</i>	Gruppo A	F	25	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 81</i>	Gruppo A	M	40	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 82</i>	Gruppo A	F	25	0	-	-
<i>Corsista 83</i>	Gruppo A	F	38	10	Scuola primaria	Docenza disciplinare

Tabella 14. Informazioni relative ai partecipanti alla proposta formativa

### 5.2.2. Procedura

In accordo con il disegno di ricerca *mixed-methods* ad architettura esplicativa sequenziale (Trincherò, 2019, pp. 246-253), è stata progettata, realizzata e monitorata una proposta formativa diretta agli insegnanti in formazione iscritti al *Corso di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado – VI Ciclo* (da qui in poi CSS).

Nello specifico, la proposta formativa è stata realizzata nell'ambito del Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, durante l'anno accademico 2021/2022, presso l'Università di Parma.

Il Laboratorio si è sviluppato in quattro incontri formativi, da cinque ore ciascuno, per un totale di 20 ore: in particolare, il primo incontro si è tenuto in modalità asincrona, il secondo e il quarto in presenza, il terzo a distanza in modalità sincrona. Le piattaforme che hanno permesso la pubblicazione e diffusione dei materiali, nonché la realizzazione degli incontri a distanza, sono state Elly<sup>22</sup>, Esse 3 e Microsoft Teams.

### 5.3. La progettazione di una proposta formativa per gli insegnanti in formazione

Il ciclo di vita di un intervento educativo-formativo attraversa tre principali fasi: la fase di progettazione, quella di realizzazione e quella di monitoraggio e valutazione.

1. La fase iniziale, detta anche "preparatoria" (Felini, 2020, p. 285), prevede l'analisi dei bisogni e della situazione iniziale, e la predisposizione delle risorse, per esempio

<sup>22</sup> Elly è un adattamento, per l'Università di Parma, della piattaforma Moodle.

- attraverso il coinvolgimento e l'eventuale formazione dei conduttori, lo studio delle disposizioni normative, la scelta degli strumenti e degli spazi per attuare la formazione.
2. La fase di attuazione.
  3. La fase di verifica del progetto, in termini di apprendimenti raggiunti.

Considerando il primo tra i momenti appena citati, la progettazione del percorso formativo ha tentato di rispondere al “mondo delle attese” e al “mondo delle necessità” (Felini, 2020, pp. 287-292) che soggiacciono, implicitamente ed esplicitamente, all’ambito generale della formazione docente e a quello altrettanto ampio dei contesti scolastici. Per un verso, infatti, si è cercato di elaborare una proposta formativa che rispondesse alle esigenze espresse, esplicitamente e implicitamente, sia dagli insegnanti della scuola secondaria di I grado, che si dichiarano costantemente chiamati a confrontarsi con la dimensione morale della pratica educativo-didattica, sia dalle istituzioni ministeriali che definiscono i requisiti, le competenze, il ruolo, la responsabilità insiti nella figura professionale del docente specializzato; per l’altro, si è tentato di rispondere al “mondo delle necessità”, individuate attraverso il confronto con le caratteristiche del destinatario della formazione e con le necessità – appunto – della committenza e dell’organizzazione per la quale si è operato.

La fase iniziale ha visto, dunque, la formulazione di un *documento progettuale* (Tab. 15), al fine di fissare le condizioni e le caratteristiche dell’intervento, dare comunicazione delle informazioni che lo costituiscono e guidare la realizzazione dell’azione formativa stessa.

Ci si è, dunque, affidati al modello proposto da Felini (2020, pp. 294-295) e ad un conseguente adattamento in relazione al contesto formativo nel quale l’intervento si inserisce:

#### **Documento progettuale**

<b>Sezioni</b>	<b>Contenuti</b>
<i>Dati generali e contesto</i>	Laboratorio di <i>Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica</i> . Corso di Specializzazione per l’attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado – VI Ciclo, Università di Parma
<i>Risorse umane</i>	<i>Committenza</i> : Coordinatore del CSS; Coordinatore CSS di Scuola secondaria di I grado <i>Conduttori</i> : Formatore 1; Formatore 2 (entrambi membri del Progetto PRIN2017 – CEM)
<i>Destinatari</i>	83 corsisti iscritti al CSS (Unipr). I destinatari coinvolti sono suddivisi in 3 gruppi: Gruppo A (28 corsisti); Gruppo B (28 corsisti); Gruppo C (27 corsisti)
<i>Finalità</i>	Il laboratorio intende introdurre e trattare la questione etico-morale nella pratica educativa, soffermandosi sul concetto di AMS, in relazione alla figura dell’insegnante specializzato per l’attività di sostegno, inteso come promotore di benessere nel contesto scuola. Inoltre, il laboratorio intende introdurre i corsisti alla conoscenza e alla sperimentazione di alcuni approcci (Philosophy for Children, modello di costruzione della personalità morale, problem solving e decision making), finalizzati a promuovere la riflessione sulla questione etico-morale in relazione all’AMS nella quotidianità scolastica. Infine, intende stimolare una riflessione circa il ruolo dell’insegnante di sostegno nella progettazione di interventi educativi finalizzati allo sviluppo dell’AMS e del benessere di <i>tutti</i> nel contesto scolastico.
<i>Bisogni formativi</i>	Si fa riferimento ai bisogni formativi individuati attraverso lo Studio II. Si considerano, inoltre, i bisogni formativi individuati dalla committenza, in particolare circa la necessità di sviluppare competenze (1) critico-osservative-argomentative, (2) progettuali a sostegno della classe e del contesto, (3) relazionali.
<i>Obiettivi formativi</i>	I corsisti devono:

<i>(di apprendimento, cambiamento personale, cambiamento organizzativo)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentare i contenuti da apprendere in merito all'educazione morale, con particolare attenzione al tema dell'AMS e del benessere di <i>tutti</i> nel contesto scolastico;</li> <li>2. Analizzare e rielaborare criticamente i temi affrontati, connettendoli ai diversi approcci psico-pedagogici presentati;</li> <li>3. Sviluppare la capacità riflessiva e critico-dialogante durante le attività laboratoriali, riconoscerne l'importanza, al fine di applicarla nei contesti scolastici;</li> <li>4. Progettare interventi educativi rispetto all'AMS e al benessere di <i>tutti</i> nel contesto scolastico;</li> <li>5. Saper comunicare e argomentare le riflessioni, maturate a livello individuale, in piccolo gruppo e in plenaria.</li> </ol>
<i>Metodi didattici</i>	<p>Il laboratorio, sviluppato in quattro incontri, si è svolto mediante modalità didattiche miste (in presenza, online asincrono, online sincrono) attraverso le piattaforme Elly e Microsoft Teams. Gli incontri hanno alternato momenti di introduzione e spiegazione frontale dei temi, di discussione collegiale, di attività laboratoriali realizzate in piccoli gruppi attraverso l'utilizzo di materiali multimediali (<i>attività 1</i>) e di attività di progettazione di un intervento educativo legato al tema dell'AMS (<i>attività 2</i>).</p>
<i>Piano della documentazione</i>	<p>Azioni previste:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compilazione di un diario di bordo da parte dei due conduttori;</li> <li>• somministrazione questionario di gradimento;</li> <li>• somministrazione questionario Autoefficacia-Importanza attribuita alle aree di azione professionale relative all'AMS;</li> <li>• somministrazione di due strumenti digitali (<i>Padlet, Mentimeter</i>) finalizzati alla raccolta di attese/aspettative/rappresentazioni sociali dell'insegnante di sostegno;</li> <li>• raccolta degli elaborati prodotti dai corsisti (<i>attività 2</i>);</li> <li>• raccolta di informazioni su finalità/obiettivi/contesto attraverso la committenza;</li> <li>• controllo della coerenza con un esperto esterno di progettazione educativo-formativa.</li> </ul>
<i>Piano della valutazione</i>	<p><i>Per la valutazione degli apprendimenti.</i> La valutazione finale tiene conto dell'<i>attività 2</i>, ossia l'elaborazione e la presentazione, in piccolo gruppo, del documento progettuale per la progettazione di un intervento educativo sull'AMS.</p> <p><i>Per la valutazione dell'intervento formativo.</i></p> <p>Le azioni valutative e di monitoraggio si organizzano in tre fasi attraverso la definizione di una serie di obiettivi specifici e dei relativi metodi e strumenti.</p> <p><i>Fase iniziale:</i> (a.1) Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della Committenza; (b.1) Controllare la coerenza del progetto formativo; (c.1) Acquisire informazioni preliminari rispetto alla categoria <i>insegnante specializzato per l'attività di sostegno</i> in termini di bisogno formativi; (c.2) Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di attese/aspettative/rappresentazioni sociali; (c.3) Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di autoefficacia-importanza attribuita.</p> <p><i>Fase intermedia.</i> (a.1) Acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione (situazioni impreviste, cambiamenti, criticità/punti di forza, sostenibilità, reazioni dei partecipanti).</p> <p><i>Fase finale.</i> (a.1) Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto (gradimento, autoefficacia-importanza attribuita, ricadute nell'attività individuale e a livello di gruppo); (b.1) Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, in termini di processo-</p>

prodotto, sostenibilità, adattabilità, reiterabilità; (c.1) Acquisire informazioni rispetto agli ambiti privilegiati dagli insegnanti nella progettazione di interventi educativi a favore dell'AMS. Ogni azione valutativa e di monitoraggio ha visto la definizione dei relativi metodi e strumenti; si rimanda al Par. 5.5.

Tabella 15. Documento progettuale elaborato in fase di progettazione per il Laboratorio di Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica, A.A. 21/22, CSS - VI Ciclo

In coerenza con il documento progettuale, è stato elaborato un *syllabus esteso* (Tab. 16) che, a partire dal numero di incontri previsti e dalle relative modalità di svolgimento stabiliti dalla Committenza CSS, ha specificato le tematiche, le tempistiche, i riferimenti bibliografici e le attività che si prevede di realizzare.

### Syllabus

Incontro - modalità	Tematiche trattate	Rif. Bibliografici	T	Attività proposte in aula	T	Attività proposte da remoto, in modalità asincrona
Incontro 1 (mod. online asincrona) (Cfr. Par. 5.4.1.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Breve comparazione storica sulla questione morale in merito alla società</li> <li>Esplicitazione della necessità di un'educazione morale a scuola</li> <li>Introduzione del tema dell'AMS e del suo ruolo nella pratica educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baldacci M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale a scuola</li> <li>Fabbri M. (2021). <i>Etica della responsabilità fra Paideia e angoscia della scelta</i>, in A.M. Passaseo (a cura di) <i>Educazione e teoria pedagogica</i>.</li> </ul>	2 h	-	3 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lettura di tre articoli scientifici (Baldacci, 2021; D'Ignazi, 2021; Rizzardi, Tognazzi, 2021)</li> <li>Parole e immagini per esprimere attese/aspettative/rappresentazioni sociali di insegnante specializzato (Padlet, Mentimeter)</li> <li>Somministrazione Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (Zobbi, Pintus, 2022)</li> </ul>
Incontro 2 (mod. in presenza) (Cfr. Par. 5.4.2.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'insegnante e il suo ruolo nel contesto dell'AMS</li> <li>Lo sviluppo individuale del soggetto in connessione all'AMS</li> <li>Lo sviluppo socio-emotivo e cognitivo del preadolescente nell'ottica dello sviluppo morale</li> <li>La relazione educativa come strumento per promuovere l'AMS e il benessere scolastico di tutti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baldacci M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale a scuola</li> <li>Rizzardi M., Tognazzi B. (2021). <i>Mente e corpo nello sviluppo morale del preadolescente. Pedagogia più Didattica</i>, 7(1), 63-76.</li> <li>Mariani A.M. (2017). <i>L'agire scolastico</i>. Brescia. La scuola.</li> <li>Felini D. (2020). <i>Teoria dell'educazione. Un'introduzione</i>. Roma. Carocci</li> <li>...</li> </ul>	2 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attività 1: analisi critico-argomentativa di un testo mediale</li> </ul>	3 h	-
Incontro 3 (mod. online sincrona) (Cfr. Par. 5.4.3.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'AMS e le relazioni (relazioni sociali tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti; le relazioni negative a scuola)</li> <li>L'AMS e la questione normativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baldacci M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale a scuola</li> <li>Passaseo A.M. (a cura di) <i>Educazione e teoria pedagogica</i>. Roma. Armando Editore.</li> </ul>	1,5 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attività 2: progettazione di un intervento educativo sull'AMS</li> </ul>	3,5 h	-

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli approcci e gli strumenti utilizzati dall'educazione morale in relazione all'AMS</li> <li>• Metodologie documentate in letteratura per lo sviluppo di interventi educativi sull'AMS</li> <li>• La progettazione di un intervento educativo, con riferimento all'AMS e al benessere scolastico di tutti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'Ugo R. (2021). Valutare il curricolo di educazione morale, <i>Pedagogia più Didattica</i>, 7(1), 95-128.</li> <li>• Felini D. (2020). <i>Teoria dell'educazione. Un'introduzione</i>. Roma. Carocci</li> <li>• ...</li> </ul>				
Incontro 4 (mod. in presenza) (Cfr. Par. 5.4.4.)	-	-	-	• Attività 2: progettazione di un intervento educativo sull'AMS	1 h	-
				• Presentazione dei progetti in plenaria	3 h	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Somministrazione Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (Zobbi, Pintus, 2022)</li> <li>• Somministrazione Questionario di gradimento</li> </ul>	0,5 h	

Tabella 16. Syllabus elaborato in fase di progettazione per il Laboratorio di Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica, A.A. 21/22, CSS - VI Ciclo

A seguito del *syllabus esteso*, è stato elaborato un *syllabus ufficiale*, condiviso con i destinatari del percorso formativo (Appendice 3) attraverso la sua pubblicazione sulla piattaforma Elly.

Nel paragrafo che segue (Par. 5.4.), sarà presentata la realizzazione dell'intervento formativo: si entrerà nel merito delle tematiche di riflessione proposte durante i quattro incontri, delle attività svolte, della documentazione prodotta e della valutazione finale, effettuata per verificare il raggiungimento degli obiettivi formativi.

#### 5.4. La realizzazione dell'intervento formativo

Come anticipato, il percorso formativo è stato svolto entro il più ampio ambito del CSS, durante l'anno accademico 2021/2022, presso l'Università di Parma. Nello specifico, la formazione è stata realizzata entro il Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*. Quest'ultimo ha visto l'implementazione di quattro incontri, da cinque ore ciascuno, per un totale di 20 ore formative. Gli 83 corsisti coinvolti erano suddivisi in tre gruppi – Gruppo A, Gruppo B, Gruppo C – che, rispettivamente accoglievano 28, 28 e 27 corsisti (cfr. Par. 5.2.1.). Il percorso formativo, dunque, è stato replicato per tre volte: il Gruppo B è stato il primo a partecipare alla formazione (15.04.2022; 9/13.05.2022); il Gruppo C, il secondo (15.04.2022; 16/20.05.2022); il Gruppo A, per ultimo (19.04.2022; 23/30.05.2022).

Di seguito, suddivisi in sottoparagrafi, saranno descritte tematiche, attività, documentazione e valutazione previste per ogni singolo incontro formativo.

#### 5.4.1. Incontro I. Perché un curriculum di educazione morale a scuola? La specificità e il ruolo dell'AMS

Come già indicato, il primo incontro si è svolto in modalità online asincrona. I materiali didattici, che sono stati utilizzati, sono stati caricati sulla piattaforma Elly e condivisi con i corsisti.

I temi di riflessione (Par. a) sono stati divulgati attraverso un'introduzione videoregistrata di carattere trasmissivo e la condivisione di tre articoli scientifici.

Per le attività (Par. b), si è scelto, invece, di optare per alcune proposte che potessero essere affrontate individualmente, vista la modalità asincrona del primo incontro, ma che, contestualmente, potessero aprire un dibattito durante il secondo incontro, previsto in presenza.

Circa la documentazione, sono stati raccolti gli esiti delle somministrazioni avvenute tramite il Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita e i due strumenti digitali atti a rilevare attese/aspettative/rappresentazioni sociali.

Durante il primo incontro, non è stato previsto un momento di valutazione.

##### a. Le tematiche di riflessione

Il primo incontro è stato avviato introducendo i temi che sarebbero stati oggetto di riflessione per l'intero percorso formativo. In considerazione della figura dell'insegnante specializzato per l'attività di sostegno didattico all'alunno con disabilità e del ruolo da lui giocato nell'agire scolastico, sono stati menzionati:

- l'educazione morale, in relazione all'ambito scuola, in termini di *curriculum di educazione etico-sociale*;
- il contesto scolastico, in quanto ambiente che accoglie l'azione di insegnanti e studenti; in particolare, è stato introdotto il tema dell'AMS.

A chi si occupa di educazione, è sempre stato lecito domandare a quale morale di facesse riferimento: "educare [moralmente], infatti, significava muoversi in un orizzonte preciso di valori, depositari di una visione di mondo ben caratterizzata, prevedibile e riconoscibile anche dall'esterno. Ogni comunità aveva un dentro e un fuori" (Fabbri, 2021, p. 39), in quanto l'atto dell'educare ha sempre costituito un evento essenzialmente comunitario. Nella concretezza della quotidianità, educare moralmente significava proporre una serie di modelli comportamentali ritenuti superiori e positivi, ai quali ambire, e, di contro, altrettanti modelli inferiori e negativi, da ripudiare. Ciò comportava, implicitamente ed esplicitamente, la trasmissione di un complesso di regole che, allo scopo di delineare distintamente i confini entro i quali l'uomo era chiamato ad agire e col quale il bambino doveva confrontarsi già dai primi anni di vita, definiva il *bene* e "supportava una corrispondente educazione all'evitamento del male" (ivi, p. 40). Tale impianto corrispondeva anche ad una concreta definizione dei comportamenti sociali da assumere, in quanto ritenuti collettivamente adeguati.

Tuttavia, col procedere dell'indebolimento dei valori dell'eroismo, da parte della cultura borghese (Fabbri, 2021), la morale comunitaria viene ben presto sostituita da un'ideologia individualista (Baldacci, 2021) che ha comportato il logoramento del sentimento civico e del senso di responsabilità nei confronti della collettività. L'egoismo, in termini di particolarismo, familismo e edonismo, e l'anomia hanno generato "un rinnovato bisogno di comunità, che tende però ad assumere una forma chiusa e discriminante, verso gruppi di status sociale o di estrazione etnico culturale differente" (ivi, p. 1). Si è assistito, dunque, ad uno sfibramento dalla prospettiva etica del tessuto civile che esplicita oggi, più che mai, la necessità di riconsiderare la questione etico-sociale e di investire sulla formazione degli abiti mentali o, appunto, *etico-sociali*, delle nuove generazioni.

In questa cornice storica, nasce la proposta di Massimo Baldacci (2020; 2021) che, inquadrando tra "i compiti principali dell'odierna formazione etica [...] quello di educare i giovani

a vivere in uno scenario pluralista”, al fine di potenziare la loro “capacità di scelta morale” e corredarla da “un robusto senso civico” (Baldacci, 2012, p. 39), prevede l’introduzione di un *curricolo di educazione etico-sociale* a scuola. L’espressione *etico-sociale* – in una prospettiva democratica e di cittadinanza attiva – viene utilizzata per porre l’accento sul compito di educazione riservato alla scuola, che consiste nella promozione del confronto interpersonale, attraverso gli strumenti del dialogo e della discussione. La forma curricolare assunta dall’educazione etico-sociale nasce in ragione alla necessità di rendere esplicita, sistematica e replicabile la dimensione morale insita nelle concezioni e nelle pratiche che a scuola vengono trasmesse e attuate (Baldacci, 2021).

In generale, l’esperienza morale si caratterizza per una tensione costante tra due poli: da una parte, si ritrova l’*ethos*, concepito come l’insieme delle tradizioni, dei costumi e delle convenzioni che caratterizzano una comunità, e dall’altra la *moralità*, intesa come la coscienza morale del singolo soggetto. Innanzi a questa tensione, si prefigura la ricerca costante dell’individuo nel reperire una sintesi – sempre aperta – tra questi due poli: per un verso, l’individuo è chiamato a formare i propri *abiti caratteriali*, espressione di quel complesso di virtù che rendono il soggetto un *buon cittadino*, rispetto ai modelli proposti dalla comunità di cui è parte (*eticità*), e, per l’altro, a sviluppare il proprio *giudizio riflessivo*, molla che lo spinge ad agire in un determinato modo a fronte di situazioni specifiche (Baldacci, 2021, pp. 6-7). Se, dunque, l’*habitus* è una disposizione durevole, che determina il modo di essere e di comportarsi di una persona in presenza di determinate circostanze e, quindi, di fatto il suo carattere, la formazione dell’abito richiede un *apprendimento di tipo 2*, o deuterio-apprendimento che, altro non è che l’acquisizione collaterale di un *modus operandi* rispetto alla sua esperienza di vita (*Ibidem*; Bateson, 1997).

Se è vero che il soggetto tende ad assumere una condotta alla luce del *modus operandi* che ha introiettato e, dunque, all’abito caratteriale che lo contraddistingue, è altrettanto vero che, contestualmente, egli è in grado di inibire la propria tendenza ad agire in un determinato modo, se posto a confrontarsi con specifiche condizioni, o, in altre parole, ha la capacità di domandarsi “qual è la cosa giusta da fare?” (Nagel, 1999). In tal senso, il *ragionamento morale* si qualifica per essere prescrittivo in quanto, non rappresentando una valutazione immobile, spinge il soggetto ad agire adattando il proprio comportamento al contesto, e argomentativo, poiché richiede all’individuo di darne ragione a se stesso e all’*altro*, attraverso lo strumento della discussione.

E quale contesto più adatto per la formazione di abiti caratteriali e ragionamento morale, se non la scuola? Se pensata come comunità democratica, essa diviene lo spazio entro cui curare la formazione degli abiti e del ragionamento. Tali processi, in quanto situati e contraddistinti da una componente relazionale, conducono a educare non solo *attraverso* la discussione, intesa come strumento utile a definire i quadri di senso collettivamente riconosciuti, ma anche *alla* discussione stessa (Baldacci, 2021). Quest’ultima, in quanto pratica che prevede la presenza dell’*altro*, richiede la strutturazione di un contesto di apprendimento che si qualifichi per promuovere la definizione congiunta di un sistema di significati, valori, convenzioni, aspettative, comunitariamente riconosciuti, e a proporre una serie modelli di condotta che, esemplificati dagli adulti educanti, abbiano il fine di supportare il comportamento degli educandi.

L’attenzione al contesto ha condotto a considerare quella parte di letteratura che si è occupata di studiare la percezione che l’individuo ha rispetto all’ambiente nel quale vive e, dunque, ad introdurre e approfondire il tema dell’AMS, specificando come è stato definito dal campo di ricerca e attraverso quali metodologie è stato indagato (cfr. Capitolo 1, Parr. 1.2.; 1.5.).

#### *b. Attività proposte*

Come già anticipato, per le attività previste durante il primo incontro si è optato per quattro proposte che permettessero di essere svolte individualmente, vista la modalità asincrona per la prima giornata di Laboratorio, ma che, contestualmente, in vista del secondo incontro, consentissero di sollecitare riflessioni e potenziali discussioni.



Secondo questa logica, è stato somministrato un Questionario sui costrutti di Autoefficacia e Importanza attribuita rispetto alle aree di azione professionale. Al fine di indagare i due costrutti in relazione all'AMS, il dispositivo interroga i corsisti sul grado con cui si percepiscono efficaci nell'attuare tutti quei processi di azione finalizzati all'inclusione e al benessere di *tutti* e sulla misura con cui ritengono importante perseguire tali azioni. Si rimanda al Paragrafo 5.5. per una puntualizzazione in merito allo strumento utilizzato, alle analisi effettuate e ai risultati emersi.

In secondo luogo, si è optato per l'utilizzo di due strumenti digitali. Il primo, *Padlet*, ha visto la predisposizione di una pagina interattiva (se ne riporta un estratto in Fig. 6) che, a partire da una sollecitazione proposta ai progettisti, *Le nostre immagini di insegnante di sostegno. Aspettative, percezioni e rappresentazioni. Immagini, parole o altro per raccontare l'insegnante di sostegno per me*, voleva raccogliere le rappresentazioni sociali rispetto a tale figura professionale e al suo ruolo entro la quotidianità scolastica. Anche rispetto a questi dati, si rimanda al Paragrafo 5.5. per la presentazione dei risultati.



Figura 6. La pagina predisposta sulla piattaforma digitale Padlet, al fine di raccogliere le rappresentazioni sociali di insegnante di sostegno

Il secondo, *Mentimeter*, ha permesso, invece, la predisposizione di due pagine che proponevano una riflessione in merito all'immagine di insegnante di sostegno – e, dunque, nuovamente alla rappresentazione sociale attribuita a tale figura professionale – e alle aspettative/attese connesse a tale professione. Nello specifico, si chiedeva ai partecipanti di utilizzare tre parole chiave in risposta ai seguenti stimoli: *Se dico "insegnante di sostegno", che cosa mi viene in mente?* e *Se penso al mio futuro professionale, che cosa mi aspetto?* Di nuovo, rispetto alla presentazione dei risultati emersi, si rimanda al paragrafo 5.5.

Infine, come anticipato, è stata proposta la lettura di due articoli scientifici che, rispettivamente, affrontano il tema dell'educazione etico-sociale nel contesto scolastico (Baldacci, 2021) e dell'educazione etico-sociale nella prospettiva della Philosophy for Children (D'Ignazi, 2021). In aggiunta, è stata messa a disposizione anche la lettura facoltativa di un terzo articolo che affronta il tema dello sviluppo morale dal punto di vista psicofisico e cognitivo del preadolescente (Rizzardi, Tognazzi, 2021); tale argomento è stato, tuttavia, oggetto di attenzione nel secondo incontro formativo.

### c. Documentazione

Rispetto alla documentazione, si è fatto riferimento ai materiali ottenuti attraverso le attività proposte: le risposte raccolte con il Questionario di Autoefficacia-Importanza attribuita e quelle ottenute per mezzo delle due piattaforme digitali Padlet e Mentimeter. Inoltre, è stato elaborato

un diario di bordo, compilato dai due conduttori secondo una modalità *double-blind*, al fine di ottenere una prospettiva integrata rispetto all'andamento dell'incontro. In merito alla costruzione e compilazione del diario di bordo, alle logiche che ne hanno guidato la progettazione e ai risultati rilevati, si rimanda al Paragrafo 5.5.

#### *d. Valutazione*

Durante il primo incontro, non sono state previste azioni per la valutazione degli apprendimenti.

#### *5.4.2. Incontro II. Sviluppo di sé: lo studente e l'insegnante nell'AMS*

Il secondo incontro si è svolto in presenza, presso l'Università di Parma. Tale modalità ha permesso la realizzazione di un momento iniziale, durante il quale conduttori e corsisti hanno fatto una breve presentazione di sé.

Si è proceduto ripercorrendo brevemente i temi presentati durante il primo incontro, e introducendo le tematiche oggetto di riflessione (Par. *a*) della seconda giornata. Si è optato, anche in questo caso, per una modalità trasmissiva alternata ad un'attività (Par. *b*) svolta in piccolo gruppo, nell'ottica di sfruttare le potenzialità date dalla formazione in presenza.

Circa la documentazione, si è proseguito con la compilazione del diario di bordo (per la presentazione dei risultati, cfr. Par. 5.5).

In merito alla valutazione, anche per il secondo incontro non sono state previste azioni per la valutazione degli apprendimenti.

#### *a. Le tematiche di riflessione*

Il secondo incontro ha preso avvio presentando, sinteticamente, i primi risultati ottenuti dall'analisi delle risposte ottenute attraverso le due piattaforme digitali Padlet e Mentimeter.

Nello specifico, emerge come pensando all'insegnante specializzato per l'attività di sostegno, i corsisti abbiano esplicitato le proprie rappresentazioni attraverso due principali prospettive: il *ruolo* che l'insegnante specializzato è chiamato a ricoprire; le *caratteristiche* che contraddistinguono tale figura professionale. In particolare, rispetto al ruolo, ritornano parole come *mediatore, docente, carta jolly, facilitatore, guida, ponte*; rispetto alle caratteristiche, emerge che tale figura professionale si debba contraddistinguere per essere *empatico, paziente, tenace, creativo, fiducioso e coraggioso*.

Circa le aspettative rispetto al proprio futuro professionale, dalle parole dei corsisti si evidenziano alcuni temi, come quelli della *formazione* e della *crescita*, del *cambiamento*, della *soddisfazione lavorativa*, della *sfida*, della *collaborazione e cooperazione*, della *passione*, delle *emozioni* e della *gratificazione economica*.

Le immagini di insegnante di sostegno<sup>23</sup> conducono ad esplicitare il suo ruolo di *collante relazionale*, di *supporto*, di *presenza*, di *progettista, esploratore e mediatore*, anche attraverso l'utilizzo di alcune metafore, come quella del *ponte* o dell'*arco*. Nuovamente ritornano le caratteristiche che contraddistinguono tale figura professionale, in termini di disposizioni all'*ottimismo pedagogico*, alla *fiducia*, alla *collaborazione*, alla *flessibilità*, all'*ascolto*.

L'esplicitazione delle rappresentazioni sociali elaborate dai corsisti rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno, al suo ruolo e alle aspettative, ha permesso di anticipare la tematica oggetto di riflessione prevista per il secondo incontro formativo: lo sviluppo dell'individualità di insegnante e di studente nel contesto dell'AMS.

---

<sup>23</sup> La piattaforma digitale Padlet permette la scelta di differenti canali comunicativi per esprimere il proprio punto di vista. Mentre Mentimeter richiedeva di esprimersi per mezzo di tre parole chiave, Padlet consente di utilizzare immagini, frasi, musica, video.

Infatti, a partire dal costrutto di AMS, si è proceduto introducendo la dimensione di sviluppo individuale.

In particolare, i temi oggetto di riflessione sono stati:

- La mente e il corpo nello sviluppo morale del preadolescente;
- I costrutti relativi al sé indagati in relazione all'AMS;
- La percezione dell'insegnante di sostegno rispetto all'AMS: i risultati di un'indagine qualitativa;
- L'insegnante di sostegno come promotore del benessere di *tutti*: gli elementi e gli stili della relazione educativa.

La preadolescenza si configura come l'inizio di un periodo di profonda crisi e di mutamenti critici che, investendo il soggetto da un punto di vista biologico, psicologico, fisico e sociale, generano la messa in discussione di tutti quei riferimenti che, fino a quel momento, erano stati considerati come certi: la competenza e l'autorità degli adulti, l'univocità della realtà esterna, la guida stabile di uno schema di riferimento (Marcelli, Braconnier, 2005).

Nonostante sia identificabile come il periodo compreso tra la fanciullezza e l'adolescenza, l'associazione di uno specifico arco temporale, in termini di età, alla fase evolutiva della preadolescenza è risultata essere una questione intricata per la ricerca di settore, non solo in conseguenza ad una componente prettamente semantica, che vede nell'internazionalità un ostacolo all'univocità, ma in particolare a causa dell'ampia variabilità dei fenomeni sociali e culturali e dei mutamenti soggettivi che investono e risultano determinanti nel processo di sviluppo dell'individuo. Infatti, erroneamente associata all'esclusivo fenomeno della pubertà<sup>24</sup>, la preadolescenza è da considerarsi, al tempo stesso, un evento fisico, riconducibile allo sviluppo puberale appunto, e psicologico-sociale, in quanto si assiste a “una perdita di coerenza di significati e [al]l'inizio di un processo di lavoro psichico in cui l'individuo deve reinterpretare se stesso” (Rizzardi, Tognazzi, 2021, p. 65). Questa fase di sviluppo vede infatti l'individuo impegnato a ricercare e acquisire un nuovo, o rinnovato, sistema di valori e una coscienza etica, che rappresentino entrambi una guida al proprio comportamento (ivi, p. 66).

In questa sede, si procederà associando la preadolescenza all'arco temporale che corrisponde alla scuola secondaria di I grado e si osserverà il fenomeno attraverso un approccio psicopedagogico che considera le differenti componenti che influiscono sui mutamenti della preadolescenza: si procederà, infatti, considerando lo sviluppo socio-emotivo, corporeo e cognitivo vissuto dal preadolescente. Tuttavia, al fine di raccordare tale evoluzione con la dimensione di sviluppo morale che, altrettanto, investe l'individuo in questa fase di vita, si considererà da un lato, il modo in cui il soggetto pensa, sente e agisce in rapporto “al benessere e la cura delle altre persone, e, dall'altro, la *giustizia* all'interno delle relazioni interpersonali,” (*Ibidem*).

In merito allo *sviluppo socio-emotivo*, Rizzardi e Tognazzi constatano come i più recenti studi neuropsicologici abbiano dimostrato come l'evoluzione del comportamento e degli affetti dell'individuo dipenda dalla struttura cerebrale: se, infatti, il sistema di controllo socio-emotivo completa il proprio sviluppo durante la preadolescenza, il sistema di controllo cognitivo ultima la propria maturazione oltre i venticinque anni. Ciò significa che, se per un verso, il preadolescente è completamente sviluppato dal punto di vista emotivo e, quindi, è in grado di provare tutte quelle reazioni complesse che appartengono al ventaglio delle emozioni, per l'altro, non dispone delle funzioni di autocontrollo ed esecutive necessarie a padroneggiare l'azione incontrollata messa in atto dal cervello emotivo. È in questa condizione che gli autori individuano il ruolo giocato dall'*ambiente*, in quanto spazio capace di favorire lo sviluppo delle funzioni di autocontrollo ed esecutive prima menzionate, come la pianificazione, l'inibizione, l'autoconsapevolezza, la valutazione delle conseguenze, ecc. Innanzi a comportamenti emotivamente sregolati, Rizzardi e Tognazzi individuano nell'intervento educativo lo strumento teso a “mettere in contatto il cervello

---

<sup>24</sup> La pubertà fa riferimento allo sviluppo strettamente fisico che vive il preadolescente, tant'è che “si può avere una pubertà senza adolescenza e viceversa” (Rizzardi, Tognazzi, 2021).

che sente con il cervello che pensa e a formare la capacità di elaborare strategie consapevoli per superare i momenti di difficoltà” (p. 67).

Circa lo *sviluppo corporeo*, gli autori descrivono il processo al quale è sottoposto il preadolescente, che lo vede costretto ad appropriarsi di una nuova immagine di sé, in conseguenza alle incontrollabili trasformazioni fisiche, di carattere principalmente qualitativo (comparsa dei peli, dei seni, ecc.) alle quali assiste. Nella prospettiva psico-pedagogica, considerare anche le trasformazioni fisiche acquisisce rilevanza in quanto, pensando al corpo come una cornice di senso, esse determinano una serie di conseguenze sul comportamento, anche da un punto di vista morale. Se, infatti, durante la fanciullezza, il corpo rappresenta una dimensione con la quale il soggetto convive senza estrema consapevolezza, durante la preadolescenza, esso diviene uno dei centri di attenzione e, talvolta, di difficoltà del ragazzo e della ragazza: “egli non si riconosce più come un bambino e non si conosce ancora come adulto. Lo stesso mondo degli adulti tratta il preadolescente a volte come un bambino [...] e, talvolta, come un ragazzo grande o come un adulto” (ivi, p. 68). In questo quadro, il corpo assume, dunque, un posto centrale nella questione morale, in quanto esprime lo stretto legame tra la dimensione fisica e la dimensione di felicità provata dal preadolescente: in tal senso, si assiste ad un’ampia gamma di azioni che esplicitano sia i conflitti interiori che il soggetto vive, sia i conflitti che manifesta nei confronti dell’*altro*.

Rispetto ai primi, si rilevano: comportamenti maltrattanti direzionati a se stessi, come la scelta di pettinature, accessori e abbigliamento che suscitano giudizi negativi; la negazione dei bisogni, come quelli del freddo, della fame, del sonno, del piacere; gli attacchi veri e propri, diretti al proprio corpo, come l’autolesionismo, i tentativi di suicidio, la tossicodipendenza, l’alcoolismo e l’assunzione di comportamenti a rischio. Rispetto ai secondi, ossia quelli riferibili alla manifestazione dei conflitti diretti all’*altro*, si assiste all’espressione sia di aggressività e violenza verso chi rappresenta l’autorità, sia di prepotenza fisica e verbale verso i corpi esterni, che divengono bersaglio di prevaricazione; ad essa, si aggiunge la costante ricerca di una relazione con l’altro, anche alla luce dell’esplosione degli impulsi sessuali, che tuttavia non è regolata da una cornice etica ben definita (Lopez, 2015).

Alla luce di quanto descritto, l’intervento educativo rappresenta, nuovamente, un potenziale strumento che, atto a educare all’affettività, a responsabilizzare rispetto alle proprie scelte e a favorire alternative compatibili con il benessere proprio, dell’altro e della comunità (p. 70), risulta utile per rispondere alla *confusione etica* (*Ibidem*) vissuta dal preadolescente.

Infine, rispetto allo *sviluppo cognitivo*, gli autori individuano come, durante la fase di sviluppo considerata, il preadolescente viva una crisi di identità. Se, infatti, il bambino acquisisce la realtà attraverso una serie di operazioni concrete, il preadolescente si serve di operazioni astratte: egli diviene capace di pensare attraverso immaginazione e inferenza, di valutare le ipotesi e di cogliere distinzioni sempre più sottili. Se, dunque, le sue competenze si affinano e gli permettono di leggere più puntualmente il mondo circostante, rendendolo più esperto nel creare ipotesi, nel generare nuovi sistemi di valori e nell’argomentare le proprie posizioni e inferenze, contestualmente, lo conducono a mettere maggiormente in discussione la realtà che lo circonda e che, fino a quel momento, era stata considerata come certa. In altre parole, se per un verso, questa condizione spinge il preadolescente a costruire una personale idea di mondo, per l’altro, si genera in lui un senso di incertezza, inquietudine e delusione, che lo conduce a rilevare le contraddizioni del mondo adulto, a de-idealizzare le figure genitoriali e ricercare nuovi modelli di riferimento extrafamiliari, ai quali aderisce incondizionatamente (Elkind, 1994).

È proprio nel quadro teorico ed empirico dello sviluppo morale che si collocano gli studi avviati da Jean Piaget, intorno agli anni Trenta, e del suo successore, Lawrence Kohlberg, una trentina di anni più tardi. Entrambi gli studiosi, in un processo che si evolve per stadi, hanno individuato le fasi che l’individuo attraversa durante il proprio sviluppo morale. Secondo Piaget (1932), nel passaggio dalla fanciullezza alla preadolescenza, il soggetto passa dal considerare la morale da *eteronoma*, ossia contraddistinta da regole immutabili e indiscutibili, ad *autonoma*, dipendente, cioè, da una serie di principi che sono determinati dalle circostanze del contesto. A partire da tale concezione, Kohlberg amplia la ricerca in merito allo sviluppo morale e individua tre fasi caratterizzanti tale processo: da una morale *preconvenzionale*, secondo la quale il bambino

agisce in nome del sistema normativo-valoriale esterno al fine di evitare punizioni o ottenere successi, si passa ad una morale *convenzionale*: il preadolescente interiorizza un impianto normativo che ritiene valido in quanto condiviso dal gruppo sociale di cui è parte. Egli agisce in nome di quelle regole che condivide e co-costruisce con il proprio gruppo familiare, amicale, comunitario, al fine di risultare un bravo figlio, un buon amico, un compagno leale. Infine, soltanto alcuni adulti accedono allo stadio della morale *post-convenzionale*, nel quale l'individuo agisce ed è guidato da un sistema di valori e principi universali, che trascendono individualità e culture.

In considerazione delle componenti socio-emotiva, fisica e cognitiva che caratterizzano lo sviluppo durante l'età evolutiva della preadolescenza, è stato considerato lo sviluppo dell'individuo in relazione all'AMS, proponendo una riflessione in merito sia ai costrutti che sono stati indagati dal campo di ricerca, sia al ruolo giocato dall'AMS nell'influenzare lo sviluppo di sé (cfr. Capitolo 1, Parr. 1.4.3.).

L'analisi dello sviluppo individuale in relazione all'AMS ha condotto a considerare anche il tema della percezione dell'insegnante di sostegno rispetto all'atmosfera che avverte nel contesto scolastico. Sono stati, infatti, presentati i preliminari risultati ottenuti dallo studio qualitativo del presente progetto di ricerca, condotto con gli insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado. Nello specifico, in questa sede, si è voluto dar voce agli insegnanti di sostegno, riportando alcune delle affermazioni rilevate durante le interviste di gruppo, al fine di evidenziare come, nella quotidianità scolastica, si alternino, ancora, comportamenti di valorizzazione a condotte di disconoscimento e delegittimazione rispetto a tale professionalità e al suo ruolo nell'agire scolastico (cfr. Capitolo 4).

La riflessione in merito al ruolo giocato dall'insegnante di sostegno nella promozione del benessere di *tutti* e alla percezione rilevata attraverso gli studi condotti, ha portato a considerare il tema della *relazione educativa*. Quest'ultima, intesa come strumento dell'agire educativo, si contraddistingue per coinvolgere due soggetti, educatore e educando, e per essere intenzionale, in quanto, tramite essa, l'educatore tende al raggiungimento di una condizione ritenuta "migliore" per il soggetto di cui si prende cura. In tal senso, la relazione educativa si configura come una relazione di aiuto (Rogers, 2019), che si realizza attraverso l'assunzione da parte dell'educatore di una disposizione all'*autenticità*, all'*accettazione incondizionata* e alla *comprensione empatica*. Tali disposizioni declinano anche lo stile di insegnamento, ravvisando tre principali tendenze: lo stile *autoritario*, *permissivo* e *democratico*.

#### *b. Attività proposte*

Come già anticipato, le attività previste nel secondo incontro sono state progettate al fine di sollecitare le potenzialità date dallo svolgimento della formazione in presenza; a tal proposito, si è domandato ai corsisti di suddividersi in piccoli gruppi, per un massimo di sei partecipanti.

Con l'obiettivo di sviluppare la capacità riflessiva e critico-dialogante, al fine di riconoscerne l'importanza e saperla applicare anche nei contesti scolastici, oltre che a quelli della formazione, è stata progettata un'attività laboratoriale basata su spezzoni di film. Non ci si soffermerà sulla tradizione che ha visto l'uso del cinema come strumento educativo accattivante nei contesti della formazione (Agosti, 2001; 2013; Rivoltella, 1998; Felini, 2015; Felini, Fugalli, 2019), né sulle ragioni che hanno condotto, tra le linee operative implementate dal PRIN2017-CEM, alla costruzione di un repertorio di materiali didattici sul tema dell'educazione morale (Felini, et al., pp. 51-54, 2022); tuttavia, si tenterà di mettere in luce l'uso specifico che del materiale filmico ne è stato fatto in questo contesto, al fine di rendere esplicite le finalità di tale proposta laboratoriale.

Grazie alla selezione di materiali didattici sviluppata dal gruppo di ricerca PRIN appena citato (Felini, et al., 2022), sono stati scelti cinque spezzoni filmici che, proposti ai gruppi coinvolti nell'attività, hanno affrontato altrettante tematiche specifiche di riflessione.

Per ciascun clip scelta, si è proceduto adottando la relativa scheda filmica (<https://www.educazionemorale.unipr.it>) e, quando ritenuto opportuno, applicando possibili

adattamenti. Di seguito, (Tab. 17) si riportano i titoli dei film selezionati, le tematiche oggetto di riflessione e gli stimoli proposti per avviare la discussione collegiale tra i membri del gruppo. Per le schede complete, contenenti i riferimenti al film (Titolo, anno, regista, nazione di produzione, durata, colore, trama del film, minutaggio della clip, trama della clip) si rimanda, invece, all'Appendice 3.

<i>Attività 1</i>			
	<b>Film (Titolo, anno di produzione)</b>	<b>Tematica di riflessione</b>	<b>Stimoli per avviare la discussione</b>
Gruppo 1	<i>Wonder</i> (2017)	Valorizzazione e riconoscimento della disabilità nel contesto scolastico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avete assistito a momenti simili, ossia di valorizzazione della disabilità?</li> <li>• Nella scuola, la disabilità viene intesa maggiormente come elemento di differenziazione in termini positivi o negativi? Siete a conoscenza di progetti di valorizzazione della disabilità realizzati nella vostra scuola?</li> <li>• Se il discorso tenuto dal dirigente scolastico all'interno dell'istituto fosse stato fatto da un insegnante di sostegno, secondo voi, che risonanza avrebbe avuto?</li> <li>• Vi è capitato di rapportarvi con dirigenti scolastici che valorizzassero la disabilità o le differenze in maniera così esplicita?</li> </ul>
Gruppo 2	<i>Stelle sulla terra</i> (2007)	Rapporto scuola-famiglia, attraverso la prospettiva genitoriale	<p>Immaginando di assumere i panni dei genitori:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quale sono, secondo voi, le difficoltà che potreste incontrare rispetto alla gestione di un figlio con disabilità nel suo rapporto con insegnanti e compagni di classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adattereste?</li> <li>• Quali sono, secondo voi, i timori che potreste avere rispetto alla gestione del percorso scolastico di un figlio con disabilità?</li> <li>• Ritenete che la scuola attuale risponda efficacemente ai bisogni formativi e di benessere degli alunni con disabilità? Se sì, in che modo? In caso contrario, che cosa potrebbe migliorare?</li> </ul>
Gruppo 3	<i>Stelle sulla terra</i> (2007)	La percezione dell'insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari rispetto alla disabilità	<p>Immaginando di assumere i panni dell'insegnante di sostegno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali sono secondo voi le difficoltà che potreste incontrare (o avete incontrato) rispetto alla gestione di un alunno con disabilità all'interno di una classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adattereste (o avete adottato)?</li> <li>• Quali sono, secondo voi, i timori che potreste avere (o che avete avuto) rispetto alla gestione del percorso scolastico di un alunno con disabilità?</li> <li>• Ritenete che la scuola attuale risponda efficacemente ai bisogni formativi e di benessere degli alunni con disabilità? Se sì, in che modo? In caso contrario, che cosa potrebbe migliorare?</li> </ul>

Gruppo 4	<p><i>Stelle sulla terra</i> (2007) <i>La classe degli asini</i> (2016)</p>	<p>Le sfide che l'insegnante di sostegno è chiamato ad affrontare durante la quotidianità educativa. In particolare,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La trasmissione informale di valori</li> <li>• L'utilizzo delle discipline per promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità</li> <li>• Gli interrogativi degli studenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In che modo le discipline previste nel curriculum scolastico possono essere impiegate per promuovere l'inclusione e per valorizzare le differenze?</li> <li>• In che modo la messa in luce delle debolezze può risultare efficace più che l'ignorarle?</li> <li>• Quanto può essere efficace la trasmissione informale di valori, comportamenti e virtù da parte dell'insegnante all'interno delle attività scolastiche quotidiane? In che modo può avvenire questa trasmissione informale?</li> <li>• In che modo i comportamenti assunti dall'insegnante possono influire sul benessere della classe in termini inclusivi, spostando l'azione dal singolo al gruppo?</li> <li>• Voi come avreste reagito alla domanda di Paolo? (Importanza di cogliere gli spunti dati dai ragazzi per affrontare le tematiche).</li> <li>• Quanto è importante poter creare situazioni in cui anche agli alunni con disabilità viene lasciato lo spazio per interagire e fare domande?</li> </ul>
Gruppo 5	<p><i>La classe degli asini</i> (2016)</p>	<p>Rapporto tra insegnante di sostegno e colleghi, dirigente scolastico e alunni; gestione dei conflitti; rapporto tra studente con disabilità e compagni di classe</p>	<p>Anche a fronte di diagnosi vere e proprie e Progetti Didattici Individualizzati, non sempre l'insegnante di sostegno riesce ad ottenere la collaborazione da parte dei propri colleghi. Per esempio, si riscontra che: la pianificazione delle valutazioni o il carico di studio non sempre risultano calibrate alla luce della progettualità educativo-didattica; i colleghi tendono a delegare completamente la definizione delle progettualità all'insegnante di sostegno; i colleghi dimostrano di non comprendere la necessità di dover adattare il proprio lavoro a necessità particolari. Alla luce di eventuali scenari analoghi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual è il ruolo dell'insegnante di sostegno in situazioni simili?</li> <li>• Da insegnante di sostegno, come vi comportereste in situazioni simili?</li> <li>• Quali sono secondo voi i timori del dirigente scolastico e dei colleghi insegnanti? Perché ostacolano, implicitamente ed esplicitamente, l'inclusione nella classe degli alunni con disabilità?</li> <li>• Vi è mai capitato di trovarvi a gestire situazioni simili?</li> </ul>

Tabella 17. Clip selezionate per ciascun gruppo partecipante all'attività

A ciascun gruppo è stata fornita, dunque la clip e la relativa scheda filmica, ed è stato chiesto ai partecipanti di visionare lo spezzone e di avviare il confronto alla luce delle tematiche e delle sollecitazioni proposte. Questa fase dell'attività è stata realizzata in autonomia da ciascun gruppo, per un tempo stimato di un'ora. Alla luce delle riflessioni emerse tra i partecipanti, ciascun gruppo ha elaborato un documento che raccoglie le prospettive nate dalla discussione congiunta. Successivamente, si è domandato a ciascun gruppo di riportare in plenaria le considerazioni emerse dopo la visione di ogni singola clip, e ai restanti partecipanti di vestire i panni di



*discussant*, proponendo ulteriori riflessioni e sollevando questioni altre rispetto ai temi riportati da ciascun gruppo. La finalità era, infatti, quella di stimolare la comunicazione e l'argomentazione delle riflessioni maturate a livello individuale, in piccolo gruppo e in plenaria, al fine di riconoscere nella discussione uno strumento di valore e necessario all'agire scolastico.

In questa cornice, qual è stato, dunque, il ruolo dei conduttori? Essi si sono occupati di dirigere la discussione: la scelta di aver richiesto ai partecipanti di confrontarsi in piccolo gruppo, in modo autonomo, ha permesso di superare la fase iniziale di rottura del ghiaccio, anche in considerazione della ben consolidata conoscenza tra i corsisti che condividevano ormai da mesi il percorso di Specializzazione.

I conduttori, quindi, hanno proceduto domandando al gruppo di scegliere un portavoce che esplicitasse quali fossero stati i centri di attenzione della discussione, in riferimento sia ai vissuti del gruppo, sia alle rappresentazioni sociali di insegnante di sostegno, di scuola, di studente e di famiglia. I conduttori hanno, quindi, lasciato spazio al coinvolgimento dei restanti corsisti, chiedendo loro di intervenire in veste di *discussant*.

In fase finale, si è proceduto riportando una sintesi delle prospettive emerse, nel tentativo di elaborare un quadro complessivo dei punti fermi emersi, che riassume e desse valore al lavoro dei corsisti coinvolti (Felini, Fugalli, 2019).

#### *c. Documentazione*

Rispetto alla documentazione relativa al secondo incontro, come per l'incontro precedente, è stato compilato dai due conduttori il diario di bordo, sempre in una modalità *double-blind*, al fine di ottenere una prospettiva integrata rispetto all'andamento dell'incontro. Si rimanda, nuovamente, al Paragrafo 5.5. per la presentazione dei risultati ottenuti.

#### *d. Valutazione*

Anche durante il secondo incontro, non sono state previste azioni per la valutazione degli apprendimenti.

### *5.4.3. Incontro III. Le relazioni sociali e le regole nella cornice dell'AMS*

Il terzo incontro si è svolto a distanza, in modalità sincrona, attraverso la piattaforma Microsoft Teams.

Si è proceduto, anche questa volta, ripercorrendo brevemente i temi presentati durante il secondo incontro, e introducendo le tematiche oggetto di riflessione (Par. *a*) della terza giornata. Si è optato, anche in questo caso, per una modalità trasmissiva alternata ad una seconda attività (Par. *b*) svolta in piccolo gruppo, che ha preso avvio durante il presente incontro ed è stata ultimata durante la quarta giornata.

Circa la documentazione, durante il terzo incontro si è proseguito con la compilazione del diario di bordo. Anche per questa parte, si procederà con la presentazione dei risultati nel paragrafo 5.5.

In merito alla valutazione, anche per il terzo incontro non sono state previste azioni per la valutazione degli apprendimenti.

#### *a. Le tematiche di riflessione*

Come si evince dal titolo della terza giornata formativa, i centri di attenzione sono stati la dimensione relazionale e la dimensione normativa caratterizzanti l'AMS.

Nello specifico, il focus si è orientato verso gli studi che, nella cornice più ampia dell'AMS, hanno indagato le relazioni sociali tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti. In questa sezione,



non ci si soffermerà sulle caratteristiche rilevate dagli studi empirici e dalle rassegne della letteratura rispetto a tale componente, già ampiamente presentate nel Par. 1.4.2. del Capitolo 1 a cui si rimanda, per lasciare spazio all'approfondimento riservato in sede formativa alla *relazione negativa*, ossia ai maltrattamenti verticali e alle contemporanee forme di Pedagogia nera che caratterizzano la quotidianità scolastica. Tale scelta si giustifica anche in ragione delle evidenze emerse dallo Studio II del presente progetto di ricerca.

Esiste, infatti, un filone di ricerca autonomo, che trova parecchie sovrapposizioni con quello considerato in questo lavoro, che si è occupato di inquadrare ed indagare gli attuali fenomeni identificabili con le *relazioni negative*, ossia forme contemporanee di Pedagogia nera, che in letteratura trovano anche il nome di *maltrattamenti verticali*. Numerosi studi psico-pedagogici, infatti, si sono impegnati nel tracciare le forme attuali di abusi educativi, realizzati sia attraverso la violenza attiva, sia attraverso fenomeni di incuria e omissione (Mariani, 2017).

Con Pedagogia nera, termine coniato da Katharina Rutschky nel 1977, si fa riferimento a quelle forme di prevaricazione, sottili o aperte, celate dietro a “buone intenzioni”, che l’adulto educatore/insegnante esercita sull’educando/studente, al fine di insegnargli comportamenti e regole di condotta. Le forme di prevaricazione si esprimono attraverso metodi di violenza fisica, come punizioni dolorose o sorveglianza opprimente, e forme di violenza psicologica, come il misconoscimento di bisogni basilari, il biasimo morale, il ricatto psicologico, l’isolamento (Santerini, 2019; Felini, 2020, p. 238). L’adozione di tali pratiche è giustificata dalla volontà, da parte dell’adulto educante, di fortificare il carattere dell’educando, nella logica di un giovamento quando anch’egli diverrà adulto: «Da grande mi ringrazierai!» (Mariani, 2017, p. 275); «Lo faccio per il tuo bene!»; «Bisogna che si faccia le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua, e qualcun altro spezzerà loro le gambe» (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma). In realtà, gli studi condotti successivamente, tra la fine degli anni Novanta e gli inizi anni Duemila, da Alice Miller (1987; 1990; 1991) hanno dimostrato come le condotte maltrattanti inflitte a bambine e bambini, ragazze e ragazzi generino non solo l’inconsapevolezza in questi ultimi di subire altre forme di prevaricazione, ma anche la riproduzione degli stessi modelli aggressivi e violenti.

Se è vero che, oggigiorno, non si assiste più a forme di pedagogia nera in termini di violenza fisica, come le punizioni corporali, gli esercizi di temperamento o l’isolamento al buio dei bambini, perché si sono modificati i parametri di “normalità” e tali condotte sono riconosciute, appunto, come brutali e perseguibili sul piano giuridico (Santerini, 2019), esistono ancora numerose forme di violenza psicologica, inquadrabili come *maltrattamenti verticali*, che vengono esercitati dall’adulto nei confronti del minore (Mariani, 2017). Rispetto a questi ultimi, si rilevano, in particolare, due *segnali*, palesi o mimetizzati, che sono comuni a tutte le espressioni di maltrattamento verticale: la *sofferenza soggettiva* e il *danno psicologico*.

Battistelli (1988; Tab. 18) raffigura gli esiti dell’integrazione tra la presenza e l’assenza dei due indicatori, al fine di individuare in quali circostanze si verifichino il maltrattamento/abuso, la collisione, la frustrazione benigna o la relazione educativa:

	<i>Danno psicologico SÌ</i>	<i>Danno psicologico NO</i>
<i>Sofferenza soggettiva SÌ</i>	Maltrattamento/abuso	Frustrazione benigna
<i>Sofferenza soggettiva NO</i>	Collisione	Relazione educativa

Tabella 18. Raffigurazione dei fattori che, se combinati, determinano la presenza o l’assenza di un maltrattamento verticali

Mentre il primo quadrante fa riferimento a quelle forme di relazione educativa negativa, che vedono l’esistenza di un conflitto tra i bisogni dell’adulto e del bambino con una risoluzione a favore dei primi sui secondi, il quarto quadrante ospita invece la relazione educativa, intesa come spazio nel quale non si genera né danno psicologico, né sofferenza soggettiva. Ai poli opposti, Battistelli inserisce la collisione e la frustrazione benigna. La prima descrive quelle situazioni nelle quali il danno provocato dall’intervento educativo non è immediatamente visibile e la sofferenza soggettiva non viene percepita dalla vittima ma, tuttavia, il danno provocato si

configura come irreversibile. La seconda fa riferimento, invece, a quelle circostanze nelle quali il soggetto, chiamato a confrontarsi con un ostacolo, si sente preso sul serio, rispettato, accompagnato da persone di riferimento e accolto, anche qualora necessitasse di esprimere il proprio dolore (Mariani, 1993; 2017).

Dunque, i maltrattamenti verticali, inquadrati come forme di violenza psicologica, generano significative ripercussioni sulla qualità della vita del minore, seppur non lascino lividi e ferite: essi, infatti, minano la percezione che l'individuo ha di sé e della propria capacità di affrontare i compiti verso la vita; ostacolano la capacità dell'individuo di imparare dall'ambiente e di adattarsi a esso; impediscono l'analisi delle proprie e altrui emozioni; inibiscono l'abilità di elaborare risposte adeguate e differenziate a seconda delle circostanze.

Spesso riprodotti anche in ambito scolastico, i fenomeni di maltrattamento verticale documentati dalla letteratura sono ravvisabili in tre principali forme: il *rifiutare/ignorare*, il *terrorizzare* e l'*isolare* (Mariani, 1993; 2017, pp. 281-285).

Con *rifiuto* si intende la manifestazione di un atteggiamento ostile, di carattere più attivo, che si traduce in un comportamento aggressivo; il *misconoscimento* consiste, invece, in una forma più passiva di negazione o trascuratezza delle esigenze fisiche e/o emotive del minore. Nel contesto scolastico, il rifiuto e il misconoscimento si manifestano nella perdita della fiducia-speranza educativa, che portano l'insegnante ad escludere l'alunno dalla propria attenzione o dal proprio impegno professionale. Nello specifico contesto della scuola secondaria, spesso si traduce nella pratica costante di sottolineare gli insuccessi o minimizzare i successi, il più delle volte attraverso l'utilizzo del sarcasmo.

Il *terrorizzare* significa dire o dimostrare al minore che è il mondo gli è ostile: il comportamento dei docenti è talmente contraddittorio e inconsistente che pone lo studente nella costante condizione di sbagliare e di essere rimproverato. Tale condotta comporta dal rifiuto temporaneo di ogni attività, al fine di evitare l'errore e la conseguente punizione, fino all'impotenza appresa, che consiste nella percezione che ogni evento sia incontrollabile. L'individuo, percependo di non essere mai all'altezza delle aspettative, subisce, per un verso, un deficit motivazionale e cognitivo, per l'altro, un aumento del livello di distrofia, che si manifesta in alterazioni dell'umore, depressione, irritazione e ansia.

L'atto dell'*isolare*, invece, consiste nel dire o dimostrare al minore che è solo al mondo. Nel contesto scolastico assume le vesti di un costante impedimento a trarre effetti positivi nell'ambito delle normali interazioni, favorendo, anche negli altri docenti o nei compagni, sentimenti negativi nei confronti del minore, vittima di maltrattamento. Lo studente può essere costretto in disparte per il bene di se stesso, se considerato superiore o per il bene degli altri, se considerato negativo. Una volta introiettato il messaggio, sarà il minore stesso, per propria scelta, a riprodurre il pattern, al fine di proseguire la modalità di autopunizione.

Il tema delle relazioni sociali conduce a riflettere sulla necessità di stabilire cornici di senso condiviso, affinché le stesse relazioni si sviluppino positivamente e si eviti la manifestazione di quei fenomeni inquadrabili come maltrattamenti verticali. È, dunque, stata affrontata la dimensione normativa che caratterizza l'AMS, riportando le evidenze raccolte dagli studi empirici e le rassegne letterarie che si sono occupate di approfondire tale componente (cfr. Capitolo 1, Parr. 1.4.1.).

Illustrare le dimensioni che caratterizzano l'AMS e, dunque, le componenti relative allo sviluppo individuale, alle relazioni sociali e alle norme, in termini di costruzione di quadri condivisi di senso, ha permesso di dedicarsi alla presentazione di alcuni approcci che, nel più ampio ambito dell'educazione morale, generano, per certi versi, ricadute anche sull'atmosfera che si percepisce a scuola. Nello specifico, con particolare focus sulla finalità educativa e sugli strumenti utilizzati, è stato fatto riferimento a:

- Il progetto educativo avanzato dal GREM;
- Il progetto educativo ispirato all'approccio della *Philosophy for Children*;
- Il progetto educativo improntato all'approccio della *Character Education*.

Il progetto educativo avanzato dal gruppo spagnolo GREM (*Grupo de Investigación en Education Moral*) su ispirazione di Josep Maria Puig, ha l'obiettivo di realizzare una scuola democratica; a tal proposito, la finalità educativa che persegue è quella di sviluppare la personalità morale dell'individuo, attraverso un atto dialogico in una comunità di relazioni, cultura e valori (Benelli, 2022).

Il progetto educativo, invece, realizzato dalla *Philosophy for Children*, sviluppata negli Stati Uniti per mano di Matthew Lipman, ha il fine di sviluppare il pensiero critico-creativo e la capacità comunicativa, affinché il soggetto sia capace di prendere decisioni sulla base dei dati di realtà e nel rispetto della comunità di cui è parte (D'Ignazi, 2021).

In ultimo, il progetto avanzato dal filone identificabile con la *Character Education*, realizzata principalmente negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, e che vede in Thomas Lickona il suo fondatore, si articola in una serie di proposte didattiche curricolari al fine di sviluppare le virtù, come il rispetto e la responsabilità, intese come componenti che l'individuo è bene che possieda (Felini, 2021; Felini et al., 2021).

I tre approcci hanno in comune la scelta di utilizzare un complesso di strumenti, come i testi narrativi, gli spezzoni filmici, i dilemmi morali, i giochi drammatici e la scrittura autobiografica; inoltre, il gruppo di ricerca PRIN2017-CEM ha individuato anche nell'utilizzo del videogame (Felini, et al., 2022; [Educazione Morale \(unipr.it\)](http://unipr.it)) un valido strumento per perseguire lo sviluppo morale dell'individuo, con relative ripercussioni anche sull'AMS. In tutti gli approcci riportati è possibile rintracciare un unico denominatore, ossia l'obiettivo di sviluppare contesti e realizzare interventi formativo-educativi che permettano al soggetto di imparare a riflettere criticamente e di imparare a discutere eticamente.

Riportare alcuni esempi di interventi educativo-formativi finalizzati a promuovere una riflessione, in generale, sull'educazione morale e, nello specifico, sulle relative conseguenze anche in termini di AMS, aveva il fine di esplicitare ciò che è stato compiuto entro gli ambiti educativo-scolastici per lo sviluppo morale dell'individuo e portare alcuni modelli esemplificativi per introdurre l'attività che nella sezione successiva sarà presentata (Par. b), ossia la progettazione, in piccolo gruppo, di un intervento educativo sull'AMS.

Al fine di fornire ai corsisti tutti gli strumenti necessari a sviluppare l'attività, sono state date alcune indicazioni relativamente al processo di progettazione, presentando le sezioni che compongono il documento progettuale e fornendo le relative informazioni per la sua compilazione (Felini, 2020).

#### *b. Attività proposte*

Come anticipato, per il terzo incontro formativo è stato richiesto di progettare un intervento educativo sull'AMS. I corsisti sono stati, dunque, divisi nuovamente in gruppi, riproducendo la suddivisione attuata durante la seconda giornata per l'*attività 1*. Poiché il terzo incontro formativo si è svolto a distanza, in modalità sincrona, sono state predisposte cinque stanze parallele in Microsoft Teams che hanno accolto i partecipanti di ciascun gruppo.

Si è, dunque, proceduto dedicando un momento iniziale, in plenaria, all'introduzione dell'*attività 2* a alle relative indicazioni per il suo svolgimento: alla luce dei bisogni educativi rilevati da una situazione fittizia o frutto delle esperienze professionali in ambito scolastico dei partecipanti, è stato richiesto di elaborare un documento progettuale che raccogliesse i dati generali sull'intervento educativo (denominazione, destinatari, durata), le finalità del progetto, i destinatari dell'azione educativa, i bisogni educativi, gli obiettivi da perseguire, le fasi di lavoro e i tempi di realizzazione, i metodi, le tecniche, le attività e gli strumenti didattici e il piano della documentazione e della valutazione.

A supporto dell'attività, sono stati condivisi con i corsisti alcuni materiali, come:

- la griglia contenente le sezioni che compongono il documento progettuale;
- alcuni esempi di dilemmi morali utilizzati negli interventi educativo-formativi documentati in letteratura;

- alcuni esempi di testi narrativi;
- un esempio di un'attività educativa;
- un esempio di un percorso formativo;
- un esempio di piano della valutazione<sup>25</sup>.

Sono, quindi, stati suddivisi i partecipanti in ciascun gruppo; i conduttori hanno proceduto connettendosi alle singole stanze per rispondere ad eventuali perplessità e/o contribuire e supportare il lavoro dei corsisti.

#### *c. Documentazione*

Rispetto alla documentazione relativa al terzo incontro, si è proceduto con la compilazione del diario di bordo, sempre in una modalità *double-blind*, al fine di ottenere una prospettiva integrata rispetto all'andamento dell'incontro. Si rimanda, nuovamente, al Paragrafo 5.5. per la presentazione dei risultati ottenuti.

#### *d. Valutazione*

Anche durante il terzo incontro, non sono state previste azioni per la valutazione degli apprendimenti.

### *5.4.4. Incontro IV. Un intervento educativo sull'AMS: la presentazione dei progetti*

Il quarto incontro si è svolto in presenza, presso l'Università di Parma.

A differenza delle giornate laboratoriali precedenti, non si è prevista alcuna introduzione di temi di riflessione. Per tali ragioni, non sarà presente un Paragrafo *a)* in questa sezione.

Si è proceduto con la conclusione dell'*attività 2*, iniziata durante l'incontro formativo precedente, alla quale è stata dedicata un'ora di tempo, e, per le restanti, alla presentazione dei progetti di intervento educativo sviluppati dai gruppi.


Circa la documentazione, durante il quarto incontro si è proseguito con la compilazione del diario di bordo e, contestualmente, sono stati raccolti i progetti di intervento educativo realizzati dai corsisti. Anche per questa parte, si procederà con la presentazione dei risultati nel paragrafo che segue.

In merito all'azione valutativa, durante il quarto incontro è stata svolta la valutazione degli apprendimenti.

#### *b. Attività proposte*

Come già esplicitato, l'*attività 2* prevedeva la progettazione, in piccolo gruppo, di un intervento educativo sull'AMS.

La quarta giornata è stata, dunque, dedicata all'ultimazione e alla presentazione dei progetti svolti dai corsisti. È stato, dunque, richiesto,

 *a ciascun gruppo coinvolto nella presentazione, di:*

- elaborare un documento progettuale (attraverso la scelta, a loro piacimento, di una modalità che ne permettesse la condivisione digitale: Word, Power Point, ecc.) e caricarlo sulla piattaforma Elly (in una sezione dedicata) affinché fosse fruibile da tutti;
- presentare il progetto, scegliendo che ciascun partecipante del gruppo ne presentasse una specifica sezione;

<sup>25</sup> I materiali di supporto messi a disposizione dei corsisti sono consultabili in Appendice 3.

- argomentare le proprie scelte educative, alla luce delle considerazioni esplicitate sia dagli altri corsisti, sia dai conduttori;

✚ *ai restanti gruppi, di:*

- assumere i panni del *discussant*; tuttavia, a differenza di ciò che era stato previsto per l'attività 1, i conduttori hanno indicato che fossero due specifici gruppi, per ciascuna presentazione, a ricoprire tale ruolo. Visto il numero di gruppi, questa modalità ha permesso a ciascun gruppo di ricoprire le vesti di *discussant* per due volte, ovviando, anche, alla monopolizzazione della discussione da parte di alcuni corsisti.

La presentazione dei singoli progetti ha, infatti, previsto un tempo stimato di 30/35 minuti: 20 minuti per la presentazione del documento progettuale; 10-15 minuti per la discussione tra i gruppi.

Infine, l'ultimo incontro ha previsto anche la compilazione di due questionari: il primo, al fine di indagare il grado di Autoefficacia-Importanza attribuita (Zobbi, Pintus, 2022) post-intervento formativo<sup>26</sup> e, il secondo, per rilevare il gradimento dei corsisti rispetto al percorso formativo.

*c. Documentazione*

Rispetto alla documentazione raccolta durante il quarto incontro, si fa riferimento a:

- I documenti progettuali elaborati dai gruppi;
- I dati ottenuti dal Questionario di Autoefficacia-Importanza attribuita e di gradimento;
- I dati prodotti attraverso la compilazione del diario di bordo da parte dei due conduttori in modalità *double-blind*.

Si rimanda, nuovamente, al Paragrafo 5.5. per la presentazione dei risultati.

*d. Valutazione*

Il quarto incontro formativo ha portato all'acquisizione dei documenti progettuali necessari alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi formativi. In tal senso, i progetti elaborati dai corsisti e le modalità scelte per la presentazione hanno rappresentato i riferimenti su cui valutare la verifica degli apprendimenti.

Nello specifico, gli indicatori che sono stati considerati sono:

1. i dati generali dell'intervento formativo (denominazione, destinatari, durata);
2. le finalità del progetto;
3. i destinatari;
4. i bisogni educativi;
5. gli obiettivi educativi;
6. le fasi di lavoro e i tempi di realizzazione;
7. i metodi, le tecniche, le attività e gli strumenti didattici;
8. il piano della documentazione;
9. il piano della valutazione.

Rispetto a tali item, è stata verificata la chiarezza, la correttezza di formulazione, l'attinenza rispetto sia alle nozioni teoriche, oggetto di riflessione nei precedenti incontri formativi, sia alle esperienze professionali/di tirocinio pregresse, e la fattibilità dell'intervento educativo in relazione al contesto scolastico nel quale si prevede di realizzarlo.

---

<sup>26</sup> Il Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita è il medesimo somministrato durante il primo incontro formativo. Anche questa volta, si rimanda al Paragrafo 5.5. per la descrizione dello strumento e per la presentazione delle analisi effettuate e dei risultati emersi.

Una volta raccolti i documenti progettuali, i conduttori hanno proceduto formulando un *feedback* per ciascun intervento educativo progettato<sup>27</sup>, che raccogliesse, in forma narrativa, la valutazione degli stessi e che ne mettesse in mostra i punti di forza e gli aspetti di criticità. Le restituzioni sono state pubblicate sulla piattaforma Elly, affinché fossero consultabili dai membri di ciascun gruppo ma, contestualmente, fossero accessibili anche agli altri partecipanti, al fine di rappresentare ulteriore materiale per la riflessione.

La valutazione degli apprendimenti ha messo in luce come, in generale, i gruppi abbiano dimostrato una buona competenza progettuale, evidenziata da una chiara definizione dei destinatari, dei bisogni educativi individuati, delle finalità e degli obiettivi previsti, supportando questi ultimi da specifiche attività e coerenti strumenti didattici per la loro realizzazione. Anche il piano della valutazione è stato definito in modo preciso, mentre si rileva un'irregolare considerazione del piano della documentazione, che talvolta appare come un ambito accessorio nel documento progettuale e nella progettazione stessa. I documenti progettuali si sono dimostrati essere chiari, correttamente formulati e coerenti sia rispetto le nozioni teoriche proposte durante tutto il percorso formativo, sia rispetto le esperienze professionali/di tirocinio maturate dai corsisti; infine, anche rispetto alla fattibilità, i corsisti hanno mostrato di saper progettare un intervento educativo aderente alla realtà del contesto scuola<sup>28</sup>. Inoltre, i gruppi hanno dimostrato di saper presentare in modo chiaro e preciso il progetto elaborato e di saper argomentare le proprie scelte educative, dando evidenza, anche, della dimensione collegiale del lavoro. Infine, si sono dimostrati abili nel ricoprire i panni del *discussant*.

## 5.5. Il monitoraggio e la valutazione dell'intervento formativo

Alla fase di progettazione dell'intervento formativo, ha necessariamente fatto seguito quella di definizione del piano di monitoraggio e valutazione. Seppur presentato in seguito al paragrafo che descrive la realizzazione dell'intervento formativo, il piano di monitoraggio e valutazione è stato progettato in una fase antecedente all'attuazione e contestuale alla definizione del documento progettuale.

Esistono numerose definizioni di valutazione. Declinate al contesto dal quale si generano e formulate a partire dalle prospettive disciplinari che le influenzano, esse si focalizzano sul processo e sul prodotto, in termini di raccolta sistematica di informazioni e di formulazione di un giudizio. In questo lavoro, si farà riferimento alla definizione formulata da Montalbetti (2011) che, nell'ambito delle scienze dell'educazione, identifica la valutazione come "quel processo costituito da azioni intenzionalmente progettate e realizzate secondo procedure sistematiche per formulare un giudizio argomentato, contestualizzato e motivato sull'oggetto di analisi, funzionale a supportare il processo decisionale" (p. 9).

A partire da questa definizione, si delineano alcuni nuclei concettuali a caratterizzare i processi di valutazione. In primo luogo, la valutazione si costituisce come atto finalizzato, sia alla formulazione di un giudizio, in conseguenza alla raccolta di una specifica conoscenza prodotta, sia all'orientamento del processo decisionale. In quanto indirizzata a un fine, poiché punta il proprio sguardo agli obiettivi e alle azioni conseguenti ai giudizi formulati, la valutazione necessita di rigore e di solidità: in tal senso, essa si realizza attraverso una successione di fasi ed operazioni sistematiche che poggiano sul metodo scientifico. Quest'ultimo, ancorato al contesto storico, culturale e sociale, si interfaccia e si integra di modelli, procedure, strumenti e strategie in riferimento allo specifico campo di ricerca. Proprio per il suo carattere di scientificità, la valutazione abbisogna anche di procedure pubbliche, replicabili e controllabili e di una precisa definizione degli obiettivi: gli scopi valutativi possono configurarsi come *descrittivi*, ossia atti a riportare quanto accaduto, *esplicativi*, cioè finalizzati a interrogarsi sulle motivazioni sottese, ed

---

<sup>27</sup> L'elaborazione del *feedback* è seguita ad una riformulazione della progettazione iniziale; per un approfondimento, cfr. Par. 5.5.2., ii. *Fase intermedia*.

<sup>28</sup> I *feedback* sono integralmente consultabili in Appendice 3.

*esplicitamente valutativi*, vale a dire diretti ad analizzare la qualità degli eventi accaduti in relazione ad alcuni criteri. In questa prospettiva, la valutazione – guidata dalla logica della ricerca – si configura come atto intenzionale che, dalle fasi iniziali di analisi del contesto a quelle finali di disseminazione dei risultati, è volta sia alla produzione di una conoscenza, sia alla realizzazione di un cambiamento (Montalbetti, 2011).

### 5.5.1. Il piano di monitoraggio e valutazione: oggetti, obiettivi, fasi e metodi

Oggetto del piano di monitoraggio e valutazione, dunque, è risultato essere l'intervento formativo progettato e realizzato del Corso di specializzazione per l'attività di sostegno agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado, entro il Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, durante l'anno accademico 2021/2022. Come già più volte esplicitato, la proposta formativa è stata rivolta agli insegnanti in formazione, al fine di introdurre e trattare la questione etico-morale nella pratica educativa e approfondire il concetto di AMS in relazione alla figura dell'insegnante specializzato, inteso come promotore del benessere di *tutti* nel contesto della scuola. L'intervento formativo, inoltre, aveva lo scopo di introdurre la conoscenza e la sperimentazione di alcuni approcci finalizzati a promuovere la riflessione sulla questione etico-morale in relazione all'AMS; infine, si intendeva stimolare una riflessione circa il ruolo dell'insegnante di sostegno nella progettazione di interventi educativi indirizzati a sviluppare l'AMS e il benessere inclusivo.

In considerazione degli obiettivi che l'intervento formativo si prefiggeva, l'azione di monitoraggio e valutazione si è collocata in parallelo alla progettazione e alla realizzazione dell'intervento formativo ed è stata intesa come un'attività di supporto all'implementazione della formazione stessa. Nello specifico, il piano di monitoraggio e valutazione perseguiva alcuni obiettivi principali (Lisimberti, 2011; Montalbetti, 2011):

1. Rilevare informazioni circa le aspettative e i bisogni formativi da parte dei diversi soggetti coinvolti nella formazione, attraverso modalità dirette e indirette;
2. Monitorare l'implementazione dell'intervento formativo;
3. Individuare, *in itinere*, aspetti di forza o di criticità, al fine di reperire evidenze rispetto alla necessità di apportare eventuali modifiche al progetto di formazione;
4. Raccogliere dati funzionali allo sviluppo della documentazione critica del progetto di formazione;
5. Raccogliere dati funzionali a una valutazione di impatto della formazione, con riferimento ai diversi tempi, nei quali l'azione di monitoraggio e valutazione è stata condotta, e ai soggetti coinvolti (Lisimberti, 2011, p. 36; Montalbetti, 2011, p. 42).

Inoltre, al fine di perseguire gli obiettivi individuati dal piano di monitoraggio e valutazione, l'azione valutativa si è realizzata attraverso il coinvolgimento di specifici soggetti e la scelta-utilizzo di una serie di metodi e di strumenti di natura quantitativa e qualitativa, che hanno permesso di raccogliere un insieme articolato di dati.

Rispetto ai soggetti coinvolti, l'azione di monitoraggio e valutazione si è rivolta a (Montalbetti, 2011, p. 44):

- l'utenza fruitrice del percorso formativo, ossia gli insegnanti in formazione per il conseguimento del titolo di docente specializzato;
- i responsabili che organizzano e coordinano, a diverso livello e in modo diretto o indiretto, le attività, cioè la committenza CSS;
- un esperto di progettazione educativo-formativa esterno alla committenza CSS.

A differenza di quanto generalmente accade, non sono stati coinvolti i progettisti e i conduttori dell'intervento formativo, in quanto coincidono con le stesse figure coinvolte nel processo di monitoraggio e valutazione.

Rispetto alle informazioni, sono stati raccolti dati differenziati:

- in ingresso (motivazioni, bisogni formativi, aspettative, attese, rappresentazioni sociali, ecc.)
- *in itinere* (andamento, criticità, partecipazione, ecc.)
- *ex post* (gradimento, ricadute).

In generale, l'obiettivo, dunque, era quello di realizzare un impianto che permettesse di supportare l'implementazione dell'intervento stesso e di confrontare la situazione *osservata* con la situazione *attesa*: “la situazione *attesa* è descritta dagli intenti che l'intervento formativo si prefigge e che ne hanno guidato la progettazione, mentre la situazione *osservata* è descritta dall'evidenza empirica raccolta in un dato momento, durante o dopo l'intervento formativo, sui soggetti coinvolti nell'intervento. Se tale evidenza viene raccolta durante l'intervento, si parla di valutazione *in itinere* o monitoraggio dell'intervento; se viene raccolta subito dopo la fine dell'intervento si parla di valutazione finale” (Aglieri, Trincherò, 2015, p. 108). Il piano di monitoraggio e valutazione, dunque, risponde alla necessità di considerare sia lo sviluppo del progetto – valutazione di processo – sia i risultati ottenuti – valutazione di prodotto (Montalbetti, 2011). In tal senso, è stata sviluppata sia una valutazione di tipo diagnostico, al fine, cioè, di mettere in atto eventuali “correzioni di rotta”, sia di tipo sommativo, al fine di individuare possibili azioni future (Aglieri, Trincherò, 2015, p. 109) che, nel caso singolo di questo progetto di formazione, hanno riguardato l'implementazione dei percorsi formativi per il Gruppo C e, successivamente, per il Gruppo A.

Nella concretezza, allo scopo di collocarsi contestualmente al ciclo di vita di un intervento formativo, ossia dal momento della progettazione a quello di realizzazione, e di supportare l'implementazione stessa dell'intervento, il piano di monitoraggio e valutazione si è articolato in tre principali fasi (Lisimberti, 2011, pp. 37-39; Montalbetti, 2011, pp. 43-54).

Passiamole in rassegna.

#### *Fase iniziale*

La fase iniziale ha preso avvio nel corso del 2021, anno in cui è stata realizzata l'analisi dei bisogni formativi di insegnanti aspiranti e in servizio, rispetto al tema dell'AMS, fino all'ingaggio dei progettisti-conduttori da parte della committenza (Gennaio, 2022), all'incontro con quest'ultima (Febbraio, 2022) e alla prima giornata formativa (Aprile 2022), durante la quale i progettisti-conduttori hanno incontrato, per la prima volta – in modalità asincrona – i destinatari dell'intervento formativo.

Durante questa fase iniziale, gli obiettivi specifici che sono stati perseguiti sono (Lisimberti, 2011; Aglieri, Trincherò, 2015):

- a. Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della committenza CSS;
- b. Controllare la coerenza del progetto formativo da parte del gruppo di progettisti-conduttori attraverso il coinvolgimento di un esperto di progettazione educativo-formativa esterno alla committenza CSS;
- c. Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti nel progetto di formazione, in termini di attese/aspettative/bisogni formativi/rappresentazioni sociali/grado di autoefficacia-importanza attribuita. In particolare, i bisogni formativi sono stati rilevati in relazione alla categoria di insegnante di sostegno; aspettative/rappresentazioni sociali rispetto ai destinatari del percorso formativo (insegnanti in formazione).

Rispetto ai metodi e agli strumenti, si è scelto di utilizzare:



- Il *focus group*. Sono stati realizzati 8 interviste di gruppo (maggio-novembre, 2021) al fine di rilevare qualitativamente i bisogni formativi degli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado (cfr. Capitolo 4, Par. 4.4.);
- Due strumenti digitali di approccio qualitativo (Mentimeter, Padlet) che hanno permesso la rilevazione di dati su attese/aspettative/rappresentazioni sociali rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno;
- Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (Zobbi, Pintus, 2022) che, attraverso un approccio quantitativo, ha indagato la percezione di *autoefficacia* e di *importanza attribuita* rispetto alle aree di azione professionale degli insegnanti in formazione pre-intervento formativo;
- Incontro con la committenza, al fine di acquisire informazioni circa finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione rispetto al più ampio ambito del CSS (Febbraio, 2022);
- Intervista con un esperto di formazione, esterno alla committenza (Febbraio, 2022).

Di seguito uno specchietto riassuntivo (Tab. 19) per sintetizzare le azioni di monitoraggio e valutazione progettate e attuate durante la fase iniziale.

<i>Fase iniziale</i>		
<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>	<b>Tempi di realizzazione</b>
a. Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della committenza;	(1) Incontro con la committenza	Febbraio 2022
b. Controllare la coerenza del progetto formativo	(1) Intervista con esperto di formazione esterno	Marzo 2022
c. Acquisire informazioni preliminari rispetto alla categoria – insegnante di sostegno – in termini di bisogni formativi e ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di attese/aspettative/rappresentazioni sociali/grado di autoefficacia	(1) <i>Focus group</i>	Maggio-novembre, 2021
	(2) Strumenti digitali	Aprile-maggio 2022
	(3) Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita	Aprile 2022

Tabella 19. Obiettivi, metodi-strumenti e tempi di realizzazione previsti per la fase iniziale del piano di monitoraggio e valutazione

#### *Fase intermedia*

La fase intermedia è stata realizzata in parallelo all'implementazione dell'intervento formativo (aprile-maggio, 2022) e ha visto come obiettivi specifici (Lisimberti, 2011, p. 38):

- Acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione, con attenzione ad eventuali aspetti di particolare rilevanza, come situazioni impreviste, cambiamenti osservati, criticità/punti di forza registrati, sostenibilità delle attività proposte, reazioni dei partecipanti. Lo scopo era di rilevare quei fattori che hanno incentivato il mantenimento o il riorientamento dell'intervento formativo.

Rispetto ai metodi e agli strumenti scelti e utilizzati, si è fatto riferimento a:

- Il diario di bordo, compilato in modalità *double-blind* dai due progettisti-conduttori tra aprile e maggio 2022, finalizzato a rilevare i dati qualitativi rispetto all'andamento del percorso formativo.

Anche qui si riporta una breve sintesi nello specchietto (Tab. 20) di seguito.

### *Fase intermedia*

<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>	<b>Tempi di realizzazione</b>
a. Acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione, in termini di situazioni impreviste, cambiamenti osservati, criticità/punti di forza registrati, sostenibilità delle attività proposte, reazioni dei partecipanti, per rilevare i fattori che hanno incentivato il mantenimento o il riorientamento dell'intervento formativo	(1) Diario di bordo	Aprile-maggio 2022

Tabella 20. Obiettivi, metodi-strumenti e tempi di realizzazione previsti per la fase intermedia del piano di monitoraggio e valutazione

### *Fase finale*

La fase finale è stata svolta a conclusione dell'intervento formativo (maggio, 2022), con lo scopo di sviluppare un'analisi complessiva delle informazioni acquisite con il processo di monitoraggio ai fini della valutazione strategica del progetto di formazione.

Gli obiettivi specifici previsti sono (Lisimberti, 2011, pp. 38-39):

- a. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, differenziata in termini di dimensioni diverse da considerare per una valutazione di impatto, come il gradimento e la percezione di Autoefficacia-Importanza attribuita. Tali indicatori hanno permesso di rilevare le ricadute nell'attività individuale e a livello di gruppo;
- b. Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, in termini di processo-prodotto, sostenibilità, adattabilità, reiterabilità.

Circa i metodi e gli strumenti scelti, si è optato per l'utilizzo di:

- Il questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (Zobbi, Pintus, 2022) che, attraverso un approccio quantitativo, ha indagato la percezione di *autoefficacia* e di *importanza attribuita* rispetto alle aree di azione professionale degli insegnanti in formazione post-intervento formativo (maggio-giugno, 2022);
- Il questionario di gradimento quanti-qualitativo (maggio-giugno, 2022), al fine di rilevare la valutazione da parte dei corsisti rispetto al percorso formativo erogato;
- Il diario di bordo, al fine di rilevare le ricadute nell'attività individuale e a livello di gruppo;
- Strumenti di verifica diretta e indiretta delle competenze acquisite e degli effetti indotti, rappresentati dall'analisi dei documenti progettuali elaborati dai corsisti in piccoli gruppi, sui quali è stata condotta un'analisi del contenuto attraverso una serie di *criteri di valutazione*.

Anche per la fase conclusiva, si riporta di seguito una griglia di sintesi (Tab. 21).

### *Fase finale*

<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>	<b>Tempi di realizzazione</b>
a. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto (gradimento, autoefficacia-importanza attribuita, ricadute	(1) Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita	Maggio-giugno, 2022
	(2) Questionario di gradimento	Maggio-giugno, 2022
	(3) Documenti progettuali	Giugno-luglio, 2022

nell'attività individuale e a livello di gruppo)		
b. Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, in termini di processo-prodotto, sostenibilità, adattabilità, reiterabilità	(1) Questionario strutturato Autoefficacia-Importanza	Maggio-giugno, 2022
	(2) Documenti progettuali	Maggio-giugno, 2022
	(3) Diario di bordo	Aprile-maggio, 2022
	(4) Questionario di gradimento	Maggio-giugno, 2022

Tabella 21. Obiettivi, metodi-strumenti e tempi di realizzazione previsti per la fase finale del piano di monitoraggio e valutazione

### 5.5.2. La declinazione operativa del piano di monitoraggio e valutazione

Nei sottoparagrafi a venire, seguendo le fasi e i relativi obiettivi che il piano di valutazione e monitoraggio prevedeva, saranno riportati i metodi, gli strumenti, l'analisi dei dati e la presentazione dei risultati.

Il paragrafo 5.5.2. sarà, dunque, strutturato come segue:

1. *Fase iniziale*
  - a. Obiettivi
  - b. Metodi e strumenti
  - c. Analisi dei dati
  - d. Presentazione dei risultati
  
2. *Fase intermedia*
  - a. Obiettivi;
  - b. Metodi e strumenti;
  - c. Analisi dei dati;
  - d. Presentazione dei risultati
  
3. *Fase finale*
  - a. Obiettivi;
  - b. Metodi e strumenti;
  - c. Analisi dei dati;
  - d. Presentazione dei risultati

#### 5.5.2.1. Fase iniziale

La fase iniziale prevista dal piano di monitoraggio e valutazione del percorso formativo è stata sviluppata a partire dall'identificazione di tre obiettivi specifici e dalla scelta dei relativi metodi e strumenti per perseguirli.

Ci serviamo, nuovamente, dello specchio riepilogativo (Tab. 22), al fine di trovare corrispondenza tra gli obiettivi specifici e i metodi-strumenti utilizzati; tuttavia, in questo sottoparagrafo entreremo maggiormente nel merito della declinazione operativa che ha assunto il piano di monitoraggio e valutazione, riportando una descrizione dettagliata del metodo e dello strumento utilizzato, l'analisi compiuta sui dati rilevati e la presentazione dei risultati.

<i>Fase iniziale</i>	
<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>
a.1. Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della committenza;	(a.1) Incontro con la committenza

b.1. Controllare la coerenza del progetto formativo;	(b.1) Intervista con esperto esterno di formazione
c.1. Acquisire informazioni preliminari rispetto alla categoria – insegnante di sostegno – in termini di bisogni formativi;	(c.1) <i>Focus group</i>
c.2. Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di attese/aspettative/rappresentazioni sociali;	(c.2) Strumenti digitali di carattere qualitativo
c.3. Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di grado di autoefficacia e importanza attribuita;	(c.3) Questionario strutturato Autoefficacia-Importanza attribuita pre-intervento formativo

Tabella 22. Fase iniziale: obiettivi e relativi metodi e strumenti utilizzati

*a.1. Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della committenza*

*Obiettivo.* L’obiettivo prevede l’acquisizione di informazioni sulle finalità, le logiche e le modalità di progettazione indicate dalla committenza CSS. A tal proposito, è stato fissato un incontro (febbraio 2022) al fine di chiarire quali fossero i criteri da rispettare per la progettazione e la realizzazione dell’intervento formativo.

*Metodi e strumenti.* Alla luce delle informazioni raccolte durante l’incontro preliminare con la committenza CSS e attraverso l’analisi dei documenti forniti<sup>29</sup>, è stato elaborato un report, che riporta l’esito del confronto avvenuto e dell’analisi delle fonti, sottoforma di domanda stimolo-risposta (Lisimberti, 2011, pp. 134-135).

*Presentazione dei risultati.* L’incontro con la committenza, tenuto con il Direttore del Corso e i Coordinatori per gli indirizzi specifici di scuola secondaria di I e di scuola secondaria di II grado dell’Università di Parma, ha permesso di comprendere meglio le motivazioni, gli obiettivi formativi, le specificità del corso organizzato dall’Ente e la strutturazione generale. In secondo luogo, sono state chiarite le logiche sottostanti alla formazione prevista nell’ambito dei Laboratori, rispetto ai quali sono stati definiti: *ratio, syllabus, frequenza, valutazione*. L’incontro aveva il fine di delineare la cornice teorica e normativa entro la quale si collocano i Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l’Università di Parma. L’incontro è stato fondamentale sia per la progettazione dell’intervento formativo, sia per la definizione del piano di monitoraggio e valutazione.

*Quali sono le motivazioni generali che portano alla progettazione e alla realizzazione del Corso?*

<sup>29</sup> Durante l’incontro è stato fornito un *KIT* contenente: le *Linee Guida* del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità VI Ciclo, redatto dall’Università di Parma; il *Pro-memoria per le attività Laboratoriali*, che specifica le indicazioni tecnico-organizzative per la realizzazione del Laboratorio; una *Guida tecnica* per i portali da utilizzare; le *Linee Guida DaD*; la *Scheda di Valutazione del corsista* da compilare al termine di ciascun Laboratorio e da inviare alla committenza, per l’approvazione finale; il *Registro delle attività* da compilare simultaneamente allo svolgimento del Laboratorio e da consegnare alla committenza al suo termine.

Attraverso la ricerca e la formazione in partnership con professionisti e istituzioni scolastiche, il Corso vuole contribuire all'attuazione e allo sviluppo dei principi di *piena valorizzazione della persona umana*, sanciti dalla Costituzione e dichiarati nella legislazione sull'integrazione e l'inclusione scolastica e sociale. In secondo luogo, il Corso intende contribuire alla formazione di professionalità specializzate nella progettazione, nello sviluppo e nella valutazione, in team e in rete con altri servizi, di attività educativo-didattiche in grado di favorire e promuovere l'integrazione e l'inclusione scolastica e sociale di *tutti*. Infine, il Corso si propone di contribuire allo sviluppo della ricerca e delle professionalità educative, della consapevolezza della responsabilità e del ruolo etico e sociale delle stesse.

*Quali sono gli obiettivi formativi che il Corso persegue?*

La formazione dei docenti specializzati per le attività di sostegno didattico, regolata dal D.M. 30/09/2011, si fonda sulle *competenze* culturali, disciplinari e storico-pedagogiche sviluppate durante la formazione *di base* e sulle *motivazioni* educative e professionali, oggetto di verifica durante la selezione iniziale, e intende sviluppare sia le *competenze specializzate integrate* di natura pedagogica ed educativa, psicologica, didattica, osservativa, valutativa e auto-valutativa, organizzativa e relazionale nei confronti degli alunni, dei colleghi e di altre professionalità e servizi, sia la *competenza riflessiva*, al fine di sviluppare la capacità critica, di ricerca e di analisi delle pratiche e della dimensione deontologica del lavoro scolastico.

*Quali specificità contraddistinguono il Corso all'Università di Parma?*

Il Corso dell'Università di Parma sviluppa e segue l'impostazione tipica dei Corsi di Laurea di indirizzo pedagogico, orientati cioè alla formazione di professionalità educative. L'orientamento interdisciplinare che contraddistingue la formazione degli insegnanti di scuola secondaria e la prospettiva della ricerca-azione interdisciplinare, caratteristica del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, si propone di realizzare l'integrazione tra saperi educativi e saperi disciplinati finalizzati all'inclusione.

*Chi è il docente specializzato per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità?*

Il docente specializzato è colui che, assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità, assume la contitolarità della classe in cui opera e partecipa alla programmazione educativo-didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, di classe e di collegio docenti (Art. 13, c. 6, L.104/1992). Il docente specializzato si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe, per promuovere e sostenere il processo di integrazione dell'alunno con disabilità. Inoltre, offre la sua professionalità a supporto dell'intera classe, in termini di azione collegiale educativo-didattica, secondo i principi di corresponsabilità e di collegialità (All. A, art.2, D.M. 30/09/2011).

*Chi sono i corsisti iscritti al Corso?*

Sono 83 i corsisti iscritti al Corso per la Scuola secondaria di I grado. Il gruppo si compone di docenti precari in servizio, con un'età media inferiore rispetto a quella dei corsisti iscritti al Ciclo precedente.

*Qual è l'organizzazione formativa del Corso?*

L'organizzazione formativa del Corso poggia su tre componenti: (1) la prima componente consente l'acquisizione dei quadri di riferimento in relazione all'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e l'esplorazione dei repertori operativi. Tali azioni sono perseguite attraverso gli insegnamenti e i laboratori, che esplicitano le logiche e forniscono gli strumenti operativi di cui l'insegnante deve disporre; (2) la seconda componente favorisce lo sviluppo delle competenze tecnico-professionali e riflessive, attraverso il Tirocinio diretto e indiretto e le attività TIC; (3) la terza componente è costituita dal portfolio personale del corsista, strumento fondamentale per l'orientamento sul piano cognitivo e metacognitivo.

### *Qual è l'organizzazione formativa del Laboratorio?*

Il Laboratorio è uno tra gli strumenti formativi finalizzati a sviluppare i repertori professionali tecnico-operativi ai fini dell'inclusività didattica. Esso si caratterizza per essere operativo e dinamico, in termini di comunicazione e scambio di conoscenze, esperienze, competenze. Di conseguenza, assumono importante valore il lavoro di gruppo, l'instaurazione di un clima cooperativo e interattivo fra corsisti e corsisti-conduttore/i e la valutazione *in itinere* e finale attraverso prodotti sistematizzabili e riutilizzabili.

Esso si articola in quattro blocchi formativi, di 5 ore ciascuno, per un totale di 20 ore formative. Ciascun blocco prevede una modalità di svolgimento differente:

- il primo incontro si svolgerà a distanza in modalità asincrona (attraverso l'utilizzo delle piattaforme Microsoft Teams e Elly). In questo caso, sarà richiesto al conduttore di condividere una serie di documenti. Si prevede che il conduttore metta a disposizione dei corsisti una risorsa audio-video registrata da lui stesso della durata massima di 120 minuti, integrata da letture, esercitazioni, ecc., usufruibili a distanza e in modalità asincrona;
- il secondo si svolgerà in presenza, a circa una quindicina di giorni di distanza dal primo, presso l'Università di Parma;
- Il terzo incontro si svolgerà a distanza in modalità sincrona il giorno successivo al secondo, attraverso l'utilizzo di Microsoft Teams.
- Il quarto incontro, a distanza di due/tre giorni da quello precedente, si svolgerà nuovamente in presenza, presso l'Università di Parma.

Non possono essere previste attività al di fuori delle 20 ore formative laboratoriali.

Affinché siano chiare le logiche sottese, ogni Laboratorio deve essere presentato con una scheda informativa, che precisi: il *titolo*, i *contenuti*, i *testi di riferimento*, gli *obiettivi formativi*, i *metodi didattici* e le *modalità di verifica dell'apprendimento*. Il *syllabus ufficiale* sarà, in un primo momento, condiviso con la committenza e, se approvato, verrà reso pubblico e consultabile dai destinatari.

È obbligatoria la frequenza integrale del Laboratorio.

La valutazione del Laboratorio è espressa in trentesimi e avviene nell'ambito delle 20 ore previste per lo svolgimento dello stesso, in un momento dedicato durante l'ultimo incontro, attraverso le modalità definite dai conduttori e, eventualmente, per mezzo della produzione individuale o in piccolo gruppo di un elaborato. La valutazione finale tiene conto anche del livello di partecipazione e di rielaborazione critica dimostrata dal corsista.

#### *b.1. Controllare la coerenza del progetto formativo*

*Obiettivo.* L'obiettivo prevede il controllo e la verifica della coerenza del progetto formativo con il quadro più ampio del CSS nel quale la proposta laboratoriale si inserisce.

*Metodi e strumenti.* Si è proceduto con l'analisi delle annotazioni elaborate dai conduttori a seguito dell'incontro svolto con l'esperto di progettazione educativo-formativo esterno coinvolto.

In riferimento al quadro stabilito dalla direzione del CSS, è stato organizzato un incontro con un esperto esterno alla committenza, al quale è stato sottoposto il documento progettuale del percorso formativo (cfr. Par. 5.3.), il *syllabus esteso* (*Ibidem*) e il *syllabus ufficiale* (Appendice 3).

Il fine era verificare la coerenza del progetto formativo, in termini di:

- chiarezza e realizzabilità degli obiettivi formativi;
- omogeneità tra obiettivi formativi, metodi didattici e attività previste;
- omogeneità tra obiettivi formativi e materiali didattici forniti ai corsisti;
- linearità tra obiettivi formativi e valutazione degli apprendimenti;
- linearità tra gli obiettivi previsti dalla valutazione degli apprendimenti e i metodi/strumenti scelti.

Infine, era importante verificare la fattibilità e sostenibilità della proposta formativa, anche in riferimento ai tempi dettati dalla committenza.

*Presentazione dei risultati.* Il documento progettuale è stato valutato positivamente: gli obiettivi formativi sono risultati chiari e perseguibili; è stata riscontrata omogeneità tra obiettivi, metodi, attività, materiali didattici e valutazione degli apprendimenti.

Tuttavia, l'esperto esterno ha suggerito di:

1. reperire una serie di "spunti di attività", ossia *metodi*, al fine di fornire alcuni esempi per la progettazione di un intervento educativo;
2. sintetizzare le azioni previste nella valutazione degli apprendimenti. Infatti, in una fase iniziale, i conduttori avevano previsto di specificare le azioni previste durante la valutazione *in itinere* (indicatori: partecipazione regolare, contributo attivo, capacità critico-costruttiva, capacità riflessiva) e la valutazione *finale* (somma tra i valori attribuiti a ciascun indicatore della valutazione *in itinere* e il punteggio conseguito nella prova finale).

La proposta formativa è stata valutata fattibile e sostenibile.

*c.1. Acquisire informazioni preliminari rispetto alla categoria – insegnante di sostegno – in termini di bisogni formativi*

*Obiettivo.* L'obiettivo è stato perseguito indagando i dati rilevati attraverso lo Studio II, rispetto ad una lente specifica che ha guardato alla percezione dell'insegnante di sostegno:

- sia nella prospettiva dei colleghi;
- sia nella prospettiva degli stessi insegnanti di sostegno coinvolti.

*Metodologia e strumenti.* Rispetto alla metodologia adottata e allo strumento utilizzato, ossia il *focus group*, si rimanda al Capitolo 4, Par. 4.2., dove tali aspetti sono stati ampiamente argomentati.

*Analisi dei dati.* Anche rispetto alle analisi condotte si rimanda al Par. 4.3.

*Presentazione dei risultati.* Dalle analisi delle trascrizioni, rispetto alla prospettiva offerta dai *colleghi* dell'insegnante di sostegno – ossia da coloro che hanno partecipato alle interviste di gruppo – emerge come tale figura professionale sia considerata e da considerare come un alleato fondamentale all'azione educativa, in quanto professionista che, stando al fianco degli alunni, offre una panoramica trasversale alla quotidianità scolastica rispetto allo sviluppo di *tutti* gli studenti: «Lei vede quello che vedono gli studenti, no?» (P16, *insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia, Studio II*). Il suo contributo viene percepito come indispensabile alla progettazione di interventi educativi pensati *ad hoc*, al fine di promuovere una reale condizione di benessere inclusivo per *tutte* e *tutti*. Tuttavia, emerge di contro e specificatamente da parte degli insegnanti di sostegno partecipanti ai *focus group* una percezione di delegittimazione rispetto al proprio ruolo nel contesto scolastico. Sono stati esplicitati vissuti riconducibili ad ancora frequenti pratiche di esplicito ed implicito disconoscimento di valore nell'agire scolastico, che porta, per esempio, gli insegnanti disciplinari ad invitare il collega di sostegno ad abbandonare la classe in assenza o in presenza dell'alunno con disabilità: «Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare» (P20, *insegnante di sostegno e musica, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma*); «Mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio» (P32, *insegnante di sostegno, 15 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*). Inoltre, da parte dei partecipanti, si ravvisa la necessità di promuovere una riflessione, anche entro gli ambiti della formazione docente, circa la figura dell'insegnante di sostegno, rivolta sia agli insegnanti disciplinari, sia agli stessi insegnanti di sostegno, al fine di sostenere processi di legittimazione del proprio e altrui ruolo educativo.

*c.2. Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di attese/aspettative/rappresentazioni sociali*

*Obiettivo.* L'obiettivo prevede la rilevazione delle attese, aspettative e rappresentazioni sociali dei destinatari del percorso formativo, al fine di acquisire alcune informazioni preliminari.

*Metodi e strumenti.* Si è privilegiato un approccio qualitativo attraverso l'utilizzo di due piattaforme digitali (Padlet, Mentimeter).

Il primo strumento, somministrato attraverso la piattaforma digitale Padlet, aveva l'obiettivo di acquisire informazioni circa attese/aspettative/rappresentazioni sociali che i destinatari del percorso formativo hanno elaborato della figura professionale di insegnante di sostegno. La sollecitazione proposta è stata: "Le nostre immagini di insegnante di sostegno. Aspettative, percezioni e rappresentazioni. Immagini, parole o altro per raccontare l'insegnante di sostegno per me". Nello specifico, lo strumento permette di esprimere la propria prospettiva attraverso l'utilizzo di parole, immagini, musica, video.

Il secondo strumento, somministrato attraverso la piattaforma digitale Mentimeter, chiedeva, invece, di selezionare sei parole chiave (tre per domanda) per rispondere ai seguenti quesiti:

- "Se dico *insegnante di sostegno*, che cosa mi viene in mente?"
- "Se penso al mio futuro professionale, che cosa mi aspetto?"

*Partecipanti.* Hanno risposto al primo strumento digitale proposto (Padlet) il 63,9% dei partecipanti al percorso formativo, mentre, rispetto al secondo strumento (Mentimeter), hanno risposto il 92,8% al primo quesito e il 90,4% al secondo.

*Analisi dei dati.* L'analisi dei dati ottenuti è stata svolta procedendo con la categorizzazione a posteriori in accordo con la metodologia della Grounded Theory. Rispetto all'impianto di tale analisi, si rimanda al paragrafo 4.2.3. del Capitolo 4, che argomenta ampiamente le logiche seguite anche in questa sede.

*Presentazione dei risultati.*

Rispetto ai dati rilevati sono emersi una serie di nuclei concettuali:

**Core category**

- |   |
|---|
| a) Il ruolo dell'insegnante di sostegno           |
| b) Le caratteristiche dell'insegnante di sostegno |
| c) Le aspettative individuali                     |
| d) Le aspettative nella dimensione collettiva     |

a) Il ruolo dell'insegnante di sostegno, rispetto alla rappresentazione sociale dei destinatari della formazione, restituisce una figura professionale che veste i panni del *mediatore*, del *facilitatore*, della *guida*, del *progettista*, dell'*esploratore*, del *collante relazionale*:

«L'insegnante di sostegno deve immaginare un mondo che ancora non c'è e provare a costruirlo giorno dopo giorno, non da solo [...]» (*Commento 12, Padlet*);

«L'insegnante di sostegno è un mediatore verso la comprensione e il [...] dar valore e consapevolezza alle differenze» (*Commento 23, Padlet*);

«L'insegnante di sostegno dovrebbe creare attorno a sé un clima di tolleranza e piena inclusione di tutte le forme di espressioni presenti in classe» (*Commento 27, Padlet*).



Sono state utilizzate alcune metafore, come quella del ponte:

«L'insegnante di sostegno è come un ponte, un sentiero, un percorso sicuro, che porta ad accrescere il senso di autoefficacia e autostima in coloro che consciamente o inconsciamente, vi si affidano» (Commento 43, Padlet);



dell'arco:

«L'insegnante di sostegno è come un arco, che tende la "sua" freccia, a lungo e meticolosamente, per poi lasciarla andare, in un attimo, rendendola libera di seguire la sua direzione, la sua strada, sulla scia di quella tensione che fino ad allora l'aveva trattenuta» (Commento 44, Padlet);

del contadino:

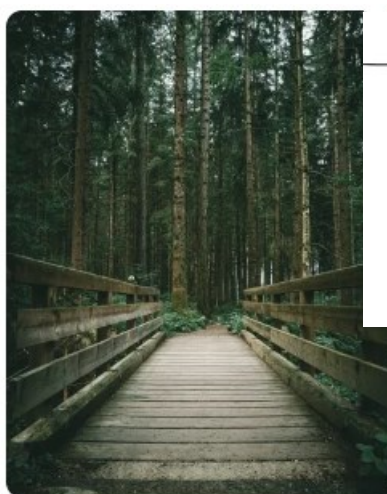
«L'insegnante di sostegno è come un contadino: sporcarsi le mani, essere in grado di cercare soluzioni nuove per permettere ai suoi alberi di fruttare al meglio, ma anche conoscere e preparare il terreno, prevedere le interpiete» (Commento 28, Padlet);

e del costruttore:

«Insegnante di sostegno come costruttore di storie di vita [...]. Ha il ruolo di mettere insieme le diverse pietre, cercando di risaltarne l'importanza per se stessi e per gli altri» (Commento 39, Padlet).



Sono, infine, state utilizzate alcune immagini evocative, senza il supporto della parola, come quelle che seguono:



b) Le *caratteristiche* che i destinatari della formazione ravvisano in tale professionalità fanno riferimento a specifici modi di essere e a conseguenti atteggiamenti. Emerge l'importanza di saper

essere *empatici, pazienti, tenaci, creativi, fiduciosi, coraggiosi, collaborativi* verso i propri colleghi, *in costante ascolto, accoglienti, flessibili*:

«L'insegnante di sostegno deve sapersi adattare per inventare lezioni o attività, anche improvvisate, a seconda delle esigenze dell'alunno che segue (giornata 'NO') e della scuola in cui lavora (sostituzioni, cambi di programma, ecc.)» (*Commento 34, Padlet*);

«L'insegnante di sostegno aiuta ad esplorare e conoscere, deve essere in grado di far liberare fantasia e creatività stimolando positivamente gli alunni verso il loro futuro» (*Commento 5, Padlet*);

«Superare i limiti e credere nell'impossibile» (*Commento 8, Padlet*).

In questo caso, sono state utilizzate alcune raffigurazioni a supporto alle parole, in relazione al tema dell'ascolto, della collaborazione e della flessibilità:



Le *aspettative* fanno riferimento a due principali dimensioni:

c) una prima, di carattere più *individuale*, legata all'individualità professionale e/o personale, che si esplicita attraverso la scelta di termini come *soddisfazione, stabilità, gratificazione, aggiornamento, entusiasmo, passione, competenza, crescita, professionalità, emozioni*;

d) e una seconda, che fa riferimento a quelle *aspettative* che includono una dimensione maggiormente aperta all'*altro*, alla *collettività*. In tal senso, si è fatto spesso utilizzo di parole come *collaborazione, lavoro di rete, rapporti, co-teaching, scuola inclusiva, condivisione, ambiente, comunità educativa, relazioni, continuità didattica*.

*c.3. Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di grado di autoefficacia e importanza attribuita*

Si rimanda alla sezione relativa alla *Fase finale* di questo paragrafo per la presentazione della metodologia, dello strumento adottato, delle analisi condotte e dei risultati emersi. In questa sede, ci si limita a specificare, nuovamente, che l'obiettivo era quello di indagare l'autoefficacia e l'importanza attribuita alle aree di azione professionale prima e dopo la partecipazione al percorso

formativo, al fine di rilevare la ricaduta, in termini di percezione di efficacia, del percorso formativo stesso (Gariboldi, et al., 2021; Zobbi, Pintus, 2022).

### 5.5.2.2. Fase intermedia

La fase intermedia prevista dal piano di monitoraggio e valutazione del percorso formativo è stata sviluppata a partire dall'identificazione di un principale obiettivo specifico e dalla scelta di alcuni metodi e strumenti per perseguirlo.

Ci serviamo, anche qui, dello specchio riepilogativo (Tab. 23), al fine di trovare corrispondenza tra l'obiettivo da perseguire e il metodo-strumento utilizzato. Anche in questo sottoparagrafo, dedicheremo spazio alla declinazione operativa che ha assunto il piano di monitoraggio e valutazione, entrando nello specifico del metodo e dello strumento utilizzato, dell'analisi compiuta sui dati rilevati e della presentazione dei risultati.

<i><b>Fase intermedia</b></i>	
<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>
a.1. Acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione, in termini di situazioni impreviste, cambiamenti osservati, criticità/punti di forza registrati, sostenibilità delle attività proposte, reazioni dei partecipanti, per rilevare i fattori che hanno incentivato il mantenimento o il riorientamento dell'intervento formativo	(a.1) Diario di bordo

*Tabella 23. Fase intermedia: obiettivi e relativi metodi e strumenti utilizzati*

*a.1. Acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione (situazioni impreviste, cambiamenti, criticità/punti di forza, sostenibilità, reazioni dei partecipanti)*

*Obiettivo.* L'obiettivo prevedeva la rilevazione dell'andamento del corso al fine di individuare i fattori che hanno contribuito al mantenimento o al riorientamento dell'intervento formativo.

*Metodi e strumenti.* Si è privilegiato un approccio qualitativo attraverso l'utilizzo del diario di bordo. Questo strumento, infatti, permette l'accompagnamento e la documentazione dell'agire quotidiano in un'ottica di contatto con il presente e di elaborazione riflessiva sulla propria esperienza (Mortari, 2019). La scrittura del diario di bordo vanta una sua tradizione (ivi, pp. 89-90) che ne ha visto l'impiego anche in contesti universitari e per la formazione degli adulti e il cui utilizzo, durante la pratica quotidiana, concorre a sostenere la capacità di analisi critico-dettagliata dell'osservazione, sviluppare la capacità di indagare i processi cognitivi, mettendoli in parola, mettere a fuoco le contraddizioni e dare espressione dei propri vissuti emotivi (ivi, p. 91). Come suggerisce Mortari, le domande che hanno condotto la compilazione del diario di bordo sono state:

- *Che cosa sta accadendo in questo momento?*
- *Come ho interpretato la situazione?*
- *Quali decisioni sono state prese?*
- *Quali esiti sono stati raggiunti con questo tipo di azione?*

I quesiti considerati hanno portato alla costruzione di un documento che, al suo interno, accoglie (ivi, pp. 94-95):

- *Descrizioni* di situazioni accadute, i cui dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione partecipante;
- *Narrazione* di eventi;
- *Valutazioni*, con specifico focus sui metodi educativo-formativi messi in atto, l'efficacia o meno dei metodi didattici utilizzati durante il percorso formativo, le strategie adottate, il proprio ruolo di conduttore;
- *Intuizioni*, annotate durante il lavoro in atto, al fine di fermare su carta il punto di partenza di possibili costrutti teorici;
- *Ipotesi*, per l'agire futuro.

Al fine di rendere fruibile la documentazione raccolta, il diario di bordo è stato elaborato attraverso la definizione di un'ossatura, che prevede la suddivisione del documento in sezioni incrociate che contengono, agli apici, i gruppi coinvolti nel percorso formativo (Gruppo A, B, C) e uno spazio dedicato a ciascun incontro (N.I.); a loro volta, questi ultimi accolgono al loro interno due sezioni indipendenti destinate alle annotazioni dei due conduttori (C1, C2) (Tab. 24). Si è optato per una compilazione in modalità *double-blind*: ciascun formatore, al termine di ogni singolo incontro formativo, riportava autonomamente descrizioni, narrazioni, valutazioni, intuizioni e ipotesi all'interno del documento condiviso.

		Gruppo A (3° gruppo)	Gruppo B (1° gruppo)	Gruppo C (2° gruppo)	Note
N.I.	C1				
	C2				

Tabella 24. Ossatura del Diario di bordo predisposto per il monitoraggio dell'azione formativa

Infine, è stato lasciato un margine laterale (*Note*), su ogni pagina, per la registrazione delle annotazioni, al fine di effettuare una prima codificazione dei dati rilevati (Altrichter et al., 1993; Mortari, 2019, pp. 95-67); quest'ultima è stata condotta attraverso l'individuazione di quattro tipologie di annotazioni:

- Note teoriche (NT): hanno il compito di registrare intuizioni, al fine di costruire nuove ipotesi e rilevare connessioni tra teorie e prassi;
- Note metodologiche (NM): annotano le osservazioni sulle strategie messe in atto (metodi di ricerca utilizzati, procedure alternative);
- Note programmatiche (NP): registrano le osservazioni su possibili alternative rispetto alle modalità utilizzate, le ipotesi per l'introduzione di cambiamenti nelle fasi successive, le difficoltà organizzative incontrate che non hanno trovato soluzione;
- Note critiche (NC): appuntano considerazioni circa gli aspetti individuati come problematici, incerti, da ripensare.

*Analisi dei dati.* Si è procedendo con un'analisi cronologica del contenuto sui dati ottenuti (dal primo al terzo gruppo partecipante al percorso formativo), a partire da una sintesi integrata delle annotazioni riportate dai conduttori e dalle quattro tipologie di note individuate dalla letteratura sul tema; di conseguenza, se per il primo incontro non si differenziano le annotazioni in merito ai tre gruppi partecipanti, negli incontri successivi lo schema di analisi individua anche una classificazione rispetto a tale aspetto (Tab. 25). Inoltre, si procederà con un'analisi del contenuto attraverso il metodo di categorizzazione a posteriori (Grounded Theory, Glaser, Strauss, 2009; cfr. Par. 4.2.3., Capitolo 4) circa i temi che emergono dalle attività di gruppo svolte e registrate attraverso la compilazione del diario di bordo.

	Primo incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p>Le annotazioni registrano la partecipazione da parte dei corsisti alle attività proposte: i dati raccolti mostrano una scarsa partecipazione iniziale da parte dei corsisti alle attività proposte, che risulta incrementare a ridosso del primo incontro in presenza (<i>NP<sup>1</sup></i>).</p>	<p><i>NP<sup>1</sup></i>: si rileva la criticità riscontrata nella scarsa adesione dei corsisti alle attività proposte, in particolare in vista della necessità di raccogliere i dati. Infatti, nonostante la committenza abbia esplicitato la richiesta di svolgere le attività previste per il laboratorio entro la scadenza di ciascun incontro formativo, i dati mostrano alcune resistenze da parte dei corsisti; tale difficoltà non ha, attualmente, trovato soluzione.</p>
	Secondo incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p><i>Gruppo B (1° gruppo)</i>. Entrambi i conduttori riportano la difficile gestione del gruppo di corsisti, che appare non rispettoso dell'orario di inizio incontro e particolarmente distratto. L'inizio posticipato, causato dal ritardo di alcuni e dalla necessità di instaurare un clima di ascolto, comporta la sacrificio di alcuni temi che si era previsto di trattare; inoltre, dai corsisti stessi emerge che la <i>relazione educativa</i>, tematica che si era progettato di affrontare durante questa seconda giornata formativa, era già stata oggetto di riflessione entro il CSS (<i>NC<sup>1</sup></i>; <i>NP<sup>1,2</sup></i>). Al fine di creare una connessione con il primo incontro svolto a distanza, in modalità asincrona, è stato progettato di lanciare alcuni temi emersi dall'analisi dei dati rilevati attraverso i due strumenti digitali; tuttavia, entrambi i conduttori registrano una scarsa partecipazione, se non ad opera solo di alcuni corsisti. A seguito della sezione teorica, i conduttori riportano la narrazione relativa all'attività proposta in aula: suddivisione dei corsisti in cinque gruppi, presentazione dell'attività, distribuzione delle schede filmiche e realizzazione del lavoro in gruppo, per un tempo previsto e confermato di un'ora. A differenza di quanto progettato, a causa del ritardo in fase iniziale, si registra la mancanza di tempo per mostrare in plenaria le clip filmiche assegnate a ciascun gruppo. Per ovviare al problema, i conduttori chiedono ai gruppi di riportare brevemente la trama dello spezzone oggetto di analisi, prima di esplicitare i temi emersi dalla discussione. Il momento della restituzione in plenaria da parte di ciascun gruppo registra una serie di criticità, in particolare rispetto alla partecipazione nei panni di <i>discussant</i> da parte dei corsisti non impegnati nell'attività di restituzione diretta: i conduttori annotano che la partecipazione è avvenuta da parte solo di alcuni corsisti e che si sono ravvisate criticità "nel tenere acceso il dibattito" (<i>NC<sup>2</sup></i>; <i>NP<sup>3</sup></i>). A causa della stanchezza dimostrata dai corsisti, i conduttori hanno deciso di rinviare la conclusione della restituzione in plenaria durante la terza giornata formativa.</p> <p><i>Gruppo C (2° gruppo)</i>. Si annotano alcune criticità legate alla prenotazione dell'aula da parte della personale amministrativo CSS; l'evento causa un ritardo sui tempi di inizio. Entrambi i conduttori riportano di un gruppo maggiormente partecipe rispetto alla proposta dei temi affrontati; alla luce di quanto rilevato tramite la prima realizzazione del percorso formativo, è stato tralasciato l'approfondimento sulla <i>relazione educativa</i>. La proposta circa l'attività e, dunque, la conseguente suddivisione in gruppi e lo svolgimento della stessa si dimostrano abbastanza semplici; il tempo necessario allo svolgimento dell'attività si conferma essere di un'ora, come da progettazione. Tuttavia, anche in questo caso, a differenza di quanto progettato, non vi è il tempo di mostrare in plenaria le clip filmiche assegnate a ciascun gruppo. Per ovviare a tale problema, i conduttori richiedono ai gruppi di riportare brevemente la trama dello spezzone oggetto di analisi, prima di esplicitare i temi emersi dalla discussione. Rispetto alla restituzione in plenaria, entrambi i conduttori registrano una buona capacità da parte dei gruppi di connettere i temi proposti durante la prima parte dell'incontro formativo con le riflessioni emerse dallo svolgimento dell'attività. Inoltre, il gruppo si dimostra partecipativo: i <i>discussant</i> intervengono con la richiesta di chiarimenti; il dialogo è abbastanza dinamico. A causa della scarsità di tempo rimasto a disposizione si rimanda all'incontro successivo la restituzione da parte del quinto gruppo.</p>	<p><i>NC<sup>1</sup></i>: l'individuazione di una tematica/materiale didattico già affrontata/utilizzato nell'ambito del CSS dimostra la necessità di un maggior raccordo con la committenza; infatti, nonostante fosse stato condiviso in fase iniziale il <i>syllabus esteso</i> contenente la progettazione del percorso formativo, con i relativi materiali didattici, il riscontro raccolto tramite i destinatari mostra la difficoltà di sviluppare un reale raccordo.</p> <p><i>NP<sup>1</sup></i>: si ipotizza la realizzazione di un incontro con la committenza che preveda un'analisi più specifica del documento progettuale, al fine di proporre temi ancora inesplorati dai destinatari.</p> <p><i>NP<sup>2</sup></i>: riprogettazione delle tematiche da affrontare. Per i successivi gruppi, si stabilisce di non approfondire il tema della <i>relazione educativa</i>, a dispetto di quanto stabilito in fase progettuale.</p> <p><i>NC<sup>2</sup></i>: la scarsa partecipazione da parte dei corsisti spinge ad interrogarsi sulla necessità di individuare tecniche più specifiche per favorire/sostenere la partecipazione dei destinatari della formazione.</p> <p><i>NP<sup>3</sup></i>: si potrebbe prevedere, in sede di progettazione, di assegnare a due gruppi il ruolo di <i>discussant</i>, al fine di favorire il coinvolgimento di tutti i partecipanti e di evitare la monopolizzazione della conversazione solo da parte di alcuni.</p>

	Secondo incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p><i>Gruppo C (3° gruppo).</i> Entrambi i conduttori registrano un atteggiamento di ascolto e apertura al dialogo da parte dei corsisti del terzo gruppo. Inoltre, l'incontro, per la prima volta, ha inizio all'orario previsto. Entrambi gli elementi permettono una miglior gestione dei tempi e delle relazioni con la classe. Si consolida la decisione di tralasciare la sezione sulla <i>relazione educativa</i>, e si introduce l'attività di gruppo, alla quale viene dedicata un'ora di tempo come da progettazione. Il rispetto dei tempi permette, questa volta, la visione in plenaria delle clip assegnate a ciascun gruppo e la conseguente restituzione da parte di tutti i gruppi dei lavori svolti. Emerge, per la prima volta, che <i>Stelle sulla terra</i> – uno dei film selezionati – è già stato utilizzato nell'ambito del CSS: questo ha permesso di tralasciare la visione in plenaria della clip (<i>NC<sup>1</sup></i>). Entrambi i conduttori confermano una disposizione particolarmente attiva da parte dei corsisti, i quali si mostrano coinvolti nel dibattito instaurato in aula.</p>	<p><i>NC<sup>1</sup></i>: l'individuazione di una tematica/materiale didattico già affrontata/utilizzato nell'ambito del CSS dimostra la necessità di un maggior raccordo con la committenza; infatti, nonostante fosse stato condiviso in fase iniziale il <i>syllabus esteso</i> contenente la progettazione del percorso formativo, con i relativi materiali didattici, il riscontro raccolto tramite i destinatari mostra la difficoltà di sviluppare un reale raccordo.</p>
	Terzo incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p><i>Gruppo B (1° gruppo).</i> Il terzo incontro prende avvio con il completamento dell'attività 1. I conduttori richiedono ai corsisti di condividere gli elaborati prodotti per l'attività 1 affinché siano consultabili da tutti i corsisti (<i>NP<sup>1</sup></i>). Sussegue l'introduzione dei temi previsti per la terza giornata formativa e la presentazione dell'attività 2. I conduttori registrano entrambi un tempo ridotto rispetto a quello previsto nella progettazione (<i>NC<sup>1</sup></i>); la suddivisione nelle stanze in Teams si dimostra funzionale al lavoro di gruppo da svolgere in autonomia; tuttavia, si rilevano alcune criticità da un punto di vista tecnico, che comportano un dispendio di tempo non indifferente (<i>NP<sup>2</sup></i>). Si richiede ai corsisti di darsi appuntamento nella stanza Teams plenaria (dove si è svolta la prima parte dell'incontro formativo) per fare il punto sullo stato dei lavori, prima della conclusione del terzo incontro. I conduttori stabiliscono un tempo aggiuntivo per l'ultimazione dell'attività 2 nella giornata formativa successiva (<i>NC<sup>2</sup></i>). I conduttori definiscono, dunque, i tempi previsti per l'ultimo incontro: 1h di tempo per il compimento dell'attività 2; 20 minuti a ciascun gruppo per la presentazione del documento progettuale e 10-15 minuti di discussione (con relativa attribuzione a due gruppi del ruolo di <i>discussant</i>).</p> <p><i>Gruppo C (2° gruppo).</i> Anche in questo caso i conduttori registrano un'incongruenza tra i tempi previsti da progettazione e i tempi di realizzazione delle attività: si destina quindi un tempo aggiuntivo per la restituzione in plenaria del lavoro svolto dal quinto gruppo per l'attività 1. Segue l'introduzione dei temi previsti per la terza giornata formativa e l'introduzione all'attività 2: la predisposizione preventiva delle stanze Teams ha facilitato molto l'organizzazione del lavoro in gruppo. Tuttavia, i conduttori registrano nuovamente un ritardo sui tempi: 2 ore reali a discapito delle 3 previste da progettazione. A conclusione del terzo incontro formativo, si richiede ai corsisti di tornare nella stanza plenaria per constatare l'avanzamento dei lavori: anche in questo caso si concede un'ora aggiuntiva per la giornata successiva, stabilendo, come per il Gruppo B tempi e modalità seguiti durante l'ultimo incontro di formazione. I conduttori registrano una certa criticità nella conoscenza dei corsisti: lo svolgimento di un solo incontro in presenza e il seguente a distanza, in un tempo così ristretto, mette in luce la difficoltà di instaurare una relazione con loro (<i>NC<sup>2</sup></i>).</p> <p><i>Gruppo C (3° gruppo).</i> I conduttori registrano – per la prima volta – il rispetto dei tempi previsti in fase progettuale: l'incontro prende avvio con la presentazione dei temi di riflessione, ai quali segue l'introduzione dell'attività 2. La suddivisione dei gruppi nelle stanze Teams viene registrata senza impedimenti da parte dei conduttori che, per la prima volta, ricevono la richiesta di ulteriori specificazioni rispetto all'attività in gruppo da svolgere. I tempi reali corrispondono ai tempi da progettazione; tuttavia, in fase conclusiva, i gruppi esplicitano di necessitare di un tempo aggiuntivo per il completamento dell'attività (<i>NC<sup>1</sup></i>). Anche in questo caso, si conclude l'incontro con la definizione di tempi e modalità che saranno seguiti per l'ultimo incontro.</p>	<p><i>NP<sup>1</sup></i>: l'elaborazione di un documento non era stata prevista in sede di progettazione; tuttavia, emerge come tutti i gruppi abbiano costruito un documento – anche se non richiesto – che raccoglie le riflessioni emerse dal lavoro in gruppo. Si ravvisa la necessità di predisporre sulla piattaforma Elly lo spazio per il caricamento degli elaborati prodotti attraverso l'attività 1.</p> <p><i>NC<sup>1</sup></i>: si ravvisa la necessità di una migliore definizione dei tempi per lo svolgimento delle attività.</p> <p><i>NP<sup>2</sup></i>: le difficoltà organizzative riscontrate spingono a organizzare preventivamente la predisposizione delle stanze in Teams per la suddivisione dei corsisti in gruppo; tale aspetto sarà riprogettato per i prossimi percorsi formativi (Gruppo C, Gruppo A).</p> <p><i>NC<sup>2</sup></i>: si ravvisa la necessità di compiere una riflessione sui tempi previsti dal laboratorio, non solo in termini di progettazione temporale delle attività previste, ma anche rispetto alla natura condensata del Laboratorio stesso.</p>

	Quarto incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p><i>Gruppo B (1° gruppo).</i> L'incontro prende avvio con il completamento dell'attività 2 (1h). Le successive 3 ore vengono dedicate alla presentazione dei documenti progettuali (20" per la presentazione di gruppo; 10-15" per la discussione: sono specificati i due gruppi che assumeranno – per ciascuna presentazione – il ruolo di <i>discussant</i>; ogni gruppo vestirà i panni del <i>discussant</i> due volte). I conduttori rilevano una certa difficoltà nel sostenere l'attenzione dei partecipanti non direttamente coinvolti nella presentazione o nell'attività di <i>discussant</i>, mentre, da parte di questi ultimi si rileva un buon grado di coinvolgimento. Le progettazioni di un intervento formativo sull'AMS sono apparse, in generale, originali e ben strutturate. Da progettazione, si era stabilito che i conduttori interagissero con i gruppi restituendo un <i>feedback orale</i> per ciascun lavoro svolto; tuttavia, sia per la ristrettezza dei tempi, sia per la scelta di privilegiare la partecipazione dei corsisti rispetto a quella dei conduttori, si è optato per l'elaborazione di un <i>feedback testuale</i>. Emerge, comunque, da parte dei corsisti la necessità di avere una restituzione del lavoro svolto (<i>NP<sup>1</sup></i>). L'incontro si conclude con la somministrazione dei questionari di gradimento e di autoefficacia-importanza attribuita.</p> <p><i>Gruppo C (2° gruppo).</i> L'incontro prende avvio con il completamento dell'attività 2 (1h). Le successive 3 ore vengono dedicate alla presentazione dei documenti progettuali (20" per la presentazione di gruppo; 10-15" per la discussione: sono specificati i due gruppi che assumeranno – per ciascuna presentazione – il ruolo di <i>discussant</i>; ogni gruppo vestirà i panni del <i>discussant</i> due volte). Anche in questo caso, i conduttori rilevano una certa difficoltà nel sostenere l'attenzione dei partecipanti non direttamente coinvolti nella presentazione o nell'attività di <i>discussant</i>, mentre, da parte di questi ultimi si rileva un buon grado di coinvolgimento. In generale, i documenti progettuali sono apparsi ben strutturati e innovativi; si rilevano alcune criticità nella formulazione degli obiettivi e nell'individuazione e comprensione dei bisogni formativi. Si è dichiarato, in fase preliminare, la restituzione di un <i>feedback testuale</i> attraverso la piattaforma Elly, esplicitando la scelta formativa di privilegiare la discussione tra corsisti, sacrificando l'intervento dei conduttori. Tuttavia, questi ultimi annotano, da parte di alcuni corsisti, la richiesta di una restituzione immediata rispetto al lavoro svolto: richiesta che viene parzialmente accolta, in quanto si esplicita la motivazione formativa che soggiace a tale scelta (<i>NM<sup>1</sup></i>). L'incontro si conclude con la somministrazione dei questionari di gradimento e di autoefficacia-importanza attribuita.</p> <p><i>Gruppo A (3° gruppo).</i> L'incontro prende avvio con il completamento dell'attività 2 (1h). Le successive 3 ore vengono dedicate alla presentazione dei documenti progettuali (20" per la presentazione di gruppo; 10-15" per la discussione: sono specificati i due gruppi che assumeranno – per ciascuna presentazione – il ruolo di <i>discussant</i>; ogni gruppo vestirà i panni del <i>discussant</i> due volte). I conduttori rilevano una minor difficoltà nel sostenere l'attenzione dei partecipanti non direttamente coinvolti nella presentazione o nell'attività di <i>discussant</i>, e rilevano, da parte di questi ultimi, un buon grado di partecipazione. In generale, i documenti progettuali sono apparsi ben strutturati e innovativi. Si è dichiarato, in fase preliminare, la restituzione di un <i>feedback testuale</i> attraverso la piattaforma Elly. Nessun partecipante ha avanzato richieste particolari. L'incontro si conclude con la somministrazione dei questionari di gradimento e di autoefficacia-importanza attribuita.</p>	<p><i>NP<sup>1</sup></i>: le criticità emerse, in termini sia di definizione dei tempi, sia di coinvolgimento dei partecipanti, e le richieste avanzate dai corsisti, hanno portato a una riprogettazione contestuale all'azione di formazione. A tal proposito, si è optato per lo slittamento delle attività e si è stabilita l'elaborazione di un <i>feedback testuale</i> che, pubblicato sulla piattaforma Elly, costituisce un ulteriore materiale di riflessione nell'ambito della formazione. Tale aspetto sarà riproposto e sistematizzato per i gruppi C e A.</p> <p><i>NC<sup>1</sup></i>: si ravvisa la necessità di una migliore definizione dei tempi per lo svolgimento delle attività.</p> <p><i>NM<sup>1</sup></i>: si ravvisa la necessità di esplicitare le logiche che soggiacciono alle scelte formative al fine che esse possano essere oggetto di riflessione e potenziale condivisione.</p>

Tabella 25. Analisi qualitativa del diario di bordo



*Presentazione dei risultati.* L'analisi delle annotazioni ha portato all'individuazione di alcuni temi salienti. In primo luogo, il costante e approfondito confronto con la committenza si rileva un elemento fondamentale alla progettazione dell'intervento formativo: i dati rilevati mettono in luce la necessità di soffermarsi maggiormente sulla selezione delle tematiche e degli strumenti didattici attraverso un sistema sinergico di progettualità condivisa, al fine di non riproporre oggetti di riflessione già affrontati o strumenti didattici già utilizzati. In secondo luogo, lo scarso coinvolgimento dimostrato da parte dei corsisti, comporta la necessità di individuare delle tecniche più specifiche per sostenere la partecipazione: la tecnica di attribuzione diretta del ruolo di *discussant* a gruppi di lavoro alternati è certamente apparsa una modalità vincente nell'engagement dei corsisti; tuttavia, non si può nascondere che le criticità riscontrate hanno comportato un'altalenante partecipazione che, a sua volta, ha determinato conseguenze anche a livello di clima di classe, soprattutto alla luce della monopolizzazione della "scena" da parte di alcuni soggetti. Sicuramente, si ravvisa la necessità di allargare, a tutte le attività laboratoriali previste dall'offerta formativa, l'attribuzione del ruolo di *discussant* ai gruppi in modalità alternata. In terzo luogo, le annotazioni pongono in evidenza come la condivisione della documentazione prodotta dai corsisti, prevista per l'attività 2, ma non per l'attività 1, è percepita come un'azione di valorizzazione del lavoro svolto: la pubblicazione rende il materiale elaborato oggetto di condivisione, ulteriore riflessione ed eventuale utilizzo da parte dei colleghi. Infine, se le criticità emerse dal punto di vista organizzativo, come la predisposizione delle stanze Teams per lo svolgimento del lavoro di gruppo o l'elaborazione di un feedback testuale, sono state facilmente ovviate e hanno trovato una rapida soluzione, quelle relative alla definizione dei tempi si ripresentano per ciascuna realizzazione dell'intervento formativo e, al momento della compilazione del diario di bordo, non erano state individuate possibili soluzioni alternative. Tutt'oggi, non sono ancora state individuate soluzioni alternative, se non la sacrificio di alcune tematiche per privilegiare una realizzazione più distesa delle attività; tuttavia, in considerazione dei bisogni formativi rilevati, si sottolinea la necessità di sostenere, nell'ambito della formazione, la riflessione e la meta-riflessione su teorie e prassi, affinché il raccordo di questi due elementi si costituisca come pratica sistematizzata nell'agire scolastico e promuova consapevolezza nell'insegnante.

In questa fase, rispetto ai dati rilevati durante la restituzione dell'attività 1 e raccolti attraverso il diario di bordo, si è voluto mettere in luce alcuni nuclei concettuali emersi dall'analisi del contenuto, che sono risultati essere significativi nell'ambito delle discussioni realizzate tra i corsisti. In particolare, emergono *le sfide dell'insegnante di sostegno, la valorizzazione delle differenze e il lavoro di rete.*

Con *sfide* dell'insegnante di sostegno, i corsisti fanno riferimento alle criticità che si riscontrano nella quotidianità scolastica. In particolare, emerge la difficoltà nell'instaurare relazioni collaborative coi colleghi, nel percepirsi ascoltati entro l'équipe disciplinare, nel saper assumere i panni dell'altro, in particolare quando l'altro è la famiglia, e nel saper rispondere alle domande *difficili* poste dagli studenti. Rispetto a questi due ultimi temi, l'attività 1, che richiedeva l'assunzione del ruolo dei genitori, ha messo in luce come due gruppi su tre abbiano assunto i panni dell'insegnante di sostegno che instaura la relazione con la famiglia, piuttosto che le vesti della famiglia stessa. I gruppi hanno ricorrentemente assunto i panni degli insegnanti che pensano *ai* genitori e non *come se* fossero i genitori, evidenziando come il costituirsi dell'alleanza educativa sia un'azione che prevede la risoluzione di parecchie resistenze. Le domande *difficili* poste dagli studenti hanno, invece, fatto emergere l'impreparazione percepita dagli insegnanti in formazione: «Mi sento in colpa, perché sono impreparata...»; una corsista, in particolare, riporta un episodio durante il quale una sua studentessa le domandava perché i compagni di classe la prendessero in giro: «Lei ha solo una disabilità fisica, non intellettuale... non capivo come mai la prendessero in giro e non ho saputo risponderle. Oggi, che ho scoperto che il corpo è oggetto di attenzione in questa fase di sviluppo, riesco a capire il perché...». All'incompetenza, i corsisti rispondono individuando nella sensibilità lo strumento per sopperire alle proprie incertezze: «A volte, poi, basta dimostrarsi sensibili».



Rispetto al tema sulla *valorizzazione delle differenze* emergono poche ricorrenze nella documentazione raccolta, in termini sia di consapevolezza, sia di pratiche educativo-didattiche implementate a scuola. Da una parte, emerge la prospettiva di un gruppo che esplicita la necessità di individuare percorsi che promuovano non solo lo sviluppo di competenze specifiche nella persona con disabilità, ma anche la messa a disposizione di tali competenze per l'intera classe affinché si realizzi l'inclusione in modo sostanziale; dall'altra parte, i gruppi rimanenti si limitano a riportare di non aver ravvisato, entro il sistema scolastico, pratiche o progettualità di valorizzazione delle differenze.

La riflessione promossa dall'attività 1 ha fatto emergere, infine, il tema del *lavoro di rete*, e l'importanza che secondo i corsisti assume nella quotidianità scolastica. Il lavoro di rete, in termini di alleanza, vede la collaborazione tra alcuni dei principali attori che ruotano attorno allo studente con disabilità: l'insegnante di sostegno, la famiglia, gli insegnanti disciplinari, i compagni di classe. Nella prospettiva raccolta, tale alleanza ha l'obiettivo di generare lo spazio perché l'inclusione si realizzi, sostenere il processo di elaborazione della disabilità nel nucleo familiare e individuare un linguaggio comune che permetta la comunicazione. Rispetto a quest'ultimo aspetto, emerge una riflessione particolarmente interessante da parte di un gruppo, che riporta come l'alleanza educativa, talvolta, debba nascere dalla scelta delle parole per dire e narrare collettivamente, anche tra diverse culture, la disabilità.

### 5.5.2.3. Fase finale

La fase finale prevista dal piano di monitoraggio e valutazione del percorso formativo è stata sviluppata a partire dall'identificazione di tre principali obiettivi specifici e dalla scelta di alcuni metodi e strumenti al fine di perseguirli.

Ci serviamo, anche qui, dello specchio riepilogativo (Tab. 26), al fine di trovare corrispondenza tra gli obiettivi da perseguire e i metodi-strumenti utilizzati. Anche in questo sottoparagrafo, dedicheremo spazio alla declinazione operativa che ha assunto il piano di monitoraggio e valutazione, entrando nello specifico dei metodi e degli strumenti utilizzati, dell'analisi compiuta sui dati rilevati e della presentazione dei risultati.

<i>Fase finale</i>	
<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>
a.1 Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto: autoefficacia-importanza attribuita	(a.1) Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita
a.2. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto: gradimento	(a.2) Questionario di gradimento
a.3. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto rispetto alle ricadute nell'attività individuale e a livello di gruppo	(a.3) Documenti progettuali (a.3) Questionario Autoefficacia-Importanza
b.1 Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, rispetto al processo-prodotto	(b.1) Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita
	(b.1) Documenti progettuali
	(b.1) Diario di bordo

b.2. Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, rispetto a sostenibilità, adattabilità, reiterabilità	(b.2) Questionario di gradimento (b.2) Diario di bordo
--	---

Tabella 26. Fase finale: obiettivi e relativi metodi e strumenti utilizzati

*a.1. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto: autoefficacia-importanza attribuita*

*Obiettivo.* L'obiettivo prevedeva l'acquisizione di informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per la valutazione dell'impatto. In primo luogo, si consideri l'autoefficacia e l'importanza attribuita alle aree di azione professionale.

Se, per un verso, la ricerca attuale individua l'esistenza di numerosi fattori che concorrono all'apprendimento del soggetto, come le competenze, le aspettative, le motivazioni, le risorse familiari, gli atteggiamenti e i comportamenti, e dimostra come tali elementi rappresentino una delle più grandi fonti di variazione sulle quali la scuola fatica ad intervenire (Milne e Plourde, 2006; Rothstein, 2010; Mullis et al., 2017), per l'altro, rileva che il secondo fattore, che per importanza contribuisce allo sviluppo del soggetto e modera le differenze in ingresso, è dato dalla qualità dell'insegnante (OECD, 2005; Hattie, 2016; Zobbi, Pintus, 2022). Nonostante non si ravvisi un pieno accordo su quali siano gli indicatori che definiscano la qualità del docente, vi è ampio riconoscimento nell'indicare, tra le tante, "la capacità di realizzare ambienti di apprendimento efficaci per diversi tipi di studenti [...], la capacità di saper scegliere tra una vasta gamma di strategie di insegnamento e la capacità di saper favorire un clima scolastico positivo nei termini di relazioni collaborative con studenti, famiglie e colleghi" (Zobbi, Pintus, 2022; OECD, 2005; 2014).

Al fine di rilevare la "confidenza" (Zobbi, Pintus, 2022) che gli insegnanti hanno con questo complesso multiforme di abilità, può essere utile riferirsi al costrutto di autoefficacia, intesa come la fiducia che il soggetto ripone nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire i corsi di azione richiesti per gestire potenziali situazioni e influenzarne gli esiti (Bandura, 1986; 1992) o, in altre parole, la rappresentazione che l'individuo ha di se stesso in relazione ad un determinato campo di esperienza. In quanto tale, appare evidente come l'autoefficacia giochi un ruolo importante nel funzionamento dell'individuo: i pensieri autoreferenziali portano il soggetto a elaborare una precisa immagine di sé in relazione ad uno specifico ambito e a influenzarne il comportamento (Pajares, 1996; Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998; Baumeister et al., 2003; Smith e Mackie, 2007).

A partire sia da queste considerazioni, ossia le differenze in ingresso degli studenti, la qualità dell'insegnante e l'autoefficacia, sia da un'idea di scuola democratica (Baldacci, 2020; Baldacci, et al., 2020), capace cioè di curare la crescita etico-sociale e intellettuale delle nuove generazioni, la sfida educativa attuale si individua nella necessità di promuovere una formazione degli insegnanti che sviluppi una pluralità di competenze di natura relazionale, oltre che culturale e didattica, e che sostenga una riflessione in tal senso, anche in termini di autoefficacia.

È su tali premesse che si è inteso costruire uno strumento conoscitivo finalizzato a rilevare l'efficacia percepita dall'insegnante in formazione in relazione allo specifico campo di esperienza dell'AMS, ovvero rispetto alla sua capacità di (1) promuovere il pensiero critico, (2) sviluppare la capacità argomentativa, (3) definire regole comunitariamente riconosciute e (4) instaurare relazioni positive con e tra gli studenti (Zobbi, Pintus, 2022).

*Metodi e strumenti.* Lo studio dell'autoefficacia in relazione all'AMS ha visto una fase iniziale di costruzione e validazione di uno strumento per la formazione iniziale degli insegnanti. Il dispositivo esplorativo ha l'obiettivo di indagare: (a) l'efficacia percepita dall'insegnante in formazione in relazione all'AMS, (b) l'importanza attribuita alle dimensioni professionali indagate dalla scala dell'autoefficacia. In altre parole, ci si è domandati se le aree di azione sulle

quali l'insegnante valuta la propria professionalità siano anche ritenute importanti per la professionalità stessa. La scelta, ispirata a precedenti studi (Cardarello et al., 2017; Gariboldi et al., 2021), è dettata dal presupposto che il confronto tra la rilevanza percepita e la percezione di autoefficacia dia luogo ad un indice, che noi chiameremo *discrepanza*, che esplicita lo scarto tra ciò che si ritiene importante e l'auto-valutazione delle proprie capacità e che conduce ad una possibile riflessione in merito sia ai bisogni formativi degli insegnanti, sia a come i percorsi formativi predisposti rispondano a tali bisogni.

Rispetto al processo di costruzione del dispositivo, esso è stato elaborato a partire da due aree di contenuto principali e, conseguentemente, ad alcuni strumenti esistenti in letteratura: per la rilevazione dell'autoefficacia ci si è ispirati alla TSES, sviluppata da Tschannen-Moran e Hoy (2001) e utilizzata per indagare la *self-efficacy* degli insegnanti, in termini di (a) gestione della classe (*Classroom Management*), (b) coinvolgimento degli allievi (*Student Engagement*) e (c) strategie didattiche (*Instructional Strategies*). Rispetto all'AMS, si è fatto riferimento a: (1) lo *School Moral Atmosphere Questionnaire* (Høst et al., 1998), validato anche in contesto italiano da Mancini e Fruggeri nel 2003, che indaga (a) la percezione della scuola come istituzione e come comunità, (b) il grado di collettivizzazione e (c) lo stadio della norma da parte degli studenti (Bacchini et al., 2008); (2) l'Index per l'inclusione, di Booth e Ainscow (2002) che, tra i vari indicatori, si occupa di rilevare (a) la costruzione di comunità, (b) l'affermazione di valori inclusivi e (c) il coordinamento dell'apprendimento; (3) l'*Argumentation Rating Tool (ART)* di Reznitskaya e Wilkison (2015) che indaga il ruolo dell'insegnante nel supportare il dialogo collaborativo e rigoroso tra studenti innanzi a questioni complesse.

A partire da questi strumenti, è stato costruito un questionario che si costituisce di 33 item duplicati, che indagano l'autoefficacia percepita e l'importanza attribuita alle dimensioni professionali oggetto di auto-valutazione. Il dispositivo richiede all'insegnante in formazione di esprimere il proprio grado di accordo, attraverso scale auto-ancoranti a 10 punti, in merito a una serie di affermazioni. Nello specifico, esso indaga l'importanza attribuita e l'autoefficacia dell'insegnante in formazione rispetto alla sua capacità di: (1) promuovere il pensiero critico, (2) sviluppare la capacità argomentativa, (3) definire le regole comunitariamente riconosciute e (4) instaurare relazioni positive con e tra gli studenti.

Autoefficacia e importanza attribuita sono state esplorate *ex ante* ed *ex post* la partecipazione al percorso formativo al fine di rilevare la ricaduta dello stesso sulla percezione dell'insegnante in formazione (Gariboldi et al., 2021; Zobbi, Pintus, 2022): come già ampiamente esplicitato, il dispositivo è stato somministrato durante il primo incontro formativo e durante l'ultimo; la sua compilazione ha richiesto dai 10 ai 15 minuti di tempo. Alla ricerca ha partecipato il 97,6% dei partecipanti alla formazione al tempo *ex ante* e il 92,8% al tempo *ex post*.

Sui dati rilevati sono stati condotti una preliminare analisi fattoriale e uno studio di affidabilità. L'analisi fattoriale, svolta con il metodo dei fattori principali (rotazione varimax) sull'intero campione, ha mostrato un buon grado di adeguatezza dei dati (Kaiser-Meyer-Olkin=0.922; [ $\chi^2(15) = 875.8$ ,  $p < .000$ ]). Tuttavia, a differenza di ciò che ci si attendeva, è stato rilevato un unico fattore, composto da 15 item, che spiega il 67% della varianza. Lo studio di affidabilità conferma una buona coerenza interna della scala ( $\alpha = 0.95$ ).

È stata, dunque, considerata una scala ridotta, composta da 15 item, che rispettivamente indagano importanza attribuita e autoefficacia percepita dall'insegnante in formazione, in relazione al percorso formativo intrapreso. Si è, quindi, proceduto calcolando due indici risultati dalle medie dei 15 item individuati: uno relativo all'importanza attribuita e uno all'autoefficacia.

Al fine di stimare lo scarto tra essi, dalla loro differenza è stato estrapolato un terzo indice, quello di *discrepanza*, inteso come una sorta di indicatore del bisogno di formazione implicito avvertito soggettivamente dai partecipanti allo studio. A loro volta, i coefficienti di importanza

attribuita, autoefficacia e discrepanza sono stati osservati in riferimento ad alcune variabili di sfondo<sup>30</sup> al fine di indagarne le relazioni esistenti.

*Partecipanti.* Allo studio hanno partecipato 81 soggetti, prevalentemente di genere femminile (81%), con un'età media di 36,6 anni ( $DS=7,9$ ) e residenti per il 74,7% al nord, il 5,1% al centro e il 20,3% al sud Italia. Tra essi, il 96,2% dichiara di avere esperienze di docenza, con una media di 4,3 anni ( $DS=2,2$ ). Nello specifico, il 6,3% ha svolto la propria attività di insegnante nella scuola primaria, il 78,5% nella scuola secondaria di I grado e l'11,4% in quella secondaria di II grado.

*Analisi dei dati e presentazione dei risultati.* A partire dagli indici calcolati di importanza attribuita, autoefficacia e discrepanza sono state condotte le analisi della varianza in riferimento alle variabili di sfondo, confrontate al tempo ad inizio e fine percorso formativo.

Per quanto riguarda l'importanza attribuita, non emergono differenze statisticamente significative né *ex ante*, né *ex post* percorso, né in funzione del genere, dell'età, dell'esperienza pregressa, dell'anzianità di servizio e del grado scolastico.

Per quanto riguarda l'autoefficacia, dalle analisi emerge, invece, una differenza di segno positivo *quasi* significativa tra i corsisti che hanno esperienza d'insegnamento pregresso nella scuola secondaria di I grado, ovvero nel grado di scuola coerente rispetto all'indirizzo del corso frequentato (Tab. 27).

#### *Analisi descrittive*

<i>Scuola</i>		Somma dei quadrati	Df	Media quadratica	F	Sig.
<i>Primaria</i>	Tra i gruppi	,146	1	,146	,421	,535
	Entro i gruppi	2,781	8	,348		
	Totale	2,927	9			
<i>Secondaria di I grado</i>	Tra i gruppi	3,756	1	3,756	3,630	,059
	Entro i gruppi	123,123	119	1,035		
	Totale	126,879	120			
<i>Secondaria di II grado</i>	Tra i gruppi	,137	1	,137	,095	,762
	Entro i gruppi	20,023	14	1,430		
	Totale	20,160	15			

Tabella 27. ANOVA autoefficacia in relazione all'AMS per grado scolastico in cui si è svolta prevalentemente l'esperienza pregressa

Per quanto riguarda, infine, la discrepanza tra importanza attribuita ed autoefficacia, si rileva una differenza statisticamente significativa ( $F(1, 153) = 4.56, p = .034$ ). Come mostrato nella Figura 7, a fine percorso si evidenzia una riduzione della distanza tra le due variabili considerate, motivata sostanzialmente dall'aumento del senso di autoefficacia degli insegnanti in formazione.

<sup>30</sup> Nello specifico: (a) il genere, (b) l'età, (c) l'esperienza pregressa, (d) gli anni di insegnamento, (e) il grado scolastico dove i partecipanti hanno svolto prevalentemente la loro attività didattica, (f) il tempo, ossia se si fa riferimento alla somministrazione *ex ante* o *ex post* percorso formativo.

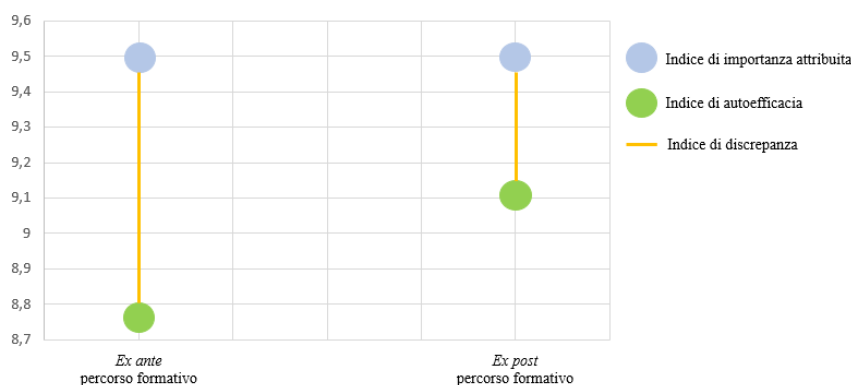


Figura 7. Indici di importanza attribuita, autoefficacia e discrepanza a inizio e fine percorso formativo

In altre parole, i dati mostrano come la distanza tra i punteggi relativi all'importanza attribuita alle aree di azione professionale e l'autovalutazione che l'insegnante ne dà diminuisca con il procedere del tempo, con un indice di maggior significatività per coloro che hanno esperienze pregresse nella scuola secondaria di I grado ( $F(1, 119) = 5.95, p = .016$ ).

*a.2. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto: gradimento*

*Obiettivo.* L'obiettivo prevedeva l'acquisizione di informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per la valutazione dell'impatto. Si consideri ora il gradimento espresso dai corsisti in seguito alla partecipazione all'intervento formativo.

*Metodi e strumenti.* Al fine di rilevare il gradimento percepito dai corsisti in seguito alla loro partecipazione all'intervento, è stato predisposto un questionario quanti-qualitativo, somministrato al compimento della formazione, tra maggio e giugno 2022, attraverso Microsoft Forms e che ha visto un tempo di compilazione di circa 5 minuti. Nello specifico, oltre ad alcuni dati di natura socio-anagrafica, come il genere, l'età, l'esperienza pregressa, il numero di anni di insegnamento e l'incarico più a lungo ricoperto, è stato richiesto ai corsisti di rispondere a 13 item, al fine di raccogliere la loro opinione, per esempio, in merito al grado di soddisfazione, al contributo dell'intervento formativo nello sviluppo delle competenze professionali, agli argomenti e alle attività ritenuti più interessanti, se, in passato, si aveva già riflettuto sul tema dell'AMS, ecc. (per visionare il questionario completo, si rimanda all'Appendice 3). Nella sezione finale del questionario, è stata inoltre predisposta una sezione aperta atta a raccogliere i suggerimenti per il miglioramento dell'intervento formativo; tale sezione non prevedeva l'obbligo di risposta.

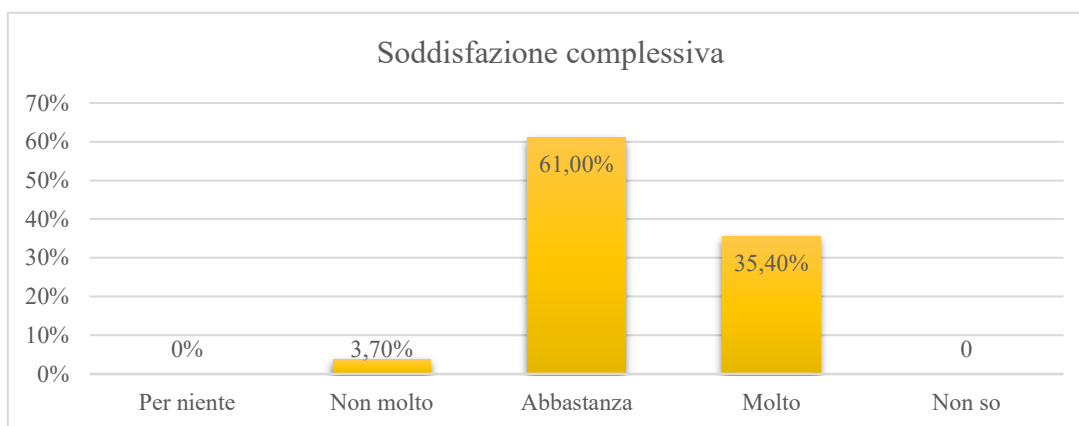
*Partecipanti.* Al questionario ha risposto l'intero campione considerato, 83 soggetti, prevalentemente di genere femminile (80,5%), con un'età media di 36,75 anni ( $DS=7,8$ ). Tra il totale dei soggetti, il 90,2% dichiara di avere esperienze di docenza, con una media di 4,4 anni ( $DS=2,2$ ). Tra questi, il 6,1% ha svolto la propria attività di insegnante nella scuola primaria, il 76,8% nella scuola secondaria di I grado e il 7,3% in quella secondaria di II grado. Durante la propria esperienza professionale, il 26,8% è stato impiegato nell'attività di docenza disciplinare, mentre il restante 63,4% nell'attività di sostegno.

*Analisi dei dati.* Al fine di rilevare l'indice di gradimento rispetto agli ambiti individuati, sui dati è stato condotto uno studio delle frequenze; circa la sezione finale che raccoglieva i

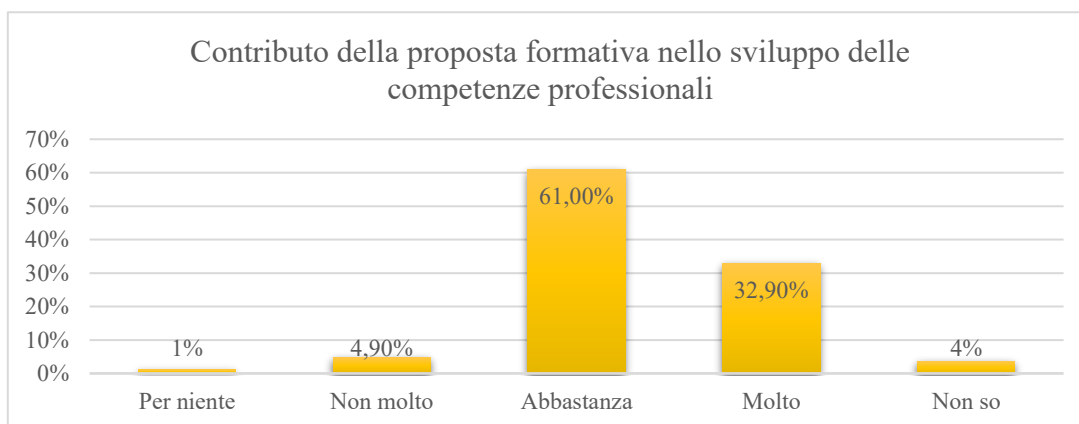
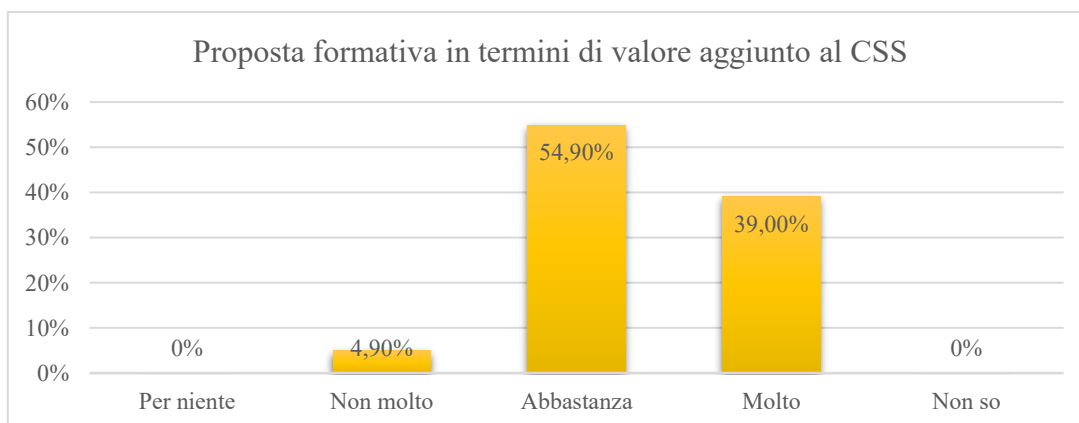
suggerimenti per il miglioramento del corso, si è proceduto con un'analisi qualitativa del contenuto.

*Presentazione dei risultati.* Di seguito, saranno riportati gli indicatori utilizzati al fine di rilevare il gradimento percepito dai corsisti e una rappresentazione grafica delle risposte rilevate.

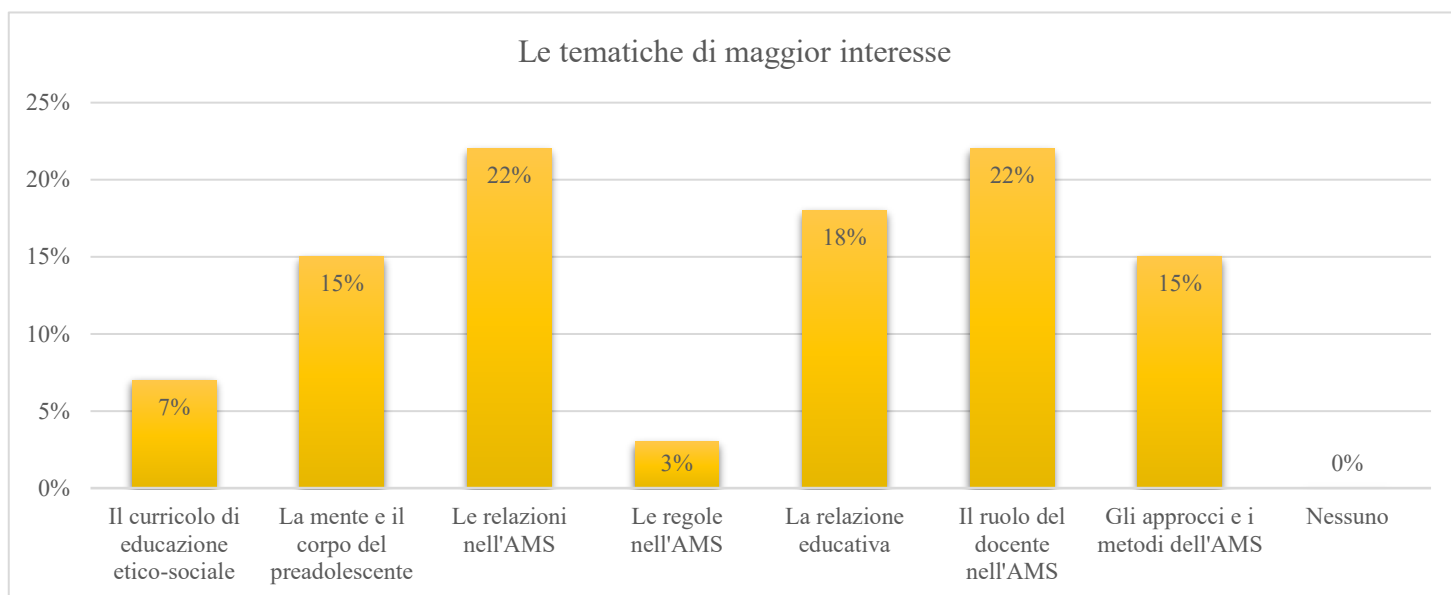
Nel complesso, i corsisti hanno manifestato un buon grado di soddisfazione rispetto alla proposta formativa (il 96,4% delle risposte oscilla tra *abbastanza* e *molto*):



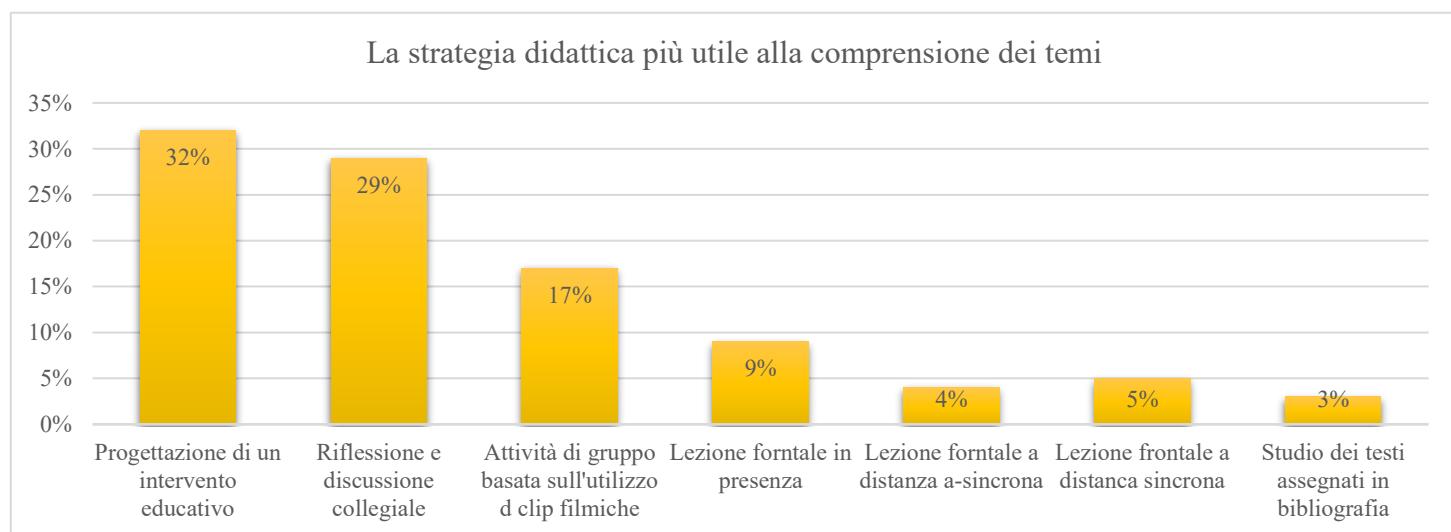
Inoltre, la maggioranza ha ritenuto che l'intervento abbia *abbastanza* rappresentato un valore aggiunto nel più ampio ambito del CSS e che abbia contribuito *abbastanza* allo sviluppo delle proprie competenze professionali:



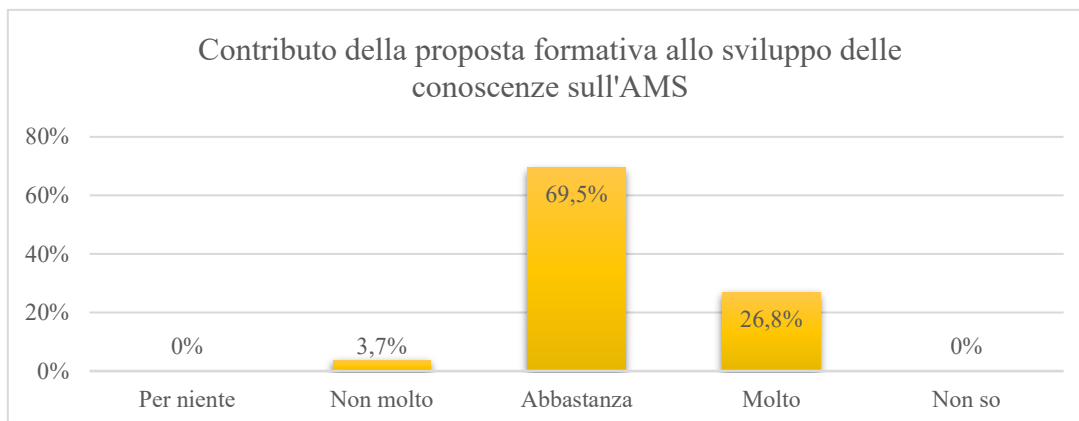
Tra gli argomenti proposti, quelli indicati come di maggior interesse sono risultati essere *le relazioni sociali e il ruolo del docente nell'AMS*.



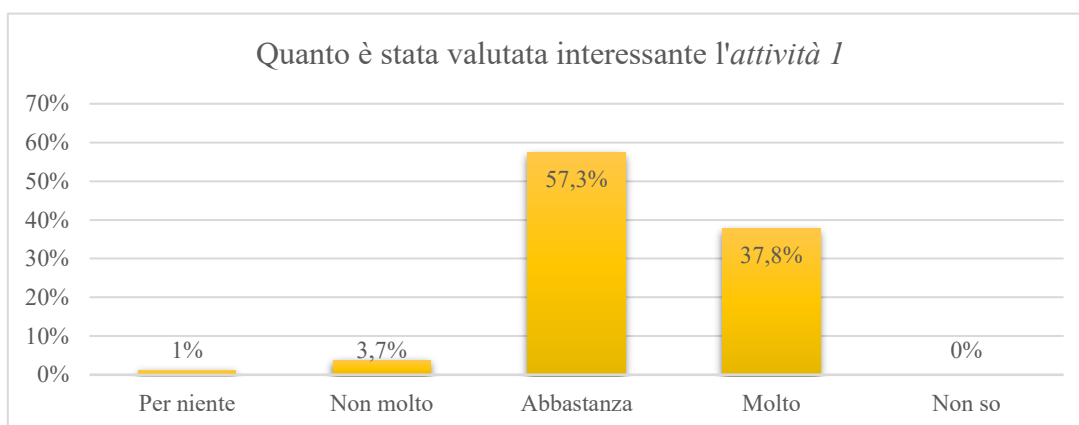
Tra le strategie didattiche adottate per la comprensione dei temi proposti, si individuano come più efficaci la *progettazione di un intervento formativo (attività 2)* e la *riflessione e discussione collegiale*.



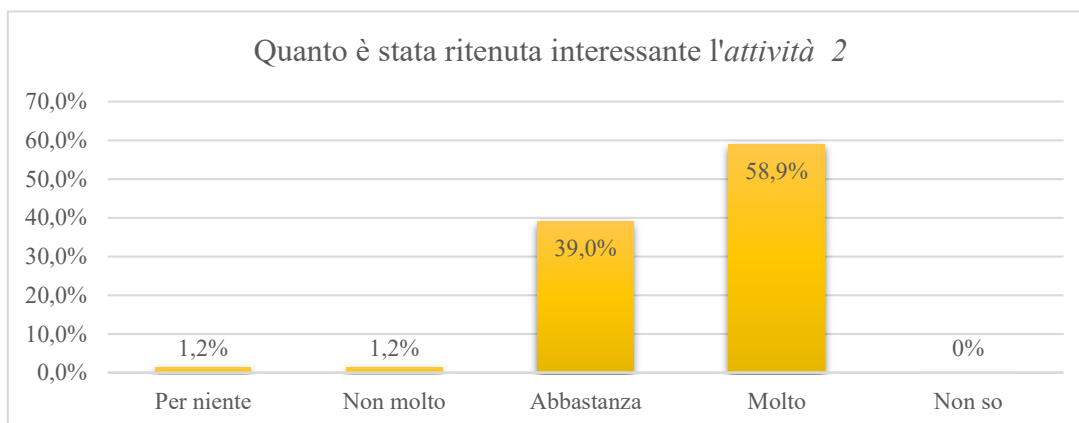
Il 62% dei corsisti dichiara di aver già riflettuto sul tema dell'AMS, di cui il 31% in parte, mentre il 23% sostiene di non aver considerato la tematica prima di quel momento. Rispetto ai temi affrontati, i partecipanti dichiarano che il percorso formativo ha accresciuto *abbastanza* le proprie conoscenze sull'AMS:



Dalla maggioranza, l'attività basata sull'utilizzo di clip filmiche (*attività 1*) è stata valutata *abbastanza* interessante:

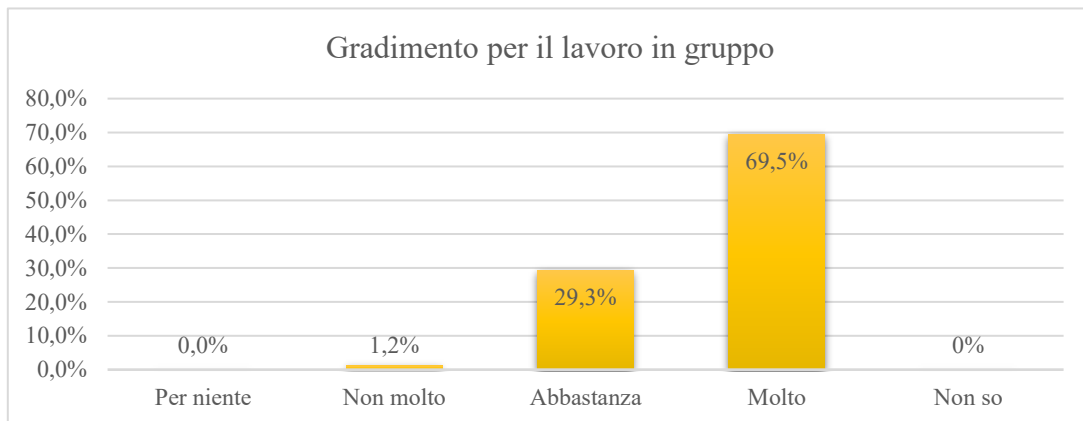


mentre, l'attività di gruppo finalizzata alla progettazione di un intervento educativo è stata valutata *molto* interessante:

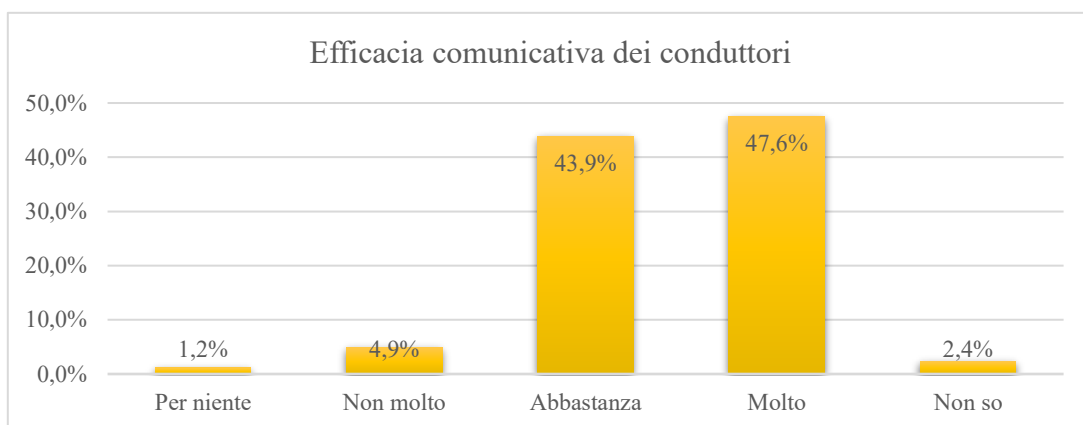




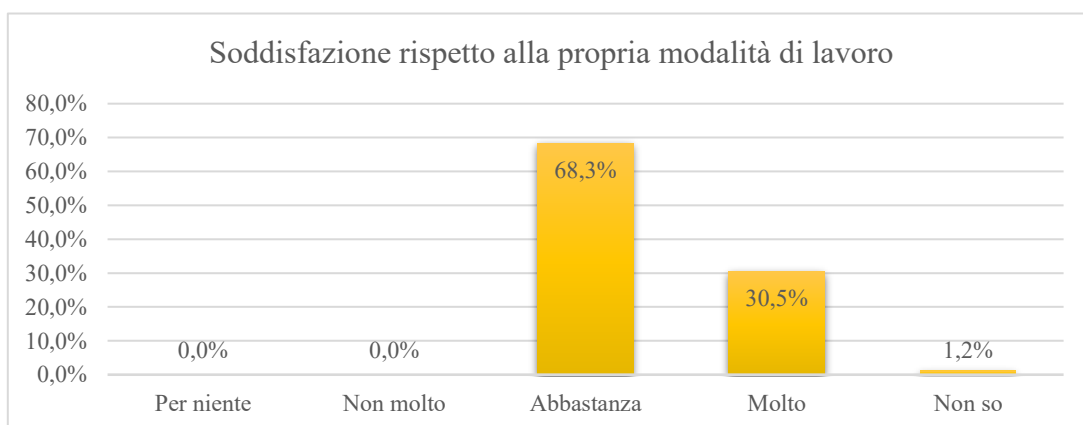
Anche lo svolgimento delle attività in gruppo è stato *abbastanza* o *molto* apprezzato dalla maggior parte dei partecipanti:



Infine, la maggioranza ha valutato *molto* o *abbastanza* efficaci le modalità comunicative dei conduttori:



e si percepisce *abbastanza* o *molto* soddisfatta rispetto alla propria modalità di lavoro:



Rispetto all'analisi qualitativa effettuata sulla sezione finale del questionario, volta a raccogliere eventuali suggerimenti per il miglioramento del corso, hanno risposto il 51,8% dei partecipanti. Tra le indicazioni raccolte, i corsisti consigliano di:

- ricorrere a tempi più distesi, rispetto alle attività laboratoriali proposte;

- dedicare maggior tempo all'attività di progettazione di un intervento educativo sull'AMS;
- prevedere una progettazione in collaborazione con i conduttori;
- prevedere un maggior coinvolgimento dei conduttori, in termini di feedback orale e contestuale, rispetto ai lavori elaborati dai corsisti;
- creare gruppi più piccoli;
- prevedere riflessioni e discussioni collegiali a partire da casi reali;
- fornire un maggior numero di esempi di interventi educativi realizzati nel contesto scolastico;
- prevedere l'analisi di progettazioni di interventi educativi;
- fornire esempi di *buone* prassi realizzate in contesto scolastico rispetto all'educazione etico-sociale;
- sottrarre tempo all'approfondimento delle tematiche di riflessione, per dedicarne maggiore alle esperienze laboratoriali;
- migliorare il raccordo tra Laboratori e committenza.

*a.3. Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto rispetto alle ricadute nell'attività individuale e a livello di gruppo e b.1. Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, rispetto al processo-prodotto*

*Obiettivo.* Sia l'obiettivo *a.3.*, che prevedeva l'acquisizione di informazioni sugli esiti del percorso formativo in termini di ricadute nell'attività individuale e di gruppo, sia l'obiettivo *b.1.*, che prevedeva l'acquisizione di informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione rispetto al processo-prodotto, sono stati perseguiti sia attraverso la rilevazione dell'autoefficacia-importanza attribuita alle aree di azione professionale – cui si rimanda alla sezione appena esposta – sia attraverso l'analisi qualitativa dei documenti elaborati dai corsisti in merito alla progettazione di un intervento educativo sull'AMS.

*Metodi e strumenti.* L'analisi dei documenti progettuali è stata svolta stabilendo dei *criteri di valutazione* allo scopo di classificare i progetti, per poterli analizzare singolarmente e poi, in un secondo momento, sviluppare un confronto tra essi. Il fine, infatti, è quello di individuare i punti di forza e i punti di criticità ravvisabili nei documenti progettuali elaborati dai corsisti, per poter identificare le zone di luce che – cautamente – testimoniano la riuscita del percorso formativo e le zone d'ombra che mostrano, invece, la necessità di ripensamenti in termini di progettazione e *ri-progettazione* del percorso formativo.

Nello specifico, i criteri di valutazione che, dunque, sono stati considerati sono:

1. Destinatari
2. Finalità
3. Obiettivi
4. Strategie didattiche utilizzate
5. Piano della documentazione
6. Piano della valutazione
7. Punti di forza
8. Punti di criticità.

Punti di forza e di criticità saranno discussi nella sezione dedicata alla presentazione dei risultati, alla luce dell'analisi specifica condotta su questi ultimi.

*Analisi dei dati.* In questa sezione si riporta l'analisi dei 15 documenti progettuali rispetto ai criteri 1-6 (Tab. 28); in conseguenza a quanto emerso da questa prima analisi, è stata elaborata una seconda griglia (Tab. 29) contenente i punti di forza e di criticità (criteri 7-8) emersi dall'analisi stessa.

	<b>Denominazione del progetto</b>	<b>Destinatari</b>	<b>Durata</b>	<b>Finalità</b>	<b>Obiettivi</b>	<b>Strategie didattiche</b>	<b>Piano della documentazione</b>	<b>Piano della valutazione</b>
1.	<i>Laboratorio di educazione socio-emotiva</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (24 studenti: 14 M; 10 F; uno studente con disregolazione emotivo-comportamentale)	Secondo quadrimestre	Promuovere una connessione tra le proprie e altrui emozioni, al fine di favorire lo sviluppo di competenze pro-sociali	Accrescere la consapevolezza rispetto alle proprie e altrui emozioni. Sviluppare l'empatia	Lezioni frontali; cooperative learning; circle time; peer tutoring; project work; role play; lavoro individuale	Elaborati prodotti dai ragazzi; riprese video; fotografie	Questionari pre-post intervento sulla percezione dell'AMS; Padlet al fine di raccogliere le opinioni degli studenti coinvolti
2.	<i>Un mare d'amare</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (20 studenti, 12 M, 8 F; uno studente con certificazione L.104/92)	/	Realizzare un cortometraggio ambientato sulle spiagge di Otranto, al fine di trasformare gli studenti in esperti conoscitori del territorio	Acquisire conoscenze scientifiche e storiche. Approfondire il tema della biodiversità, dei Global Goal 2030 e dello sviluppo sostenibile.	Circle time; cooperative learning; debate; service learning; co-teaching; outdoor learning	/	Valutazione degli apprendimenti pre-post intervento educativo; autovalutazione sulla percezione di benessere durante lo svolgimento delle attività
3.	<i>Educazione alla diversità</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (26 studenti: 2 alunne con disabilità sensoriale e 3 alunni con DSA)	4 settimane	/	Sviluppare le competenze prosociali; sviluppare le competenze metacognitive	Brainstorming; cooperative learning; learning by doing; problem solving; role playing	Griglie osservative, cartelloni, foto, video, presentazioni condivise	Test degli apprendimenti; feedback durante lo svolgimento delle attività; Griglia osservativa; Test di autovalutazione o gradimento
4.	/	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (22 studenti; uno studente con certificazione L.104/92)	3 settimane	/	Sviluppare l'empatia. Identificare e comprendere le emozioni proprie e altrui. Relativizzare il proprio punto di vista.	Role playing; giochi di simulazione; scrittura autobiografica	/	Autovalutazione

					Comprendere la coerenza e la discrepanza tra la percezione di sé e l'ideale desiderato			
5.	<i>Strade che s'incontrano</i>	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (26 studenti, 12 M, 14 F; due studentesse con certificazione L.104/92; 3 studenti con DSA; uno studente NAI; 5 studenti di origine straniera)	20 ore	/	Promuovere il pensiero critico. Incentivare la partecipazione. Migliorare la consapevolezza di sé. Comprendere i sentimenti altrui. Educare alla cittadinanza e all'inclusione. Creare collaborazione nel gruppo classe	Drammatizzazione; role playing; brainstorming; circle time; dibattito; peer tutoring; cooperative learning	/	Valutazione della partecipazione: diario di bordo; schede autosvalutative; griglia osservativa; valutazione delle attività proposte
6.	<i>In montagna con il clima giusto</i>	Studenti di età compresa tra gli 11 e i 13 anni, scuola secondaria di I grado	2 mesi (8 incontri)	Migliorare il clima all'interno di una pluriclasse di una piccola scuola di montagna	Acquisire le competenze emotivo-relazionali. Prevenire l'abbandono scolastico. Sviluppare le relazioni tra pari. Sviluppare l'autoregolazione; Sviluppare il senso di appartenenza	Analisi critica di clip filmiche; circle time; cooperative learning; brainstorming; peer-tutoring; lezione frontale	Documentazione progettuale	Valutazione del clima iniziale. Valutazione e autovalutazione
7.	<i>La normalità non esiste, è una pura illusione</i>	Studenti di età compresa tra i 13 e i 14 anni, scuola secondaria di I grado (presenza di studenti con origine	/	/	Conoscere i bisogni educativi speciali, la nozione di neurodiversità, conoscenze multiple.	Storytelling, analisi di un cortometraggio	/	Feedback prodotto dai destinatari. Osservazione conclusiva. Autovalutazione.

		multiculturale e con DSA)			Aumentare il senso di autoefficacia. Promuovere l'empatia. Apprezzare le differenze. Promuovere il benessere di tutti			
8.	<i>Immagina come immagino</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	4 ore (2 incontri)	Promuovere una riflessione sull'utilizzo improprio dei contenuti audiovisivi (contraddistinti per aggressività iconica)	Interiorizzare il rispetto delle regole. Sviluppare la capacità critico-riflessiva sul tema dell'aggressività iconica. Riconoscere le emozioni proprie e altrui. Sviluppare la capacità di dialogo	Analisi critica di un dilemma morale e di un film; brainstorming; lezione partecipata	Diario di bordo; materiale digitale elaborato	Valutazione del percorso, della partecipazione, del saper lavorare in gruppo
9.	<i>Da bruco a farfalla</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	9 ore	Favorire le competenze sociali e civiche. Promuovere la valorizzazione delle differenze. Promuovere la partecipazione attiva	Assumere atteggiamenti e comportamenti di partecipazione attiva. Sviluppare la convivenza civile. Comprendere il significato delle regole.	Analisi critica di un cortometraggio; dibattito; lavoro in gruppi; project work	Elaborato prodotto	Griglia osservativa (indicatori: partecipazione, comportamento)
10.	<i>Io sono l'altro, l'altro sono io...</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (studenti stranieri, con DSA)	6 ore	Favorire la riflessione metacognitiva, l'autoconsapevolezza. Educare all'empatia. Promuovere l'ascolto la comunicazione	Sviluppare le competenze chiave (comunicare nella lingua madre, imparare ad imparare, competenze	Brainstorming, attività a coppie, role playing, co-teaching, CLIL	Griglie di osservazione (checklist, note di campo) Schede di autovalutazione	Valutazione (indicatori: partecipazione, disponibilità all'ascolto, ricerca delle informazioni, uso delle tecnologie, riflessività, rispetto

					digitali, sociali e civiche)			dell'altro, capacità di autovalutazione)
11.	<i>imPARIamo ad essere PARI</i>	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	10 ore (5 incontri)	Educare alla parità dei sessi. Prevenire la violenza di genere. Prevenire le discriminazioni.	Conoscere la normativa di riferimento: ob. 5, Agenda 2030. Riflettere criticamente sulla relazione tra i due generi. Riconoscere le forme di discriminazione. Superare la percezione stereotipata dei ruoli. Promuovere il cambiamento della coscienza collettiva	Brainstorming, circle time, project work	Coinvolgimento dei docenti disciplinari	Diario di bordo, materiali prodotti, osservazione e valutazione dell'apprendimento
12.	<i>Appetito sociale</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (21 studenti, di cui uno studente con disturbo emozionale e ritardo cognitivo lieve)	22 ore	/	Riflettere/imparare a discutere/ sull'importanza di una corretta alimentazione. Comprendere gli squilibri legati alla disponibilità di cibo nel mondo. Promuovere un contesto inclusivo. Potenziale la capacità empatica	Cooperative learning, brainstorming, role playing, learning by doing, problem solving	Video, foto, griglie osservative	Rilevazione delle opinion/atteggiamenti alimentari; schede di valutazione formativa; rubrica; scheda di autovalutazione
13.	<i>Senza etichette: IO, tu, NOI</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	Intero anno scolastico	Promozione dell'io consapevole, per la creazione di un noi consapevole, per arginare il pregiudizio attraverso	Acquisire informazioni sulla "diversità" Saper riconoscere gli stereotipi e i pregiudizi.	Brainstorming, analisi clip filmiche, cooperative learning	Schede di valutazione, griglie osservative	Schede di osservazione, checklist, valutazione degli elaborati, diario di bordo

				la riflessione e il confronto	Sensibilizzare al rispetto. Sviluppare una cittadinanza democratica			
14.	/	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	Intero anno scolastico	Rielaborare il concetto di regola, acquisire coesione, aumentare la tolleranza, il rispetto e la comprensione	Acquisire competenze di collaborazione. Acquisire la conoscenza delle regole. Sviluppare il rispetto del contesto scolastico (compagni, professori). Potenziare la capacità di lavorare in gruppo	Brainstorming, scrittura creativa, drammatizzazione, circle time, cooperative learning, role playing	Documentazione prodotta dai docenti (diario di bordo)	Albero delle emozioni; questionario di autovalutazione; Valutazione (indicatori: coesione, creatività, risoluzione dei problemi, comunicazione)
15.	<i>ORIENTIAMOCI</i>	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (20 studenti, 10 F, 10 M; 2 studenti con DSA, 1 con svantaggio socioeconomico, 2 NAI)	16 ore	Promuovere la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità, nella costante relazione con l'ambiente e l'altro.	Leggere e interpretare le carte topografiche. Conoscere e saper utilizzare gli strumenti per orientarsi. Conoscere e rispettare le regole del gioco. Padroneggiare le capacità coordinative e di orientamento nello spazio	Orienteering, peer-tutoring, problem solving, cooperative learning, brainstorming	/	Criteri di valutazione: livello di partenza, impegno, partecipazione, cooperazione, conoscenza dei contenuti disciplinari, accuratezza dei lavori svolti

Tabella 28. Analisi dei documenti progettuali elaborati dai corsisti attraverso i criteri 1-6

	<b>Denominazione del progetto</b>	<b>Punti di forza</b>	<b>Punti di criticità</b>
1.	<i>Laboratorio di educazione socio-emotiva</i>	Coerenza tra finalità, tempi di realizzazione, destinatari dell'intervento e alcuni degli obiettivi educativi previsti. Anche le strategie didattiche sono in linea con le finalità generali.	AMS implicita Parziale incoerenza tra la valutazione prevista e le finalità/obiettivi dell'intervento. Non misurabilità di alcuni obiettivi
2.	<i>Un mare d'amare</i>	Coerenza tra destinatari, finalità, obiettivi e strategie didattiche e piano della valutazione.	Assenza di tempi e documentazione. Completa estraneità rispetto al tema dell'AMS.
3.	<i>Educazione alla diversità</i>	Coerenza tra obiettivi educativi e strategie didattiche	AMS implicita Incompatibilità tra gli obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto. Incoerenza tra piano della valutazione e obiettivi educativi. Assenza delle finalità
4.	/	Coerenza tra gli obiettivi <i>identificare e comprendere le emozioni o relativizzare</i> con le strategie didattiche	AMS implicita Incompatibilità tra gli obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto. Non misurabilità di alcuni obiettivi Incoerenza tra gli obiettivi e la valutazione prevista. Assenza della documentazione
5.	<i>Strade che s'incontrano</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, obiettivi, strategie didattiche e piano della valutazione	AMS implicita Assenza delle finalità Assenza della documentazione
6.	<i>In montagna con il clima giusto</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, obiettivi, strategie didattiche e piano della valutazione Valorizzazione e tematizzazione dell'AMS	Ambiziosità di alcuni obiettivi Documentazione imprecisa Assenza di una valutazione finale sull'AMS
7.	<i>La normalità non esiste, è una pura illusione</i>	Coerenza tra alcuni obiettivi e strategie didattiche	AMS implicita Assenza di tempi di realizzazione, finalità, documentazione. Incoerenza tra alcuni obiettivi e alcune strategie didattiche Incoerenza tra obiettivi e piano della valutazione Non misurabilità di alcuni obiettivi
8.	<i>Immagina come immagino</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, del piano della valutazione	AMS implicita
9.	<i>Da bruco a farfalla</i>	Coerenza tra destinatari, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, piano della valutazione	AMS implicita Non misurabilità di alcuni obiettivi Incompatibilità tra le finalità, alcuni obiettivi e l'arco temporale di realizzazione del progetto.
10.	<i>Io sono l'altro, l'altro sono io...</i>	Coerenza tra destinatari, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione e piano della valutazione	AMS implicita



			Incompatibilità tra le finalità, gli obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto.
11.	<i>imPARIamo ad essere PARI</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, alcuni obiettivi, strategie didattiche, piano della valutazione	AMS implicita Incompatibilità tra alcuni obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto Documentazione imprecisa
12.	<i>Appetito sociale</i>	Impossibilità di valutare la coerenza tra i tempi di realizzazione e gli obiettivi. Coerenza tra destinatari, obiettivi, strategie didattiche, documentazione e valutazione	Completa estraneità rispetto al tema dell'AMS Assenza di finalità
13.	<i>Senza etichette: IO, tu, nOI</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, valutazione	AMS implicita
14.	/	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, valutazione	AMS implicita
15.	<i>ORIENTIAMOCI</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, obiettivi, strategie didattiche, piano della valutazione	Completa estraneità rispetto al tema dell'AMS. Assenza della documentazione

Tabella 29. Analisi dei documenti progettuali elaborati dai corsisti attraverso i criteri 7-8

*Presentazione dei risultati.* L'analisi dei documenti progettuali, attraverso i criteri di valutazione individuati dalla letteratura e rivisti nel quadro del presente lavoro, mette in luce una serie di punti di forza e di criticità negli elaborati prodotti.

Rispetto ai punti di forza, i corsisti hanno individuato con precisione i destinatari dell'intervento formativo, specificando con puntualità la composizione della classe e le sue caratteristiche. Inoltre, la definizione dei tempi di realizzazione è risultata essere scrupolosa, attraverso una chiara scansione delle fasi di sviluppo dell'intervento. Infine, anche le strategie didattiche utilizzate sono risultate coerenti con il percorso formativo proposto: i corsisti ricorrono frequentemente alla riflessione e discussione condivisa, per esempio scegliendo il *circle time*, il *cooperative learning*, il dibattito, il *brainstorming*, ossia un complesso di metodologie che richiedono il costante confronto con l'altro e l'assunzione di un atteggiamento di apertura. Inoltre, il ricorso allo strumento del teatro e, dunque, alla drammatizzazione, al *role playing* e ai giochi di simulazione esplicita la volontà di promuovere l'assunzione dei panni dell'altro. Infine, il medium scritto-iconografico-filmico trova un proprio spazio tra gli strumenti didattici adottati, sia attraverso lo storytelling, sia attraverso l'analisi di cortometraggi o pellicole cinematografiche.

L'analisi finalizzata all'individuazione degli aspetti di forza mette in luce una generale coerenza tra i destinatari, la formulazione degli obiettivi e le strategie didattiche selezionate. In tal senso, anche il piano della valutazione della documentazione risulta essere tendenzialmente congruente con gli elementi appena considerati.

Rispetto ai punti di criticità, invece, emerge, innanzitutto, una carente tematizzazione dell'AMS nelle finalità e negli obiettivi perseguiti dai progetti: se, infatti, per un verso, si individuano una serie di azioni finalizzate allo sviluppo di competenze inquadrabili nell'ambito etico-sociale e che, certamente, concorrerebbero al miglioramento dell'AMS – come il saper comprendere le emozioni proprie e altrui, il saper riconoscere gli atteggiamenti di discriminazione di genere, il saper valorizzare le differenze, il saper comprendere la dimensione normativa di un contesto – per l'altro, si rintraccia raramente un esplicito riferimento all'AMS (se non in un solo progetto) o, addirittura, emerge la completa estraneità rispetto al tema (3 su 15).

Rispetto alle finalità, se in generale appaiono abbastanza coerenti, seppur ambiziose, si ravvisa l'assenza di queste ultime in 5 documenti progettuali su 15. Di conseguenza, anche gli obiettivi riportano una serie di criticità. I corsisti, infatti, mostrano di aver maggiormente chiari gli obiettivi di apprendimento – forse perché più spesso perseguiti nell'ambito della attività didattiche – ma di essere più incerti rispetto agli obiettivi che prevedono un cambiamento personale o organizzativo. Questi ultimi si caratterizzano per essere sì ambiziosi ma, contestualmente, mal formulati o, dunque, difficilmente perseguibili e misurabili nella concretezza educativa, in particolare se raffrontati ai tempi di realizzazione previsti dal documento progettuale: si prenda in considerazione, per esempio, l'obiettivo che prevedeva di sviluppare le competenze chiave come imparare ad imparare, in 6 ore complessive di intervento educativo.

Anche rispetto al piano della documentazione e a quello della valutazione, si rintracciano debolezze. Per quanto riguarda il primo, dai documenti progettuali emerge una non trascurabile assenza della documentazione (6 progetti su 15); tuttavia, i restanti definiscono il piano della documentazione con sufficiente chiarezza, riportando video, fotografie, elaborati prodotti, griglie osservative, diari di bordo e checklist. Il piano della valutazione mostra una configurazione simile: i documenti progettuali alternano la scelta di schede osservative, checklist, questionari, valutazioni ed autovalutazioni. Tuttavia, raramente si rintracciano gli indicatori selezionati o i costrutti indagati per rilevare l'impatto della proposta educativa.

*b.2. Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, in termini di sostenibilità, adattabilità, reinterabilità*

*Obiettivo.* L'obiettivo prevedeva di acquisire informazioni rispetto alla sostenibilità, adattabilità e reinterabilità dell'intervento formativo.

*Metodi e strumenti e analisi dei dati.* Si è privilegiato un approccio quanti-qualitativo attraverso sia l'utilizzo del diario di bordo, sia il questionario finalizzato a rilevare il gradimento. Rispetto agli strumenti utilizzati, ai metodi adottati e all'analisi dei dati si rimanda a quanto già sostenuto nelle fasi precedenti (*intermedia e finale*).

*Presentazione dei risultati.* In questa sede, ci si limiterà ad individuare gli aspetti emersi attraverso l'analisi delle compilazioni effettuate dai due conduttori e al gradimento espresso dai corsisti.

Circa la *sostenibilità*, sia i conduttori, che i destinatari hanno esplicitato una difficile gestione dei tempi. I conduttori hanno riportato più volte la mancanza di tempo rispetto alle attività previste, che ha comportato sia il protrarsi dello svolgimento delle attività oltre il tempo stabilito, sia la riduzione dei tempi dedicati alla trasmissione dei contenuti. Anche i destinatari denunciano una parziale sostenibilità dell'intervento formativo in connessione alle tempistiche previste: nel questionario di gradimento, in particolare nella sezione dedicata a raccogliere potenziali suggerimenti, più di un corsista dichiara la necessità di prevedere tempi più distesi. Infatti, alla domanda "Quali suggerimenti daresti per il miglioramento del Laboratorio?" alcuni hanno risposto: «Tempi di lavoro più rilassati»; «Meglio fare meno con un clima più disteso»; «Rivalutare il tempo a disposizione per l'attività di elaborazione del progetto formativo»; «Fornire più tempo per l'attività di gruppo». Rispetto, invece, alla sostenibilità in termini di qualità e quantità dei materiali utilizzati o della comprensibilità dei temi affrontati, né conduttori, né corsisti hanno evidenziato alcuna criticità.

Circa l'*adattabilità*, in termini di compatibilità con i destinatari, con il contesto fisico, con le risorse disponibili e con le strumentazioni utilizzate, l'intervento formativo è risultato essere applicabile. Tuttavia, a causa del fatto che è stato progettato per essere applicato entro quello specifico contesto e, dunque, progettato su tempi definiti (20 ore totali) e in risposta alla necessità laboratoriali, si esplicitano alcune perplessità circa la sua adattabilità ad altri contesti formativi che prevedano tempi differenti. Il tema dell'AMS è complesso e tiene in sé una serie di componenti che difficilmente possono essere disgiunte: per esempio, se l'obiettivo prevedesse di condurre i destinatari alla riflessione e all'elaborazione di interventi educativi per l'AMS, sarebbe difficile prevedere una formazione che tenga conto solo della dimensione relazionale e non di quella normativa, o che tralasci la relazione educativa e il ruolo giocato dall'insegnante.

Infine, rispetto alla reiterabilità, il percorso formativo si è dimostrato essere replicabile, proprio perché è stato replicato dagli stessi conduttori, che hanno ripetuto la stessa proposta formativa a distanza di una settimana circa, con tre gruppi distinti. Alla luce dei dati rilevati durante ogni singola erogazione, i conduttori sono riusciti ad affinare il tiro, per esempio concentrando la loro attenzione su aspetti che sapevano di dover affrontare o a tralasciarne altri. Tuttavia, quanto appena affermato solleva alcuni dubbi rispetto alla riproducibilità dell'intervento formativo: e se quest'ultimo venisse affidato a conduttori terzi?

## **5.6. Conclusioni**

In considerazione, dunque, del lavoro presentato in questo capitolo, si intende formulare alcune riflessioni conclusive.

Il quadro delineato esplicita una serie di bisogni formativi e una conseguente necessità di soddisfare questi bisogni, al fine di sistematizzare concezioni, culture, stili e prassi educativo-didattiche, che si aprano all'altro e che divengano patrimonio della professionalità docente; una sorta di attenzione, quindi, o di competenza che, in altre parole, si potrebbe definire come il *saper curare l'AMS*.

La necessità di costruire ambienti di cura, per un verso, e di sostenere la professionalità del docente, dall'altro, chiamato sempre più frequentemente a confrontarsi con situazioni sfidanti e complesse, ha generato l'idea di progettare un intervento formativo che, rivolgendosi agli

insegnanti in formazione, promuovesse la riflessione sull'AMS. L'intervento formativo è stato pensato per lo specifico campione degli insegnanti in formazione impegnati nel conseguimento del titolo di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, iscritti al Corso per la scuola secondaria di I grado, presso l'Università di Parma. A loro si è rivolto un intervento formativo che si è articolato in quattro incontri, al fine di introdurre ed esplicitare la questione etico-morale riscontrabile nella pratica educativa e approfondire il tema dell'AMS.

Come è stato ampiamente argomentato, l'intervento formativo ha visto l'alternanza tra tematiche di riflessione e attività laboratoriali. Le prime, sono state selezionate a partire dagli studi condotti fino ad oggi nel campo di ricerca, dai bisogni formativi emersi, implicitamente ed esplicitamente, dallo studio condotto sulla percezione dell'AMS e dalle esigenze espresse dalla committenza. La scelta delle attività laboratoriali è avvenuta, invece, a partire dalle tematiche di riflessione selezionate, nella logica, però, sia di costruire momenti di riflessione e dialogo condiviso, in quanto individuati come strumenti fondanti dell'agire educativo, sia di progettazione educativa, al fine di fornire uno strumento operativo capace di sostenere i processi di inclusione e l'intenzionalità educativa del docente.

Contestualmente alla progettazione e alla realizzazione dell'intervento formativo, è stato implementato un piano di monitoraggio e valutazione che ha restituito un complesso quadro di fattori. In primo luogo, l'indagine sulle attese e sulle rappresentazioni sociali di insegnante di sostegno e del suo futuro professionale ci porta a riflettere sul livello considerevole delle aspettative esplicitate dai corsisti, sia rispetto alle caratteristiche che l'insegnante di sostegno dovrebbe possedere, sia rispetto alla propria professionalità. Seppur l'aspettativa rappresenta uno stato di tensione verso un ideale desiderato, che potrebbe, dunque, motivare il soggetto a formarsi, dall'altra parte si individua una necessaria ricalibrazione sul piano della realtà, data anche dal probabile e fisiologico incontro-scontro con la frustrazione, e, a maggior ragione, in considerazione dell'atteggiamento che i conduttori hanno registrato da parte dei partecipanti alla formazione. Si crede, infatti, che per rispondere al mondo delle attese e al mondo delle necessità, sia necessario curare attentamente la qualità della formazione, in quanto fattore determinante nella costruzione delle professionalità. E per rispondere a questo mandato, che soggiace trasversalmente al mondo della formazione, si è tentato di organizzare un piano di monitoraggio e valutazione che, attraverso una logica integrata di fasi, metodi e strumenti, restituisse una visione il più possibile panoramica dell'intervento formativo svolto.

Per questa ragione non abbiamo scelto approcci soltanto quantitativi o qualitativi, ma abbiamo tentato di combinare gli uni con gli altri: ci siamo, dunque, serviti di strumenti qualitativi, come il diario di bordo, il focus group, l'intervista alla Committenza, l'intervista all'esperto, i documenti progettuali e gli strumenti digitali, e di strumenti quantitativi, come il questionario sull'autoefficacia e l'importanza attribuita alle aree di azione professionale e il questionario di gradimento. In generale, l'utilizzo integrato dei dispositivi previsti dal piano di monitoraggio e valutazione ha permesso di tenere traccia dell'andamento del percorso formativo e, in particolare, di individuare alcuni elementi di criticità. È proprio rispetto a questi ultimi che vorremmo soffermarci in queste battute conclusive.

Il piano di monitoraggio e valutazione ha evidenziato cinque principali fattori che inducono ad un ripensamento in termini di riprogettazione per questo intervento e che, in generale, potrebbe essere utile considerare in vista della progettazione di altri interventi formativi futuri: (1) l'unità tra committenza e progettisti, (2) l'individuazione di strategie didattiche che favoriscano il coinvolgimento dei partecipanti, (3) la calibrazione puntuale dei tempi di realizzazione dell'intervento formativo, (4) la disposizione di un complesso di materiali che attingano, il più possibile, alla realtà e permettano una riflessione sulla concreta azione educativa e (5) la progettazione di interventi su misura.

Passiamoli in rassegna.

Il primo luogo, la condizione che vede un progettista-formatore ingaggiato per la progettazione-realizzazione di un intervento formativo comporta prendere in considerazione quello che il "mondo delle necessità" (Felini, 2020), ossia ciò che il committente ci richiede per la realizzazione dell'intervento stesso. Ciò implica la costruzione di una stretta collaborazione tra

coloro che sono stati ingaggiati e coloro che ingaggiano, in termini sia di comprensione delle aspettative da parte dei primi verso i secondi, sia di analisi delle linee stabilite dall'ente organizzatore, elaborate con probabilità alla luce delle esperienze formative pregresse. Se, poi, l'intervento formativo è una sezione di un più ampio programma di formazione, la progettazione collegiale si fa ancora più necessaria. È vero che, se la committenza ha demandato la progettazione e l'erogazione dell'intervento, certamente per non occuparsi, in prima persona, né della programmazione della formazione, tanto meno della sua realizzazione, tuttavia, un raccordo con essa, la quale conosce le logiche del piano formativo e le progettazioni previste anche dagli altri attori coinvolti, è essenziale per la buona riuscita dell'intervento stesso ed è quindi una condizione che il progettista deve ricercare con rigore e regolarità.

In secondo luogo, individuare alcune strategie di gestione della classe e tecniche per il coinvolgimento del gruppo appare una mossa opportuna per garantire, almeno sulla carta, di non trovarsi di fronte ad un gruppo silenzioso o distratto. Si può fare riferimento all'ampia letteratura sul tema e gli esempi di tecniche attive si possono sprecare, come il team building, il role-playing, l'utilizzo di filmati e fotografie, la drammatizzazione, la ricerca d'aula, il circle time, i giochi psicosociali, ecc. Tuttavia, vorremmo provare a elaborare alcune riflessioni sulla tecnica che è stata utilizzata durante questo intervento formativo, vale a dire l'attribuzione del ruolo di *discussant* ai gruppi coinvolti nei vari momenti di dialogo partecipato in aula. Entrambe le attività programmate prevedevano una prima fase di lavoro in piccolo gruppo, durante la quale si chiedeva di riflettere e discutere collegialmente su alcuni temi di interesse e di elaborare una traccia orale, per la prima attività, e un documento scritto, per l'attività 2, e una seconda fase nella quale era prevista una restituzione in plenaria del lavoro svolto. Per l'attività 1, si era domandato ai gruppi di scegliere un portavoce; per l'attività 2 era stata richiesta la suddivisione della presentazione in sezioni, per le quali ciascun partecipante doveva riportarne una descrizione. Dunque, se da una parte, la restituzione in plenaria del progetto elaborato o dell'analisi sulla clip filmica è stato un momento che ha implicato il coinvolgimento attivo del gruppo interessato nella restituzione, dall'altra era prevedibile che non si generasse un naturale coinvolgimento da parte degli ascoltatori. E così è stato durante la restituzione della prima attività, che non aveva previsto una tecnica sistematizzata per il coinvolgimento degli altri corsisti. È per tali ragioni che si è scelto di regolarizzare la partecipazione del restante gruppo classe e si è, dunque, optato per individuare due gruppi che, per un tempo specifico, interpretassero il ruolo del *discussant*, inteso come colui che partecipa in modo formale a una discussione. La comunicazione di quali gruppi avrebbero assunto tale ruolo è avvenuta prima dell'inizio della restituzione in plenaria da parte del gruppo previsto, al quale ha fatto seguito, da parte di quest'ultimo, la presentazione della sintesi rispetto al lavoro svolto. Ai *discussant* si richiedeva di intervenire, a presentazione compiuta, proponendo approfondimenti, chiarimenti, eventuali suggerimenti o osservazioni di stampo metodologico. Questo ha permesso, per un verso, di innalzare il livello della conversazione, in quanto la consegna prevedeva di riflettere attentamente rispetto a ciò a cui si stava assistendo, per l'altro ha richiesto al gruppo coinvolto nella presentazione di mettere nuovamente testa sulle proprie scelte e di argomentarle, ossia di spiegarne le ragioni; infine, questa modalità ha permesso di arginare l'eventuale monopolizzazione da parte soltanto di alcuni corsisti.

Oltre al raccordo con la Committenza e alle strategie di coinvolgimento, la calibrazione puntuale dei tempi di realizzazione dell'intervento è un'altra operazione, non del tutto semplice, con la quale progettista e conduttore devono confrontarsi costantemente. Durante la realizzazione del percorso formativo, infatti, i conduttori hanno registrato una costante "inadempienza" rispetto ai tempi previsti da progetto: più di una volta, si sono trovati – nel qui ed ora – nelle condizioni di dover compiere delle scelte differenti da quelle previste in fase di progettazione. Se per un verso, la *riprogettazione* contestuale all'azione formativa e l'adattamento di quanto progettato alla realtà è, certamente, una condizione che caratterizza la formazione, per l'altro, la ricorrente circostanza di apportare aggiustamenti, è un fattore che non può essere ignorato e che testimonia la necessità di ripensamenti. In più, se, in generale, condurre un'azione formativa con la premura di doverla portare a termine è una condizione che non mette a proprio agio nessun conduttore, il

fatto che conduttore e progettista non siano la medesima persona, potrebbe comportare la percezione di un maggior senso di inadeguatezza e di inefficacia. A tal proposito, si potrebbe pensare di ridurre il numero delle attività da realizzare e, se prendiamo il singolo caso di questo intervento, si potrebbe prevedere di svolgere la sola attività di progettazione dell'intervento educativo sull'AMS. Tuttavia, in generale, quella che individuiamo come strategia utile alla realizzazione di percorsi di formazione è la predisposizione di un pacchetto di attività aggiuntive, al quale si può attingere nel caso in cui ci si trovasse nella condizione di aver portato a termine il lavoro che si era preparato. Una sorta di cassetta degli attrezzi contenente, da una parte, ciò che certamente si farà e, dall'altra, ciò che si potrebbe fare nel caso in cui si temesse di concludere anticipatamente ciò che si era progettato, ma che, contestualmente, rappresenterebbe comunque il frutto di un lavoro pensato in fase preliminare, che ci metterebbe, dunque, al riparo dai rischi dell'improvvisazione.

Inoltre, anche disporre di un complesso di materiali, che attingano, il più possibile, alla realtà e permettano una riflessione sulla concreta azione educativa, può risultare funzionale nell'ambito della formazione professionale. Dai dati rilevati, infatti, emerge da parte dei corsisti la necessità di ricorrere a casi concreti di progettazione o a casi reali di implementazione di interventi educativi, poiché si ravvisa il bisogno di costruire una panoramica realistica su ciò che è stato fatto e su ciò che si potrebbe fare. Il dotarsi di una "cassetta degli attrezzi", che permetta di affrontare la quotidianità scolastica è, infatti, una richiesta ricorrente tra coloro che sono coinvolti nei percorsi di professionalizzazione. Nel caso specifico della formazione relativa all'AMS, gli interventi educativi realizzati a scuola sono pochi e risultano spesso documentati parzialmente o attraverso modalità non propriamente sistematiche al fine di una loro riproduzione. Tuttavia, il servirsi dei documenti progettuali elaborati dai corsisti di questo Ciclo, al fine di compiere un'analisi congiunta per rilevare punti di forza e di debolezza e, a partire da questi, operare delle scelte per regolarizzare la progettazione in merito a tale ambito, potrebbe risultare una strategia vincente in vista di interventi formativi futuri.

Infine, la progettazione di percorsi formativi su misura, ovvero pensati per uno specifico target è risultata una modalità efficace per accorciare la distanza tra ciò che si ritiene importante nell'azione professionale e l'autovalutazione delle proprie capacità. I dati rilevati, infatti, mostrano che, se il grado di importanza attribuita e quello di autoefficacia non cambiano significativamente tra inizio e fine percorso formativo, la distanza tra i due fattori, che noi abbiamo chiamato discrepanza, cambia significativamente *ex ante* ed *ex post*. Questa diminuzione, nel tempo formativo, della distanza tra ciò che l'insegnante in formazione ritiene rilevante e il senso di padronanza relativo, ci ha consentito di ipotizzare che un percorso formativo declinato su una specifica professionalità risulti più efficace e generi ricadute più evidenti: formare, dunque, progettando in vista di uno specifico contesto, che rispecchia, cioè, il setting con il quale *quel corsista* dovrà confrontarsi in quanto *insegnante*, può portare a ricadute significative in termini di cambiamento personale e professionale. In tal senso, potrebbe risultare utile sondare il campo di ricerca prevedendo il coinvolgimento di un gruppo di controllo oppure prendendo in considerazione, da una parte, il grado di motivazione dell'insegnante in formazione che si trova inserito in un percorso pensato per lui e la sua professionalizzazione – come era, in questo caso, la formazione per il docente di sostegno nella secondaria di I grado – e, dall'altro, coloro che, invece, si trovano in un percorso formativo con esperienze pregresse e – forse – aspirazioni differenti.



## Conclusioni

Il progetto di ricerca è stato condotto con l'obiettivo di studiare, il più ampiamente possibile, il costrutto di AMS, inteso come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, che nella scuola si sviluppano, insieme al grado con cui regole e valori vengono condivisi da coloro che sono parte di quel contesto (Power et al., 1989). L'analisi della ricerca ha portato alla luce due questioni principali: l'esistenza di tre dimensioni, ossia quelle normativa, relazionale e di sviluppo individuale, e il nesso esistente tra loro; l'assenza degli insegnanti tra i destinatari principali della ricerca, focalizzata in particolare sulla relazione esistente tra l'AMS e lo studente, rispetto sia allo studio della sua percezione, sia agli interventi educativo-formativi a lui rivolti. A partire dai dislivelli rilevati, è stato sviluppato un piano di ricerca mixed-methods che, integrando approcci quantitativi e qualitativi, ha inteso indagare l'atteggiamento (studio I), la percezione e i bisogni formativi dell'insegnante nei confronti dell'oggetto di interesse (studio II), e progettare, realizzare, monitorare e valutare un intervento formativo a lui rivolto sul tema dell'AMS (studio III).

L'indagine condotta circa l'AMS in relazione all'insegnante ha permesso di mettere a fuoco alcune questioni che, fino ad oggi, non hanno trovato risposte esaurienti e che, a nostro avviso, necessitano ancora di una riflessione:

1. Che ruolo gioca l'insegnante nell'influenzare l'AMS?
2. Quale soluzione è possibile reperire per far fronte al disorientamento che gli insegnanti esprimono, implicitamente ed esplicitamente, rispetto alla gestione dell'AMS?
3. In che termini e in che luoghi è possibile promuovere una riflessione sul ruolo giocato dall'insegnante nel contesto dell'AMS?

Servendoci degli studi condotti nel progetto di ricerca qui presentato, si tenterà di dare risposta agli interrogativi emersi in queste riflessioni conclusive.

A partire dalla prima questione, gli studi che sono stati condotti in questo progetto di ricerca hanno permesso di individuare alcuni fattori, tre in particolare, che connessi alla figura dell'insegnante risultano determinanti nell'influenzare l'AMS: l'atteggiamento che il docente assume nei confronti dell'oggetto di studio, le rappresentazioni sociali che elabora di studente, insegnante e scuola, e le relazioni sociali che sviluppa con i propri colleghi.

Passiamoli in rassegna.

In primo luogo, emerge l'atteggiamento – inteso come quella “disposizione comportamentale acquisita” (Baldacci, 2020, pp. 30-31) che consente una valutazione relativamente duratura e complessiva di un oggetto, un evento o un soggetto – che gli insegnanti esprimono quando si chiede loro di confrontarsi con un evento critico che si contraddistingue da un punto di vista morale. Il primo studio, infatti, ha proposto ai partecipanti di confrontarsi con un episodio che evocava il tema del bullismo, al fine di individuare la postura che l'insegnante mostra nel confrontarsi con questioni complesse. L'analisi dei dati restituisce tre principali disposizioni, che abbiamo chiamato *etico-morali-scolastiche* (cfr. Parr. 3.3. e 3.4.): la prima, quella del primo gruppo, si contraddistingue per caratteri istituzionalisti-gerarchici; la seconda, ossia la postura assunta dal secondo gruppo, si contraddistingue per essere più indecisa; la terza, invece, si qualifica per un approccio maggiormente dialogico. Di fatto, lo studio evidenzia che, se si trovassero alle prese con la gestione di un episodio di bullismo e, dunque, chiamati a interrogarsi su quali siano i limiti del proprio ruolo e della propria responsabilità educativa, gli insegnanti assumerebbero atteggiamenti differenti, a tratti in netta contrapposizione tra loro. Alcuni sceglierebbero di avviare un confronto nei luoghi formali dell'istituzione scuola, ossia entro spazi



di dialogo che accolgono i soli adulti educanti ed escludono gli studenti; altri considererebbero l'episodio, seppur negativo, come un fenomeno che può dar vita a pratiche educativo-didattiche dialogiche, aperte cioè a una dimensione comunitaria; e i terzi esprimono un atteggiamento disorientato rispetto alle questioni complesse che non hanno soluzione univoca, mostrando di ricercare un confronto con tutti gli attori coinvolti nel contesto scolastico, ossia tutti i colleghi, i colleghi specificamente coinvolti e gli studenti.

La rilevazione di atteggiamenti differenti pone in luce la predominanza di una dimensione individuale nell'agire educativo-scolastico che, seppur fisiologicamente normale, manifesta, da una parte, quanto la postura assunta dall'insegnante sia determinante per la qualità dell'AMS, in particolare rispetto agli esiti dati dal doversi confrontare con eventi critici e, dall'altra, testimonia la mancanza di una codificazione comunitaria di fronte alle questioni complesse.

In secondo luogo, la percezione che l'insegnante ha rispetto all'AMS, rilevata attraverso il secondo studio (cfr. Par. 4.2.), tra le altre, ha riportato evidenze rispetto al ruolo giocato dalle rappresentazioni sociali che l'insegnante elabora relativamente alla propria figura professionale, allo studente e alla scuola, il che ci consente di individuare proprio in queste ultime il secondo fattore che concorre ad influenzare l'AMS. I dati, infatti, mostrano come le rappresentazioni sociali condizionino, non sempre consapevolmente, le concezioni e le aspettative che gli attori del contesto costruiscono rispetto ai ruoli che ciascuno è chiamato a ricoprire. In questi termini, si descrivono le caratteristiche del "buon" studente, ossia di colui che presenta un buon livello di apprendimento, è abile nel gestire le proprie emozioni e competente nell'affrontare i compiti verso la vita. All'immagine di buono studente si associa, di riflesso, quella di insegnante che impegnato, per lo più, nella formazione intellettuale del ragazzo e della ragazza, alimenta specifiche aspettative in termini di raggiungimento di apprendimenti, circoscrive la propria responsabilità educativa all'ambito della formazione disciplinare dell'individuo e costruisce una certa concezione di scuola, atta allo sviluppo dell'eccellenza.

Tuttavia, i dati rilevati restituiscono, da una parte, la condizione vissuta attualmente dallo studente, che lo ritrae sempre più fragile e frequentemente incapace di gestire la propria emotività, gli stati di ansia e il disagio che prova, e, dall'altra, la ritrosia dell'insegnante nell'elaborare una nuova immagine dello studente e del proprio ruolo come docente. Viene da sé che anche le modalità educative adottate risultano influenzate dalle rappresentazioni sociali che si formulano rispetto agli attori che agiscono a scuola. Le testimonianze raccolte, infatti, riportano la presenza di due antinomiche tendenze rispetto agli stili educativi adottati nell'ambito scolastico: da una parte, troviamo coloro che tendono a custodire una rappresentazione immobile di studente, di insegnante e di scuola che genera aspettative deluse, conseguenti processi di esclusione e disconoscimento e la realizzazione di una leadership autoritaria e punitiva; dall'altra, si individuano coloro che, invece, tentano di accogliere lo studente così com'è e, servendosi di una leadership democratica, operano intenzionalmente per ricercare la compartecipazione nell'azione educativa, al fine di fornire al ragazzo e alla ragazza gli strumenti necessari per leggere la complessità odierna. E nuovamente, anche rispetto alle rappresentazioni sociali di studente, di insegnante e di scuola e agli stili educativi adottati si ravvisa una dimensione profondamente personale, ossia conseguente, per lo più, alla propria individuale predisposizione.

Terzo e ultimo fattore che concorre ad influenzare l'AMS in relazione al ruolo giocato dal docente è rappresentato dalle relazioni sociali e, in particolare, da quelle sviluppate tra insegnanti. Nelle parole dei docenti coinvolti ritornano, frequentemente, rapporti tesi e conflittuali, che conducono alla percezione di malessere, senso di solitudine e mancata condivisione di prospettive e linee di intervento. Gli insegnanti si descrivono abbandonati, incapaci e impreparati rispetto alla gestione della complessità scolastica.

Se tale condizione è, a loro avviso, generata dalla stessa configurazione della scuola secondaria che, per com'è organizzata, tende all'autonomia di azione, dall'altra parte ritengono che la causa principale sia da ravvisare nella difficoltà o nella ritrosia da parte dell'insegnante ad assumere i panni dell'altro. Seppur si riconosca nelle relazioni tra colleghi un possibile strumento capace di riconvertire le logiche di isolamento percepite dagli insegnanti, proprio perché la collaborazione permetterebbe l'individuazione collegiale di soluzioni ai dilemmi coi quali si

confrontano quotidianamente gli insegnanti, i dati evidenziano come l'adozione di pratiche compartecipate dipenda, di nuovo, dalla predisposizione del singolo, piuttosto che da una prassi regolarizzata nei contesti scolastici e nella professionalità del docente.

I fattori che si sono riconosciuti come cruciali nel definire in quali termini il ruolo del docente concorre a influenzare l'AMS permettono di rilevare come l'insegnante appaia disorientato rispetto alle questioni morali, perché tende, per un verso, ad affidarsi alla propria personale propensione, in altre parole alla propria sensibilità – come i docenti spesso la chiamano – e, per l'altro, a non individuare possibili strumenti utili sia alla riflessione in merito alle concezioni che soggiacciono alla scuola e all'immagine di insegnante e di studente, sia alla sistematizzazione delle prassi che nel contesto scolastico vengono realizzate. L'incapacità di comprendere fino in fondo e trovare un raccordo su quale sia il ruolo dell'insegnante e fin dove si tracci il confine della sua responsabilità educativa comporta delle conseguenze anche sull'educazione morale delle giovani generazioni, in particolare in tutte quelle circostanze in cui l'educazione si trasmette informalmente piuttosto che formalmente. I dati raccolti ci restituiscono non così infrequentemente di numerose progettualità realizzate nel contesto scolastico – per esempio al fine di promuovere una riflessione sui temi del bullismo, della discriminazione di genere, dell'inclusione o per rispondere ai fenomeni di isolamento sociale, assenteismo scolastico e drop-out – che però non trovano consonanza con i comportamenti assunti dagli insegnanti: questi ultimi vengono descritti o come disorientati e incapaci di giustificare le proprie scelte educative o come arroccati sulle proprie posizioni e restii ad adottare una prospettiva differente dalla propria. «Facciamo 87.000 progetti sulla diversità [...] e quando si tratta di viverla non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato. [...] Addirittura, gli diciamo [...]: “Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!”» (P20, I.C. Traversetolo, Parma), riporta un insegnante, tra quelli partecipanti alla ricerca. L'educazione che passa per l'informalità è capace di comunicare messaggi potenti, talvolta più incisivi di quelli trasmessi formalmente durante la pratica educativa, che si contraddistinguono per avere ripercussioni significative sia sull'elaborazione dell'immagine che lo studente costruisce di sé, sia sulla cultura organizzativa che a scuola viene trasmessa. Se l'educazione deve condurre alla formazione di un *habitus*, prima di tutto democratico e accogliente nei confronti dell'altro, la scuola certamente deve restare uno dei luoghi principali di cura, “l'architrave della democrazia” (Ariemma, 2016, p. 70), un suo caposaldo.

In questa cornice, alcune possibili soluzioni alla percezione di disorientamento che gli insegnanti, implicitamente o esplicitamente, esprimono, possono essere individuate.

In primo luogo, si ravvisa la necessità di legittimare l'idea che quella dell'insegnante non sia una professione solitaria e finalizzata alla sola pratica di formare intellettualmente la mente dei ragazzi e delle ragazze. In questo senso, la percezione di isolamento più volte espressa dagli insegnanti, i quali restituiscono un'immagine di scuola frammentata e fondata sull'autonomia di azione, e il disorientamento che esprimono rispetto alle questioni complesse non possono considerarsi come condizioni ordinarie. Al contrario, il disorientamento e la solitudine devono considerarsi come circostanze inconsuete, innanzi alle quali è possibile rispondere con la sistematizzazione della collegialità, in termini di pratica e strumento fondanti l'agire educativo.

Nell'ambito degli studi che si sono occupati di indagare l'AMS, la collegialità viene identificata come (1) la percezione di avere relazioni positive entro il proprio contesto lavorativo, (2) la misura in cui si percepisce di poter ricevere o offrire supporto in circostanze di profondo conflitto morale e (3) la misura in cui si condividono missioni scolastiche, stili educativi, progettualità e pratiche educativo-didattiche. Tra le testimonianze si leggeva «Ho vissuto molto male il fatto che questa idea di scuola, [...] non è condivisa da tutti»: la riflessione restituisce come la necessità di condividere un quadro culturale-normativo-valoriale rappresenti sia una condizione necessaria allo sviluppo di AMS di qualità, sia una tra le possibili risposte al disorientamento e al senso di improvvisazione che gli insegnanti esprimono. In questi termini, la collegialità rappresenta lo strumento che permette al soggetto di essere e di mettere l'altro nelle condizioni di poter partecipare attivamente nella comunità di cui è parte, perché, per un verso, consente di

scegliere congiuntamente quali linee adottare e, per l'altro, permette di riflettere costantemente sulle azioni adottate al fine di codificarle e affinarle, in un processo di costante negoziazione e ri-significazione delle concezioni e delle pratiche di cui il soggetto è attore.

Promuovere una riflessione sull'atteggiamento adottato dal docente, sulle rappresentazioni sociali diffuse di studente, insegnante e scuola, sulle relazioni tra colleghi, sullo strumento rappresentato dalla collegialità e sul disorientamento che frequentemente si rintraccia e sottende alla pratica educativa, può essere un primo passo per costruire le coordinate utili a muoversi nella complessità odierna e per rispondere all'ultima domanda emersa in queste note conclusive: come e dove è possibile promuovere una riflessione sul ruolo giocato dall'insegnante nel contesto dell'AMS? Tematizzare la dimensione tacita dell'AMS può essere utile per portare a galla quelle componenti implicite che influenzano l'agire quotidiano; in tale senso, i contesti della formazione possono rappresentare un luogo privilegiato per farlo.

Nonostante i limiti che contraddistinguono il terzo studio, la scelta, da una parte, di incoraggiare una riflessione su alcuni elementi, come il ruolo giocato dall'insegnante nell'influenzare il clima che si percepisce a scuola, le relazioni sociali che in esso si sviluppano, lo sviluppo stesso dell'individualità – dello studente o dell'insegnante che sia – e, dall'altra, la realizzazione di alcune attività laboratoriali che hanno richiesto al soggetto di mettersi in gioco, confrontarsi con le opinioni altrui e discutere collegialmente al fine di elaborare nuove sintesi, ha manifestato alcune ricadute che vorremmo considerare. Infatti, se è vero che i dati riportano che il grado di importanza attribuita alle aree di azione professionale connesse alla gestione dell'AMS e quello di autoefficacia non cambiano significativamente tra inizio e fine percorso formativo, la distanza tra i due fattori, ossia l'indice di discrepanza, cambia significativamente *ex ante* ed *ex post*. La diminuzione registrata nel tempo formativo della distanza tra ciò che l'insegnante in formazione ritiene importante rispetto alla gestione dell'AMS e il relativo senso di padronanza, ci ha consentito di ipotizzare che un percorso formativo che considera *il* contesto con il quale *quel corsista* dovrà confrontarsi in quanto *insegnante* e che seleziona e propone tematiche e attività coerenti, che gli consentono di riflettere su specifiche concezioni e sperimentare possibili strumenti di azione, può portare a ricadute significative in termini di cambiamento personale e professionale.

Alla luce di quanto qui sostenuto, per tornare agli interrogativi iniziali, la definizione della professionalità del docente, intesa come la consapevolezza che l'insegnante ha rispetto al proprio ruolo nell'agire educativo-scolastico, alla propria rappresentazione sociale di studente, di insegnante e di scuola e allo strumento di cui dispone, in termini di collegialità, rappresentano gli elementi che consentono al docente di acquisire quelle abilità necessarie al *saper curare l'AMS* o, in altre parole, a costruire ambienti democratici che, incondizionatamente inclusivi e accoglienti, favoriscano lo sviluppo di luoghi di riflessione e di dialogo eticamente orientato. I contesti della formazione per la professionalità docente, come prima "palestra di democrazia" (Dewey, 1954; 1961; 2008) possono essere i luoghi privilegiati per farlo.

## **Appendice**



## Appendice 1

### Trascrizioni dei focus group

#### Trascrizione FG1 – I.C. Toscanini, Parma

Data: 7/06/2021

Durata: 1:36:24

Modalità: presenza

Partecipanti: 7 insegnanti

Conduttore: 1

Osservatore non partecipante: 1

Partecipante	Disciplina di insegnamento	Anni di servizio
P1	Matematica, scienze	21
P2	Lettere	20
P3	Inglese	14
P4	Religione	12
P5	Matematica, scienze	20
P6	Matematica, scienze	6
P7	Lettere	5

Conduttore: Bene, se vi va possiamo iniziare. Intanto vi ringrazio tantissimo per essere qui, per aver dato la vostra disponibilità a partecipare alla ricerca. Io mi chiamo Elisa Zobbi, sono una dottoranda dell'Università di Parma, dottoranda in Psicologia, sono laureata in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi, che sarebbe Pedagogia [...] e ho lavorato per qualche anno nelle comunità educative per minori e adesso ho iniziato, appunto, questo percorso di dottorato e sono al secondo anno. Lei, invece, è la mia collega, che si presenta anche lei.

Osservatore non partecipante: Io sono Livia Fugalli, anche io sono laureata in Pedagogia [...], laurea magistrale e collaboro con l'Università di Parma, principalmente mi occupo dei tirocini, però anche io sono inserita in questo progetto di ricerca e al di fuori dell'università, faccio l'educatrice in una comunità per minori. Oggi il mio ruolo sarà quello dell'osservatore: se mi vedete scrivere, sono solamente annotazioni che prenderò per tenere memoria di quello che succede ai fini della ricerca.

Conduttore: Invece il mio ruolo è un po' quello di facilitare la conversazione tra di voi. Vi chiederei di presentarvi, facendo un giro di tavolo, dicendo il vostro nome e cognome, quanti anni è che insegnate e di che cosa vi occupate, quel è la vostra disciplina.

P1: Nome\_Cognome, sono 21 anni che insegno, sono responsabile disagio e insegno matematica e scienze.

[Entra un'ultima insegnante – partecipante 2. Dopo alcune battute e la presentazione del conduttore e dell'osservatore, riprende il giro di presentazione]

P2: Nome\_Cognome, insegno nella scuola secondaria da 20 anni [...]. Insegno lettere: italiano, storia e geografia.

P3: Nome\_Cognome. Insegno inglese, sono alla scuola media da circa 14 anni, perché prima insegnavo alla scuola elementare.

P4: Io sono Nome\_Cognome, insegno religione da 12 anni. Sempre alla scuola... beh, no, veramente ho insegnato in tutti gli ordini, però principalmente alla secondaria.

P5: Nome\_Cognome, insegno da 20 anni, però 15 anni di precariato, [sono] di ruolo dal 2015. Matematica e scienze alle medie. Altre attività prevalente, oltre a matematica e scienze, attività di volontariato come clownterapia, sono medico clown, e quindi una formazione di sicurezza sui

luoghi di lavoro, quindi geologo, e quindi metto in capo tutto questo insieme anche per insegnare matematica e scienze, qualche volta.

P6: Nome\_Cognome, insegno matematica e scienze da sei anni alla scuola media, ho fatto le mie prime supplenze alle scuole superiori, però sì, principalmente scuola media.

P7: Io sono Nome\_Cognome, insegno... questo è il mio quinto anno di insegnamento – come dire – a lungo a termine, perché prima le mie supplenze erano molto a breve termine. Sono precaria, sono giornalista dal 2009. L'ho detto.

Osservatore: E insegna italiano?

P7: Insegno italiano, storia e geografia.

Conduttore: [...] Siamo qua perché l'Università di Parma è coinvolta in questo progetto di ricerca, di rilevante interesse nazionale, finanziato dal Miur, sull'educazione morale, che si intitola «Curricolo di educazione morale. La sfida della formazione morale dei preadolescenti di oggi», che coinvolge non soltanto l'università di Parma, ma anche l'università di Bologna, Messina e Urbino, quindi un gruppo di università, di gruppi di ricerca, che si occupa di questo tema, dell'educazione morale. All'Università di Parma spetta il ruolo di raccogliere e indagare le opinioni degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, con l'obiettivo proprio di comprendere quelli che sono i vostri vissuti e le vostre rappresentazioni rispetto alla vita della scuola e a quegli aspetti che si connettono all'educazione morale. Nello specifico, io, che mi colloco dentro questo gruppo, mi occupo, appunto, dell'atmosfera morale scolastica [da qui in poi AMS], quindi oggi noi ci concentreremo su questo pezzettino dell'educazione morale, che è, appunto, rappresenta una piccola, piccola parte di questo ambito che, invece, è molto ampio. Vi abbiamo coinvolto in questa intervista di gruppo [...]. I focus group, rappresentano delle interviste di gruppo finalizzate a raccogliere le opinioni, le vostre idee, le vostre rappresentazioni, ma anche i vostri vissuti rispetto a un ambito di ricerca, che in questo caso è l'AMS, quindi il nostro obiettivo è quello di capire, di raccogliere, di approfondire, da una parte quelle che sono le vostre opinioni, le vostre idee rispetto a questo tema, ma anche quelli che sono i vostri vissuti, con l'obiettivo, però anche, di raccogliere quelli che anche potrebbero essere i vostri bisogni formativi, nel senso, mi spiego meglio: questo studio parte con la volontà di capire che cosa voi pensate rispetto AMS, però non si ferma qui, ma proprio partendo dalla voce degli insegnanti, che sono quelli che la vivono la scuola, si vorrebbe costruire dei percorsi di formazione che però tengano a mente quelli che sono i reali bisogni, e quindi non sono percorsi di formazione che vengono calati dall'alto e trovano poco riscontro con la realtà... noi vorremmo fare quello: vorremmo capire un po' più in profondità quello che voi pensate rispetto all'AMS e poi costruire di percorsi di formazione che hanno come destinatari gli insegnanti su delle esigenze che siete voi che avete riscontrato e che partono dalla vostra voce. Quindi ci focalizzeremo su questo, sulle vostre idee, sui vostri vissuti e su quelli che potrebbero essere dei vostri bisogni conoscitivi/formativi [...] e ci confronteremo un po' su questo. Che cos'è l'AMS? Se noi pensiamo alla scuola, [...] pensiamo alle discipline, alla trasmissione delle conoscenze, ma anche alla trasmissione, allo sviluppo di un senso critico nei vostri studenti, poi pensiamo ai giudizi, e quindi la questione cruciale di attribuire una valutazione al lavoro dei vostri studenti. Però, se pensiamo alla scuola, c'è anche una dimensione [...] trasversale che ci parla delle regole che ci sono all'interno della scuola, dei valori, dei sistemi di significato e anche delle relazioni che nella scuola ci sono, esistono, per esempio le relazioni che voi insegnanti avete con i vostri studenti, ma anche le relazioni che ci sono tra gli studenti o le relazioni che avete voi tra colleghi. Quindi, l'AMS è questo: è questo strato invisibile, formato da valori, da norme, da sistemi di significato, che influenzano le relazioni, sia formali che informali, insieme però al grado con cui queste regole, questi valori vengono condivisi da coloro che popolano un determinato contesto. Quindi [...] noi vorremmo che ci concentrassimo su questo, su questa dimensione invisibile, [...] ma percepibile che caratterizza la scuola e che caratterizza – in questo caso – la vostra scuola. Per [...] avviare questa conversazione vi vorrei far vedere [...] una clip tratta dal film *Detachment* [...] [visione della Clip F-033 <https://educazionemorale.unipr.it/>]. La clip [...], che racconta la storia di questo insegnante di lettere che si trova alle prese con una classe difficile e colleghi motivati, [...] in questo spezzone [riporta]: «Mi sembra che questa scuola abbia un'anima; che

questi muri siano vivi». Lascio la parola a voi, chiedendovi: avete mai pensato che una scuola potesse avere un'anima? Possa avere un'anima? Che la vostra scuola fosse viva [...]? Come descrivereste, che aggettivi, che caratteristiche attribuireste a una scuola viva, con un'anima, alla vostra scuola, rispetto alle vostre idee, ai vostri vissuti, qualche episodio che vi ha fatto pensare che la scuola [avesse] un'anima?

P4: Intanto che pensano, mi è venuto in mente una cosa così: quando parlavi dicevi la scuola, i contenuti, la trasmissione dei contenuti, e poi c'è anche questa parte nascosta, invisibile, di regole, valori e relazioni. A me sembra di poter dire, da docente [...] che quella parte lì, invisibile, è la scuola e adesso usciamo da quel periodo di didattica a distanza, è evidente, o almeno a me risulta evidente, che la scuola è relazione, cioè tolta la relazione è un contenitore di qualcosa ma non è più... Quindi sarà, sì, trasparente, invisibile, [...] però in realtà è la scuola. Quindi sì, la relazione è al centro ed è forse è quella l'anima della scuola.

P3: Al centro secondo me c'è proprio l'empatia, che riesci a instaurare coi tuoi ragazzi... e poi ti danno quelle piccole dimostrazioni di affetto quando poi siamo in un ambiente destrutturato, come può essere un cortile, e i ragazzi vogliono la foto con te come ricordo, la 3<sup>a</sup> F, sono stati molto affettuosi... da lì ti rendi conto che veramente [...] quel lavoro invisibile lo hai fatto bene, perché hai un rapporto con loro fatto da una parte di rispetto, perché loro capiscono che sei il loro insegnante, però dall'altro hai un rapporto di amicizia, che non è amicizia, ma è proprio un rapporto di empatia, per entrare nel loro mondo e loro si sentono, a volte, [...] anche coccolati dagli insegnanti. È bello quando poi ricevi questi feedback dai ragazzi, soprattutto che escono e che poi non ti vedranno più, o che comunque ti verranno solo a trovare negli anni successivi. Io provo questo: secondo me, molto sta nell'empatia che tu riesci ad instaurare con loro.

P2: Io mi collego un po' a quello che diceva la mia collega, perché penso che questa sia un'età dove c'è da parte del docente una specie di imprinting che tu dai ai ragazzi, su quelle che sono le norme da seguire e tu come docente sei l'esempio di queste norme. [...] è una mente-informazione che c'è a questa età, le prime, lo sviluppo logico che poi li porterà ad affrontare le scuole superiori. Però passano da un mondo in cui sono bambini, dove hanno delle "vice-mamme" come docenti e si trovano con delle persone che sono anche un esempio con il loro comportamento, tutti i giorni, di quelle che sono le norme da rispettare, i valori da perseguire da adesso in poi. Siamo la prima volta che si affacciano su delle istituzioni e escono un po' dall'ambito familiare, perché appunto secondo me le maestre sono un po' più delle "vice-mamme". Quindi noi siamo portate ad avere un comportamento corretto, morale, non lo so, che esprima questi valori e che dia fiducia anche a loro nel seguirli. Per esempio, a me ha colpito molto il passaggio di un nostro alunno che ho chiesto a loro cosa ne pensassero di noi, [e lui scrive]: «In prima ho pensato che fosse una vecchia scorbatica e nel tempo si è dimostrata abbastanza gentile e abbastanza giusta». Hanno questo senso di giustizia che si sta formando adesso e appunto penso che la giustizia sia solo perché ho letto dei brani della costituzione, ho letto dei brani in storia, che ne so... è quello che dimostri tu quotidianamente, quando dai una valutazione, quando li riprendi per qualcosa che hanno fatto, [...] entri nelle loro dispute... è proprio un comportamento quotidiano, siamo docenti tutti i giorni, con il nostro comportamento.

P6: Io invece pensavo questo: la vita scolastica per loro è la maggior parte del loro tempo. Loro trascorrono la maggior parte del loro tempo, della loro vita a scuola. 30 ore alla settimana. Infatti, io glielo dico sempre: «Ragazzi, dovete cercare di stabilire delle relazioni perché è un posto che vivete per tantissimo tempo, è forse il principale!», quindi pensavo questo...

P4: Anche relazioni non scelte...

P6: Non scelte, non scelte... è vero. Perché dopo fuori scelgo chi voglio, ma qui dovete stare con gente non scelta. È il primo posto dove dovete cercare di essere... diplomatici [tono interrogativo], dico? Perché dovete comunque viverci tanto tempo e con tutti. Perché è inutile che dici: «Con questo non ci parlo, non ho rapporti, eccetera», e beh, comunque è gran parte della tua vita.

P7: Proprio per questo è un rapporto esclusivo che si crea. Cioè nel senso, mi ricollego sia a quello che diceva P6 che a quello che diceva P2, nel fatto che è un rapporto a parte perché questo è un rapporto che, naturalmente, non lo hanno a casa, non lo hanno con altri coetanei; quindi,



diventiamo un po' delle figure guida soprattutto nel passaggio che va dalla prima alla terza media, che è proprio un passaggio enorme. Quindi, quando io li conosco in prima all'inizio del secondo quadrimestre mi viene sempre da dirgli questa cosa, che loro scelgono in quel momento che persona vogliono essere, quindi seguire una regola piuttosto che un'altra, seguire un insegnamento piuttosto che un altro, seguire l'insegnamento o scegliere di non seguirlo. Anche da lì determinerà poi quello che sarà il cammino dei due anni successivi. Quindi sì, questo senso di giustizia, ma anche di correttezza: per me questa è la morale. Poi noi possiamo insegnarla in DAD o in presenza, però sì, queste mura hanno un'anima quando sono da contesto, perché noi ci siamo accorti che senza il contesto-scuola era molto più difficile tenere questo tipo di rapporto. Quindi il contesto-scuola, cioè sono queste banalissime mura poi a far diventare quel gruppo, un gruppo di studenti. È normale che la didattica a distanza si fa, si fa anche molto bene, i compiti si fanno, ma non è quello... cioè, togli un elemento che per loro è fondamentale, che è questa specie di nido, aperto, che per loro simboleggia, quindi è un rimando anche visivo, al gruppo. Infatti, per loro, la loro sofferenza è stata non essere nel gruppo, non essere in questa scuola, che poi può essere bella o brutta, moderna o no, può avere i banchi... però, ecco, era proprio il senso di comunità che qui si racchiude. E quindi questo senso di comunità, insieme al fatto che l'insegnamento, l'esempio, ma anche appunto la scelta perché poi ogni giorno ognuno di loro, ma come ognuno di noi, fa la scelta: seguo questo piuttosto che quell'altro, cioè un'altra cosa. Quindi sì, secondo me la scuola ha un'anima, proprio anche la struttura ha un'anima: io devo dire che quando sono tornata in questa scuola quest'anno, dopo qualche anno, il fatto che queste aule siano anche più grandi, che siano state modificate delle cose, che si sia aggiunto anche questo cambia, anche questo significava: noi cambiamo per voi. Cioè è stato comunque un senso di apertura: cioè la scuola, la struttura può cambiare anche per voi, nonostante in televisione si dica che le infrastrutture scolastiche sono pessime. Anche questo è stato: «abbiamo fatto tanto per accogliervi di nuovo». Quindi l'anima è anche questo.

P5: Mi collego un po' a quello che ha detto P7. Invece vedrei su un doppio canale questo rapporto: sia noi da quando abbiamo iniziato il nostro percorso nella scuola, quindi una capacità di raccogliere da tutti i nostri anni di precariato, perché io nonostante sono 21 anni di insegnamento, ho avuto continuità solo per due anni in una scuola. Poi 18 anni al sud e due anni qui a Parma. Quindi questa capacità di interagire con ogni ambito, che siano sia gli ambienti locali, quindi la capacità di adattamento in ogni anno, dai quali ho preso un piccolo pacchetto di nozioni, e la capacità di essere se stessi per riportare sempre i valori aggiunti negli altri ambiti scolastici. Credetemi, non è facile ogni anno adattarsi a tutti gli ambienti, quindi sicuramente questo porta un doppio canale: sia alunni che si adattano alla tipologia di insegnante e alla tipologia di persona con cui ci si trova a relazionare, non sto parlando di disciplina, perché poi la disciplina assolutamente viene dopo, quindi capacità empatica di trasmettere un sapere, un valore, portando dietro tutto il bagaglio che di cui ci siamo... e capacità di resilienza di essere, nonostante tutto, sempre se stessi, nonostante le molteplicità delle norme a cui si va incontro, con cui ci si deve relazionare anche nell'ambito della classe. Una volta dissi, nella mia esperienza di insegnante, cinque anni fa, sono stata tre professoresse diverse in tre classi diverse: in una terza ero la prof. che non parlava con nessuno, che impartiva lezioni, perché queste ragazze erano sprovviste... ineducati – ho sempre usato questo termine – non scostumati, ineducati, non erano abituati a fare determinate cose; in una seconda in un modo, e in una prima ero la mamma, la prof. più mamma del mondo, nel senso che riusciamo a fare delle cose in classe, dei giochi con cui potevamo fare pure matematica, che non riuscivo a fare nelle altre classi, dove magari anche solo leggere il libro: «Facciamo lezione, punto!». Quindi questa cosa della resilienza di ognuno di noi, nei vari ambienti dove siamo, per l'esperienza molteplice che ho avuto, [quindi] questo è per me la scuola: creare, essere in una scuola, una classe viva con i contenuti di quel che era a prescindere dall'ambiente dove ci si poteva relazionare, più o meno diversamente, per quello che regalava la struttura, come può essere ambienti con il laboratorio di scienze, ambienti dove non c'è il laboratorio di scienze, ma creavamo dei piccoli laboratori in classe, in maniera pratica, non so se sono riuscita a rendere l'idea.

Conduttore: Certo. E allora, prendendo quest'ultimo estratto della classe ineducata, degli studenti ineducati, per capire meglio, non rispettavano le regole? In che senso?

P5: Non erano abituati proprio a capire cos'era una regola e metterla in pratica, perché poi spiegata loro dicevano: «Ah, quindi la penna deve essere appoggiata così perché...», in particolare per quanto riguarda la sicurezza, che è una deformazione professionale che mi sono portata, quindi ineducati a che cos'era una regola e ad applicarla. Una volta compresa, si educava anche nella metodologia di un'uscita in caso di calamità, di un evento... oppure, dobbiamo parlare uno per volta perché si fa correntemente come educazione...

Conduttore: Allora volevo chiedervi, soffermandoci su questo, vi siete trovate nella vostra esperienza, c'è qualche episodio emblematico che vi richiama alla mente questa circostanza dove vi siete trovati a comprendere che una regola esisteva, ma era priva di significato. E quindi, in questo caso quali sono le conseguenze? E dall'altra parte, voi come, quale trovate che potrebbe essere una strategia utile a [promuovere] il rispetto della regola in sé, ma anche [il] perché è importante, e che cosa fate quando vi trovate a dover negoziare un contenuto, a dover trasmettere il contenuto di una regola, di un valore? Che cosa fate? [...].

P7: Ma io posso iniziare, faccio una dichiarazione vera e propria, dicendo che una delle mie primissime esperienze, che era stata fuori da questa provincia e fuori da questa regione. Io ero arrivata sul finire dell'anno, io avevo stabilito delle regole, ma c'era una classe oltre che ineducata, anche totalmente irrispettosa della figura del supplente che arriva a fine aprile, ecco. Cioè, c'era gente che usciva dalla finestra... [ride], oppure impilavano i bidoni della spazzatura dietro la porta, in modo che quando arrivavo mi arrivasse tutto addosso. Quindi, diciamo che sono state delle esperienze molto formative. Cosa facevo? Aspettavo che finisse. Devo dire che sicuramente non avevo gli strumenti, sicuramente sette anni fa mi vedevano più giovane, quindi naturalmente non avevo quella credibilità ai loro occhi. Poi, la figura del supplente a fine anno è [...] un po' evanescente. Non avevo neanche gli strumenti per combattere questa sorta di scontro che si era venuto a creare, quindi io potevo spiegare tutte le regole ma nell'applicazione non c'era proprio né ascolto, né dialogo. E devo dire che oltre a questa attesa, la mia era stata una dinamica di "facciamo determinate cose e usciamo insieme", cioè io avevo cercato un compromesso, non so neanche se fosse la strada giusta. Da questa esperienza, però, è nato in me... questa sorta di inadeguatezza l'ho dovuta trasformare in qualcos'altro e però, ripeto, non avevo gli strumenti per farlo, e molte volte secondo me veniamo lasciati soli in queste situazioni dove tu devi gestire, ma c'è proprio questo senso di solitudine. Perché poi se chiami il collega anche lui ha la sua classe, quindi è molto difficile... quindi questo senso di solitudine io lo avvertivo tutto e proprio la mia inadeguatezza in quel contesto, un contesto sicuramente difficile, ma comunque con una responsabilità giuridica, penale, morale molto forte. E questo passa in secondo piano: quindi quando uno ha anni di esperienza alle spalle bene, quando questa corazza non ce l'hai... io avevo anche pensato che quella non sarebbe mai stata la mia strada se quello era l'effetto che facevo in una classe... però la solitudine è molto forte. Da lì io ho dovuto cambiare il mio approccio, però la differenza grande la fa quando loro ti vedono il primo settembre come insegnante, o quando loro ti vedono il 23 aprile come insegnante.

P3: Ma anche quando ti vedono dalla prima media, e te li porti fino in terza... comunque, prendere una classe in terza non è semplice!

P7: Certo!

P4: Ma dipende anche da che materia insegni...

[Ridono]

P1: Io posso dire? Torno un attimo, invece, indietro sulla relazione tra gli alunni. Io mi sono accorta che partendo dalla prima, quando si formano i gruppi classe, quindi come diceva lei, tutti estranei, in realtà si instaura tra di loro già delle relazioni in cui si riconoscono tutti gli stereotipi che compongono la società: c'è il leader positivo, c'è il leader negativo, ci sono i gregari, ci sono quelli che copiano, quelli che fanno per imitazione, sia nelle cose positive che in quelle negative. Allora, riuscire a indirizzarli verso altri ruoli non è facilissimo, cioè neutralizzare il leader negativo, o dire potete: «Ragazzi, potete diventare leader positivo anche voi» nelle relazioni, intendo, non nei contenuti, nelle relazioni non è facile. Però ti rendi conto che poi tu stessa, tutte

le volte che riprendi un atteggiamento negativo, ma non riprendendo l'atteggiamento negativo ma dicendo: «Forse, diversamente avresti ottenuto altri risultati» alla fine dei tre anni, mai alla fine della prima, ci vuole un percorso lungo, lungo, lungo, alla fine loro diventano consapevoli; consapevoli di aver seguito in prima gli scioccarelli, che però gli scioccarelli sono rimasti tali anche alla fine della terza perché in tutte queste relazioni che si instaurano tra di loro è fondamentale quello che viene riferito dai genitori, perché se loro partono: «Tanto quell'insegnante lì... lascia perdere...» allora si instaura già dei rapporti tra di loro, delle complicità che ti possono rendere la vita molto facile, come docenti, o la vita molto difficile. Sono due aspetti... tutti e due. Poi, sulla corazza, invece che diceva lei io volevo raccontare due mie esperienze. Allora, io mi ricordo bene da quanti anni insegno perché ho cominciato prima che mio figlio avesse un anno [...]. La prima esperienza lavorativa l'ho fatta qui alla Toscanini; io insegnavo in un'altra scuola, che era il Giordani, poi mi hanno chiamato perché non avevo le 18 ore [...] per fare una supplenza qua, sul sostegno. Allora, accetto anche quelle ore [...]. Parlo con il dirigente che c'era all'epoca, lui dice: «Sono contentissimo che tu ci sia...», «Non ti conosco neanche, sei contento di vedere me... e chi sono io!» ed era dicembre. «Tu sei la terza che prende servizio su questo alunno...», «Va bene, prendiamo servizio su questo alunno! Da settembre a dicembre, tre... ottima premessa!» [Le colleghe ridono]. E mi fa: «Guarda, tu prendi servizio domani [...], devi fare sorveglianza durante la ricreazione; intanto ti porto su e con l'altro collega di sostegno, conosci il ragazzo». Da piangere! Durante la ricreazione io mi avvicino, con lui e l'altro insegnante, e fa: «Nello», senza dire il cognome «questa è la tua nuova insegnante»; gli ho detto: «Ciao Nello!». Ragazze, mi ha riempito di botte, quindi io sono rimasta accasciata a terra, riempita di botte! Ma non... riempita di botte, con nessuno che interveniva. Poi è intervenuto questo qua, che l'ha spalleggiato, quindi a spallate l'ha allontanato. Quindi io mi sono fatta il primo giorno, coricata nel corridoio, qua [...] presa a botte da questo qua. Dopo [...], morale, come si è conclusa? [...]. [Il dirigente mi ha detto]: «Non le ho detto che era un po' violento... [Ridono]. Scelga lei: se vuole io le strappo il contratto». «No, guardi, io resto...» e lì è stata una sfida. Però, poi è andata bene, però sono stata presa a calci e a pugni. Non calci e pugni leggeri, ma ti dico, lì accasciata a terra. E questa è stata l'esperienza. Poi ti costruisci un po' una corazza, quella che dici tu, dove dici: uno, manteniamo le distanze... due, non parliamo con nessuno... tre, avere sempre qualcuno dietro... però no, lì capisci che – al di là del perché questo sia partito, perché aveva una 104 gravissima, comportamentale, e va bene. Poi la corazza da dove te la costruisci? Eh... viceversa, meno entri in sintonia con i tuoi alunni, più loro ti rispettano; più loro ti rispettano e più dai una parte di te. Ma non gliela dai subito, perché se no loro se ne approfittano. [...] se vedono che sei una persona sensibile, loro ti mettono i piedi in testa, se vedono che sei una persona che indietreggia, si prendono il sopravvento, e nelle cose che tu fai loro ti riconoscono e si staccano nelle relazioni tra di loro. Se tu sai che quello che fa la marachella, non passa impunito, loro si staccano. Poi una corazza che io ho, che poi è una finzione, perché io ho lavorato in oncologia pediatrica e i miei alunni sono tutti morti, per cui... [se non hai] una corazza è dura! Per cui te la porti dietro anche nella scuola normale. [...] sono quelle esperienze che ti porti dietro, e tu dici: «Mantieni il distacco, quel distacco emotivo non ti permette a te di soffrire», loro non ti scavalcano, poi ti scavalcano lo stesso, ma nelle relazioni, ti ripeto, che si instaurano tra di loro. Quindi tu puoi avere un pazzo furibondo, che magari fa una scenata, ma gli altri, poi, di solito, si staccano. L'altra cosa è la relazione tra colleghi, che però se loro vedono che nel gruppo classe, i docenti lavorano tutti uguali e che soprattutto si parlano, anche loro capiscono che non possono mica tanto scappare, sia nel bene che nel male. Infatti, i ragazzini che si comportano correttamente, si comportano correttamente con tutti, difficilmente... però anche qua, c'è un effetto di copiatura. Copiatura nel senso che anche quelli bravissimi, quando c'è un leader negativo che non si riesce a neutralizzare, riescono a tirarsi dietro anche gli altri. Ragazzi che tu mai diresti [...], anche gli ultimi casi della 3<sup>a</sup> C, che sono finiti dentro anche dei ragazzetti che di solito si comportano bene... ecco, poi i tempi sono cambiati, i tempi sono cambiati, i valori, secondo me, sono rimasti immutati, i valori; cambia la modalità con cui loro li esprimono, cioè il senso dell'amicizia, secondo me, loro ce l'hanno, il senso del dialogo, lo fanno in un altro modo.

Cioè dialogano ma col telefono, però in realtà poi desiderano incontrarsi, si trovano, poi in realtà le loro cose le fanno. Secondo me è molto... poi da dire, cosa fare... quello è difficile.

P4: Io vedo due o tre criticità, cioè due tre bombe, che vanno proprio sopra noi. Il primo problema: questo senso di solitudine. Io e i ragazzi, cioè è vero che è io e loro, però dovrebbe essere noi e loro e quella è una criticità enorme. Dovrebbe essere come i genitori con i figli, [...] ci deve essere una solidarietà di fondo e un accordo. Perché tu dicevi: «Trasmettiamo i valori», a me la domanda che veniva è: e quali? Qual è la fonte di questi valori? Sono valori condivisi? Tutti? In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia compresi, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti, e invece sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro.

P2: Tu dicevi i valori tra di noi?

P4: Cioè, i valori che tu vuoi trasmettere...

[...]

P4: I valori che tu vuoi passare, non so, giustizia, correttezza, dialogo, sono condivisi, tra noi docenti? La scuola li propone in nome di che cosa? Cioè, io dopo penso che sia anche una deformazione, perché tutte le volte che dico qualcosa in classe, devo sempre pesare: dunque, adesso sto parlando da docente di religione, mi sto rivolgendo a: ragazzi che credono, ragazzi atei, ragazzi che fanno alternativa, dunque devo nominare certe cose... ogni volta devo rimettere in discussione tutto, quindi ho molto questo problema, di “che cosa sto parlando”

P2: Della disciplina...

P4: È per tutti? Non è per tutti? E dopo mi chiedo: perché devo farmelo solo io questo problema? Perché non lo fanno tutti?

P2: No, ma non lo fai soltanto tu. Perché anche io, affrontando storia, certi valori, anche di razzismo, non so di diversità tra una religione e un'altra che comunque hanno un percorso storico e delle quali io devo parlare anche se non faccio religione, no, però indubbiamente, come dire, essere molto oggettivi, per non offendere nessuno e lasciare, e non fare trapelare quello che penso io, è molto difficile.

P4: E un'altra cosa che, un'altra bomba che un po' ci supera è il precariato. Cioè, quand'è che le cose funzionano? Quando ti conosci tra colleghi, cioè bene, mica come ti chiami, e condividi delle cose e le trasmetti. Certo, se ogni sei mesi ti cambiano il 90% dei colleghi, eh sì, a settembre ricominci, cerchi, costruisci, però è molto faticoso. Non solo per i ragazzi che ovviamente cambiano insegnante spesso, ma per il corpo docente che non è mai lo stesso.

P1: Poi una cosa, pensando a quello che stai dicendo, che io non... non me la immagino come una cosa “condividiamo un progetto”, perché no, non è quello [...]. Anche condividere dei valori anche con il corpo docente, non è facile, perché a me piacerebbe che vada oltre. C'è da fare un progetto sull'educazione morale, no, non è quello... è quello lì, è quello lì, è secondo me una forma mentis che tu devi avere, dove, secondo me, bisogna però che ci sia qualcuno di propositivo, ma non qualcuno propositivo che dici «Facciamo delle attività, facciamo dei lavori insieme», ma nascono in modo spontaneo. Nel momento in cui nascono in modo spontaneo, che non è facile; vedi che succede sempre: che tu fai una cosa, proponi, riesci a trovare qualcuno che la fa con te, inevitabilmente, sempre il gruppo della società di prima, ci sono i gregari che si attaccano «La faccio anche io...» [...], però è difficile, lo riesci a fare con due/tre persone, non con tutto il corpo docenti di classe. Riesci a essere coerente, però questa coerenza l'avvertono i ragazzi eh... c'è da dire poi che quando vedono... non è una questione di coesione eh, è una questione di valori condivisi, loro se ne rendono conto e quindi secondo me... però poi ognuno di noi ha la propria personalità. Da una parte un limite è il precariato, però per me dall'altra parte il precariato è una risorsa, e viceversa, perché? Perché per me la gente nuova che arriva nella scuola, io ho imparato, così, ad apprezzare gli aspetti positivi, non so, quella vitalità in più che hanno, non perché mi sento vecchia, però per dirti...

P2: Sì, le cose nuove...

P1: [...] l'anno scorso abbiamo perso un anno, perché abbiamo perso un anno, quest'anno abbiamo perso un mese, poi quarantena preventiva... abbiamo perso un sacco di tempo e allora, magari, punti più sui contenuti, invece magari la gente giovane parte con un altro brio, partono

con un altro brio, anche dal punto di vista informatico partono molto più scantati, molto più avanti, però anche lì, se ci vai d'accordo...

P4: È energia nuova...

P1: È energia positiva, che se uno coglie, dopo la incanali.

P4: No, quello è un altro aspetto...sicuramente.

P1: Per il breve termine. Per il lungo termine, invece, ci vuole la continuità, perché altrimenti...

P4: È quello che io dico...

P6: Secondo me c'è anche molta frammentarietà. Cioè se tu trovi la collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcuno a fare. Invece, a livello totale è molto difficile perché c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto, molto più legati secondo me.

P3: Mmmmh... non te lo lascio dire. Proprio per l'esperienza I.C. Toscanini...

P6: No, ma dico le coppie... le coppie che stanno, che rimangono per cinque anni insieme...

P3: Ah, le coppie... le coppie non sono tutto l'insieme della scuola primaria. C'è molta divisione...

P6: Però le coppie hanno la loro classe e comunque...

P4: Ah, certo! La condividi per cinque anni...

P6: La condividi per cinque anni, tutti insieme, eccetera, mentre noi siamo in dieci su una classe ed è molto frammentato secondo me. Se basta uno che eh... sei fuori. Basta uno con cui non sei d'accordo è la fine, i ragazzi lo capiscono.

P7: Io devo dire che questa frammentarietà quest'anno è stata un po', come dire... si è un po' cercata e siamo stati costretti un po' a [confrontarci], anche con educazione civica, è stata l'occasione per condividere. Poi, ognuna l'ha fatta a proprio modo, però è stata l'occasione per condividere, per cercare un dialogo e una chiave comune. Quindi poi per la classe è stata anche lo specchio [per dire]: è una cosa che dobbiamo fare insieme. E quello sì, però si fa con molta difficoltà, sicuramente, perché come diceva P1 è molto difficile anche che si venga a creare quel rapporto empatico nel quale il mio progetto, la mia disciplina deve intersecare le altre, oppure viene visto come "Oh no, ora dobbiamo fare un'altra rognà!". E quindi, c'è sempre questo aspetto. E poi non ci sono quasi mai dei momenti di dialogo, no? [Le colleghe annuiscono]. Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose, quindi, cambio dell'ora, il nostro lavoro è molto in solitudine nonostante dovrebbe essere invece molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, poi sono momenti burocratici che è quello che porta a questo impoverimento al contrario.

P2: Sì, in effetti secondo me, noi ci parliamo, non lo so, io parlo con i miei colleghi, nell'intervallo perché intanto che ci diamo il cambio, nei corridoi, però, almeno per me, è sempre stato molto importante condividere anche le esperienze che faccio in classe, quello che succede con gli altri docenti. E poi i ragazzi lo sentono che c'è questa condivisione. Per tornare poi al discorso delle regole, io ricordo che un anno avevo una classe, dove nelle ore in cui avevano come supplente altri docenti li facevano morire. Allora io, per tornare al nostro discorso di instaurare un rapporto, come si impongono le regole: io impongo le regole, non mi interessa se a loro non piacciono, non cerco amicizia nei ragazzi, questa è la regola, punto. Diciamo che, come docente, ho degli strumenti, cosa che, per esempio, quando ho insegnato anche catechismo, lì mi sono trovata... lì fai molta fatica a imporre quello che vuoi fare. Lo so che non c'entra con la scuola, però a me è servito molto: lì non puoi imporre niente perché non hanno paura di niente. Tu hai qualche strumento che sì, gli farà un po' paura, che è il voto, l'interrogazione, la nota, tutta una serie di cose, che però nella scuola secondo me, per far capire che certe regole vanno rispettate, devi farlo. Io ricordo che, appunto, questa classe faceva morire i supplenti che facevano sostituzione, tra cui anche colleghi che avevano più esperienza di me: facevano il diavolo a quattro! Quando io uscivo dalla classe ed entrava il supplente dicevo: «Poi fate i conti con me», dopo andavano bene. Cioè, secondo me, un po' di "se non rispetti una regola, ci sarà una conseguenza, indipendentemente che ci sia io o che ci sia un altro docente, soprattutto come coordinatore, ecco, c'è un po' questo lavoro da fare, cioè avere sott'occhio come si comportano

anche con gli altri, cosa fanno anche con gli altri. Io di solito sono abbastanza rigida, per poi, come dice P1, col tempo, mi posso anche ammorbidire... il ragazzino che ha detto «Una vecchia scorbutica», il primo giorno di scuola, eeh... nel tempo ho apprezzato la sincerità, mi sono detta: «Vedi, ci sono riuscita! Era così che volevo sembrare!», perché se ti prendono sottogamba, se pensano che possano instaurare un rapporto di amicizia è finita. Cioè, io sono il docente, io ho un ruolo. Tu, ne hai un altro! Io sono un po' rigida.

P1: Brava. Poi sempre parlando delle relazioni tra i pari, un'altra cosa su cui riflettevo è che loro hanno il senso della giustizia e il senso dell'ingiusto, cioè tipo loro giocano a palla [...], no il senso del giusto e dell'ingiusto ce l'hanno, poi loro in realtà sono dei contenitori che dal punto di vista delle relazioni riesci a riempire, pian pianetto, pian pianetto, perché? Perché, almeno io non condivido: tutti i corsi che sono stati fatti e che stanno facendo, «L'adolescente è stato isolato, [...] è disilluso...», ma cosa disilluso? Se tu, come adulto, continui a dirgli: «Se non studi, non riuscirai... se non fai questo, se non fai quello», ma loro, per loro stessi, non sono autonomi, in niente che li riguardi. Hanno sempre la vita strutturata, quindi la mamma ti porta a scuola, la mamma ti porta a calcio, la mamma ti porta a fare la festa di compleanno con gli altri amici... manca un po' il senso della responsabilità, che secondo me manca tra di loro, e che invece, pian pianetto riesci a dargliela. Poi, collegandomi a quello che diceva P2: allora, secondo me, uno ce la deve avere dentro la voglia di insegnare, e dopo uno cambia, cresce, io sono cambiata tanto, secondo me, rispetto agli inizi di quando ho cominciato a insegnare, forse lo fa l'esperienza, forse lo fa la tua crescita personale, quindi mai rimanere chiuso nella propria nicchia, ma avere sempre uno sguardo più ampio; però non condivido né quello per cui i nostri ragazzi sono tartassati per cui poverelli, usano solo internet, non sono capaci di comunicare, ma non è assolutamente vero, non è assolutamente vero! Poi, che loro comunichino con una forma di linguaggio ridotta, per cui non sanno scrivere un tema ma sanno comunicare tra loro con due o tre frasette, è un modo di comunicare diverso, che loro hanno. Non condivido tutta questa pressione che loro psicologicamente avvertono, data anche dai loro genitori gli inculcano delle cose negative, quando in realtà non è vero: «Non troverete mai da lavorare!», mica vero, in quarta superiore all'IPSIA ti chiamano, quarta superiore all'ITIS ti chiamo, chiaramente non devi essere una testa calda, non devi essere un rivoluzionario, non devi essere così... Come docente, non condivido tanto quello che dicevi tu, P2, perché mi sono resa conto che se tu intervieni per un altro docente, che magari mi è capitato di fare, con quel docente lì... lo sminuisci, perché devi essere tu che... magari puoi dare delle indicazioni al tuo collega, o anche tra di noi: «Guarda, prova a fare così...», cioè con me ha funzionato, prova, con me ha funzionato non perché sono io, ma perché io ho provato così e ha funzionato, vediamo per quanto tempo, sta funzionando adesso, magari per dieci giorni, poi tra 15 giorni non funziona più. Però, intervenire sull'operato di un collega no, perché viene sminuito...

P2: No, ma soprattutto io mi riferivo ai supplenti, che poi se vuoi ti dico anche chi è...

P1: Lascia, lascia, lascia...

P2: No ma un insegnante bravo, che c'è ancora. È che non, quando... allora, il mio discorso era questo, che se tu, se loro hanno paura che ci saranno delle conseguenze bene, se non ci saranno delle conseguenze perché tanto non è un docente, non ti metto un brutto voto, fanno quello che vogliono, è questo il discorso.

P4: Anche nelle ore di religione succede...

P2: Ecco... era questo il discorso...

P4: Però...

P6: Io mi ricordo che i miei compagni giocavano a carte nell'ora di religione...

P7: Perché loro ti danno un peso specifico... ti soppesa i primi giorni e poi loro prendono questa...

P2: No ma loro, per esempio, ricordo questa classe che prendevano in giro persino il bidello...

P4: Allora vuol dire che loro sono in difetto, che è la loro conformazione che non è completa. Non è un difetto mio!

P2: No no... però tu come docente, in qualche modo deve intervenire...

P4: Sì sì, il docente che è lì interviene...

P2: Se sei lì, non puoi permettere che prendano in giro una persona adulta, per quanto...

P4: No, a me non piace quando poi si gira la frittata e si dice: «L'insegnante non li sa tenere!», per me è una cosa orribile da dire... ma cosa vuol dire? Non giriamo la frittata...

P2: No, ci sono delle classi difficili e delle classi che si tengono meglio...

P4: Se i ragazzi sono organizzati, pronti, disponibili lo sono con tutti. Poi è chiaro che magari nella mia ora chiacchieri un po' di più, ma non è quello, non è la chiacchiera, oppure cerco di giocare a carte e faccio finta di fregarti... ma non è quello il problema! C'è un fondamentale rispetto, rispetto dei ruoli. Il problema è quando questo non c'è e ti viene attribuito «Perché sei un supplente, perché ci stai un'ora sola alla settimana», ma cosa c'entra?

P2: Eh no, sì... È che tante volte, dipende da classe a classe, però come in questa classe – ho portato l'esempio di una classe un po' difficile da gestire – non rispettavano il supplente, non rispettavano anche il bidello. Si veniva a lamentare con me, quest'uomo, perché io ero la coordinatrice: «E perché lasciano sporco, e perché lo prendono in giro quando parla», erano veramente da educare in questo senso. E l'un po' di, come dire, un metodo un pochino rigido secondo me ci vuole, nel senso che fa parte dell'educazione, delle regole che devi dare per tutti.

P3: Io ho un pensiero. Io non sono rigida, ok? Perché non lo sono. Non mi ricordo di aver mai messo una nota, per esempio. Però, se tu instauri un rapporto di dialogo con loro, comunque: «Qual è il problema? Esponi, di qual è». Loro sanno che con alcuni insegnanti possono aprirsi, possono parlare, possono... però non sono mai stata severissima, con loro, cioè ho messo, a volte – chiaramente è capitato – il voto che si meritavano in alcune occasioni, però, il discorso che dicevi te [si rivolge a P2], «Loro devono sapere che se si comportano male avranno la nota», cioè per me non è così. Non riesco a mettere una nota, ne parlavo anche con la collega per il discorso della 3<sup>a</sup> A, che abbiamo avuto quest'anno insieme, non riesco a mettere una nota, però nel momento in cui «Allora ragazzi, qual è il problema? Esponete il problema perché devo capire cosa è successo con questa situazione, con quello...», cioè loro quando tu li fai parlare, e li fai, comunque, in qualche modo li mettono anche un po' a nudo, loro riescono a dirti qual è il problema e in quel modo, nello stesso tempo, loro ti rispettano come insegnante e come figura istituzionale. Ripeto, non è facile entrare in una terza, dove ormai i vari rapporti si sono instaurati, tra loro, l'insegnante nuova viene vista sempre come una da scoprire, ancora una volta, però nel momento in cui tu li conosci dalla prima – ripeto – a me è capitato questa differenza tra, anche i risultati, di una terza... cioè, l'insegnante è la stessa, però perché ottengo dei risultati positivi quando io li prendo dalla prima alla terza, e non ottengo gli stessi risultati quando li prendo in terza? Perché comunque, a prescindere dal discorso materia, il rapporto, l'empatia con quella classe, con quel ragazzo, non può essere lo stesso rispetto a chi se li è visti crescere. Però, ripeto, pur non essendo rigida, io posso dire che, l'altro giorno, ripeto, alcuni ragazzi volevano a tutti i costi questa foto con me perché «Prof., la foto della 3a E, con il cuoricino», cioè, quelle poi sono cose, quel feedback di cui parlavo prima, e poi dici «Forse ho fatto anche un buon lavoro», a prescindere da quello che ho insegnato a questi ragazzi proprio a livello di inglese, tra virgolette, il rapporto, il... e loro secondo me intuiscono con chi si possono comportare in un modo e con chi si possono comportare in un altro, per esempio, capitava anche con la professoressa XXX, l'anno scorso, non si muoveva una mosca, perché ci sono degli di insegnamento che chiaramente ognuno ha il proprio, io non posso dire che il tuo è sbagliato e il mio è corretto, e quell'altro... però tu, in base a chi hai davanti, secondo me, riesci in qualche modo a trovare la strada. Ripeto, in un anno è difficile, perché posso capire la problematica della collega che è entrata in terza perché è una classe difficile quest'anno, però in tre anni loro riescono a darti quello che tu vuoi.

P6: Perché, comunque, ricordiamoci che in prima, quando li prendi in prima, sono dei bambini, cioè, sono dei bambini...

P3: Eh appunto se tu te li crescerli...

P6: Eh appunto, devi crescerli...

P3: Se tu te li cresci, purtroppo loro sanno con chi possono comportarsi in un modo e con chi possono comportarsi in un altro... questa è un po', tra virgolette, una cosa un po' brutta da dire, però questa è il problema che diceva lei [si riferisce a P4] del precariato, il discorso della grande linfa che danno i prof. che sono giovani e che ti danno tanto... però il precariato porta un po' a

questo. Io mi rendo conto che facendo un paragone tra le classi che prendo in prima e porto in terza e le classi che poi, come il prossimo anno sicuramente succederà, che mi daranno in terza e dove loro hanno già... [...] io soffro molto perché non riesco in un anno soltanto a dare il meglio di me. Questo il precariato lo porta.

P7: Questo però secondo me è un ragionamento a lungo termine, perché secondo me se tu sei abituato...

P3: Sì, è un ragionamento a lungo termine...

P7: Eh, io invece sono abituata a pensare "in un anno" e l'anno scorso, nello scorso triennio che ho avuto la fortuna di prendere una classe, che poi ho fatto di tutto per tornare in quella classe, quindi averla fino in terza, io mi sono accorta [che] avevo molte aspettative, per concludere il ciclo, avevo molte aspettative. Molte persone che io ho conosciuto in prima, quindi molti alunni, in terza non mi hanno dato neanche i risultati sperati, no? Allora io mi sono fatta tutti i problemi di cosa aver sbagliato e quindi devo dire che mi aspettavo appunto di lavorare su tre anni, sicuramente meglio di come succede in un anno. Questo però non è detto e non è scontato. Io devo dire che la cosa che loro devono avvertire è la coerenza: cioè tu devi essere sempre coerente con te stesso e questo fatto di una causa-conseguenza sicuramente ci deve essere, poi può essere una nota, un compito, cioè può essere un dialogo, però loro devono vedere in te la coerenza. Quindi tu devi dire quali sono, cioè, secondo me, all'inizio quali sono le regole che non possono violare, e poi questo rapporto di reciprocità, perché, ok, io sono qui per insegnare, ma anche voi dovete dare qualcosa a me, perché comunque se dobbiamo costruire un rapporto, qualsiasi rapporto prevede la reciprocità. Una reciprocità, quindi io devo essere coerente, dico di fare, allo stesso modo voi, altrimenti, per me, non c'è un rapporto di parità. Se non c'è un rapporto di parità voi non potete chiedermi niente, perché appunto io non posso chiedervi niente. Quindi loro, ecco, nella loro considerazione che fanno? Nel soppesare la persona che hanno di fronte, chiunque lo fa, a prescindere dalle loro conoscenze e competenze, ci mettono anche questo... cioè, ci mettono tutta una serie di cose che poi fanno in modo che durante l'anno, come dire, possono dare o non possono dare. Però, anche da parte nostra è un continuo tirare, frenare, frenarci... proprio per ottenere sì, sicuramente un rapporto di dialogo, ma appunto quando io mi sento troppo coinvolta, mi sento molto... posso essere ferita, perché appunto quell'armatura che comunque devi avere si lascia trapelare. Cioè, io sono rimasta scioccata quest'anno quando un ragazzo è venuto a suonare al mio citofono perché per me era entrato in una sfera che io non avevo considerato. Cioè per me quello è stato una violazione della mia corazza. E sicuramente è stato un gesto affettuoso, spontaneo da parte sua, però da parte mia io ho sentito una chiusura. Cioè, c'è un limite che non dovrebbe essere oltrepassato, e quindi tutte le buone intenzioni... ma allora vuol dire che c'è stato un errore di calibro, no, se mi hanno visto uscire da quel cancello. E quindi, cioè, è qui... e anche lì, apertissimo al dialogo, ma la distanza deve essere fondamentale. E quindi per me è la coerenza, cioè non posso dire: «Se... non vi do il compito, non vi faccio vedere le verifiche» e poi cedo. Quindi il lavoro difficile è proprio su di noi: «Ho detto questo, devo fare questo».

Conduttore: Quello che ritorna tanto, ma poi lo avete anche molto esplicitato, è questa dimensione dell'io, della solitudine dell'insegnante che si trova a confrontarsi con la classe, [...] e non del corpo docenti. Cioè, il corpo docenti esiste, perché insomma, siete voi qua insieme, però non c'è, come avete detto, una condivisione, cioè c'è una condivisione parziale, ma, non so, avete detto «Magari, collaboriamo su dei progetti, magari c'è qualcuno che ha un'idea e qualcun altro gli va dietro...», però non è una pratica, una prassi [...] costante? [...] provo a spiegarmi meglio: io ho lavorato nei servizi [come] le comunità, e c'era l'équipe di educatori che, una volta a settimana, poi magari per voi è diverso, perché fate centomila riunioni e non è che vi manchino le occasioni di incontro, però c'è un'équipe a settimana dove si discuteva sulla progettualità educativa, rispetto ai progetti di vita dei ragazzi e c'era una condivisione di sguardi, nel senso: noi siamo l'équipe di educatori e ci comportiamo, cioè decidiamo di seguire questa linea, piuttosto che quell'altra. E nella scuola, questo?

P6: Ci dovrebbe essere all'inizio dell'anno, ma siamo a metà...

[I partecipanti affermano che non ci sia].

P1: Secondo me c'è anche una componente soggettiva... non so come dire...



P4: Puoi anche condividere, ma sì, c'è una componente soggettiva... non c'è il momento istituzionale...

P3: Allora, non è come alla scuola elementare che loro settimanalmente si vedono per fare la programmazione, alla scuola media questo non c'è, come neanche alla scuola superiore. Secondo me questo è un anello mancante, onestamente, devo essere sincera. Remo contro, perché comunque ci sono tanti lavori da fare a casa, per la scuola chiaramente... però, io penso che potrebbe essere una buona soluzione – non settimanalmente – o anche in modo bisettimanale, che si possa riunire il consiglio di classe, perché tante cose appunto sfuggono, ecco, perché, ripeto, siamo un po', un po', abbastanza settoriali... mi faccio le mie ore, tu ti fai le tue e così via. Il rapporto c'è, se lo vuoi instaurare il rapporto c'è, l'educazione civica ha aiutato anche tanto, ci siamo abbastanza, insomma, abbiamo parlato di più secondo me quest'anno, però secondo me un incontro del consiglio per dire: «Ascolta, ma con te questo ragazzino perché si sta comportando così, per questo motivo, perché è successo questo...», perché tante volte non abbiamo neanche il tempo, il coordinatore stesso, di comunicarlo. Poi abbiamo le chat delle varie classi, quindi anche questo fa tanto.

P7: Poi arriviamo anche a questa figura mitologica del coordinatore...

P3: Sì... è una figura che a volte è anche scomoda, chiaramente... però forse potrebbe essere una soluzione anche trovarsi, anche una volta al mese, per dire, a parte il discorso consiglio di classe istituzionale, per dire...

P4: Come se fosse un consiglio di classe, perché ci sono, ma non li sono.

P7: Però questo è un lavoro, e io ne ho fatti altri, perché sono arrivata all'insegnamento non sicuramente per ripiego, ma appunto in un periodo storico dove dovevi impiegare quel tempo, e quindi essendo questo un lavoro dove ognuno di noi sceglie, appunto, quanto dare, è la cosa bella ma allo stesso tempo brutta, perché è una scelta molto soggettiva, nel senso: io in questo lavoro do una percentuale, poi di quanto dare, di quanto tempo impiegare, di quanto riflettere è molto soggettiva, quindi in ogni scuola ci sono insegnanti che si dedicano al 100% e altri meno, ma anche come in tutti i lavori. In questo però la scelta soggettiva e anche valoriale è molto più forte, secondo me. E quindi, questi momenti di riflessione, io mi chiedo, quanto effettivamente sarebbero efficaci? Perché anche questo non è detto, perché noi possiamo aggiungere una riunione ma non arrivare allo scopo, e quando parlo della figura mitologica del coordinare è, alle volte: «Sei tu il coordinatore, il problema è tuo...», ma non dovrebbe essere così, perché se io sto 10 ore con una classe dove ho cinque materie, sicuramente io li vedo di più, ma proprio perché non deve svilire ognuno di noi, abbiamo tutti un ruolo educativo, ma anche e soprattutto, come dire... posso raccogliere la burocrazia, ma a livello educativo non è che la colpa è mia che sono educatore, ma non è il mio ruolo, come dire, fare la parte del cattivo...

P4: Il controllore...

P3: Non è a quello che serve il coordinatore...

P7: Lo so, sto parlando a livello generale di scuole...

P4: Di aspettative degli altri...

P7: Sì, ma appunto anche come precario, cambiando scuola, delle volte tu arrivi in una scuola dove non conosci nessuno e diventi coordinatore e ci dovrebbe essere molta più collaborazione, no? Raccontavo l'esperienza dove io sono arrivata a febbraio in una scuola, dove ho dovuto avviare a delle problematiche che io non conoscevo assolutamente... allora mi chiedo anche se la riflessione invece deve essere poi valoriale, condivisa, oltre che didattica, anche poi educativa, in quell'ora in più, arriveremmo poi all'obiettivo? E questo, perché anche i consigli di classe dovrebbero nascere per quello, però poi magari tra le altre cose ci si perde, quindi quando uno vuole comunicare, comunque, la comunicazione c'è, però ecco, è troppo, alle volte, dipendente dalla volontà dell'insegnante. Cioè alla fine chi fa le proprie ore e va via, io non ho modo di parlarci, per dire, e quella persona, comunque, se non c'è questo atteggiamento di apertura, noi possiamo stare qui dentro anche molte più ore, non cambia. È troppo soggettivo questo, sì.

P1: Infatti un'altra cosa che a me piace, da aggiungere a quello che dice lei [si riferisce a P3], sarebbe fare un percorso sulle relazioni [...]. Perché mi sono accorta che invece che criticare,

bisogna girare la cosa in positivo: mica facile, dire una cosa a un collega senza però criticarlo, senza offenderlo, senza... e poi è una pratica che va sempre fatta...

P3: Ne so qualcosa...

P1: Ecco, per cui non è mica facile... però questo qua è un modo di, uno strumento di dialogo che tu acquisisci, e anche una modalità di comunicazione non verbale che tu acquisisci, che poi te lo riporti anche con i tuoi alunni, è inutile che, perché poi mi viene in mente il corso C, perché non c'è una classe che si salva, la 1a C, ma la 2a C e la 3a C sono delle classi belle impegnative, molto impegnative [...], però, per esempio, dov'è che ho cambiato? Perché in 2a C con questo ragazzino qua che era un delinquente e diventava un delinquente e finirà in via Burla [via dove a Parma è collocato il carcere] perché li riconosci, perché hanno già il bollino, per quanto uno dica: «No, non è vero...li salviamo», non è vero, perché non salvi proprio un bel niente, c'è un contesto fuori, sociale che non va bene, una famiglia che non li supporta, loro si fanno già le canne, loro sono a contatto con gli spacciatori, perché il giro lo sappiamo che è quello lì, perché è inutile che diciamo: «No, alle medie li salviamo», non è mica vero, però lì per dirti, lui con me non disturba. Ma perché? Perché all'inizio io dicevo: «Beh ma cosa fai? Beh ma cosa fai?...», e poi li ho cambiato. Allora, cambi il modo di porti e lì ha funzionato, però non so per quanto tempo. Quest'anno ha funzionato, l'anno prossimo non lo so... però, li fare un corso su come fare a relazionarsi, a gestire anche le fasi, le parole o anche la comunicazione non verbale, cioè anticipare dalla gestualità quelli che sono gli intenti dell'altra persona, a me piacerebbe e lo troverei molto più utile che non una durante il consiglio – come diceva lei [si riferisce a P7] – ci confrontiamo, che tanto poi io mi comporto in un modo, tu ti comporti in un altro modo e quell'altro lì a te fa impazzire, a me no e viceversa, oppure a me fanno impazzire quando sono tutti e quattro [...], cioè volevano sospendere due la settimana prima della fine della scuola, per cui non situazioni facili facili... La settimana prima della fine della scuola ne sospendiamo due? Ah, sospendiamoli... però non è quello, cioè secondo me, nel confronto, nel condividere i valori così, anche tra di noi, non è solo l'ascolto, c'è anche... poi, magari, posso darti qualche educazione come faccio io [...], però poi anche lì quello che ti porti dentro di tuo, è la mia soggettività, è la mia sensibilità che mi fa dire «Quello che mi ha detto lei me lo porto dentro perché, secondo me, è un consiglio utile; oppure non lo condivido perché non lo seguirò mai...», ad esempio, dipende da [quello che senti]. Questa cosa qua esula dal dire: «Incontriamoci e diamo più tempo tra di noi per parlare dei ragazzi...» perché vuoi WhatsApp che aiuta, cioè tu sai già quello che è successo – come dice lei [si riferisce a P7] – ci penserà il coordinatore... va beh, il coordinatore si farà carico dell'ennesima perplessità...

P4: Rogna...

P1: Che c'è della classe, però lì bisognerebbe indagare il perché e il per come.

Conduttore: E quindi lei dice [che] avere degli strumenti in più sul dialogo, ad esempio rispetto a come dialogare sia coi colleghi, sia coi ragazzi potrebbe essere un investimento...

P6: E con le famiglie...

P3: Una formazione utile.

P6: Noi stiamo dimenticando una parte molto consistente della scuola, che sono le famiglie [le partecipanti annuiscono], perché noi abbiamo parlato di... ma quello che pensano le famiglie della scuola è fondamentale... e poi non parliamo della società che sui docenti stanno sversando di tutto e di più, e quindi i ragazzi sentono tutto quello che la società sversa sulla scuola, però focalizziamoci anche sul come parlare con le famiglie.

P1: Che però non sia il mediatore familiare perché io ne voglio avere proprio a che fare! Cioè proprio una figura, secondo me, mal pensata. Un docente che sia in relazione con le famiglie... non che ci sia uno che parla con te, parla con quell'altro e poi ti riporta: lasciamo stare, che vuol dire che non sei capace di dialogare, punto! Io non sono capace di dialogare, quindi mi piacerebbe imparare a dialogare con le famiglie, coi colleghi, con gli alunni, con tutti... però quello lì c'è un doppio canale: comunicazione verbale e non verbale, tutto lì.

P3: Formazione sulla relazione...

P1: Sulla relazione, ma con questa novità, e soprattutto con degli strumenti che siano veramente concreti...

P4: Operativi...

P1: Non della gran teoria, perché la teoria me la vado a leggere su internet, mi sono presa giù il nome dell'équipe eh, e ma la vado a vedere...

Conduttore: Certo, vi serve qualcosa di operativo...

P3: Cosa fare in questa situazione.

[...]

P1: Servirebbe però qualcuno esterno alla scuola...

P2: Che non sia un collega che mi fa...

P4: Che non sia la mamma di un mio alunno che mi viene a vedere in classe... ecco, questa cosa sarebbe abbastanza spiacevole, come già mi è successo...

P1: E un'altra cosa, secondo me, c'è il formatore in generale, che ti dice cosa fare, cosa dire e qualcuno – quindi due persone, secondo me, in generale – un'altra persona che abbia esperienza reale nella scuola, cioè un insegnante, perché se tu mi vieni a dire: «Devi fare questo...», però tu non hai mai insegnato, stiamo parlando di aria fritta. Se tu non hai mai fatto un giorno in una classe, non hai idea... cioè quelli che dicono: «Adesso avete due mesi di ferie», bene, non hanno capito niente! [...] O che ti dicono: «Adesso sono le due, te hai finito...», certo!

P2: No, forse si comincia!

P1: Perché ci sono alcuni formatori: «Fai qua, fai qua...», «Ma te hai mai insegnato?», allora è improponibile nella scuola perché, come dico io, la scuola ha dei meccanismi a rilento, è una macchina che va a rilento e prima che le cose vengano concepite, vengano fatte, passano... però secondo me qua ci vogliono delle cose fruibili in rapidità! Ci voglio degli strumenti pratici...

P7: Anche per far capire alle volte ai genitori, io non ho questa esperienza genitoriale che... però, mentre noi ci accorgiamo che nel momento dalla prima alla terza il rapporto è molto più difficile il rapporto, quindi bisogna sta dentro molto più vicino, mentre per i per i genitori delle classe prima, continuamente colloqui, comunicazioni, mano a mano va a scemare e, quindi vorrei anche capire, ma anche per una mia curiosità, se loro pensano di dare loro maggior indipendenza, responsabilità non parlando con il docente, oppure è una cosa scontata mano a mano che vai avanti, però dal mio punto di vista è molto più importante mano a mano che crescono, e quindi c'è proprio questo scollamento che si avverte tra, appunto intorno alla seconda media, tra i genitori che li lasciano un po' più liberi, ed è proprio il momento in cui loro, molti di loro, avrebbero molto più bisogno di questo, di questa impalcatura che sia per loro un accompagnamento, e quindi se anche io non comunico con la famiglia, nonostante i tanti mezzi di comunicazione – email, servizio elettronico, sms – comunque non arriva la comunicazione. Quindi, quanto devo volere io la comunicazione ma per chi? Cioè, dall'altra parte, proprio per questa reciprocità, chi c'è? Cioè, se non interessa alla famiglia, io dove posso arrivare? Qual è la mia competenza? Questo è un problema di relazione, di comunicazione importante, perché appunto ai ragazzi, poi, mancano dei tasselli, non remiamo nella stessa direzione e questo diventa poi un problema.

P3: Bene.

P1: Sì, molte volte i genitori intervengono forse in cose che non gli competono e anche lì forse c'è da stabilire bene le mansioni di ognuno: non mi puoi venire a criticare per un voto. Io faccio il docente e punto. Non vorrei sembrare troppo cattiva... non mi interessa, tante volte basta anche la minaccia, perché io di note quest'anno non ne ho data neanche una, no? Però sanno che ho il potere di farlo, quindi il rapporto a tu per tu è fondamentale questo, no? «Perché è successo questo?», però la definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie, perché io mi sono trovata a dare dei voti al di sotto del quattro e non li ho ritirati certo perché mi hanno detto: «Non si possono dare!», questo è quello che sa, poi se non glielo posso dare è un altro discorso, però questo è quello che sa. Poi, dopo di che la storia è finita lì: non voglio che intervengano nel mio lavoro di docente, ecco, però, però io ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti, hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...

P3: Ma, infatti, ognuno ha il proprio approccio... io non so dicendo che...

P1: Tu nel lavoro metti la tua personalità, è difficile dire qual è il metodo giusto...

P3: Ma infatti ognuno lo deve trovare...

P1: Ognuno lo trova con la propria personalità. Quello che dicevo all'inizio: «Tu sei un esempio, tu sei un maestro di vita in quegli anni», perché ti vedono non solo quando fai lezione o quando correggi i compiti, ma ti vedono anche nel rapporto con loro e quindi ognuno ci mette la sua personalità.

P6: Però devi avere dei capi saldi e [...] ti devi adeguare alle situazioni...

P1: Sì, certo... ti devi adeguare alle situazioni, per forza...

P5: Siamo plasmabili rispetto... la mattina li guardi negli occhi e [pensi]: «Ci posso fare una lezione così oppure oggi cambio tono?». Un po' come medico clown delle volte noi abbiamo anche interagito in maniere diversa: siamo entrati – dirigente permettendo – con un'amica medico clown, perché è una formazione che non si fa solo negli ospedali ma anche nelle scuole, in altre attività, per far capire qual era un atteggiamento sbagliato però visualizzato da persone che erano estranee: [una persona esterna] entrava e diceva in maniera diversa un atteggiamento che non poteva andare e abbiamo fatto anche questo approccio in alcune scuole, però quando c'è sempre una modalità, anche da parte del dirigente e dell'équipe pedagogica... così come per esempio, nella didattica a distanza, quando c'erano delle regole da stabilire, in un certo gruppo della 3a A, io dissi: «Io vorrei che questa cosa fosse sancita anche dal dirigente scolastico», [non solo] la prof. Radice che ci dice che lo zainetto non può essere messo... perché in alcune ore, infatti mi chiamavo la “sicurezza nazionale”, in alcune ore, quando non c'ero io gli zaini erano messi in un modo, arrivavo e in automatico, facevo con uno sguardo e loro in automatico prendevano lo zainetto e lo posizionavano dove doveva stare.

[Aumenta il brusio di sottofondo dato dalle altre partecipanti che parlano tra loro]

P5: Che però se è fatto da una singola persona, diventa quella prof. scocciaante che rompe...

[Le partecipanti parlano tra loro, anche a voce alta]

Conduttrice: Vi ringrazio e non vi rubo altro tempo e volevo riprendere soltanto alcune suggestioni [...]. È stato molto interessante, dunque grazie mille e spero che sia stato anche un'occasione [utile per voi] per riflettere, insieme su delle questioni che sono importanti e siete state soprattutto voi a dirmelo. [...] Mi è piaciuta molto questa immagine di comunità, ripresa anche dai luoghi, quindi «Noi vi accogliamo in uno spazio che è curato, verso il quale abbiamo dedicato del tempo», che magari ha richiesto anche il vostro coinvolgimento, perché appunto dovete avere anche voi cura del luogo in cui abitate ed è questo un primo modo per trasmettere [il senso] di comunità. [In questa cura dei luoghi] si entra in una società nella quale ci sono dei modelli, che siete voi [il conduttore si rivolge alle partecipanti] e nel quale viene trasmesso un certo comportamento, che può essere fermo, oppure più dialogante, ma che comunque rappresenta un modello di coerenza, perché il tema della coerenza è ritornato tanto. Dall'altra parte [è emersa] anche la frammentarietà, la solitudine, la difficoltà di trovare un fronte comune che però – mi dite voi – deve esserci non in una discussione continua, può esserci ma a tratti, però anche nel trovare una prospettiva di lavoro – abbiamo parlato del dialogo – una formazione che vi dia degli strumenti concreti da mettere in gioco, da mettere in campo e non calati dall'alto, da qualcuno che della scuola non sa niente, ma da parte di qualcuno che la scuola l'ha vissuta.

P1: E di esterno della nostra scuola.

P4: E che aiuti a portare un punto di vista altro, perché dal di dentro, ci sei sempre in mezzo.

[Il focus group si conclude con i ringraziamenti e la richiesta da parte dei partecipanti di essere contattati in futuro per gli aggiornamenti in merito alla ricerca, dopo essersi accertati che conduttore e osservatore abbiano i contatti di posta elettronica].

## Trascrizione FG2 – I.C. Mario Lodi, Parma

Data: 14/06/2021

Durata: 1:48:32

Modalità: presenza

Partecipanti: 4 insegnanti

Conduttore: 1

Osservatore non partecipante: 1

Partecipante	Disciplina di insegnamento	Anni di servizio
P8	Scienze umane	2
P9	Lettere	6
P10	Matematica, scienze	3
P11	Religione	3

Conduttore: Innanzitutto ci tenevo tantissimo a ringraziarvi per essere qui. Per me, per la mia ricerca, ma anche per l'Università di Parma è molto importante, quindi vi ringraziamo un po' tutti. Allora, io mi chiamo Nome\_Cognome, sono una dottoranda dell'Università di Parma e sto svolgendo questo dottorato sull'educazione morale, ho vinto una borsa di studio sul tema vincolato all'educazione morale e nello specifico mi occupo dell'atmosfera morale scolastica [da qui in poi AMS]. Prima di fare il dottorato, sono laureata nella magistrale di Scienze dell'educazione, quindi lavoravo come educatrice in una comunità per minori, poi appunto si è creata questa possibilità e quindi ho intrapreso questa strada. Lei invece è la mia collega, che si presenta...

Osservatore non partecipante: Sono Nome\_Cognome, sono educatrice in una comunità per minori, però collaboro anche con l'Università di Parma per alcune cose, in particolare per i tirocini [...] e niente, sono inserita anche all'interno di questo progetto di ricerca e quindi oggi il mio ruolo sarà quello un po' di osservare quello che un po' succede, per tenere memoria per la ricerca [...].

Conduttore: Mentre io ho il ruolo di favorire un po' la discussione tra di voi. Vi chiederei di presentarvi e dicendo appunto il vostro nome e il vostro cognome, di che materia vi occupate e da quanti anni insegnate.

P8: Io mi chiamo Nome\_Cognome, insegno scienze umane da due anni, questa è la fine del mio secondo anno di insegnamento.

P9: Io sono Nome\_Cognome, insegno italiano, latino, storia e geografia, in particolare italiano e latino e poi insegno da sei anni, dal 2015, quindi questo è il settimo, inizio il mio settimo anno.

P10: Io sono Nome\_Cognome; insegno matematica e fisica al liceo e matematica e scienze alle medie; terzo anno questo di insegnamento.

P11: Io mi chiamo Nome\_Cognome, sono prete da 32 anni. Ho insegnato all'inizio a Fornovo, poi ho insegnato dalle Luigine a Parma; qui ho ripreso da tre anni. Insegno religione.

Conduttore: Ok. Quindi, da quello che ho capito, lei insegna alla scuola secondaria di primo grado [si rivolge a P10], voi invece siete alla secondaria?

P9: Entrambe, sia medie che liceo.

Conduttore: Ok, perfetto. Vi spiego un po' cos'è questo progetto. Questo progetto è un progetto di rilevanza nazionale, nel senso che non coinvolge soltanto l'Università di Parma, ma coinvolge anche le Università di Messina, di Bologna e di Urbino, appunto sul tema dell'educazione morale. È sostanzialmente un progetto che è stato un finanziato dal Miur, e il titolo – quindi il focus – è appunto la formazione morale dei preadolescenti. Rispetto all'Università di Parma, diciamo che ci sono diverse mission, tra i diversi obiettivi tra le varie università, l'Università di Parma si occupa di raccogliere, di indagare le opinioni degli insegnanti in servizio rispetto appunto alcuni aspetti che caratterizzano la vita della scuola, che hanno forti connessioni con l'educazione morale, però hanno appunto l'obiettivo di Parma, il focus di Parma è quello degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e, quindi, non i preadolescenti,

in questo senso. Oggi noi non ci occuperemo del macro-contenitore dell'educazione morale, che è molto molto ampio, ma ci occuperemo di un pezzettino che appunto l'AMS. Come saprete, il focus group è un'intervista di gruppo finalizzata a raccogliere, l'opinione, le rappresentazioni, i vissuti dei partecipanti ai quali si rivolge, quindi nel nostro caso appunto tenendo a mente quello che è, appunto, l'oggetto della ricerca, ossia l'AMS, la nostra volontà è quella di raccogliere le vostre esperienze, le vostre opinioni, vostri vissuti, le vostre rappresentazioni rispetto a quest'oggetto di studio, ma non solo. Vorremmo [...] non soltanto comprendere in profondità questa parte, ma vorremmo anche raccogliere un po' quelli che potrebbero essere i bisogni formativi rispetto appunto all'AMS, e quindi l'obiettivo di questa conversazione [...] è duplice: da una parte, appunto, vogliamo comprendere [...] in profondità quello che è la vostra esperienza rispetto a questo e, poi, dall'altra parte, fare in modo che questo sia uno spazio generativo, dove possono nascere anche delle idee [...] e quindi vedere se ci sono eventualmente, perché potrebbero anche non esserci, delle necessità del punto di vista formativo rispetto a questo tema. Questo perché? Perché il progetto, appunto del PRIN e poi, in particolare, il mio dottorato ha la volontà di costruire dei progetti di formazione che si rivolgono, appunto, agli insegnanti, che hanno come destinatari gli insegnanti, però per evitare di partire esclusivamente dalla letteratura, vorremmo che questi percorsi formativi fossero molto aderenti alla realtà, e quindi a quelle che sono poi le esigenze del mondo della scuola per evitare appunto di [...] non trovare connessioni e che poi l'intervento formativo risulta essere poco utile. Quindi, in quanto intervista di gruppo vi chiedo di rispettare il turno di parola, in modo tale che tutti possano parlare e esprimere la propria opinione, tenendo a mente che non ci sono idee giuste o idee sbagliate ma che, rispetto questa tematica, ci possono essere idee simili ma anche idee dissimili, semplicemente perché appunto sono il frutto di una prospettiva personale; però sentitevi proprio liberi di esprimere quello che viene in mente, perché per noi è importante che questa conversazione sia autentica e che sia basata sulla realtà, e quindi la prospettiva della scuola potete offrircela soltanto voi, noi non ci lavoriamo, quindi siete soltanto voi che potete dar voce al mondo della scuola, in quanto insegnanti, e dare una restituzione di quello che è. L'AMS, giusto per capire un po' di che cosa parliamo, si connette, lo richiama nel suo stesso nome, si connette alla scuola. Forse, quando parliamo di scuola pensiamo ai programmi ministeriali, alle tempistiche dei programmi ministeriali, alla trasmissione di conoscenze e, quindi, anche lo sviluppo di un senso critico negli studenti, nei ragazzi che avete di fronte... oppure possiamo pensare alla questione della valutazione e, quindi, all'attribuzione di un giudizio al lavoro dei vostri studenti. Però, se guardiamo alla scuola in maniera un po' più trasversale, ma non per questo non rilevante, la scuola si secondo caratterizza anche per le norme che ci sono dentro la scuola, per i valori che ci sono dentro la scuola e anche per i sistemi di significato che una scuola insieme, congiuntamente, definisce, e queste norme questi valori questi sistemi di significato regolano – in un certo senso – le relazioni tra l'interno della scuola si costruiscono, quindi relazioni tra gli studenti, ma anche relazioni tra studenti e insegnanti, ma poi anche le relazioni tra di voi. Perciò, noi vorremmo che ci concentrassimo su questo, quindi sull'AMS, che sostanzialmente è l'insieme dei valori, delle norme, dei sistemi di significato che regolano le relazioni, sia formali che informali, insieme anche al grado con cui queste norme e questi valori vengono condivisi dalle persone che costituiscono, perché non soltanto lo popolano, ma lo costituiscono, un contesto sociale come, appunto, la scuola. Per addentrarci – diciamo – in questa conversazione e per addentrarci in questa dimensione che è un po' invisibile, però percepibile, fortemente percepibile, vi vorrei far vedere proprio 40 secondi di clip, no ma che è tratta da un film americano, *Detachment*, che racconta la storia di un insegnante di letteratura, che si trova alle prese con una classe di alunni difficili e un contesto dove ci sono dei colleghi demotivati [visione della Clip F-033 <https://educazionemorale.unipr.it/>]. Allora, nella clip [...] [viene riportato «Questa scuola ha un'anima, questi muri sono vivi...», allora ributto un po' la palla voi, chiedendovi avete mai pensato che una scuola avesse un'anima, che i muri fossero vivi e che è che si respirasse una certa atmosfera all'interno della scuola; e poi, nella vostra scuola com'è questa atmosfera?

P9: Io ogni volta che passo davanti a una scuola credo che ogni scuola abbia il suo vissuto, e ogni volta mi emoziono, ma in qualsiasi paese io sia andata, passo davanti alla scuola la riconosco

subito, e credo che la scuola sì, abbia un'anima assolutamente, più degli ospedali, forse io sono insegnante, quindi credo che sia la scuola il luogo più bello del mondo; magari per i medici è il loro ospedale, o lo studio medico. Quindi credo che nella scuola non ci sia solo un'anima, ma tantissime anime che si intrecciano tra loro e che si confrontano, non so. Ho sempre vissuto la scuola, anche nei momenti peggiori, perché ho fatto un liceo molto pesante, e credo che però anche lì ci fosse un'anima positiva, sempre, non ci fosse... sì, magari ogni persona viveva un momento brutto, perché hanno preso un 4 in greco, o oppure perché aveva un professore che non... non era buono, non era comunque comprensivo, umano nei suoi confronti, ma credo che comunque la scuola sia sempre stata, e credo che lo sarà sempre, qualsiasi edificio nuovo o vecchio che sia, un momento bello da vivere e positivo, quindi sì, assolutamente, sono molto d'accordo... credo che sia proprio una persona, la personificazione di tante persone messe insieme, però che vivono momenti belli... perché alla fine anche i momenti brutti, del brutto voto, del momento negativo della tua vita, però comunque creano la persona che sei diventata, che diventerai... almeno la mia esperienza personale, il Romagnosi, per me è stato un momento molto pesante ma, se non l'avessi fatto non sarei diventata quella che sono, e quindi credo la scuola sia fondamentale, ecco... basta.

P10: Anche io facevo il confronto con la mia esperienza, cioè perché fondamentalmente io ho esperienza di tre scuole nella mia vita: le mie, soprattutto il liceo, perché comunque è un momento in cui si è più consapevoli di quello che succede, io ho fatto il Maria Luigia, quindi per me là si respirava una certa... non so come dire... un ambiente molto formale... anche lì, vabbè, c'erano delle regole molto precise da rispettare... e la stessa struttura in qualche modo era un riflesso di quello che ci veniva richiesto mentre partecipavamo, quindi c'era molto consonanza tra la struttura fisica e l'atteggiamento che ci veniva richiesto e quindi anche le aspettative che noi avevamo come studenti. La seconda esperienza di scuola, è una scuola non qua in Italia, quindi sorvoliamo, era una scuola molto piccola, quasi a conduzione familiare; questa scuola, che è quella... perché io ho vissuto all'estero per 15 anni, prima di vivere qua e di tornare... questa scuola credo che abbia la stessa, la stessa vibrazione tra l'edificio e quello che ci si fa dentro, cioè io vedo che il nostro essere scuola, essere colleghi, essere professori, riflette in qualche modo, l'ambiente, quindi un ambiente molto solare, con finestre enormi con... cioè quindi molto aperto all'altro, molto aperto all'esterno, molto... non lo so, proprio con una facilità, con una fluidità tra gli spazi notevole, secondo me, la mia percezione è che c'è una relazione tra l'ambiente in cui sei e come tu vivi quell'ambiente... poi questa scuola, secondo me, è una chicca da questo punto di vista, perché, in qualche modo, noi creiamo molto gruppo, ci sosteniamo a vicenda, e anche i ragazzi credo che percepiscano questo nostro... questo nostro modo di relazionarsi, secondo me, molto palese, ecco... poi, io quando sono arrivata, il primo giorno, ho fatto il colloquio già, già mi sentivo bene... cioè, ho detto: «Se mi prendono, qua si stava bene!» non so, è una cosa che, che... poi anche il preside, che dà un taglio molto particolare nelle interviste, quindi insomma un po', già si capisce qual è, qual è l'ambiente... però sì, io credo di sì, che ci sia già una relazione profonda... che poi io, essendo fisica, credo che ogni ambiente assorba l'energia delle persone che ci vivono, quindi se le persone vivono bene l'ambiente restituisce questo tipo di energia, quindi, ma proprio fisicamente... cioè non, non è un'immaginazione!

P8: Anche io mi rifaccio a quello che hanno detto P9 e P10, perché anche io, la prima immagine che mi è venuta in mente, la prima sensazione vedendo la clip, non è del mio lavoro di adesso, ma di quando andavo a scuola io... e, io ho fatto la stessa scuola di P9, in anni completamente diversi, ma io andavo... per me è stato uno shock l'edificio, invece, perché io vengo da un piccolo paese, sono l'unica che era arrivata all'istruzione superiore della mia famiglia, quindi questo impatto con questa struttura forte, e con un'anima pesante, cioè era una scuola simbolo del... di una certa Parma, che io, invece, ho vissuto molto bene, nonostante non studiassi particolarmente, io avevo... ero più sul versante dell'animo della scuola... cioè, che gli anni della scuola superiore fossero anni di formazione, di formazione dell'animo, quindi fossero più quello, e poi... [...], però, mi dovevano dare una sorta di, come dire, sponda: io lì dovevo capire cosa volevo diventare da grande, e cosa potevo anche diventare... quindi dal codice di norme che erano dette, ma anche non dette, quindi chi poteva entrare in quel bagno, in quell'ora...

chi erano quelli più rispettati della scuola, il gruppo al quale non ti potevi rivolgere, quindi anche una socialità, cioè è stata un'agenzia di socializzazione bella potente e molto diversa da quella alla quale ero abituata. Cioè, mi ha catapultata in un mondo nuovo, e quindi il primo impatto è questo. La seconda cosa [...], invece su quello che ha detto P10, che mi ha colpito, perché ho pensato la stessa cosa, è la relazione tra lo spazio e l'attività, perché io invece da antropologa, lo vedo dall'altro punto di vista: che quindi la disposizione degli spazi ti crea un ambiente educativo e un ambiente di socializzazione e... ed effettivamente è una scuola questa nella quale si respira. Io ho avuto un ingresso rocambolesco, per entrare a far parte del corpo docenti, decisamente... e dopo tre mesi eravamo in DAD, quindi devo dire che ho avuto un attimo di sconvolgimento, ma devo dire che ho sentito l'anima della scuola perché non ho avuto difficoltà, cioè non ero in panico nel dover aderire a uno standard, non so come spiegarlo, ma si stava bene, si creava gruppo, e il fatto che ci fosse un gruppo, un corpo docenti, che non significa assolutamente che siamo uguali, che abbiamo le stesse idee, ovviamente, questa è un'ovvietà, nemmeno da sottolineare, ma che puoi contare su un tuo collega, che in classe porta avanti la stessa linea che sta portando avanti tu... e anche se vi trovate in disaccordo, fate parte dello stesso gruppo... e secondo me, questo viene trasmesso molto ai ragazzi qua, a partire, appunto, dal preside, e via dicendo, che non è scontato per una scuola, che appunto è una scuola paritaria, quindi avrebbe anche i presupposti per essere un altro tipo di scuola probabilmente... e basta.

Conduttore: Posso chiederti in che senso potrebbe essere un tipo di scuola diverso? Cosa intendi?

P8: Non lo so, però io avevo un'idea che non sapevo come sarebbe stata una scuola paritaria... io non l'avevo mai frequentata, quindi non sapevo cosa si facesse, come fosse, di base questo...

P9: Diciamo che è una scuola, la nostra, che si può definire giusta, equa, che nelle paritarie, ma anche in altre scuole in realtà non trovi quasi più... questa equità, questa caratteristica del giusto... cioè tutte le persone, più o meno, sono trattate allo stesso modo, che siano alunni, che siano docenti, che sia il preside, ed è il primo il preside a darci l'esempio...

P8: Ma poi c'è un intendo educativo che è paritario... paritario e meritocratico allo stesso tempo... cioè è proprio l'intendo alla base... non so, però ogni volta che facciamo un consiglio di classe, un collegio docenti, è tanto... cioè, per esempio dal collegio di classe e dal consiglio docenti di venerdì mattina sono uscite ripensamenti sulle competenze e sulla valutazione notevoli, che io conosco tanti altri insegnanti, in altre scuole così, che non vengono portati avanti con la stessa volontà dagli altri insegnanti... magari sono imposte dall'alto, mentre qua sono delle necessità del corpo docenti. No?

P11: Sì, io mi trovo d'accordo su quello che hanno detto loro... non ho molto da aggiungere... [...] abbiamo vissuto una mutazione deontologica, dalle suore, quindi un sistema gestito principalmente da religiosi, a una realtà diversa che è la PROGES, e quindi dal punto di vista del significato, non sono cambiate. Il gruppo è rimasto anche compattato e che si è inserito, si è inserito in un percorso, come diceva qualcuno "giusto", non ha ecceduto rispetto al gruppo, ma si è inserito bene nel gruppo, ha accolto e anche coi ragazzi ha trovato un feeling molto buono; poi la struttura aiuta, tante cose aiutano... sì, è vero questo, forse anche il nostro numero, non siamo numeri eccessivi, questo consente anche di confrontarsi un po' alla pari, tranne me hanno tutti un'età comunque... io sono più vecchio del preside comunque!

P9: Beh, però come animo è giovane!

P11: L'animo è giovane, vengo da un GREST con 40 ragazzi [...], mi ci confronto sempre con i ragazzi...

Conduttore: [...] all'interno di questa ricerca è emerso che gli insegnanti percepiscono, invece, molto la solitudine, cioè nel senso, discutendo con dei vostri colleghi, che ovviamente non lavorano qui con voi, ma in altre realtà, [ci siamo confrontati sulla dimensione di solitudine che avvertono] e portavo l'esempio di quando lavoravo in comunità, che appunto in comunità, nell'équipe di educatori, che non sono un collegio docenti, non si è mai così tanti, però sistematicamente, una volta la settimana, si fanno delle équipe e nelle équipe sostanzialmente si stabilisce una progettualità educativa comune, collegiale insomma che raccontando un po' appunto l'opinione di tutti e, partendo dall'opinione di tutti, si costruisca una progettualità



lavorativa che permette agli educatori, impegnati nella quotidianità, di trovare... di avere gli obiettivi chiari e di lavorare un po' tutti sulla stessa linea. Nelle scuole con le quali ci siamo un po' confrontati, invece, emerge che gli insegnanti si sentono e sono un po' in una dimensione di solitudine, nel senso che c'è frammentarietà, e quindi questa comunione di sguardi, diciamo così, non è per forza così scontata. Qua, invece, mi dite che è diverso...

P11, P9: Sì...

P10: Diciamo che, normalmente, c'è una differenza, secondo me, tra il lavoro di un'équipe di educatori e il lavoro di insegnante, perché il lavoro dell'insegnante ha una serie di obiettivi che ti vincolano moltissimo, quindi il tuo primo obiettivo è preponderante rispetto ad altri, quindi tutto quello che è invece il creare relazioni, accompagnare un ragazzo nello sviluppo delle sue capacità, nel colmare le proprie lacune, è in qualche modo un po' trasversale, ma anche marginale, non so come dire... nonostante noi lottiamo con le unghie e coi denti per farlo diventare preponderante, non è così... e non si riesce sempre... noi, tra di noi, ce li inventiamo i momenti di scambio, un po' perché siamo in pochi su varie classi, cioè alla fine siamo 15 insegnanti in tutta la scuola, quindi... un po' ci conosciamo, un po' cerchiamo in tutte le ore di, comunque, metterci lì, la chiacchiera, insomma... cerchiamo di sfruttare tutti i momenti possibili, però di per sé è una lotta controcorrente, perché il sistema scolastico non è costruito... nonostante il collegio docenti, che però è così oberato di cose da fare, di cose da decidere, che in realtà c'è poco spazio per un confronto vero sulle cose concrete, sul come facciamo, come aiutiamo questa persona a raggiungere... cioè, però noi, beh soprattutto noi tre, per esempio, ci troviamo, abbiamo una giornata casualmente in cui abbiamo ore buche che si sovrappongono, ci si trova nella stessa sala insegnanti e abbiamo fatto dei progetti meravigliosi, delle cose davvero interessanti...

P9: Io arrivo [negli ultimi minuti]...

P10: Beh, entri sempre nel momento giusto... «Ecco, P9 può fare quella cosa lì...» però non è la consuetudine... io credo che siano tutti consapevoli del fatto che siano fortunati... ma una roba banale: cioè noi, tra di noi, ci scambiamo le programmazioni... io alla mia collega di matematica le ho detto: «Senti, c'è da fare la relazione finale, mi passi la tua, che così io... cioè la faccio sulla mia classe, ma col tuo schema...»; nelle scuole fuori tu chiedi «Mi passi una roba», la gente dice: «Io ho perso il tempo a farlo, perché te la devo passare?», cioè la volta dopo la faccio io, la passo a te... qua nessuno è geloso, tra virgolette, della sua creazione, siamo molto solidali tra di noi, cioè avremo un insegnante nuovo, tutti sono disponibili a passargli le sue programmazioni, le robe che... cioè lo schermo del verbale, il registro... cose sciocche, che se ti devi fare da solo implica tutta una perdita di tempo inutile, noi pensiamo... se invece uno ti aiuta, tu ti dedichi a quello che è importante, che è star coi ragazzi, no?

P8: Poi impari molto più velocemente... io quando sono arrivata l'anno scorso, con tre classi che seppur piccole, comunque una di queste era una quinta, quindi anche impegnative... poi, probabilmente, da come siamo abituati a lavorare in questo modo, cioè avendo delle classi piccole, già, secondo me, di base siamo tutte persone che si focalizzano e vanno molto a fondo, si prendono molto a cuore le situazioni del proprio lavoro, e via dicendo, diciamo che la struttura della scuola agevola questo, cioè ti dà la possibilità di farlo... per dire, anche, parlavamo la settimana scorsa di programmare l'orario scolastico in modo da lasciare all'insegnante un'ora buca, nella quale possa fare compresenza perché altrimenti faticavamo a trovare uno spazio nel quale confrontarci; cioè, vuol dire avere delle possibilità che, appunto, nelle altre scuole non ci sono, non ci sono. Ma anche un appoggio sui progetti esterni o, molto banalmente, dei consigli... insomma, è molto gratificante anche svolgere un lavoro in questo modo...

P11: Io volevo dire anche un'altra cosa: penso che ci giochiamo il cliente sullo stile che utilizziamo... la differenza, forse, nella scuola statale è che il cliente ce l'ha già, no? Per cui noi abbiamo bisogno di persone che facciano un'opzione su questa scuola. Questo stimola ad avere un atteggiamento nuovo, rispetto al ragazzo, rispetto alla famiglia... alle volte le famiglie sono un po' pedanti, ma dobbiamo essere consapevoli anche di questi passaggi, perché è così... secondo me questo aiuta la concentrazione, la stimola. Poi c'è da dire questo, che l'attenzione che ha avuto il preside negli inserimenti che ha fatto anche negli ultimi anni [...], è un'attenzione su soggetti che hanno la capacità non solo professionale, ma anche relazionale ed educativa, e questo,

secondo me, è una cosa molto importante. Non ha preso un accademico di Francia, perché la scuola privata deve avere il super titolo che ti guarda dall'alto, ha preso delle persone capaci che sanno relazionarsi e che sono molto più felici dell'accademico di Francia... secondo me questa è una cosa molto importante, per il tema del significato. E questo ha svecchiato la scuola, nell'immaginario collettivo, un po' esterna, gli ha dato un respiro anche nuovo. Il mondo religioso è un mondo che, per chi vuol esser sicuro che suo figlio è in un certo modo, te lo manda, no? E tu suora procuri che sia così... ma non sempre questo mondo è pienamente liberante, anche per il ragazzo... [...], ha delle dimensioni costrittive, dovute a una impostazione etica, un'impostazione educativa, anche come sistema di significato religioso, che oggi, forse, questa scuola non ha più un modo così marcato, ma lo ha conservato, vive una fase felice, perché per certi aspetti è un elemento di continuità con l'innovazione, che però è molto importante. No, questo lo dico perché questa mutazione dei sistemi privati-religiosi a sistemi laici, dove la gestione diventa di altre realtà, magari anche dal punto di vista strettamente ideologico anche di [...], è una cosa che si verificherà sempre di più in futuro. Solo i Salesiani potevano mantenere, La Salle, forse... ma gli altri no! Per costi di gestione, per struttura... e quindi è un'evoluzione, un trend evolutivo che ci sarà. Noi lo abbiamo già vissuto questo percorso, un po' costretti... le suore hanno lasciato un po' all'improvviso... però, insomma... veniamo anche da una forma di trauma interno, cioè la scuola ha vissuto un trauma tre anni fa, dove si è saputo che le suore giù non ci sarebbero più state... pensa a tutti quelli che avevano iscritto i ragazzi alle elementari, medie, pensando che la scuola, le figure... è stato uno shock! Per fortuna è stato superato, direi felicemente.

Conduttore: Ritorna molto nelle vostre parole, il dirigente scolastico... raccontatemi!

P9: Diciamo che è una persona empatica, credo di aver utilizzato un termine...

P8: Empatica, sì, ma anche molto autorevole...

P10: Conosce tutti i ragazzi, tutti! Sa, esattamente, di ognuno come è. Quando facciamo il consiglio di classe, e parliamo di tizio, lui dice: «Ah, però, ha fatto un buon progresso... due anni fa era così, raccontavate questa cosa di lui, adesso dite questo...». Poi, lui li chiama, li vede in corridoio, ci chiacchiera... è costantemente in giro per la scuola, lui li vede, osserva delle cose, le riporta a noi, oppure chiede a noi... ma li conosce tutti, tutti! È stato un maestro per me. Quando sono arrivata, avevo due anni di insegnamento, e lui è stato un maestro... ma proprio completamente, nel vero senso della parola, nel senso che mi ha inserito a scuola, qui, e che io sono entrata, non mi sono mai sentita fuori posto. È sempre stato una guida, come dicevamo prima, è sempre stato una persona che, se non avesse avuto lui, probabilmente, non lo sarei diventata l'insegnante che sono... sì, magari lo sarei diventata, ma sarei stata forse più fredda, forse un po' più calcolatrice, perché di carattere sono fatta così... cioè, è come se lui mi avesse insegnato ad essere un'insegnante migliore! Perché lui è così, credo... almeno, per quanto riguarda me, è...

P11: Lui ha anche una sensibilità politica, lui ha anche un impegno politico nel suo paese, a livello di comune, ha delle responsabilità, per cui riesce anche a cogliere le persone, a saperle coordinare, anche insomma... poi è passato da una gestione all'altra, e l'elemento di continuità fondamentale è stato lui... cioè, io ho sempre detto che lui è un po' come Mosè, ci ha portato fuori da una condizione, ci sta portando verso la terra promessa, non da solo, certo... però l'immagine, secondo me, è calzante! Di uno che si prende in carico il sistema e dice: «Andiamo avanti», verso il nuovo, ma che anche per lui è nuovo... penso a una transizione aziendale.

P8: Poi è ironico, e questo è fondamentale! Cioè, in generale, anche tra noi si ride e questo è fondamentale. I ragazzi lo vedono... vedono che sono in una scuola dove il corpo docenti non è stanco, arrabbiato... è proprio una questione di... cioè, si ride, si scherza...

P11: Lo diceva un nostro collega, che è entrato anche lui due anni fa, «Questa è una scuola dove i docenti ridono molto», che non è mica poco come cosa, cioè quando ci troviamo, una battuta... succede, e questo aiuta perché stempera...

P8: Sì, diciamo che questa è una scuola dove si ride, poi, quando c'è bisogno di essere seri e di sgridare, viene preso più seriamente...

P10: Sì, i ragazzi sanno che, sanno dare un peso alle cose, perché vedono tutte le facce della... della convivenza, non solo una, e quindi restano anche spiazzati, cioè voglio dire, sentire il preside

sgridare uno, che vada in una classe a riprenderli, perché magari durante la ricreazione hanno rotto il quadro, che è successo quest'anno, diciamo che ha fatto scalpore, non è stata una roba che è passata inosservata... ha avuto un impatto un po' su tutti [...].

P8: Sì, dà un peso, perché aiuta a ridimensionare... se si fa qualcosa che non va bene, no, e viene ripreso, d'altra parte impari anche che adesso vieni sgridato molto, sono molto arrabbiata perché hai superato un limite, questo non significa che tra due minuti non possiamo tornare a ridere, scherzare e via dicendo. Anche questo, secondo me, è molto importante. Perché, appunto, alcuni ragazzi e alcune ragazze tendono a immusonirsi e quindi a tenere il muso, e quindi [...].

P9: È come se insegnasse ai ragazzi ad essere come lui, o come noi... cioè, è come se insegnasse che, sì, hai fatto una cavolata, però adesso ti sgrido, ma tra un po' torna tutto normale perché hai capito il messaggio che ti volevo dare. Però non per questo non ti voglio bene, perché lui li conosce o noi li conosciamo e sappiamo i limiti e le virtù di ogni ragazzo, e quindi li sappiamo anche insegnare ad essere loro stessi così con gli altri.

Conduttore: E nel rapporto tra di voi, mi sembra di capire che lui sia molto presente, e nel rapporto tra di voi, ad esempio, quando ci sono delle incomprensioni, ci sono dei conflitti, è una figura alla quale vi rivolgete, è un mediatore...

P9: Non ne abbiamo molti di conflitti...

P10: Sì, esatto... ti stavo dicendo, fammi un esempio perché non riesco a capire... no, normalmente tra di noi non ci sono dei delle palesi, delle cose aperte... ci sono differenze di vedute, anche profonde: non so chi è un po' più di direttivo, chi ha uno stile un po' più, non lo so... adesso, mi viene in mente nella 3a media, che è appena uscita, all'inizio dell'anno c'è stato una discussione perché eravamo due o tre insegnanti che avremmo messo i tavoli ad isola... no l'anno scorso è stato... ad isola, quindi fare più per lavori di gruppo, e un altro gruppo di insegnanti che preferiva invece la visione frontale... questo, un po' di screzi che però abbiamo risolto abbastanza in fretta, nel senso chi poi alla fine voleva l'isola, ha detto: «Va bene, facciamo fare lo stesso lavoro in gruppo, li spostiamo dopo i banchi», e quindi è andata via molto liscia anche questa cosa, che però l'unica che mi viene in mente... in tre anni che sono qua non avrai un'altra cosa, cioè normalmente, le cose succedono e ci mettiamo d'accordo abbastanza tranquillamente, insomma, c'è una sintonia di fondo su molte cose che secondo me...

P9: Sì, nel caso però ci sia qualche piccolo problema, ma non... appunto, di conflitti non ne abbiamo...

P10: Sì, normalmente sono con i genitori... sono con i genitori che hanno molto ingerenza all'interno del nostro operato, sul nostro modo di essere, e la prima cosa che facciamo noi, provi a rispondere se vedi che dall'altra parte c'è un po' il muro... «Preside! Come risolviamo questa cosa?», anche per evitare di generare incomprensioni...

P9: Anche per avere una linea comune, per sapere cosa rispondere ed essere tutti concordi su cosa abbiamo detto al genitore, perché se io dico una cosa, poi in realtà il preside dice: «Mah, sarebbe stato forse meglio...», se ne discute prima, si arriva a un compromesso, e poi si risponde al genitore. Questo, secondo me, è sempre stato fondamentale.

P10: E poi, tra di noi, molto il coordinatore... se uno tra di noi è coordinatore di classe tutto quello che succede, qualunque particolare comunque che è un po' fuori da... viene riferita al coordinatore, e il coordinatore se ne fa carico, nel senso che se c'è un problema con il genitore, il primo step è il coordinatore, che da noi funzionano molto, molto, perché i genitori sono molto demandanti, quindi, cioè, c'è una relazione intensa, oserei dire tra il coordinatore e i genitori...

P9: È tipo una chat di WhatsApp il nostro registro elettronico, cioè risposta immediata quasi...

P10: E il preside sa tutto, è al corrente di tutto e ancora di tutto, e ci indica come trattare alcune... e anche quando non dare peso alle cose, perché a volte tendiamo a dare molto peso anche a certe cose, che lui dice: «No, lascia perdere...», cioè non vi mettete in problema, «vedrete che si sbollisce un po' da sola la situazione... rispondetegli che avete tempo martedì, e vedrete che da qui a martedì la roba si è tranquillizzata, poi se martedì vi scrivono di nuovo, decidiamo cosa dire...», perché a volte i genitori sono molto impulsivi, se la prendono tantissimo per cose sciocche...

P9: Sì, sì... io ricordo – forse non c'entra niente magari [...]. Il primo anno che sono arrivata qui non avevo molta esperienza, perché l'altra scuola non mi ha insegnato quasi niente dal punto di vista burocratico... insegnavo e basta, perché era una scuola privata, e quindi quando sono arrivata qui, il preside, come ho detto prima mi ha insegnato molte cose, ma anche dal punto di vista, sia umano che di relazioni con i colleghi, che con lui stesso. Una ragazza mi aveva detto un segreto e io non ho ritenuto di doverlo dire al preside. Non so perché, sinceramente... perché ho detto: «Questa ragazza si è fidata di me» era in 3a liceo [...], mi sono detta: «Perché devo dirlo lui? Tanto non cambierebbe niente, no?», poi, in realtà la cosa si è evoluta, la ragazza si è dovuta ritirare da scuola per quella cosa, per quell'aspetto e io ho detto... io mi sono sentita in colpa per non averlo detto al preside, e credo che lui l'abbia capito, e non mi abbia mai colpevolizzato per quello che era successo, perché io alla fine non c'entravo niente... è che io avrei dovuto dirglielo, così lui sarebbe stato al [corrente] dell'aspetto e forse avrebbe potuto parlare prima con la famiglia, insomma, cose di priorità, in realtà, quindi niente di grave, per fortuna, però io avrei dovuto dirglielo... da quel momento, dall'errore che io ho fatto, lui non mi ha mai sgridato, però io ho capito che lui aveva capito che io sapevo e non gliel'avevo detto, e quindi da quel momento io gli ho sempre detto tutto... cioè, sapevo le cose andavano da lui e glielo dicevo... ma non per fare, per non avere fiducia nei miei confronti dei miei alunni, ma perché lui è come una sorta di parroco, che ti ascolta quando ti devi confessare, ma in ambito laico o lavorativo. E credo che sia stato o, almeno per me, uno degli insegnamenti migliori, da quel momento non ho mai più dubitato...

P11: non c'è un clima dove un insegnante, non so, è la pecora nera, o sempre contro... cioè capita dei collegi in cui è così, no? A volte ci sono dei soggetti capaci, ma un po' puntigliosi... il nostro non è così, molto sereno dal punto di vista... quindi non c'è delazione, non c'è cose che a volte capitano in questi mondi qua...

Conduttore: Sì, collaborate molto tra di voi...

P10: Ma forse perché nessuno di noi ha quella sensazione di essere quello sa tutto e che non ha bisogno degli altri, siamo tutti giovani nell'insegnamento, tra virgolette, cioè nel senso che P9 ha più anni di insegnamento, ma è più giovane negli anni, magari qualcuno di noi è più vecchio di età ma ha meno anni di esperienza, quindi bene o male, esatto siamo tutti in questo piano in cui sappiamo di aver bisogno degli altri e mettiamo in gioco quello che siamo e quello che possiamo a disposizione, perché nessuno di noi crede di potercela fare da solo, invece uno che ha età ed esperienza, si mette un po' in questa posizione di dire: «Beh, io mi sono fatto la gavetta, fattela anche tu... perché ti devo accompagnare...» non lo so, a me non è mai successo, ma per sentito dire, immagino che possano succedere cose così, però sì, non da noi...

P9: Secondo me a ogni età puoi imparare da un'altra persona...

P10: Sì, però non è così facile avere questa consapevolezza...

Conduttore: Rispetto alle regole, che caratterizzano la vostra scuola, come sono queste regole? Sono qualcosa che stabilite voi, imponete, tra virgolette, oppure [sono un] qualcosa che si costruisce con la relazione tra di voi, tra voi e i ragazzi, o, non so, nascono anche dai ragazzi stessi?

P8: A me viene in mente subito, perché è stata una cosa dell'ultimo mese: il cellulare, al liceo. Perché da noi il cellulare non possiamo mai tenerlo acceso, mentre in altre scuole, io ho mia cugina che è all'ultimo anno del San Vitale e mi scriveva tranquillamente durante la mattina, e invece da noi il cellulare è vietato. E allora, i ragazzi riportavano questa cosa...

P10: «Questa è l'unica scuola in cui non si possono usare...»

P8: Io, personalmente, con loro [...] ne abbiamo parlato tra di noi... a partire da questo è stato, con l'enorme salto di iper-tecnologizzazione della scuola, il computer, il cellulare sono diventati indispensabili, per cui si è messo in discussione la possibilità o meno di averli durante le ore in presenza. E allora, abbiamo acconsentito a qualcuno di portare il tablet, piuttosto che il computer, per prendere appunti, poi, va beh, non si limitava a quello... e anche con il cellulare c'è un ripensamento, abbiamo ritenuto opportuno appunto, sempre, non averlo, però con una riflessione [...], il fatto è che si è partiti da un'osservazione, si è rimesso in discussione, si è ripensato, si è visto, se ne è discusso coi ragazzi e le ragazze, questo mi viene da dire... mentre,

invece quando andavo io a scuola non si negoziava certe regole. Per lo meno, certe regole erano dell'istituto... certe regole scolastiche non erano negoziate, le norme informali invece è chiaro che avevano una tradizione all'interno della scuola, però venivano rinegoziate con le nuove generazioni.

P11: Noi abbiamo numeri limitati di studenti e questo ci aiuta, come anche il fatto che abbiamo un sistema aperto, per cui se uno ha il cellulare è perché devono fare un lavoro che gli hanno chiesto loro, altrimenti non lo usano, o lo usano il meno possibile... non c'è l'effetto carcere, perché tu limiti, vieti e io di nascosto faccio... lo dico perché ci ho lavorato parecchi mesi in carcere e so come sono i carcerati. Capito? Non abbiamo questo effetto qui... poi quest'anno si è sentito anche di meno perché si è utilizzato molto il tablet, e quindi mi serve e basta, non ne abuso... no? Se invece te lo vieto, vai in bagno e ne abuso... Bisognerà vedere a settembre, se si torna in presenza in maniera massiva, ma comunque adesso è così.

P10: Io a parte il tema del cellulare, sottolineerei questa cosa: secondo me, quando c'erano le suore io non c'ero, premetto che io sono arrivata il primo anno in cui c'è stato il cambio, quindi non l'ho vissuta, però il mio primo, ho percepito tutta una serie di regole non scritte molto molto ferree, che tutti assumevano perché le conoscevano, perché la scuola era così. Quindi, non si va in bagno nella seconda ora, non si va in bagno la quarta ora, non ci si mette la maglietta, la canotta... [...] e in particolare legato alle bidelle storiche, che loro erano attentissimi a tutti questi particolari, compreso io un giorno sono venuta con una maglietta che secondo la bidella – era una dolcevita così – io avevo su il maglioncino e sotto era smanicato [e mi ha ripresa]: «Va beh, mi rimetto il maglione...», però me lo hanno fatto notare, perché era una cosa che era stabilita così, anche se io non avevo mai visto un regolamento dove fosse scritto, però tutto molto... poi, col passare del tempo ci siamo un po' ammorbidenti su certe cose che erano abbastanza rigide, legate a quella gestione, però, per esempio, nell'ultimo consiglio di classe è uscita la necessità di ridiscutere sull'abbigliamento, ma non perché vogliamo tornare forse alla canottiera, ma perché sono successi due o tre casi, dove le ragazze erano proprio sconvenienti nel loro modo di vestire, beh anche i ragazzi... quindi insomma l'idea era ridiscutiamo queste regole, che per un po' sono state, diciamo, assunte perché era sempre stato così, adesso forse dopo tre anni di cambio di gestione, è giunto il momento di ridiscutere del perché alcune cose si fanno in un modo piuttosto che nell'altro, secondo me come dice P8 è una buona cosa, perché ragazzi si sentono anche più partecipi, e anche noi come insegnanti, ce le sentiamo un po' più nostre certe cose e diamo priorità a certe cose piuttosto che ad altre. Tutto il tema del “bagno” è stato sconvolto dal fatto del covid, perché non potevamo mandare i ragazzi a ricreazione, quindi era necessario che loro andassero durante le ore, e questa cosa però, ah sì, ha aperto la fiamma e poi non sapevi più quanto dire di sì e quando dire di no, mentre prima era molto regolamentato: uscivano due all'ora, non in quell'ora, cioè era molto più rigide... cioè tu non puoi dire a un bambino: «Tu non vai al bagno durante quell'ora, perché sennò fate assembramento e non ci vai neanche le ore di lezione perché non si può...» e allora no, abbiamo dovuto rinegoziare un po'...

Conduttore: E questa...

P11: Le bidelle non ci sono più [...].

Conduttore: Rispetto appunto alla questione dell'abbigliamento, che lei diceva, è sconveniente rispetto al luogo in cui si è, questa discussione che può riferirsi a questo episodio, o come può essere quello del cellulare, avviene all'interno del collegio docenti, o no?

P10: È una proposta, non è ancora successo... però posso raccontarti di quell'avvenimento in particolare. Ne parlavo con la M.C. – così loro intanto capiscono [si riferisce a un'alunna] – allora lei è venuta con un pantalone della tuta e poi sopra aveva una maglietta un po' larga e corta, ok. Il pantalone però era a vita alta... allora, cosa è successo? È successo che durante la mattinata lei ha rimboccato il pantalone sotto l'ombelico, due volte, quindi in realtà aveva fuori tutta questa parte... e allora io le ho detto: «Ginevra copriti, perché, insomma, siamo a scuola, non è proprio il modo per andare in giro», poi le ho detto: «poi tu passi tu per uscire da qua» cioè finché sei in classe ok, ti vedo io, non mi interessa, però «passi per uscire e ti vedono le mamme dei bambini piccoli, ti vede il preside, ti dicono qualcosa, dopo fai anche delle brutte figure...», «Eh prof., cosa vuole che sia?», come per dire che non sarebbe successo niente, che nessuno le avrebbe detto

qualcosa. «Beh, insomma se non è se non è per quello che dicono a te, è per esempio che tu dai ai bambini più piccoli, insomma, c'è un modo decoroso di vestirsi...». [Mi ha risposto] «Eh, mi fa male il piercing perché l'ho appena fatto...», «Beh, allora scegli un paio di pantaloni diversi, se quelli lì ti stringono sul piercing...» però lei l'ha molto sminuita la cosa che io le ho detto, insomma...

P8: Secondo me sono molto abituate, soprattutto le ragazze, perché a Piero [si riferisce a un alunno], gliel'ho detto: «Sembri uscito dal Papeete!» [...], eh che secondo me sono abituati a sentirsi dire qualcosa riguardo all'abbigliamento, in quanto che è, appunto, troppo provocatorio... invece nel caso nostro, non sanno... è importante che capiscano che non è una questione che è eccessivo perché sennò chissà cosa succede [...], invece non va bene perché sei a scuola. Anche io mi vesto quando vengo a scuola in un modo diverso di come mi vesto per andare al parco con i miei figli. La settimana dopo – non te l'ho detto – la M.V. [si riferisce a un'alunna] aveva una maglietta corta e un pantalone a vita alta, solo che quando stava dritta aveva fuori la pancia e secondo me, dopo [l'episodio] della M.C., stava così [mima la postura, incurvandosi].

P10: Sono in classe insieme queste due ragazze...

P8: E doveva fare una presentazione PowerPoint ed è venuta alla lavagna così... «Prof. posso sedermi per farla?» [...]. No, però secondo me è importante questa cosa. Io ne avevo parlato anche con i ragazzi di terza, che è una questione anche di capire in che luogo sei...

P10: Di essere adeguati rispetto al luogo in cui sei [...].

Conduttore: Però mi sembra di capire che questa discussione coinvolga prima di tutti i ragazzi...

P9: Parte da un'esigenza loro e poi noi, secondo me, ne discutiamo, prima con loro, poi tra di noi e con il preside.

P8: Io spesso mi sono trovata a fare, a parlare della necessità... per esempio quel giorno che erano usciti, erano andati tutti in bagno senza chiedermi il permesso, che mi ero arrabbiata da morire... che non è la questione della regola in sé, ma è la questione di rispetto e quindi si fa una discussione più ampia, non si dice mai: «è così o non è così...».

P9: Io credo anche che i ragazzi abbiano bisogno di regole, ma tante... che se noi cediamo su determinate cose che loro stessi sanno che non possono fare, ma che chiedono comunque perché hanno 16-17 anni, e noi cediamo, non siamo più l'autorità. Autorità in senso buono, non che si dice la regola la devi far rispettare sennò c'è la pena di morte, ma l'autorità nel senso di docente: noi siamo l'adulto e loro sono il ragazzo di 17 anni, loro richiedono da noi le regole, e se noi non gliel' diamo, loro rimangono quasi stupiti in senso negativo, e non ti prendono più tanto sul serio.

P8: Ma poi fanno fatica anche su questo quando, non so, molto banalmente, non gli dai i compiti. Fai questo compito, scegli tu la modalità... panico! Panico più totale. «Ti ho detto scegli tu la modalità, va bene questo...», è un po' così.

P9: E anche alle medie succede, e i ragazzi della prima media... io, una volta, una volta in un anno, non gli ho dato i compiti di grammatica, e loro sanno che sono molto ferrea sui compiti: ogni venerdì loro hanno i compiti di grammatica. Un venerdì non ho dato i compiti, non so perché, c'era una verifica... mi sono venuti a chiedere, sono in 21, in 20 mi sono venuti a chiedere: «Prof. ma perché non ci ha dato i compiti?» [...]. Era una richiesta “voglio i compiti di grammatica”, perché per me è un'abitudine ed è la stessa cosa per le regole, in realtà, non lo so...

P10: Dà sicurezza, ai ragazzi dà sicurezza avere il campo marcato e sapere a che gioco si sta giocando, altrimenti si sentono spiazzati e poi tendono a estremizzare i loro comportamenti per cercare di capire qual è il limite, insomma io vedo coi miei figli... i miei figli lo fanno costantemente: se una cosa non è chiara, loro ci provano a spostarti in là, più in là, più in là... finché trach...

P8: Io mi ricordo, me lo avevano detto all'asilo, con il mio primo, M., mi avevano detto, dai tre circa, così come nell'adolescenza, bisogna mettere i “no” chiari, così loro provano a superarli e formano la loro identità, ed effettivamente...

P9: è così! M.C. [l'alunna di cui parlavano prima] è cresciuta con suor Maria, lei sa benissimo che non può fare certe cose...

P10: Ma, infatti non si è arrabbiata con me quando le ho fatto notare questa cosa, lei non si è arrabbiata, non si è offesa, mi ha solo... però non l'ha più fatto. Io gliel'ho detto così, molto tranquillamente, non l'ho sgridata, non l'ho mortificata, come dire, una discussione molto tranquilla per dire [di] renderti conto di dove siamo e pensaci tu se è una cosa insensata quella che stai facendo.

P11: Si vivono poi con naturalezza le situazioni, cioè a volte non si pongono il problema [del] bene-male, lecito-non lecito... non so, vado in spiaggia, mi metto le ciabattine, sotto mi metto il costume perché vado in spiaggia... cosa che ci è successa un mese fa. Siamo andati in spiaggia, una giornata bellissima... come arriviamo in spiaggia, [...] quasi tutti hanno cambiato la loro forma... chi in costume, chi in ciabatte, chi con le braghe corte... però per loro era naturale, come era naturale ripassare in treno perché lei il giorno dopo gli aveva dato una verifica da fare, cioè, non so, è una psicologia così... anche ieri, in campo, 13/14 ragazzi, tutti di colore, che volevano giocare, c'erano 40°... solo che per loro è fondamentale giocare [...]. Non sono "pose": loro sono così. Ed è molto difficile entrare [nella loro mentalità, nei loro panni].

Conduttore: Visto che mi sembra di capire, molto bene, che si respira una cosa buona atmosfera in questa scuola, se voleste [...] dare un consiglio a chi, invece, vive in una scuola dove l'atmosfera non è caratterizzata, appunto, dalla condivisione, dalla collaborazione, e ci sono più incomprensioni, [...] magari tra gli insegnanti che, di riflesso, vengono percepite anche dagli studenti, insomma, da chi vive con la scuola, perché poi voi lo sapete più di me, si passa tanto tempo, cioè occupa una parte significativa della vita delle persona, quale consiglio dareste? A che cosa è importante prestare attenzione, affinché nella propria scuola ci sia una buona atmosfera?

P8: Secondo me è molto difficile, perché secondo me noi possiamo permetterci di essere in questo modo perché, come diceva P11, abbiamo numeri ridotti e un bacino di ragazze e ragazzi molto particolare. Cioè, se si va in una scuola dove le famiglie o le provenienze sono diverse, è molto più difficile la quotidianità. Non si tratta più di negoziare una regola, una norma, ma si tratta di entrare, ma anche in conflitto, a gamba tesa, con i singoli o con le famiglie che hanno una visione diametralmente opposta a quella degli insegnanti. Quindi, è molto difficile: dare un consiglio...

P11: È una situazione unica...

P8: Eh sì, sarebbe come un po'... dire al figlio di Barilla di andare a lavorare...

P11: Dire a uno dell'IPSIA di ragionare come noi... Ci possono essere degli universali, però con delle grosse differenze da scuola a scuola, da tipologia sociale a tipologia sociale. L'IPSIA è un laboratorio, ormai, multiculturale, noi non siamo così. Là c'era della gente che faceva didattica a distanza che si vedeva una casa che – dicevano alcuni insegnanti – dovresti vedere che case che hanno, poveretti. I nostri, sai, alcuni davanti alla villa, sul prato, col gatto che passa... cioè, non so se rendo. Poi dopo ci sono delle cose che certi docenti dicono la stessa cosa di qui, cioè anche le proporzioni...

P9: Però, il consiglio che potremmo dare è di non perdere mai la motivazione che ti ha portato a diventare insegnante, qualsiasi contesto culturale si abbia davanti... e cioè non perdere mai la motivazione, il motivo per cui tu sei lì e ti ha portato in aula, a diventare insegnante. Quindi vuoi essere un insegnante? Cerca di essere motivato a fare bene, per il bene dei tuoi studenti. Poi, hai degli altri docenti che ti mettono i bastoni tra le ruote o non vogliono collaborare con te? Cerca sempre di essere positivo, il più possibile per quello che si può, e di coinvolgere chi vedi che è simile a te e chi magari ha perso la motivazione. Però, per il resto cioè... è banale, però in realtà, essere positivi ed essere motivati fa bene, anche a chi ti vede da fuori.

P11: Anche se a volte si ha l'impressione che il mestiere dell'insegnante sia prevalente rispetto alla vocazione dell'insegnante. Cioè, anche la situazione di passaggio che questi signori devono vivere – parlo più per loro, che di me, per certi aspetti – documenti, test, cosa hanno fatto e cosa non hanno fatto, relazioni, la strada si appesantisce molto... la vocazione del docente, che alla fine si sente più un burocrate, no? Basta che lo faccia bene, che lo consegni in segreteria, vero? Basta che non dica niente e siamo a posto, no? E buonanotte. Invece, quello che dice P9 è una cosa diversa... nessuna buonanotte: se mi preme quel ragazzo lì, se questa situazione qui mi

preme, no? Lo dico perché è la società che ci porta a questo tipo di... io lo vedo anche per noi preti, più andiamo avanti e più si ammassano tutte le cose che dobbiamo fare, no? Il rischio è che tu non faccia più il parroco, ma sei il burocrate religioso che gestisce aspetti sacramentali, il rischio è proprio quello lì... diventi un piccolo manager. Se tu poi hai una visione giusta è positivo, ma il sistema non te lo chiede più come te lo chiedeva prima. Ecco, questo è il punto. Secondo me il rischio è che un sistema di cose ti porti a dire: «Lo faccio, faccio bene la mia professione... sono preparato, faccio corsi di aggiornamento che non sono nemmeno obbligatori...», ma questa voglia di fare, che poi anche per una selezione che io faccio, però... non risponde più a quella motivazione, profonda, la molla... dobbiamo chiederci quanti vivono l'insegnamento con questa molla, o lo vivono come "tra le varie soluzioni alla mia vita, progressivamente divento uno statale e poi sono a posto, e poi dopo ho i figli, ho altri lavori...", no? Questi ingegneri che hanno altri lavori, un po' come me. Io ho un altro lavoro, onestamente! Mi auto-affondo, è corretto!

P10: Io credo che, se anche mi immagino di mettermi in una situazione terribile, in cui io mi è antipatico il preside e quindi gli faccio le scartoffie pur di farlo stare zitto, passo in sala insegnanti di corsa, perché non sopporto i colleghi, dov'è che posso giocarmela, sempre e comunque per avere il sorriso sulla faccia, ed entrare sapeva di poter far la differenza? È coi ragazzi, in aula. Cioè, secondo me, anche se tutto il resto va a rotoli, quello che bisogna salvare, assolutamente, è la relazione con la tua classe, cioè con quel gruppo di ragazzi, con quel... cioè bisogna essere capaci in quel momento in cui entri in quell'aula, di pensare di dare il 100% in quei 45 minuti, 50 minuti, per lasciar loro qualcosa, quello che si può in quel momento, che può essere una roba più di contenuto, può essere una cosa più che emotiva, insomma... dipende da com'è, perché poi finché non chiudi la porta non lo sai che cosa succederà in quell'ora in classe, perché potrebbe essere come l'hai pensata, ma potrebbe essere totalmente diversa, però il giocarsi quella relazione al 100%, cioè chi se ne frega dopo come devo pezzarla per giustificata di fronte agli altri, però che sia vera, cioè che sia un momento di contatto, anche umano, perché i ragazzi è quello di cui hanno bisogno... fuori i genitori li vedono poco perché, per motivo o per altro, le parrocchie non esistono più... la classe, gli insegnanti sono, bene o male, un punto di riferimento che bisogna... che deve restare un punto di riferimento, e non... e anche quelli che ti ascoltano meno, che... mi vengono in mente i [...], che c'hanno una vita disperata, però... non hanno studiato niente, non hanno fatto i compiti, però vengono e ti chiedono un consiglio, ti si avvicinano per... col sorriso per vedere se... quelle robe lì sono impagabili e bisogna continuare ad accorgersene, cioè non bisogna farle passare in secondo piano, secondo me.

P9: Anzi, credo che sia il fulcro della scuola, più di tutti i programmi...

P10: Sì, sì, però a volte per alcuni motivi, è come se passassero in secondo piano, invece siano noi che dobbiamo ricordarci che è quello lì, il punto.

P8: Come ho detto mille volte, appunto, con il concorso dello scorso anno, che preparavo il concorso dicendo, anche ad amici [...], che si dice tanto e tutti lo sappiamo, che è così, chi lavora con le ragazze e con i ragazzi, lo sa che è questo... che è questa la fonte di gioia, che è questo che ti fa tenere il sorriso, eppure non è quello che viene richiesto. Cioè, io devo sapere a memoria una quantità incredibile di cose che in realtà, appunto, se tu ti ritrovi in un contesto scolastico positivo come questo, le impari in tre secondi. Cioè, non è una... il fatto di sapere perfettamente come si organizza un'unità didattica, non credo sia la condizione necessaria e sufficiente per fare l'insegnante, per selezionare l'insegnante. Allora, la domanda successiva è: come fai a valutare il resto? Eh, non lo so, però sicuramente in un altro modo, perché, come diceva P11, puoi essere al massimo sulla carta, ma nessuno non ti preparerà mai a quando ti chiudi la porta dell'aula dietro. Cioè, non lo sai, non lo sai perché [ti ritrovi] nel migliore dei casi con un numero ristretto, nel non migliore dei casi con 25 singole identità, che hanno già una relazione tra di loro, che hanno una loro storia alle spalle, che hanno delle famiglie... è lì, è lì che te lo giochi, e non è sicuramente solo insegnargli la forma corretta del verbo, piuttosto che la radice. Ma penso che questo, ormai, è roba banale da sottolineare, eppure è così. Io vedo a scuola dei miei figli, dall'altra parte, versante "genitore", che, cavoli, in una scuola elementare questa cosa non era minimamente... la maestra, insegnante da una vita, con tutta l'esperienza del mondo, finisce il ciclo della primaria e



ciao. Allora, io mi dico: mia figlia ha fatto cinque anni con un'insegnante così, cosa rimane? Poi, lei è una bambina particolare, se l'è costruita nel suo modo, però avrebbe avuto maggiore possibilità? Cioè, la banalità: a lei non piace la matematica, ma chi lo sa, perché non l'ha mai fatta, per cui non lo sapremo mai. La farà alle medie... però, non... cioè, è un'occasione sprecata! È veramente un'occasione sprecata. Solo che adesso... adesso è un potaccio, perché veramente. No adesso, in realtà, io ho moltissime ragazzi e ragazze che escono dall'università adesso, invece, lo sanno. Chi prova a entrare adesso, anche io ho lavorato con delle maestre della scuola dell'infanzia che erano sul pezzo. Quindi, magari boh...

P10: No, è che ci sono sempre dei tempi biblici, mentre è fondamentale... è così. Entrare in sintonia coi ragazzi, capire le loro difficoltà, banalmente, fargli un po' da coach anche, cioè dirgli: «Ma dai, ma perché non ce la devi fare! Ma chi te l'ha detto, ma chi te l'ha fatto credere, che non ce la puoi fare!», cioè, invece, spesso è così: o ci arrivi, o ti arrangi! E invece i bambini hanno tanto bisogno, soprattutto nella fase delle medie, che è il momento in cui si formavano... non è più solo una relazione personale, perché alle elementari vanno perché amano la maestra come se fosse la loro mamma, alle medie comincia... [P8 è titubante]. Beh, se ti capita la maestra giusta... mia figlia fa la seconda media, la mia piccola ha la sua maestra e, la sua maestra, oggi, metà del colloquio mi ha chiesto come andava la gamba... capito? Cioè, voglio dire, sono tre anni, non è che... però, quando crei quel legame resta, e resta bello... e alle medie, hanno bisogno di decidere che cosa sono, cosa... cosa gli piace, cosa non gli piace... e partire da presupposto che in matematica non sono capace, ne hai fatti tre anni, perché alle elementari non fai quasi niente, ma partire già in prima media e pensare che tu sei una capra in matematica, solo perché qualcuno ti ha detto che non sai fare un calcolo mentale, dico: «Ma scusa, ma chi se ne frega!», cioè, la matematica è tantissima altra roba, no? E, invece, ne hanno tanto bisogno di sentirci dire: «Dai, ce la puoi fare! Dai, forza, ti accompagno, lo facciamo insieme, vieni qua, lo facciamo insieme e non sei da solo...», e invece, purtroppo, questa cosa non è valorizzata, o tu ce l'hai di tuo, per storie tue della vita, oppure nessuno te lo richiede di essere, nessuno ti richiede di essere così coi ragazzi...

Conduttore: E se volessimo codificarla questa cosa, non quindi un qualcosa che dipende solo dalla personalità del singolo, ma, fosse un qualcosa, una caratteristica, uno sguardo, [...], un'attenzione che, invece, è richiesta all'insegnante, [che deve essere parte del profilo professionale dell'insegnante], perché trovo che sia molto interessante quello che state dicendo, cioè di che cosa dovrebbe aver bisogno e a che cosa dovrebbe prestare attenzione l'insegnante, in questa relazione, che appunto...

P10: Allora, io personalmente, poi dite anche voi, io questa cosa l'ho imparata con delle tecniche, delle tecniche dell'ascolto attivo, delle tecniche... che sono tecniche psicoterapeutiche, fondamentalmente, che io ho fatto per storie mie diverse, dall'insegnamento che, però, credo che siano fondamentali, perché tu, come insegnante, sei anche un po' un terapeuta per i bambini che hai davanti, quindi alcune cose, che sicuramente voi sapete meglio di me, perché io ne so tre in croce... se non ce le hai, le puoi imparare, sono tecniche che puoi imparare. Però uno te le deve dire e te le deve far provare con un feedback. Cioè, uno che ti guarda e che ti dice: «Guarda, che hai fatto così...» cioè, «hai usato troppe volte la parola "no", perché su dieci affermazioni, quattro erano negative». Dopo, se uno è interessato, perché gli deve anche interessare questa cosa, poi impara. Però, se banalmente ti dicono che per avere il posto devi superare un test attitudinale su quella roba lì, un po' ti ci sforzi. Come noi impariamo la registrazione scolastica, anche se è una scocciatura terribile, che ne potremmo fare benissimo a meno, insomma secondo me è utile ma fino a lì...

P8: Una grandissima occasione sprecata sono i 24 CFU. Quello potrebbe essere effettivamente, comunque si prendono in pedagogia, psicologia e antropologia, quello potrebbe essere veramente il momento in cui, cioè, quanti di noi hanno sentito: «Sì, prendo questi 24 CFU, ma così, proprio perché devo farlo, devo averlo sulla carta!», e quindi si riducono... poi è chiaro che mi è piaciuto molto, storia dell'antropologia, però sì, non è la stessa... potrebbe effettivamente diventare quello che dice P10: tu devi passare, ma non è che sono 24 crediti che io posso comprare online, perché lo sappiamo benissimo che...

P10: facendo storia della psicologia, che è importante, però...

P8: Per carità, per carità, per fortuna che c'è stata la storia della psicologia e della pedagogia, però non mi dà degli strumenti. Se questi 24 CFU fossero effettivamente l'apprendimento di strumenti che poi vengono valutati in sede di concorso o in altro modo... se devo averli solo sulla carta allora le cose cambiano.

P10: Ma mi veniva banalmente da dire anche come avete fatto voi, coi ragazzi osservare e analizzare delle scene di insegnamento, che lo puoi prendere da dei film, ma che possono anche essere scene vere... c'è qualcuno che disponibile a filmare la sua classe, per dire, chiaramente scegliendo delle classi indicative, dove succedono delle cose importanti, e far fare una discussione a chi osserva queste scene su: [a] che cosa sta succedendo, [b] il perché è positivo, [c] perché il ragazzo ha risposto in un modo piuttosto che in un altro, poi, un po', te lo fai anche sulle tue cose, lo proietti fuori, è un po' una specie di studio di caso, come dire, in cui analizzi una realtà e trovi i punti di forza e i punti di debolezza di quella realtà.

P9: Io credo che l'aspetto migliore per diventare un buon insegnante sia fare esperienza. Cioè tu puoi studiare tutto quello che vuoi di matematica, di psicologia, di greco e latino per quanto mi riguarda... credo che io abbia preso spunto dai miei insegnanti: quindi, io guardavo e osservavo loro mentre loro insegnavano a me, all'università intendo, alle superiori un po' meno, ma all'università ho detto: «Io voglio diventare come lui!» ... e lo prendevo come modello, proprio come una sorta di... i neuroni specchio, no? Quindi lo guardavo e assumevo le sue pose, assumevo i suoi modi di dire, assumevo il modo in cui parlava, non so come dire, e io, ovviamente sono un'altra persona, non sono un C.N. o altre persone, ma comunque sono diventata come lui, come diceva P10, nel mio modo. Quindi, ho messo insieme la mia vocazione, perché era da quando ho 5 anni, 6 anni che voglio insegnare, e ho messo insieme gli insegnamenti dei miei professori, quelli ovviamente positivi, ma anche quelli negativi in senso negativo, perché io dicevo: «Come lui non voglio assolutamente essere», e quindi l'ho eliminato quasi dal range di persone "modello". Ecco, credo che sia la cosa migliore in assoluto per insegnare: più ti metti di fianco una persona brava, competente, che sia empatica, che sia un modello buono per te, ti metti di fianco a lui e lo osservi mentre lui insegna, come diceva lei [si riferisce a P10], e da lì, piano piano, dopo qualche mese, provi a farlo. Io, invece, sono entrata molto, senza modelli, cioè senza modelli, ho preso i modelli all'università, però sono arrivata nella prima scuola, mi hanno messo in classe e io ho fatto quello che dovevo fare, ma perché dentro di me ho una vocazione, non lo so... cioè, io sto dicendo che, probabilmente, ho qualcosa dentro che mi... però ho preso loro come modelli e da lì ho detto: «Beh, è questo è il modello giusto sicuramente!», perché poi avevo un feedback positivo da parte dei ragazzi, cioè si affezionavano a me subito, che quasi io non volevo, nel senso, tanto vado via fra un mese: «Non dovete affezionarvi...», cioè è questo anche il fatto che non ci sia continuità nella scuola, statale, soprattutto...

P10: Beh, quella è una tragedia!

P9: Una tragedia!

P10: I ragazzi non fanno in tempo a capire come mettersi in relazione con una persona che gliela portano via...

P9: Esatto. Io ho fatto tre settimane a Scandiano, in una scuola pubblica, sempre alle medie, avevo quattro prime e una terza: loro sapevano che avevano tre settimane con me e poi sarebbe tornato la loro insegnante... si erano affezionati dopo tre giorni; ho detto: «Ragazzi ma...», «Eh, ma lei prof. deve rimanere fino alla fine...». Era un'utopia, ma in realtà hanno ragione loro! È questo il problema: non è possibile che io sia lì per tre settimane, poi me ne vado, come se quelle... quelle persone fossero delle penne, delle biro, che lascio lì dopo tre settimane che le ho usate! Cioè, è terribile, è terribile! Ma per la loro formazione, come diceva P8. Va cambiato assolutamente e il bello di questa scuola è che c'è continuità: noi siamo sempre gli stessi, va bene, ogni tanto c'è un cambio, ma non cambi in mezzo all'anno, al massimo dopo tre, quattro anni, dopo che la classe è andata via.

Conduttore: Scusami P8, ma tornando al discorso dei 24 cfu che [li ritieni] sprecati, in che senso? Dal tuo punto di vista, in quella circostanza, che cosa si potrebbe fare che potrebbe essere più utile agli insegnanti, ai futuri insegnanti?

P8: L'idea che mi era venuta quando avevo visto, perché mi ricordo che quando era uscita la cosa dei 24 CFU, tra l'altro a me non interessava particolarmente, però le mie amiche mi avevano detto che avrebbero fatto degli esami di antropologia, di pedagogia, avevo detto: «Wow, fighissimo!», va fatto! Poi, quando sono andata a vedere se io avevo questi esami, nella realtà, era una prova talmente generica che potevo trovarmi a fare di tutto... esami, studiati ad hoc con dei programmi che non gravassero troppo sul singolo insegnante, che non perdesse troppo tempo per prepararli e che fosse una cosa puramente formale. Se invece non fosse così, si potrebbe fare in maniera diversa: senza aver la necessità di acquisire dei crediti universitari, frequentando, io mi ricordo ho fatto un corso sulla gestione dei conflitti, piuttosto che l'ascolto attivo di cui parlava P10, non necessariamente quantificandoli in crediti universitari, ma un corso obbligatorio nel quale tu avrai una sorta di test, di prova pratica finale, che andrebbe a gravare a livello di monte ore da preparare allo stesso modo dei 24 crediti, quindi nulla di particolarmente impegnativo... forse un corso di formazione obbligatoria sarebbe la formula, non saprei nemmeno io. Però, i 24 crediti fatti così, io che amo queste discipline, mi piange il cuore, mi sembra veramente un'occasione sprecata, anche perché, appunto, vedo già i miei colleghi e le mie colleghe, ma anche altri, in altre scuole, che in realtà utilizzano già delle conoscenze dei 24 cfu perché sono già nel loro bagaglio culturale... non hanno bisogno di prenderne delle altre, perché non le hanno con il codice giusto. Oppure, viceversa, molte volte, per esempio, beh, questa è un'idea mia perché appunto ho studiato questo, molte cose di antropologia ti danno poi strumenti e possibilità di fare dei lavori in classe che magari sono più utili più che la conoscenza teorica di quello che ha fatto Margareth Mead... ci sono tanti corsi di formazione, ma sono dopo, quando tu sei già insegnante e hai 3000 cose di cui occuparti. Se, invece, tu lo fai prima...

P9: Durante l'università, magari...

P10: Nell'anno di prova...

P8: Ci sono... cioè, secondo me va fatto prima.

P9: Secondo me va fatto tanto...

P8: Perché un conto è se tu fai Scienze dell'educazione, piuttosto che... magari lo sai già prima che vuoi andare a insegnare. Ma se tu vuoi andare insegnare fisica, matematica, ma anche storia dell'arte, nessuno ti fa questi corsi, ed è impensabile, è folle, secondo me.

Conduttore: No, perché, mi trovo in accordo con te [si riferisce a P9] quando dicevi che uno nel proprio percorso di vita incontra almeno un insegnante – si spera – che effettivamente rappresenta un modello per te, e con l'ottica di andare insegnare, da grande vorrei essere con i miei studenti come lui è stato per me, però, dall'altra parte, questo è sempre molto legato a una dimensione di individualità, nel senso che può capitarti, ci si augura che non sia soltanto uno, ma più di uno, però dall'altra parte potrebbe anche non capitare questa cosa, oppure, all'opposto, magari ci sono anche degli insegnanti, come si diceva prima, che ripiegano un po' su questo lavoro perché... alla fine hai 24 CFU... ci sono anche tanti studenti che durante il percorso di studi, che dicono: «Va bene, prendo anche questi 24 CFU, che poi non si sa mai, magari un domani tento di entrare nel mondo della scuola...».

P8: Magari diventano i migliori insegnanti di questo mondo...

Conduttore: Certo... però, mi interessava questa questione sempre per un discorso di "formalizzare" la formazione dell'insegnante, cioè che non sia una cosa che per forza ricade sempre sull'individualità. C'è l'insegnante super carismatico che sarà sempre bravo... però, dall'altra parte ci sia una formazione che permetta cioè, che si basi sulla formazione e non sul carisma del singolo, perché poi il carisma si perde...

P9: E fare... cioè, io ho sempre pensato: prendere l'abilitazione anche noi insegnanti delle medie e del liceo, all'ultimo anno di università, come in Scienze della formazione...

P10: Cioè fare un anno specifico...

P9: Obbligatorio per chi vuole diventare insegnante. Cioè, fai 5 anni di università, e poi accedi ad un anno, oppure al quinto anno... non lo so io questo, però avere un anno in più per chi vuole diventare insegnante. Non che aspetti il concorso... sei anni che insegno e io non ho ancora avuto la possibilità di fare neanche un concorso, perché... e quindi non ho l'abilitazione...

P10: Quando c'erano le SIS, quando c'erano i percorsi specifici per l'abilitazione, non andava meglio... era comunque molto teorico, molto accademico l'insegnamento, perché era fatto da accademici, da professori universitari, quindi li imparavi tanta roba, la sistematizzazione delle teorie, io vado su quelle di matematica, eh... la storia, i fulcri della storia della matematica e della fisica, però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa staresti andato incontro, forse anche perché prima le classi erano un po' diverse, cioè l'eterogeneità e la complessità delle scuole, delle aule adesso, è molto diversa da quella di 15 anni fa. Cioè, adesso in aula hai ragazzini che vengono da tutte le parti del mondo, che hanno tutti tipi di storia, tranne noi, però normalmente c'è una varietà notevole che tutti gli insegnanti sono impreparati ad affrontare, perché non siamo mediatori culturali, perché non ce l'hanno insegnato. Quindi, o sei empatico di tuo, quindi per la tua storia personale e in qualche modo vibri con le storie dei ragazzi, oppure sei spiazzato totalmente, perché uno che ha sempre vissuto nello stesso paesino, che i suoi nonni vivevano lì... non può avere minimamente idea di cosa vuol dire venire da un posto diverso parlare, parlare una lingua diversa fino a 5 minuti prima, ma tantissima roba... ma i miei figli, che sono nati da un'altra parte e sono arrivati qua quando avevano 7 anni, cioè loro venivano considerati italiani, perché io ero italiana... però, comunque, è stata dura... ma perché avevano beccato delle maestre così, ma se avessero trovato un insegnante che, invece, faceva il pelo nell'uovo perché mio figlio continua a sbagliare le doppie, cioè, voglio dire... purtroppo se nella tua formazione non ce l'hai avuta da subito, quella roba lì, la sbaglierai per sempre! Certo che se continuasse a beccare quattro perché sbaglia le doppie nei temi... meno male la sua maestra mi ha detto, e lo ha detto lei a me, non ti preoccupare: «C'è il correttore, non ti preoccupare, c'è il correttore! Se vorrà fare il giornalista, c'avrà il correttore automatico...», grazie Signore, ho trovato una intelligente! Bastava che non fosse così, che non la pensasse così, che me lo bastonasse, che lui non avrebbe mai più imparato una parola d'italiano, nonostante noi lo parlassimo in casa, ma è una cosa diversa. Però non te lo dicono, cioè non c'è uno che ti dice: «Guarda che puoi traumatizzare un ragazzino, se ti fissi su una cosa del genere!».

P8: Sì, una cosa del genere: quest'estate ho avuto una discussione amichevole con una mia coetanea, che ha fatto architettura e mi ha detto: «Sai che ho provato a fare, per provare a insegnare negli istituti tecnici, così...», «Ah, così? Dall'oggi al domani?», «Sì sì, ho preso i 24 CFU, e adesso vado... ho fatto la messa a disposizione...», ma così, come se fosse vado a insegnare perché è un lavoro più stabile, un arrotondamento dello stipendio... cioè, poi non sapevo come dirglielo in maniera gentile e quindi forse non sono stata particolarmente gentile, però le ho detto che è molto difficile, che si prende una grossa responsabilità, perché non vai a insegnare e a tirare due righe... vai a fare anche quello, ma non è solo quello!

P9: è una parte minima quella...

P8: Eh, non lo so... cioè, anche perché andare a insegnare, ormai, perché adesso parliamoci seriamente, con tutti gli strumenti che ormai abbiamo a disposizione, tutti sanno fare una lezione frontale senza classe, cioè tutti!

P10: Sì, scarichi due robe da internet...

P8: Sì, qualsiasi programma... adesso non dico che riuscirei ad insegnare fisica o matematica, però... bene o male, in prima media forse riuscirei ancora a farle... le mie materie sono sicurissime che tutti i miei colleghi le saprebbero insegnare, i contenuti, anche perché hai il libro di testo. Per cui non so...

P9: Il segreto è sempre l'empatia, e la passione nei confronti della tua materia... io, tu hai la passione per la tua materia, io per la mia [...] e nessuno potrebbe insegnare come ognuna di noi insegna la sua materia...

P8: Certo, sì, sì, quando uno poi si esalta per parlare delle sue cose...

P9: Eh esatto... quando io quest'anno ho dovuto insegnare geografia, va bene, ho i crediti, come dicevamo prima, ma non me ne frega niente della geografia. Come io insegno grammatica, non potrei mai insegnare geografia, allo stesso modo, con la stessa passione. È questa la differenza! [...]

P10: Noi siamo come la campana statistica: tutte stanno qua, e noi stiamo qua... dipende da quante volte ti è capitato di fare queste interviste, ma secondo me non ci sono tante scuole come la nostra...

P9: Davvero?

Conduttore: Eh no... emergono molto di più le difficoltà, poi soprattutto io cerco di condurre [...] la discussione tanto sulla relazione che c'è di voi, tra gli insegnanti, quindi, appunto, voi avete detto tante volte [di essere] su un fronte comune, cioè si lavora tutti sulla stessa linea, e questo aiuta, cioè, probabilmente incentiva molto la motivazione, perché... e invece, probabilmente, nella scuola, dove ci si trova ad affrontare una serie infinita di complessità, emerge molto la dimensione della solitudine, quindi anche voi avete parlato del coordinatore di classe, che vedete come un punto di riferimento, non una persona sulla quale lasciare le pesantezze che ci si trova ad affrontare, ma è come se fosse un po' il capo gruppo, quindi quello che raccoglie, non perché io non ce la faccio, e quindi mollo a lui questo peso [...], e invece nella scuola, appunto, per adesso, da quello che è emerso, invece, il coordinatore di classe è quello che un po' si sbriga le beghe che i colleghi... quindi, c'è molto questa dimensione della solitudine. Sicuramente voi, tante volte avete riconnesso questa vostra collaborazione anche della scuola nella quale vi trovate che, appunto, sembra, da come la descrivete, una scuola selettiva... non lo so, bisognerebbe raccogliere altre interviste con altre scuole paritarie, e vedere se la restituzione è la stessa, perché effettivamente una scuola paritaria rappresenta un ambiente più selettivo... però non è detto che sia, effettivamente, l'unico solo fattore che determina... probabilmente anche il vostro dirigente scolastico, che influenza molto – mi sembra – il modo di lavorare qui, è probabilmente una componente che attribuisce significato a questo vostro lavorare in gruppo. E poi [...] mi era piaciuta molto l'immagine con la quale siete partiti [nel definire l'AMS] come ambiente che raccoglie le energie e restituisce le stesse energie, sia strutturalmente parlando, questa cosa è emersa anche negli altri focus group, ossia che l'ambiente fisico, può essere una banalità, ma non è detto che lo sia perché poi nella concretezza anche l'ambiente fisico diventa qualcosa che passa un po' insomma il secondo piano, o in base alle possibilità della scuola, e invece l'ambiente fisico che influenza, che come se fosse un neurone specchio, restituisce il clima che c'è, è secondo me interessante, perché è una parte alla quale anche nella letteratura si presta poco attenzione, è più venuta da voi. E poi [...] la solita questione della formazione che, soprattutto se restituita dagli insegnanti, una formazione che ha bisogno di strumenti e di cose concrete, e non della teoria...

P10: Secondo me la teoria viene in un secondo piano, nel senso che quando tu poi cominci ad entrare nell'ottica di una cosa e lì, allora ti interessa capire il perché, da dove nasce... però prima va provata, perché all'arrovescio è un mattone un po' sterile, un po' fine a se stessa, sì che ti dà poi pochi strumenti, perché inventarseli è complicato, poi la parte pratica, mentre alla rovescia è più semplice... poi, insomma avere la curiosità di andare a cercare di capire il perché una cosa funziona e l'altra no. E, poi, dall'altra parte anche il percorso formativo dei PF24 che, se non altro, almeno, restituisca la complessità che il mondo della scuola a chi, architetto o chi per lui, dice: «Va beh, mi apro anche questa strada qua, poi magari, nel tempo libero, vado a fare l'insegnante a scuola...», a meno che il PF24 restituisca un'immagine irrealistica, al di là di restituire una formazione che sia solida, anche su quegli aspetti lì: sulla gestione della classe, per non essere sempre degli improvvisatori.

P8: Sì, anche perché quando mi ha detto così mi ha veramente... anche perché io ho studiato [relativamente alla formazione per la professione di insegnante], su questa cosa ho investito e la ritengo veramente un fondamento della società, ridurre a 24 crediti, a un numero, mi sembra così poco utile, come diceva P10, una teoria che rimane sterile, e allora forse, un passaggio contrario, è chiaro che per chi le vuole studiare è impensabile fare prima la pratica, poi la teoria, però invece per un insegnante.

P9: No, è vero... magari sono 24 CFU che prendi di corsa... poi magari c'è chi li affronta in modo più serio...

P8: Sì, ma anche chi li affronta in modo più serio, hai ragione P9, ma cavoli...

P9: Ma non sono mai equiparabili a cinque anni di studio...

Conduttore: Volete aggiungere qualcosa?  
P8: No...  
[...]

### Trascrizione FG3 – I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia

Data: 17/06/2021

Durata: 1:52:04

Modalità: presenza

Partecipanti: 5 insegnanti

Conduttore: 1

Osservatore non partecipante: 1

Partecipante	Disciplina di insegnamento	Anni di servizio
P12	Educazione fisica; Attività di sostegno	16
P13	Religione	7
P14	Lettere	8
P15	Matematica, scienze	1
P16	Lettere	20

Conduttore: Intanto vi ringrazio tantissimo per essere qua. Per me è anche emozionante, perché io sono cresciuta in questa scuola [...] e in questo momento sto svolgendo un dottorato all'Università di Parma, un dottorato in psicologia, sono laureata però in pedagogia, nella magistrale e, appunto, prima di intraprendere questo percorso di dottorato, lavoravo come educatrice in una comunità per minori. Il mio ruolo qui, oggi, è quello soltanto di facilitare un po' la conversazione tra di voi, su alcuni temi che andremo ad affrontare che principalmente si focalizzano sulla atmosfera morale scolastica [da qui in poi AMS]. [...]. Lascio alla mia collega lo spazio per presentarsi.

Osservatore: Io sono Nome e Cognome, anche io sono laureata in pedagogia, e in realtà faccio l'educatrice in una comunità per minori sempre a Parma, però collaboro anch'io questo progetto di ricerca con l'Università di Parma e oggi, il mio ruolo sarà solo quello dell'osservatore, quindi annoterò, soltanto ai fini della ricerca.

Conduttore: Allora il progetto per il quale vi abbiamo coinvolti è un progetto di rilevanza nazionale che è stato finanziato dal Miur, attraverso un bando che è stato vinto nel 2017 e non coinvolge soltanto l'Università di Parma, ma coinvolge anche l'Università di Bologna, Messina e di Urbino, quindi è proprio un progetto a livello nazionale, sull'educazione morale, infatti il titolo è, appunto, la sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi. Quindi il focus, sostanzialmente, è appunto l'educazione morale nella scuola secondaria di primo grado, quindi nella scuola dove voi insegnate. L'università di Parma, nello specifico, ha l'obiettivo di indagare le opinioni degli insegnanti in servizio; quindi, mentre le altre università si occupano più della costruzione di un curriculum [di formazione] per i preadolescenti, con destinatari i preadolescenti, l'Università di Parma ha come destinatari principali della ricerca gli insegnanti in servizio, ed è per questa ragione che siamo qui in questo momento. Oggi non ci occuperemo dell'educazione morale in generale perché, appunto, è un contenitore abbastanza ampio, ma ci focalizzeremo sull'AMS. Come probabilmente saprete il focus group è un'intervista di gruppo che è finalizzata a raccogliere le vostre opinioni, i vostri vissuti, le vostre rappresentazioni, degli episodi in particolare nei quali siete stati coinvolti, che per voi risultano essere rappresentativi, sull'oggetto di studio del quale ci andremo ad occupare. Proprio perché l'Università ha come obiettivo quello di comprendere un po' più in profondità quelle che sono le opinioni, le idee, le rappresentazioni degli insegnanti, vorremmo che vi sentiste liberi di esprimere quello che sentite, ciò che mi viene

in mente rispetto a quello di cui ci andremo a occupare; dall'altra parte, però, proprio con la finalità di costruire dei percorsi di formazione rivolti appunto gli insegnanti, non ci può concentreremo soltanto sul comprendere quelle che sono le vostre opinioni, ma anche di individuare, eventualmente, dei bisogni formativi che gli insegnanti sentono di avere, o che pensate che potrebbero avere rispetto appunto all'AMS. Quindi vi chiedo di sentirvi liberi di dire quello che pensate, non ci sono ovviamente idee giuste o sbagliate, ma soltanto punti di vista che, appunto, in quanto tali possono essere simili, ma possono essere anche diversi, perché appunto sono il frutto di un pensiero personale; vi chiedo di rispettare il turno di parola, di non rubarvi la parola e , di nuovo, di sentirvi liberi di esseri esprimervi perché noi vorremmo raccogliere la voce della scuola e la voce degli insegnanti, e quello che succede a scuola ce lo potete dire soltanto voi, perché noi apparteniamo a un contesto che è differente dal vostro.

P16: Voi questi focus group li fate in varie scuole?

Conduttore: Sì, principalmente adesso li abbiamo fatti a Parma, però volevamo allargare il raggio e coinvolgere anche scuole che per caratteristiche sono un po' differenti da quelle della città...

P16: Chiedevo questo perché io ho lavorato in tante scuole, in tante città, ma quello che si vive qua è una roba totalmente diversa.

Conduttore: Certo, volevamo appunto spostarci dal nostro raggio d'azione. Prima di presentarvi l'oggetto di studio, vi chiedervi, per favore, se vi va di presentarvi, dicendo il vostro nome il vostro cognome, di che cosa vi occupate, e da quanti anni insegnate.

P12: Io sono Nome Cognome, insegno da 16 anni ,16/17 anni, in questa scuola sono una docente di sostegno, ma la mia classe di concorso è di educazione fisica. Altre cose, dunque... in questa scuola lavoro ormai da 7/8 anni, con delle pause in mezzo, perché per entrare di ruolo mi sono dovuta trasferire a Genova, e basta...

P13: Io mi chiamo Nome Cognome, ho 36 anni e sono docente di religione, insegno da 8 anni, sì; oltre che insegnare alla secondaria, insegno all'infanzia e alla primaria, e anche in un altro istituto.

P14: Sono Nome Cognome, insegno da 8 anni, questo il primo anno a Villa [Villa Minozzo], prima ero nella pianura, insegno italiano, storia e geografia, sono archeologa, basta, l'età non la dico... [...].

P15: Io sono Nome Cognome, ho 27 anni, questo è il primo anno che insegno, ho insegnato scienze, quindi la cattedra sarebbe quella di matematica e scienze, però io mi sono occupata solo di scienze.

P16: Io mi chiamo Nome Cognome, insegno attualmente italiano, ma qui ho sempre insegnato italiano, storia e geografia. È dal 2001 che insegno e è dal 2003 che insegno a Villa Minozzo. Quindi, ormai probabilmente sono diventato il più vecchio, nel senso quello che ha più anzianità di servizio.

Conduttore: Vi ringrazio. Di che cosa parleremo oggi? Su che cosa ci confronteremo? Quando parliamo di scuola, alla nostra mente ritornano i programmi ministeriali, le materie, quindi tutta la trasmissione delle conoscenze, ma anche lo sviluppo [...] nei vostri studenti, rispetto [alla costruzione] di uno sguardo critico, nei confronti delle conoscenze che trasmette, poi ci vengono in mente le valutazioni, quindi tutta la questione cruciale di attribuire un giudizio al lavoro dei vostri studenti e magari, anche, le tempistiche che ritornano all'interno della scuola... però, se pensiamo alla scuola attraverso una dimensione più trasversale, ci vengono in mente anche le regole che ci sono scuola, i valori, i sistemi significato che all'interno di un contesto scolastico vengono condivisi e poi anche tutte le relazioni che all'interno della scuola si costruiscono, quindi le relazioni tra gli studenti, ma anche le relazioni che voi avete con gli studenti, oppure le relazioni tra di voi, tra insegnanti... l'AMS è questa, è l'insieme delle norme, dei valori, dei sistemi di significato e delle relazioni che all'interno della scuola vengono costruite, insieme anche al grado con cui le persone che vivono in un contesto scolastico condividono questa norme e questi valori. Quindi vorrei che noi oggi ci conoscessimo su questo, su questa sorta di dimensione invisibile ma, comunque, estremamente percepibile che caratterizza ciascuna scuola. Prima di partire con la discussione, vorrei farvi vedere una clip, molto breve, che è tratta dal film *Detachment*, del

2011, americano, che [...] racconta la storia di un insegnante di letteratura, che si trova alle prese con una classe difficile, e anche con dei colleghi demotivati [visione della *Clip F-033* <https://educazionemorale.unipr.it/>]. Allora, in questa clip si sente: «Questa scuola ha un'anima, questi muri sono vivi...», [dunque], restituisco la palla a voi e vi chiedo se avete mai pensato che una scuola avesse un'anima, che i muri fossero vivi e che cosa significa per voi questa cosa, e com'è e se avete mai pensato che ci sia un'atmosfera all'interno della scuola che si respira e com'è l'atmosfera nella vostra scuola.

P15: P16, secondo me devi rispondere tu! Perché è una cosa di cui noi parliamo spessissimo e di solito la sorgente è lui...

P16: Io parto, fondamentalmente, da quello che è un mio vissuto. Io penso che se la scuola ha un'anima, la mia scuola, penso che la focalizzazione, diciamo così, anche un po' un luogo comune, è di vedere la scuola come una serie discipline che vengono insegnate, quindi quello che, diciamo anche in letteratura, il focus sull'apprendimento... se resta solo focalizzato sull'apprendimento, temo che non centri il bersaglio, la finalità. Io penso che la scuola sia nelle relazioni, che si costruisce attraverso le relazioni, e fondamentale e credo che sia proprio questo l'insieme ad altre persone adulte, con persone che stanno crescendo, costruire una poetica di relazione. Credo che ci sono delle situazioni che a volte non aiutano, no, questa situazione di apertura alla relazione: riporto una mia esperienza personale. Quando sono arrivato in questa scuola, mi sono reso conto di un approccio molto differente da quelle dove ero stato negli anni precedenti, proprio perché ho percepito subito di essere accolto da un gruppo di persone, prima ancora che insegnanti, che avevano una grande curiosità nello scoprire delle cose lavorando con i ragazzi. Cioè, la prima sensazione che ho avuto è stata: cavoli, ci sono dei miei colleghi che condividono con me l'idea che posso insegnare solo se imparo qualcosa. Imparo qualcosa dai colleghi, con i colleghi; imparo con gli studenti, dagli studenti. Poi mi sono reso conto, rimanendo qua, quando sono arrivato al quinto, sesto anno e sono entrato di ruolo, che nella scuola, nonostante questa scuola fosse comunque una scuola dove non solo si praticasse l'idea di accoglienza, ma qualcosa che andava un po' oltre l'accoglienza, che è una cosa antichissima, che si chiama ospitalità, c'erano però degli elementi di cui è fatta la scuola che tante volte noi diamo per scontati e invece avrebbero bisogno, in molti momenti, di essere ri-significati. E allora, quando sono entrato di ruolo ho deciso di fare un'esperienza, perché c'era la famosa tesina, la tesina esperienziale finale da consegnare al comitato di valutazione, e per quasi tutto l'anno scolastico ho scelto di fare lezione nella classe vuota, cioè i ragazzi arrivavano nelle mie ore, smontavamo la classe, tiravamo via tutto: la cattedra, le sedie, i banchi... perché, la cattedra è diversa dal banco, la cattedra, come il banco è un oggetto dietro il quale io mi nascondo, [...] io mi ricordo quando ero studente addirittura le cattedre erano sopraelevate. Quindi ci sono una serie di vincoli, di limiti, no? Poi ci sta che ci deve essere una giusta distanza, ci devono essere dei supporti, no? Però, questa cosa ha permesso di capire, per esempio, quanto era grande l'aula, quanto spazio c'è in un'aula, quindi quanto spazio c'è tra una persona e l'altra, no? E come questo spazio può diventare distanza o prossimità. E credo che questo mi abbia insegnato molto, anche per le cose che mi dicevano i ragazzi, per fare in modo che, quando poi abbiamo rimesso i banchi, questi banchi non fosse qualcosa che ci nascondeva dall'altro, ma fossero uno strumento. Così come le discipline: uno pensa che quando, perché uno pensa un po' così, anche quando arrivano le famiglie, no? Che la finalità della scuola sia l'apprendimento delle discipline. La disciplina, almeno in questa scuola, perché ormai sono tanti anni che vivo dentro questa scuola, sottolineo perché vivo dentro questa scuola, abitavo, certe volte sono anche un po' spaesato, non sempre ci sto bene, ma la voglio vivere perché sento che c'è qualcosa che pulsa, dicevo che le discipline sono uno strumento, sono un mezzo, sono il materiale come il banco, come la sedia, come la penna, sono il materiale per far sì che tu cresca. Ma non può crescere solo il ragazzo, bisogna che cresca anche l'adulto, perché altrimenti... io lo dico sempre: «Voi non siete dei vasi dove io metto dentro le cose che so»... io parto dal presupposto che quello che so è sempre più grande di quello che non so, il paradosso è che più cose io so, più mi rendo conto delle cose che non so, quindi, questo "non sapere" è ciò che fonda lo stare della scuola. E l'ultima cosa, che poi ho parlato troppo, ma questo è un argomento, come ha detto P14, che mi appassiona molto, ho sempre notato,



e questa è una cosa che mi fa dire tutti gli anni: «Il mio posto è questo», che questa è una scuola in cui non c'è una grande turnazione docenti, non siamo molto appetibili, perché siamo un po' lontani, non c'è la cattedra completa, chi viene qua sa che deve venire qua e poi andare da un'altra parte... però tutti gli anni, tutte le volte, nel giro di poco tempo si crea un clima di fiducia, di aiuto reciproco, di – come dire – di sostegno vero, non solo in quanto colleghi, ma anche in quanto persone, perché poi noi amiamo molto raccontarci, in mezzo ai corridoi, nell'aula insegnanti, coi ragazzi... abbiamo fatto delle esperienze anche molto formative, pensare che questa scuola, piccola com'è, abbia per quasi 15 anni, intrattenuto un rapporto di gemellaggio con una scuola a Berlino, dove tutti ci chiedevano: «Ma come fate a pensare di portare i ragazzi una settimana, a 14 anni, a Berlino, addirittura coi genitori...», lo si fa perché c'è una vera atmosfera autentica di relazioni in cui ci riconosce, anche se ci sono dei problemi, perché non è un mondo fatato, questi problemi diventano un'occasione per crescere, no? Negli ultimi tempi, credo che questo nostro approccio alla scuola, alla relazione, sia messo molto in discussione perché la scuola sta vivendo un cambiamento, in termini di: [a] che cos'è la valutazione, [b] far passare attraverso dei percorsi che sono sempre più complessi dal punto di vista burocratico...

P14: Sono gabbie...

P16: E noi siamo stati i primi qua, a livello di distretto della montagna, a scegliere la modalità di valutazione autentica, attraverso le rubric. Ora, adesso non le chiamano più rubric, perché non va più di moda, ma le chiamano multigriglia; allora io lo dico sempre: attenzione, perché la griglia non è uno studente, perché preferirei non grigliare uno studente, e adesso guardando su internet ce ne sono 5000 di rubric. Noi in questa scuola le costruivamo con i ragazzi. Ora non è più possibile, perché se voi pensate ai tempi burocratici che abbiamo rispetto al tempo per l'insegnamento, cioè lo stare in relazione, sembra quasi che il rapporto si sia ribaltato. Io passo pochissime ore, sempre meno ore del mio tempo a scuola con gli studenti; la maggior parte delle ore è un lavoro burocratico, osservativo, di conto, no? Mettere insieme delle quantità... e secondo me questa qua è un po' una situazione che secondo me non dipende da noi, perché è un orientamento nazionale ormai, basta pensare alle prove INVALSI quando è nato e che peso ha adesso nelle politiche scolastiche... e nulla contro l'INVALSI, penso vadano prese seriamente queste prove, però, stanno diventando il termine per valutare il servizio scolastico, ce lo dicono gli altri stati, siamo condannati al fallimento e lo scopriremo tra 10 anni che abbiamo fallito: ma lo sappiamo già adesso, perché ce lo dicono gli Stati Uniti, ce lo dice la Corea, ce lo dice la Finlandia... credo comunque che questa rimanga un'isola un po' felice, da questo punto di vista, perché comunque ogni anno c'è, nonostante i cambiamenti, c'è sempre un riapprodare i legami [...].

P14: Io pagherei... quando P16 ha iniziato a parlare mi è venuto un brivido perché, in realtà è esattamente quello che è successo a me: io ho lavorato sette anni in pianura, ho avuto pochissime relazioni con i miei colleghi, ma proprio quasi nulle... nulle e poi, boh, cioè e poi è stato pazzesco, a livello emotivo, lo scambio relazionale che c'è qui. Io mi sento di dire che siamo andati proprio oltre... quest'anno siamo andati oltre l'essere dei colleghi: ho trovato degli amici e per la prima volta da quando insegno, per cui è proprio lampante nella mia vita. Mi sento sfibrata da questo gioco, cioè vorrei andare di là, vorrei andare nella relazione, vorrei approfondire, vorrei creare situazioni che vadano ancora più ad arricchire me stessa e i colleghi e gli studenti, ma, appunto, mi sento rapita da tutta la burocrazia, griglie, verbali, riunioni, in cui non si parla quasi mai degli studenti, o davvero di come migliorare di come, di come curare, di come prendersi cura di loro e di noi stessi, ma si parla solo di date, scadenze e fogli da riempire, come se la scuola fosse diventata un'azienda, ok? Dove si calcola, appunto... e questa situazione mi crea un disagio, cioè l'unico disagio che ho è questo: proprio il fatto di sentirmi strappata, ok, da quello che vorrei davvero fare: sono proprio due piani che vanno uno da una parte, e uno dall'altra. Non ho la stessa capacità, diciamo, dialettica di P16, però sto provando a farvi capire come mi sento. Questa è davvero l'unica criticità di quest'anno; vorrei stare di là, ma vengo trascinata di qua... perché di là è stupendo, è davvero un'oasi: è pazzesco che questa scuola attiri tutte persone così, che hanno lo stesso approccio, che hanno lo stesso modo di vivere, la stessa cultura no, intesa come *modus vivendi*, proprio lo stesso... la stessa attenzione per i... la stessa empatia. Eh sì, veramente un

anno formativo, a livello emotivo... momenti altissimi, torte... condivisione, risate, pianti... c'è stato un po' tutto... io poi sono una che piange un sacco...

Conduttore: Per esempio, c'è un episodio che...

P14: Un episodio ultimo, ieri sera... cioè, un episodio che mi ha fatto stare bene?

Conduttore: Sì, sì... un episodio che secondo lei [...], che secondo te rappresenta quell'atmosfera che si respira qui...

P14: Guarda, ti faccio vedere una foto... posso farle vedere la foto del giorno degli esami? La foto del giorno degli esami? La foto del tavolo? Perché, secondo me, questa foto del tavolo che c'era in fondo alla stanza dove noi abbiamo esaminato i ragazzi di terza, al termine, ovviamente, quindi al termine di tutti gli esami il tavolo era così: [Mostra una foto di un tavolo sul quale era stato allestito un rinfresco] P16 che aveva condiviso i suoi libri, donandoceli... ha donato uno dei suoi libri, della sua casa editrice, a ognuno di noi... poi c'era il formaggio, il salame, i ciccioli, il pane... la preside, devo dire che in quell'occasione è stata meravigliosa, ha portato, si può dire? Non è vietato dalla legge?! Il prosciutto rosé, e poi questo è uno degli innumerevoli momenti di condivisione che sono andati oltre, insomma, le mere pratiche didattiche, diciamo... ma ce ne sono tantissimi di momenti così. Ogni volta che ci incontriamo in sala professori, c'è un momento così. Quindi, tutti i giorni, ok. Ogni tanto entri in sala professori e trovi i vassoi, pieni di dolci [...]. È capitato varie volte, fatti da P15... dai, adesso puoi parlare tu...

P15: Io non so nemmeno cosa dire, ma nel senso che con la mia esperienza è poca, nel senso, che appunto è il primo anno... però, se volessi fare un riassunto, sia per come l'ho vissuto da studentessa, visto che anche io ho studiato qua, sia come la vivo quest'anno da docente, io ho sempre trovato comunque un clima, intanto di accettazione, cioè non è, diciamo, comune trovare negli ambiti scolastici, e per quanto riguarda quest'anno da docente, tantissimo aiuto da parte di tutti gli altri docenti e colleghi, e anche le relazioni con gli studenti, con i ragazzi sono diverse, nel senso che non è, appunto, un mero "io entro in classe e insegno la materia, faccio la mia ora", ed è finita lì... è proprio una relazione che si costruisce, giorno per giorno, con anche dei cambiamenti rispetto a quello che avevi pensato di fare, perché si sviluppano delle occasioni di confronto, di dialogo, anche di scontro, tra virgolette, a volte su tematiche che sono, completamente, diverse da quelle che tu, magari, avevi pensato di trattare... e comunque sempre un arricchimento, sia, appunto, dal punto di vista personale, che anche esperienziale, perché poi, appunto, i ragazzi comunque raccontano le loro esperienze e tu, ovviamente, poi sei pronta a portare anche le tue... sicuramente molto formativo, un clima, comunque, di grande aiuto e sostegno, assolutamente!

P12: Allora, io non ti posso dire che mi sono trovata male nelle altre realtà scolastiche, anzi, ti dico la verità, ho sempre cercato di cogliere e di accogliere tutte le cose positive e anche negative che mi circondavano, questo sì, perché io credo che l'ambiente scolastico lo creiamo noi, in prima persona, non tanto per le nostre capacità, ma soprattutto per la capacità, come diceva P16, di relazionare con gli altri, di fidarci degli altri e di affidarci anche agli altri... però, guarda, per scelta ti posso dire che quando lavoravo a Genova, in graduatoria ho messo sempre per prima Villa Minozzo come scuola, sperando un giorno in un ruolo... e questo miracolo è accaduto, è accaduto perché l'ho voluto fortemente... e qua, rispetto alle altre scuole, oltre a trovarmi bene, mi sento – la parola giusta è – a casa! Cioè, non sento differenze, e chiaramente ci sono ritmi diversi, ci sono situazioni diverse, contesti diversi, rispetto a quella che noi definiamo casa, ma la stessa cosa la trovo qua, la percepisco tutti i giorni nella quotidianità con i nostri ragazzi e con i miei colleghi, i colleghi di una vita, i colleghi che con me hanno... hanno percorso queste... questo ambiente e i colleghi che incontro ogni anno, e questo spero che, prima o poi, ci sia una continuità per alcuni di loro... questo sì! Io in questa scuola mi limito forse più ad ascoltare, che a parlare, che un limite per me non è! Io sono una docente di sostegno, per scelta - che potrei insegnare la materia da diversi anni – e ho la fortuna... chiaramente, vedo delle prospettive diverse rispetto ai miei colleghi, perché ho la fortuna di stare, proprio, nella classe non solo [...] in quella che potrebbe essere la mia lezione, educazione fisica, ma in tutte le lezioni. Quindi vedo davvero i ragazzi, per quel che percepisco io, ovviamente, a 360 gradi, in diverse situazioni, nelle

diverse discipline, quindi nelle loro debolezze e anche nei loro punti di forza, questo penso che sia una grossa opportunità che ho, e credo, nel mio piccolo, di poter dare un grosso contributo anche in sede di consiglio di classe. Questo mi sento di dirlo, dopo tanti anni, e ho sempre più la consapevolezza che sto facendo la scelta giusta, ripeto: io amo, amo la mia materia, l'ho fatto fin da piccola, sognavo di fare, di insegnare educazione fisica e poi si è ribaltata la frittata e ho preferito continuare con il sostegno, ripetono non perché non amo lo sport, anzi lo pratico quasi quotidianamente, ma credo che all'interno della scuola riesco a dare più facendo questa cosa qui, soprattutto in una scuola come questa che, come tante realtà, chiaramente, la scuola diventa sempre più... non direi complicata, è sempre più articolata, con i docenti, con le famiglie, soprattutto con le famiglie, soprattutto, direi, con le famiglie, ci tengo a puntualizzarlo, e anche con tutte le persone che passano, che passano di qua... e ogni volta che parlo della mia scuola, ne parlo bene, ma non ne parlo bene perché voglio mettere in vetrina solo le cose belle, perché di certo sono più quelle belle, rispetto a quelle che non vanno... e meno male che ci sono delle cose che non vanno, che noi tutti i giorni siamo lì, ci confrontiamo per cercare di migliorarle e questo qua io lo vedo nei ragazzi... lo vedo nei ragazzi e lo vedo in questa magia, che si crea all'interno delle classi, punto, mi fermo qua, perché potrei, non so, potrei parlarti per ore, potrei raccontarti 1000 episodi particolari, belli, emozionanti, tristi, tristissimi che sono successi all'interno di questa scuola, e spero...

Conduttore: Uno per esempio?

P12: Mah, di belli potrei farne una sfilza, di belli davvero... tutte le organizzazioni di quando facevamo "scuola di comunità"... praticamente i nostri ragazzi è successo che per un anno, hanno mangiato, dormito, vissuto con noi h 24 nei locali della scuola, dove noi al mattino facevamo scuola tradizionale, poi al pomeriggio si facevano varie attività, soprattutto laboratoriali, ore di studio e poi alla sera con i genitori si divideva la cena, dove i genitori ci aiutavano proprio, praticamente nell'organizzazione soprattutto, e poi si dormiva coi ragazzi... cioè dormire coi ragazzi è un'esperienza forte, nel senso che uno dice: «Cavolo, ma chi me lo fa fare... potrei stare tranquillo a casa...», ed è proprio lì che conosci l'adolescente, cioè, alla fine, noi tutti gli anni ci troviamo a confrontarci con dei ragazzini 12-13 anni e... e secondo me, noi, per aiutarli, se così si può dire, dobbiamo cercare... dobbiamo entrare proprio nel loro mondo, perché altrimenti fai fatica... noi abbiamo un'età diversa, ci allontaniamo subito più come età da loro, e solo vivendo delle realtà forti, fuori della scuola, riusciamo a capire veramente quali sono le loro... i loro bisogni... le loro risorse, quello che loro davvero possono dare a noi... altri momenti belli, Berlino, nella natura, ma anche proprio... momenti proprio, tra virgolette, scolastici, in classe, nel corridoio... momenti tristi ce ne sono stati, è chiaro... uno, qua dentro, per essere un insegnante, un essere umano... con le proprie, con troppi limiti, soprattutto. Sono stata triste, soprattutto, quando ho dovuto salutare diversi colleghi, che se ne sono andati... felice quando li ho visti tornare... e poi, vabbè, tristezze, anche proprio mie, personali, che però ho sempre vissuto alla fine... in quel momento, magari, col terrore negli occhi, però sempre con la forza e la voglia di tornare... l'anno scorso, no due anni fa, ho vissuto un episodio di salute molto forte, così, mi è caduto dal... e io, ti giuro, non vedevo l'ora di tornare a scuola e sono venuta a scuola fino all'ultimo giorno, ma non perché sono un eroe, perché sono... no! Perché, ripeto, quando tutte le mattine, con la mia macchina, salgo e vengo verso Villa Minozzo, io mi sento a casa... mi sento a casa... punto! Lascio la parola a P2.

P13: La parte più difficile essere l'ultimo, perché insomma... perché concordo con quello che hanno detto. Parto, allora, dallo stimolo che ci hai fatto vedere, dicendo che per me la scuola sono le persone... è sempre stato così, quindi [...] anche adesso trasuda vedendo proprio le cose che hanno fatto i ragazzi, le cose che abbiamo fatto insieme... io giro, giro spesso... ho la fortuna, però, di girare la montagna, perché anche io la reputo un'isola felice... un'isola felice, e anche qui nella nostra scuola, soprattutto anche quest'anno, quindi abbiamo vissuto due anni scolastici molto difficili, e ancora quest'anno sento ancora di più di essere una famiglia... Abbiamo parlato di casa, io parlo di famiglia... e la famiglia di persone... di persone. E credo molto nell'interscambio, interscambio, sia tra i colleghi, ma anche con i ragazzi, proprio di esperienze di vita, di emozione... non solo la conoscenza o le competenze... io ogni anno imparo, io ogni anno mi

metto qui, alla fine dell'anno, e scrivo le cose che vorrei fare il prossimo anno, e non mi sento solo... non mi sento solo... questo credo che sia una cosa bellissima. C'è un'accoglienza, davvero, incredibile... incredibile, perché sentendo anche gli altri miei colleghi di religione, la nostra è una materia molto particolare, qua l'accoglienza è davvero... tirano fuori dei problemi che qua non immagino neanche, proprio ad essere onesti... e quindi si va oltre, credo, alle discipline... e la scuola, l'obiettivo finale è quello di imparare a vivere nella vita, comunque, di inserire i ragazzi nella vita, e in questa scuola, nella nostra scuola credo che a questo obiettivo ci si avvicina molto, ci si avvicina molto, proprio dovuto a questo, a quello che abbiamo: la relazione, questo interscambio tra le persone, nonostante ci siano tantissimi ostacoli... tantissimi ostacoli. Molte persone hanno diversi ruoli, all'interno dello stesso paese, insegnare a delle persone che conosci da una vita non è sempre facile, avere ruoli diversi non è sempre facile, però c'è da dire che i risultati ci sono grazie appunto questa grande, grande accoglienza.

P12: Posso fare una domanda che forse non c'entra niente, perché è un po' di tempo che volevo chiederlo a P16, ma il tempo passa... [si rivolge a P16] P16, devo farti una domanda: i primi anni di insegnamento, tu pensi, forse perché eravamo più giovani, avevamo meno esperienza... pensi di aver dato meno didatticamente ai tuoi ragazzi? Cioè, pensi che i ragazzi di 15 anni fa sono stati più o meno fortunati ad averti, rispetto ai ragazzi di oggi? Non so forse mi sono fatta capire... perché la domanda che io mi pongo, non so se voi avete [si rivolge ai colleghi con minor anni di esperienza professionale]... chiaramente una parte, anche se hai un bagaglio culturale ricco, però non è sufficiente per... per insegnare, cioè, te le fai qua le ossa... la riabilitazione rende più qua, sul campo... allora, ho sempre detto, ma i ragazzi, cioè, quando uno inizia, è un vantaggio o un svantaggio per la classe? Hai capito? Non so se...

P16: Eh, bella domanda questa... certamente, all'inizio, c'è una dose di sperimentalismo, e di... di inatteso, molto più forte, nel senso che mi rendevo conto che non era detto che quello che io stavo proponendo, il modo in cui lo proponevo, dava dei risultati, poteva anche essere... tante volte è successo che siamo dovuti tornare indietro... poi, penso che la classe è un po' un ecosistema, e tu entri dentro questo ecosistema e sei sempre un corpo estraneo... il tema è se tu riesci a diventare, in un qualche modo, un acceleratore di o un rallentatore di alcuni processi... è chiaro che adesso, quando faccio determinate cose, so che quella cosa lì funziona, e mi aspetto quel risultato... quando arriva, però, non sono più così stupido, sorpreso, gratificato come quando ero ragazzo, quando lo facevo i primi anni. Poi la cosa che ho notato di più è, fondamentale, [che] c'è stata una netta cesura, anche se progressiva... nel senso che quando io ho iniziato a insegnare, l'oggetto della coscienza era condiviso coi ragazzi: c'era il libro. Cioè, la conoscenza si trovava lì... adesso non si trova più da nessuna parte, perché, al di là di dire [che] è dentro il dispositivo... questo ti costringe a far capire che quella roba che sembra in via di estinzione, come il libro, ha ancora un significato, e che leggere, ad esempio, è leggere perché hai in mano qualcosa, non perché lo vedi e basta, o lo vedi scorrere... quindi questa, forse, è sempre una novità... e poi, rispetto alle cose che dicevi, che mi piace sottolineare questa cosa, perché ho proprio la fortuna di lavorare con lei, praticamente tutti gli anni, no [si riferisce a P12], è che...

P12: È reciproca la cosa...

P16: No, penso che, ad esempio, io ho cominciato come insegnante di sostegno, poi sono diventato insegnante di materia, e... penso che, ad esempio, sia fondamentale che nel percorso di ogni docente, prima di insegnare, si faccia il sostegno o che possano esserci dei momenti in cui docente di materia fa l'insegnante di sostegno, perché, il docente di materia, volente o nolente, sta sempre di fronte ai suoi studenti, e stando sempre di fronte, ti dimentichi che la cosa fondamentale non è stare di fronte, ma stare di fianco. Lei [si riferisce a P16] sta di fianco agli studenti, lei vede quello che vedono gli studenti, no? E ha questa capacità di insegnare, senza dover fare grandi discorsi... semplicemente stando ad ascoltare loro e dicendogli quelle due o tre cose che, in qualche modo, tutte le volte li riorienta. Allora, quando tu hai la possibilità di collaborare con un insegnante di sostegno... il mio unico anno da insegnante di sostegno, io l'ho passato, per il 90%, nella stanzetta, con la ragazzina autistica, che è stata la mia vera insegnante, perché i professori non gradivano averla in classe... detto proprio palesemente eh... io andavo in una sala insegnante in cui c'erano i posti battezzati, mi sedetti in un posto e mi dissero: «Guarda

che quello è il posto dell'insegnante di matematica»... «Ma il prof. di matematica sta facendo lezione...», «...eh ma, poi, se torna...». Quindi, io... mentre, invece, se uno ben interpreta il ruolo dell'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no? Perché non è che... e poi, tra l'altro, è insegnante in senso proprio, non è l'insegnante di, di scienze... no? Perché dopo è facile essere schiacciati dalla stessa disciplina, a volte è anche una stampella la propria disciplina, no? Perché io posso sempre mettermi qui, chiedere ai miei allievi di aprire il libro e cominciare a leggere, «Adesso ti spiego questo» ... ma, lo può fare anche, come dire, un traduttore vocale, lo può fare una voce fuori campo, lo può fare manichino, no? Dare carne, corpo... l'insegnamento è anche un corpo, che sta in uno spazio, e che dialoga anche con altri corpi.

Conduttore: Mi avete lasciato un po' senza parole... [gli insegnanti ridono] in senso positivo, ovviamente. Innanzitutto, mi sembra di capire che ci sia una forte collaborazione tra di voi e anche un orientamento comune, rispetto alle prospettive, agli obiettivi da perseguire... quindi anche, appunto, questi spazi che ritrovare nel corridoio, questo confronto costante... poi, "la casa", "la famiglia"... e vi chiedo, allora, e mi chiedo: il dirigente scolastico, in questo...

P14: [Intona un motivo sonoro con un'accezione negativa]

Conduttore: ...In questa collaborazione, che ruolo ha?

P14: Posso parlare per prima? Eh P16?

P16: Io parlo per ultimo...

P12: Io parlo per seconda...

P14: Non è sempre facile, anzi è quasi sempre un po' difficile, ok, rispetto al rapporto che c'è tra di noi, e il rapporto con la dirigente è diverso. Non voglio dire che, cioè, che lei è il mostro dal quale noi dobbiamo difenderci, perché ho paura che anche lei non viva esattamente una situazione rilassante, ok? Io temo che lei, se potesse scegliere, forse, magari starebbe di più da questa parte qua, quindi, in alcuni momenti si vede la sua natura vera, no, magari negli ultimi 10 minuti degli esami, in cui, appunto, ha voluto festeggiare, stappare qui, in cui ci ha detto che... che è stata bene, che abbiamo lavorato bene, eccetera. Poi, poi c'è... ci sono gli adempimenti, e dove lei si sente particolarmente messa in gioco, come dirigente, e quindi questo la porta ad essere, a tratti, più che a tratti, rigida... un po' accentratrice, e a volte ci mette in situazioni non facili da gestire, però credo che sia... credo che, in fondo, sia il fatto che anche lei è un po', un po' troppo shakerata... poi, in realtà, lei qui è in reggenza, e quindi ha Castelnovo, poi ha... boh... fa miliardi di cose, orali al liceo, è sempre... e non riesce, forse, a demandare ad altri, in maniera precisa... cioè, lei magari ti dà un compito, però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello che fai... se lo fai tu, poi, però, devi chiedere continuamente a lei se va bene... ecco, questo è un po', per quanto mi riguarda... però, anch'io ho vissuto, quest'anno una situazione particolare, ed effettivamente non posso dire che non l'abbia sentita dalla mia, cioè per me, questa situazione, di quest'anno, strana – non c'è bisogno di raccontare – io l'ho percepita come un sostegno, e non come un nemico, tra virgolette, cioè, mi ha sostenuto, mi sta accompagnando verso una cosa che devo risolvere, e sinceramente gliene sono grata. Poi, l'ho vissuta prima da mamma, l'anno scorso, e mi ha fatto partire l'embolo, però eh... no, scusami, mi sono attaccata, porco cane, davanti a tutti... però, insomma... adesso lascio la parola a...

P12: Ma no, io non voglio ripetermi... comunque, io credo che fare il dirigente oggi non è cosa facile, e questo voglio puntualizzarlo. Se devo dire che mi trovo male con la dirigente ti dico di no, anzi, sono più... anzi, sono quasi tutti aspetti che anche se apparentemente sembrano negativi, se così posso parlare, in realtà non lo sono. È chiaro che lei è una persona molto decisa, determinata, sa il fatto suo, cioè ha una parlantina che ti stende. Lei... lei non vuole vedere la gente dormire, cioè lei vuole della gente sul pezzo, che faccia le sue cose, che faccia il suo lavoro al tempo giusto... però, io credo che è una persona che sa, anche, gratificare il docente, ma gratificarlo non perché fa il suo lavoro, ma gratificarlo proprio in situazioni dove è necessario anche, secondo me, soprattutto, il suo il suo punto di vista, poi non ti dico che durante l'anno, mille volte mi viene magari da maledirla, e dire: «Cavolo, cosa sta facendo...» cioè, sembra proprio che vada da un'altra parte rispetto a dove stiamo andando noi, questo ci sta, abbiamo ruoli diversi... però, niente, detto questo, dico che, secondo me, è una persona... l'ho vista poco con i ragazzi, l'ho vista soprattutto rapportarsi con noi adulti... ma, ti ripeto, soprattutto per mancanza

di tempo, perché non le cose sono tante... però, ti posso anche dire che durante i grandi momenti dove si sta insieme, soprattutto i momenti collegiali, quasi sempre mi porto a casa qualcosa, e questo è positivo, poi, ripeto, non c'è tutto bello e non c'è tutto brutto.

P15: Vado io, allora... parto dalla mia esperienza. Allora, io ho fatto un anno che addirittura era in tre istituti, in tre sedi diverse, due in reggenza, in una no, e proprio in quell'anno mi si è aperto un mondo, perché ho scoperto la vera difficoltà di quel ruolo, perché è difficilissimo essere dirigenti, negli anni 2021, soprattutto in questo, è davvero difficilissimo per vari motivi essere la responsabile. E quindi mi sono fatto tante domande sulla reggenza...

P12: Ah, mi sono dimenticata di dire una cosa... scusate... no no, perché, cioè, secondo me, se lei dovrebbe fidarsi di più delle persone che collaborano con lei. Poi probabilmente avrebbe anche meno compiti lei... se lei dà dei compiti a noi, però comunque noi dobbiamo passare attraverso di lei... cioè, dovrebbe, secondo me...

P14: Dovrebbe cambiare...

P12: Se lei, lei dice: «Guarda, domani devi cambiare questa finestra...», io non è che devo chiamare 3000 persone e ripassare da lei, devo sentirmi autorizzata a cambiare la finestra, punto. È questo, non so se sia un limite da parte sua, non lo so, però vorrei proprio parlarne con lei. Perché, secondo me, l'anno sarebbe più leggero per noi, e per la sottoscritta... questo mi sento di dirlo. Non sappiamo mai dove ci dobbiamo orientare e da che parte dobbiamo guardare.

P14: Quello che ho detto io... Hai ribadito quello che ho detto io.

P12: No scusami, stavi parlando della reggenza.

P13: Secondo me diventa difficile, no, se non impossibile, [...]. Beh, rimango sempre legato alla mia esperienza: stesso anno, stessi adempimenti, tre modi diversi di visione e di adempimenti, quindi, ho scoperto una cosa. Alla fine dell'anno mi son detto: «*Nome*, loro hanno più esperienza, più capacità, ti devi fidare di loro!», ecco, quindi, io parto ogni anno, cambiando, appunto, dirigente, ormai non sono tanti, ma ne ho visti tanti, fidandomi di loro, cercando di fare quello che vogliono loro, uno... poi, ovvio, nei limiti e nelle considerazioni che, cioè, non sradicando la mia, diciamo, idea di insegnamento, questo no... assolutamente, però, questa fiducia deriva proprio da lì. M hai aiutato molto essere su tre gradi, perché anche lì, la figura di dirigente vista in prospettiva diverse, come magari la mamma, e ti dà un cerchio più grande e, quindi, riesci a capire il perché di certe cose, che se vedi da una sola parte, forse, fai davvero fatica a capirle.

P14: La vedi come insegnante dell'infanzia, come insegnante della primaria...

P15: Sì.

P14: Giusto!

P13: E, altra cosa, credo che il dirigente dà un'impronta alla scuola, la dà, e il problema rimane sempre lì... e dico sempre le stesse cose, però devi essere sempre lì. Però, se devi dare un'impronta, ci devi essere... ci deve essere! E io, in certe scuole, gli alunni non hanno conosciuto il preside o la preside, e credo che sia inconcepibile... mai vista, non mai conosciuta, mai vista! E quindi, diventa difficile... difficile questo ruolo... ripeto, il mio approccio è che cerco di fidarmi, di cercare di capire il motivo di alcune scelte e andare avanti. Poi, ripeto, in questi ambienti, in queste scuole, lei lo ha detto prima [si riferisce a P12] il punto di forza è essere ascoltati, sentiti, accolti e andare insieme verso la stessa direzione.

P12: Poi, è chiaro che se senti alcuni colleghi, non senti solo le cose belle... magari senti [che] questa scuola è disorganizzata, magari è vero... c'è una confusione! Ma ragazzi, la confusione siamo noi che dobbiamo... dobbiamo gestirla, non possiamo dire: «Questa scuola è disorganizzata, e poi e io cosa faccio, poi, nel concreto per cercare di migliorare questa disorganizzazione?», che lamentarsi siamo tutti capaci... che chiudendo con la dirigente, poi P16 lo sa meglio di me, noi qua avevamo un dirigente storico, del paese, preside, insegnante di questa scuola, quindi radicato nelle tradizioni... quindi, anche il cambio non è stato facile, secondo me, per la dirigente... e, da quello che ho capito, non è stato facile neanche per lei mantenere queste impronte, queste tradizioni di questa scuola e di questo territorio, a mantenere l'imprinting di questo... cosa che poteva anche non fare... i lavori poi cambiano, le esigenze anche proprio scolastiche quotidiane sono diverse, e quindi da sola, questo....

P15: Posso dire una cosa, una parentesi, rispetto a prima. [Questa è] una delle poche scuole che cambiano tantissimo i professori; cioè, ho un anno di scuola, e i professori sono questi... quindi, diventa anche difficile una valutazione o mandare avanti il lavoro, in due modi diversi... dipende da tante cose, una è anche questa.

P13: Io concordo con quello che hanno già detto anche gli altri, nel senso che il ruolo della dirigenza è un ruolo difficile. Probabilmente, mi viene da dire che, forse, visto che appunto la preside, qui, è in reggenza, se fosse stata più presente, forse, anche molti compiti, che vengono assegnati, devono essere fatti velocemente, perché ci sono le famose scadenze da rispettare, con una figura un po' più presente, anche per una persona come me, che è il primo anno che insegna, pensa che in presidenza c'è la preside e può andare a chiedere come svolgere meglio un determinato lavoro. Poi, chiaro che la dirigente è reperibile, ed è reperibile sempre, però averla fisicamente nell'istituto, forse, anche in modo che tutti i compiti burocratici che, piacciono o non piacciono, ci sono da fare, vengano svolti anche più serenamente da noi. Io parlo per me: il più grande scoglio che ho dovuto affrontare è stata la burocrazia. Io non so quanti documenti abbiamo fatto, quante cose da compilare abbiamo dovuto compilare e avere anche delle figure di riferimento, che ti dicano come vanno fatte le cose, e io credo che, da quel punto di vista, quello sia un suo grande pregio, nonostante la non presenza, nel senso che lei la burocrazia la conosce molto bene e quindi sa dirti tutto quello che devi fare e, poi, sì... considerando il fatto che non sia molto presente, che non riesca a trovare una figura di riferimento alla quale demandare alcuni compiti, che l'avrebbe... però sì, se dopo tutto deve tornare a lei, costa il doppio della fatica... se dopo deve tornare tutto alla dirigente, tanto vale, mi viene da dire... nel senso che... però, dal punto di vista prettamente personale, come diceva P15, bisogna anche fidarsi e affidarsi, perché sennò...

P16: Io penso che, non è che voglio farne una questione di “come si chiamano le cose”, però dare il nome alle cose e ai ruoli fa la differenza. Noi, adesso, ci muoviamo un po' chiamando la dirigente “dirigente” e alle volte ci scappa ancora, fortunatamente, dico io, la parola “preside”. Ecco, io ho passato questo valico, sono stato per tanti anni in questa scuola dove c'era il *preside*, poi, non hanno più deciso che quella lì era la parola giusta, e li hanno trasformati in dirigenti scolastici. Credo che questo sia il vero tema: il preside, come lo dice la parola, è uno che presidia un luogo, cioè ci sta in quel luogo lì, ci sta, lo vive, lo conosce, lo costruisce, magari, insieme alle persone che sono lì, con lui, ai professionisti dell'educazione. Un dirigente scolastico non si capisce ancora bene... intanto non è collegato a un luogo specifico, è spesso una persona che guida una specie di grande transatlantico, con le persone dietro e deve vedere dove deve andare, non deve guardare le persone, no? Poi è anche vero che il direttore d'orchestra, usando un'altra metafora, volta le spalle al pubblico e invece guarda i musicisti che suonano. Bisognerebbe, secondo me, trovare un equilibrio tra queste cose: cioè, recuperare l'idea che un dirigente è anche un preside e che è un po' come un direttore di orchestra. Io sento il bisogno di farmi dirigere ma, nel momento in cui c'è questo bisogno, c'è anche un bisogno di reciproco riconoscimento. Noi abbiamo un dirigente scolastico che ha una passione per il suo lavoro sconfinata, profonde energie infinite su questa cosa, ma anche qui la struttura burocratica la costringe a star molto sul piano del miglioramento, sulle valutazioni, no, della sicurezza – per non parlare di quest'anno, qualsiasi cosa aveva questo timbro – e poco sulla relazione, tanto è vero che quando noi abbiamo occasione di passare un po' di tempo con la dirigente scolastica, anche in un contesto, diciamo, meno formalizzato o meno finalizzato alla produzione di qualche cosa, un documento, una relazione, noi riscopriamo, quasi magicamente, che ha fatto l'insegnante, per tanti anni, prima di essere dirigente, no? Cosa che non è secondaria, perché la nuova generazione di dirigenti scolastici possono aver fatto pochissimi anni di insegnamento e si ritrovano, completamente, dall'altra parte. E poi, secondo me, una buona dose di conflitto è bene che ci debba essere fra docenti e dirigenti, soprattutto quando il dirigente ha una sua personalità e il corpo degli insegnanti ha una sua personalità. Cioè, per esempio, qua percepisco che ci sono delle persone che non accettano tutto, così, come viene, come se il verbo infuso, no? Ci sono delle discussioni, a volte abbiamo anche delle visioni differenti...

P12: Per fortuna!

P16: Per fortuna che c'è questo! Poi è chiaro che se dovessi dire la mia, dico che questa scuola ha una sua impronta, molto legata a uno stile, cito un intellettuale di cui parlano tutti – ma quando ne parlano tutti vuol dire che lo ha letto pochissima gente – che è Don Milani: qui, anche proprio per i numeri, per la tipologia dei ragazzi, il fatto che abbiano solo nella scuola la possibilità di vivere la socialità, no? Quindi qui i ragazzi vengono per socializzare, per stare con gli altri. Allora c'è stato sempre questo approccio molto alla Don Milani, nel costruire insieme ai ragazzi la conoscenza, non semplicemente trasmettergliela. Il nostro dirigente attuale viene da una sua idea, che ha, in qualche modo, vissuto, frequentato, che è quella della scuola dell'eccellenza, no? La scuola deve formare studenti eccellenti, in termini di risultati di apprendimento. Sono due paradigmi... io penso che lei se ne stia rendendo conto, anche facendo la reggenza qua, che c'è anche un altro tipo di scuola, però è chiaro che lei vorrebbe anche farci capire a noi che non possiamo lavorare solo coi ragazzi sul piano della socialità, ma quando abbiamo possibilità, e non è che sempre ci sia... poi, discutere su cos'è l'eccellenza è un'altra cosa importante, bella, secondo me, no? Perché per me, tutto questo ha a che fare con il tema della valutazione, no? Nessuno di noi fa l'insegnante, comincia a fare l'insegnante avendo studiato che cos'è la valutazione. Quasi nessuno di noi, tra l'altro, in quest'ordine di scuola, viene selezionato come insegnante perché sa insegnare, ma semplicemente perché siamo esperti di una materia. Quindi, quando arriviamo qua, non è che possiamo insegnare perché abbiamo vinto un concorso, perché abbiamo passato un... chiaro? Noi cominciamo ad imparare a insegnare, quando insegniamo. E questo tema se lo ribalto sulla valutazione è ancora più decisivo, perché il problema è: la valutazione non sono i voti, valutare è dare valore. Quando mi dicono: «Hai corretto i temi?», io, scusate, mi incazzo. Perché non si correggono i temi, si corregge l'ortografia, la sintassi di un tema... ma il dire che si correggono i temi, significa che io... io devo dare valore al pensiero espresso dallo scritto, in un certo modo, e c'è sempre il tema che valutare vuol dire stabilire che cosa manca. No, stabilire che cosa c'è e come fare per arrivare a ciò che manca, no? Quindi è una tensione, è un dialogo, è una conversazione. Grande tema: perché gli 8, i 10 delle medie sono sempre i 7, i 6, e i 4 e i 5 vengono tutti bocciati alla scuola superiore? Perché gli ordini di scuola non si parlano sul tema della valutazione: perché se qui fanno gli esercizi di scrittura creativa e studiano Hemingway, e vanno in prima liceo e gli chiedono di descrivere il tuo compagno di banco, io penso che ci sia un problema di comunicazione, e non dico che siamo giusti noi e sono sbagliati loro, no? Non dico questo... però questo tema di avere, comunque, uno sguardo dialogico sulla valutazione, no, [e non] come il marchio dell'insegnante sulla spalla dello studente, perché dopo, purtroppo, sembra quell'etichetta che definisce la persona. Io mi [...] [attribuisco allo studente] un 4, quella persona lì è un 4. C'era un grande poeta che diceva che [...] l'etichetta va sul collo delle bottiglie, no? Ecco io ho un po' l'impressione che la scuola, anche in termini di *quanto* i dirigenti stanno, come dire, investendo, secondo me, sempre in modo, purtroppo, burocratico sul tema della valutazione, rischiano tante volte [che] sì, abbiamo tante belle etichette, però, poi, abbiamo assaggiato quel vino lì? Sappiamo perché ha quel sapore e non un altro? Perché ogni studente è una bottiglia unica eh, unica e irripetibile...

Conduttore: [...] c'è stato un passaggio, mentre parlavate, rispetto al fatto che la scuola è un luogo in cui si costruisce e non si trasmette, ma dall'altra parte il fatto che voi siete esperti di una disciplina e arrivate a scuola che, tutto quello che riguarda la gestione, la costruzione delle relazioni, al fare, sostanzialmente, ve lo imparate nell'esperienza, cioè facendo. Ok. Allora, vi chiedo: che cosa, su che cosa ci sarebbe necessità di soffermarsi nel percorso di formazione, ma anche durante l'esperienza, per chi ha appena iniziato, ma anche per chi – visto che mi avete detto più di una volta, giustamente, che voi imparate costantemente nel lavorare... che è appunto un rapporto di dialogo, che cosa ci sarebbe bisogno...

P14: Cioè, ci stai chiedendo se noi possiamo pensare a un corso di formazione...

Conduttore: Più in generale: quando arrivate qui, a scuola, e, appunto, capite che vi manca...

P12: Posso prendere la parola. Quando arriviamo a scuola, soprattutto chi fa materia, arriva con un bagaglio di cultura... ho visto delle persone veramente molto preparate. Secondo me, ti dico, questo perché in classe ci sono con tanti insegnanti. Secondo me, la cosa che [su cui] dobbiamo, secondo me, lavorare e chiederci è questa: io so tante cose, ma io la so gestire una



classe? Ti faccio subito un esempio: classe, gli alunni sono sempre quelli, eh... per tutto l'anno sono sempre quelli, 15 bambini che tutte le mattine si siedono sempre in quel banco... entra un docente, questi bambini sono silenziosi, attenti, hanno voglia di confronto, di scambio, però in un determinato modo, con rigore, con regole... arriva un altro docente, l'ora dopo, il casino più assoluto. Eppure, i ragazzi sono sempre quelli, quindi, dobbiamo farci delle domande, e in questo casino assoluto, ti assicuro che è difficile fare lezione. È difficile per loro, perché c'è gente che vuole fare qualcosa, è difficile per chi deve stare lì, perché stare lì un'ora, con della gente che fa un casino mostruoso, credimi, che non passa più. Quindi, io dico, la classe è sempre quella, sono sempre loro, perché si ribalta così tanto la... tutto l'insieme? Quindi secondo me questa è una cosa che dobbiamo capire, interrogarci e capire tra di noi, insieme. Poi, chiaramente ognuno ha il suo carattere, il suo modo di... però, secondo me, è fondamentale come noi ci poniamo con i ragazzi. Se ti poni in un certo modo, se instauri, all'inizio, una relazione, uno sguardo efficace, stai bene tutto l'anno; diversamente, sei un poveretto.

P14: Quello che ci potrebbe servire sono dei momenti di scambio nel quale non parlare solo dei...

P12: Poi è chiaro che ognuno è fatto a modo suo e non è giusto sradicare quello che uno è, anche perché, prima o poi, salta fuori [...]. Non vorrei neanche parlare di strategie, di modo giusto e di modo sbagliato. Sta di fatto che qualcosa dobbiamo capire. Questo non so se lo avete notato anche voi.

P13: Posso agganciarvi? Partendo da due rami: questo ramo, ma ne parlo dopo, e l'altro ramo che riguarda la formazione degli insegnanti. Perché è vero, questo è un grandissimo bisogno. Sei esperto della materia, ma l'insegnamento non ti insegna nessuno. Io ho avuto la fortuna enorme, grandissima, di aver fatto un biennio magistrale con persone che ti insegnavano, che ti dicevano che cos'era un collegio docenti, che cos'erano alcuni documenti, ecco, mi sono accorto che forse ero l'unico che aveva questa formazione, e quindi mi sono ritenuto davvero fortunato, perché a volte la burocrazia è pesante anche perché non la si capisce, uno perché ce n'è troppa, e poi proprio non si capisce... quindi questo aspetto formativo è stato, per me, ossigeno, soprattutto in certi anni, in certi contesti... altro contesto, e mi collego a quello che ha detto P12, è il fatto che la regola è la relazione, cioè non c'è nessuna regola... cioè, io lo stesso anno, stesse cose che faccio, tante, 255 alunni, le stesse cose, sono la stessa persona, e vedi delle reazioni diverse: entri in una classe dove non ascoltano, entri in una classe dove "wow, chissà che cosa dico!", e alla fine ho scoperto che un ingrediente, sicuramente, è essere se stessi, cioè si insegna davvero, no, ci si mette in relazione cercando il più possibile di accogliere l'altro, e questo credo che sia la cosa più importante, vedere l'altro, cercare di mettersi nel suo posto, e allo stesso tempo avere dei modelli, certo, ma dopo sei te, sono io, il nostro lavoro, che a volte diventa difficile anche chiamarlo lavoro, ti mette in gioco e, quindi, ti scopri subito... quanti modelli che mi piacerebbe essere, mi piacerebbe essere come il mio collega... è impossibile! Io sono *Nome*...

P12: Non è neanche giusto...

P13: Esatto...

P14: Però, possiamo passare il messaggio che, comunque, essendo un unico corpo docente, essendo un gruppo unico, passatemi il termine, la mancanza di rispetto nei confronti di un docente, è una mancanza di rispetto anche nei confronti dell'insieme, del sistema, del gruppo, anche nei miei, nei tuoi, in quelli di tutti. Questo è un messaggio che va passato anche agli studenti...

P13: Volevo solo concludere una cosa. Secondo me, dobbiamo fare i conti anche con la frustrazione, il mettersi in discussione, per me è, appunto, fondamentale: quando vado in quelle classi, in cui faccio le stesse cose, e che non si va, perché non si va, mi dico: «Beh, questa è una frustrazione per me davvero grande», poi no... bisogna fare i conti con questo e poi, pian piano, questa esperienza, sia a livello burocratico, sia a livello empatico, fa tanto...

Conduttore: Ma se volessimo... voi [...] dite: "devo lavorare su me stesso, devo mettermi in gioco, mi devo accettare, devo calibrarmi con la frustrazione [...]", però siamo sempre una dimensione di individualità, che dipende, fondamentalmente, da te, come sei... quindi se sei un insegnante carismatico, probabilmente, potresti avere meno difficoltà, ma se volessimo spostare un po' il piano, cioè codificare affinché quello che diviene proprietà dell'insegnante, rispetto alle

capacità, appunto, a quello che impara e può mettere in pratica, che diventasse propria della professionalità del docente, [...] di che cosa, secondo voi, avrebbe bisogno l'insegnante per poter arrivare più preparato a gestire una classe? Ha bisogno di momenti di confronto con i propri colleghi? Piuttosto che di una formazione prima? Che cosa, affinché questa cioè questo aspetto [...] diventi proprietà della professionalità, e non tanto della dimensione individuale...

P13: Ho parlato molto della dimensione individuale, però prima ho messo la parola relazione...

P14: Però prima vorrei dire una cosa, una cosa che mi è servita quest'anno, e che è stata veramente bella è stata partecipare a delle lezioni di colleghi o fare delle lezioni insieme. Io ho cercato di farne un po', ma poi anche tu [si rivolge a P16], anche tu hai partecipato, la partecipazione insieme a un collega, per me è stato molto utile. Anche vedere la relazione diversa con un altro collega, e trasmettere insieme dei... e trasmettere insieme. Quello potrebbe essere interessante, fare delle lezioni insieme... poi sicuramente anche avere momenti di confronto, che non si limitino a riempire dei documenti.

P16: Poi c'è il tema delle ore, degli organi collegiali. Al di là di quelli che sono gli adempimenti dovuti, noi passiamo tantissime ore, delle cosiddette seconde quaranta ore, a produrre documenti che spesso sono o una puntualizzazione, o una ripetizione ridondante di quello che abbiamo già messo nei nostri registri, che tra l'altro non sono più registri cartacei, ma sono registri elettronici, per cui si può tranquillamente accedere a quello che fa un docente, non c'è bisogno di specificare ulteriormente, che so io, cioè noi scriviamo 10 volte gli obiettivi sulla stessa cosa... intendiamoci, per carità, però, mi sembra che questo crei delle punte deliranti questa cosa. Io ho un grande rispetto della burocrazia, perché comunque è un atteggiamento che va a, come dire, a sottolineare l'importanza della forma che devono avere le cose, perché queste cose assumano poi una sostanza, quindi ci sta. Il problema è poi che non possiamo farcene dominare, perché è una cosa che dovrebbe servire a noi, e non noi essere asserviti a lei. La compresenza, secondo me, è fondamentale, perché se uno potesse dire [che] una parte delle mie ore le faccio in compresenza, ascoltare, vedere, osservare come entra in relazione un tuo collega è fondamentale, secondo me. Lo si faceva finché si poteva, quest'anno si è ripreso a farlo dove non c'era la DAD. Anche per l'ingresso in ruolo, il famoso tutor che entra, con la grigia osservativa, no... poi io credo anche che bisognerebbe anche cominciare a investire su delle figure di docenti che hanno molta esperienza e che possono essere messi al servizio dei colleghi nuovi per far un percorso di formazione sul campo, no? Cioè, io penso che ogni scuola ha un paio di docenti che sono esperti dell'arte dell'insegnare, no? Magari, sono più bravi lì che non a insegnare la materia, no? Dico, banalmente: ho cominciato a insegnare in un momento in cui avevo poco più che vent'anni, e c'era 10-12 anni fra me e i miei studenti; adesso, fra un po', arriveranno i figli dei miei studenti, no? Quindi, più questo divario aumenta, e può solo aumentare, più non è detto che io sia in grado di avere carisma sufficiente, o le competenze sufficienti per costruire bene con loro una relazione; magari sono più bravo a costruirla con P15, che è stata mia studentessa e che adesso è mia collega e che potrei, tra virgolette, formare... per dire, «Adesso l'approccio all'insegnamento è questo, prova a fare questo; no, non funziona, prova a fare quest'altro...», no? I docenti universitari hanno gli anni sabbatici, no? Dove fanno le loro ricerche, non mettono neanche più piede in università se vogliono, al di là di stare nel loro studio. Io penso che anche altri insegnanti, di tutti gli altri ordini di scuola, hanno diritto a un anno sabbatico, che potrebbero tranquillamente impegnare ogni 4-5, prendere il distacco dalle loro scuole, e fare un anno di formazione, se non di ricerca; perché anche questa è una cosa che a noi manca, manca proprio il dedicare il tempo ad alcuni aspetti dell'insegnamento che sono fondamentali a quel che vuol dire aggiornarsi sull'insegnamento delle discipline. Perché noi facciamo formazione, certo, di tutti i colori, di tutti i tipi, di tutte le lunghezze e così, ma anche il fatto di aver reso obbligatoria la formazione, è un fatto che è [diventato] "prendo dei crediti...", ma poi, il tema è [che] non può essere obbligatoria la formazione, gli aggiornamenti... ti devi sentire come obbligo, kantianamente, che è fondamentale provare a mettere in pratica le cose nuove che hai imparato. Poi, vale sempre la regola, che io, sempre ai miei studenti quando cambio classe, quando comincio con una classe nuova, la prima cosa che faccio, che penso, quando entro dalla porta, è: «Non li conosco, ma gli

voglio bene», perché quello è, no? È una forma di... i greci direbbero “cagate”, no? È quella roba lì. Deve essere quella roba lì. E poi c'è quella dimensione erotica nell'insegnamento, perché è quella roba lì, tu devi passare, dentro di te, la tua materia come se fosse il tuo amato, in quel momento lì. I ragazzi lo percepiscono, sono in grado, hanno le antenne, per cogliere non tanto quello che sai, di cui non gliene frega quasi nulla, ma quello che sei. E se c'è una corrispondenza forte tra ciò che sai e ciò che sei, mmmh, secondo me è difficile che non li sai prendere. Poi, a volte, ci sono anche gli impertinenti, per fortuna, no? La mia collega che ha raccolto una serie di storie dei suoi studenti e l'ha intitolata “Sbocciati a scuola”, sono tutta una serie di studenti che sono stati bocciati a scuola ma che, grazie a quella cosa lì, sono poi sbocciati, no? Noi tante volte, su quella cosa lì, prendiamo la bocciatura come un fallimento, perché non siamo capaci di offrire a chi viene fermato una cosa completamente diversa, se non la ripetizione, e infatti, li chiamiamo ripetenti... sto andando un po' fuori tema, forse, però ce ne sarebbero tante cose, anche abbastanza semplici... anche per esempio essere un po' più flessibili sulla questione dell'orario, no? La selezione delle classi... bisognerebbe forse osservare bene il sistema nelle sue ingessature, no, perché non è neanche detto che tutti gli antenati delle discipline debbano essere trasmessi solo in quel modo lì, no? Qui, quando abbiamo fatto al scuola comunitaria, abbiamo sperimentato delle intersezioni tra i ragazzini di seconda e di prima, [dalle quali] venivano fuori delle cose molto belle, perché...

P14: Va beh, ma anche in questi giorni sta succedendo la stessa cosa ed è veramente stimolante, perché abbiamo unito dei gruppi, abbiamo unito delle classi, cioè adesso le classi di ora, che è scuola-estate, abbiamo unito la seconda e prima insieme, media, abbiamo quinta elementare e prima media insieme, terza e quarta elementare, stiamo facendo, io, per esempio, parlo per me, sto facendo dei laboratori, quindi anche con mia figlia che fa la terza elementare, ed è veramente bello, è veramente stimolante, quindi sì forse, si potrebbe pensare di mescolarsi, di avere dei momenti di...

P16: Secondo me, c'è una dimensione molto forte di ingessatura, rispetto alla scuola, dove ci sono degli aspetti che sono quasi invalicabili, [...] l'orario, l'organizzazione dell'orario, l'impossibilità di, va beh, il covid ha reso impossibile qualsiasi tipo di valutazione di questa cosa, però, se noi pensiamo anche dal punto di vista urbanistico-architettonico, le scuole, la maggior parte delle scuole, per fortuna non quelle che hanno costruito negli ultimi 10 anni, assomigliano molto a dei penitenziari eh, c'è il corridoio, le celle [...], purtroppo è così. Chi è andato a scuola, al Cattaneo, a Castelnovo Ne' Monti, quello lì non sembra un carcere di massima sicurezza? Poi per carità, c'è anche la Pietra di Bismantova lì vicino, però... i luoghi, adesso non si fa che parlare dell'outdoor education, no, cioè se noi dovessimo dire [che] faccio lezione tutti i giorni fuori, mi prendo su, c'è un fiorire di autorizzazioni, contro-autorizzazioni, e poi sul registro elettronico, e poi in segreteria...

P12: E poi arriva giugno...

P16: Chiunque viene dissuaso subito da questo tipo di approccio che, invece, sarebbe per le nostre scuole fondamentale.

P12: Poi, è vero... noi, però, abbiamo anche la fortuna di fare delle attività, dell'attività didattiche di giorni fuori che, secondo me, non fa nessun'altra scuola. Questo grazie all'impegno di tutti, grazie perché ci crediamo tutti, perché non è facile tenere fuori dei ragazzi, tanti giorni, le energie sono quelle che sono. Mi sento di dire che, in questa scuola, abbiamo fatto esperienze che, secondo me, non ha fatto nessun altro; ma proprio te lo dico sinceramente... anche un po' pazze, anche un po' da folli... ripensandoci, che rifarei eh... quando ti porti dietro dei ragazzini di 13-14 anni, devi anche proprio a loro fiducia, perché è proprio in quei momenti che loro ti dimostrano quello che sono, e quello che tu gli hai dato per arrivare lì, per fare quel tipo di esperienze. Cioè, banalmente, abbiamo fatto diverse uscite ovunque, li lasciavamo liberi, ore e ore, e gli dicevamo: «Alla tal ora, dovete ritrovarvi qua...», ragazzini di 13-14 anni. Lo abbiamo fatto, ci siamo fidati! Perché, come la chiami? O la chiami...

P15: Pazzia?

P12: O la chiami pazzia... ci vuole anche della sana pazzia... ci vuole anche quella! Perché, sennò, non... e loro ti ripagano, davvero capisci chi hai davanti e te li porti di nuovo a casa, in

classe... perché con le paure che ci sono al giorno d'oggi, difficilmente, trovi dei docenti che ti lasciano fare queste esperienze, e io mi sento di dire che qua dentro ci sono docenti che fanno e ci credono [nel] fare queste cose, ed è lì che c'è la differenza. E quelli che prima non l'avevano mai fatte, che lo fanno per la prima volta, mmh, subito tentennano, poi capiscono che è una delle chiavi per aprire il loro cuore, per conoscerli, grazie a lui [fa riferimento a P16] che è stato, soprattutto, che è stato l'iniziatore.

Conduttore: L'ultima riflessione che vorrei [fare], che secondo me è emersa [...] dalle vostre parole ma non l'abbiamo proprio esplicita. Tu [si riferisce a P12] dicevi: «Abbiamo fatto queste esperienze, ci siamo fidati e l'unica regola che abbiamo richiesto era di ritrovarci, a tal ora, in questo posto». Rispetto al tema delle regole, che sicuramente costituiscono un contesto scolastico, nel contesto scolastico nel quale vivete voi, le regole sono regole che vengono imposte, o sono delle regole che nascono, appunto, nella negoziazione, nella relazione, quindi sono costruite insieme, oppure no? E nel caso in cui sono o non sono rispettate, come vi comportate?

P15: Parto io, proprio breve, breve. Per quanto mi riguarda, va beh, a parte le regole normali di civile educazione che i ragazzi conoscono, io mi sono ritrovata a scendere a dei compromessi con i ragazzi, sapendo che se, non so, ma banalissimo, che per 35 minuti facciamo lezione, voi vi comportate normalmente, educatamente, così, e poi possiamo 10 minuti, non lo so, volete rilassarvi? Ci rilassiamo... volete guardare dei video, non so, di esperimenti, così? Guardiamo video di esperimenti... è uno scendere un po' a compromessi ma per il semplice fatto che, secondo me, è impossibile rimanere sempre troppo rigidi su certe questioni, su certi argomenti. Anche sul semplice silenzio in classe: è impossibile pensare di fare, ma non è neanche giusto... io mi preoccuperei di fare un'ora di lezione con degli studenti che non spiaccicano parole... boh. A volte, forse, è anche più stimolante avere delle interruzioni durante le lezioni, sia perché appunto partono riflessioni su tematiche alle quali non avevi pensato, ma soprattutto perché capisci che, comunque, c'è un'interazione e, quindi, per quanto mi riguarda, è stato uno scendere a giusti compromessi.

P14: Abbiamo avuto poi, con periodo di covid, da affrontare delle regole veramente ferree, alle quali hanno fatto fatica, le quali hanno fatto fatica ad accettare ma, per essere onesta, ho fatto fatica ad accettare anche io... il fatto di non potersi toccare, il fatto di dover stare a distanza è stato difficilissimo per me, ma sia nei confronti dei colleghi, che vorrei tanto abbracciare, ma anche nei confronti dei ragazzi, con i quali ho sempre avuto un rapporto anche fisico, una mano sulla spalla, ma anche un leggere... non lo so, un potersi avvicinare... non potersi più avvicinare è stato difficilissimo, e anche per loro è stato difficile accettare queste regole, le hanno un po' subite, se posso dire... con alcuni è stato più difficile, a volte abbiamo anche derogato, però, generalmente, le regole fuori-covid, cioè quelle normali, direi che vengono, sono sempre state rispettate. Non ho notato grandi difficoltà. Anzi, a dire la verità, qui c'è un regolamento che è proprio minimo, rispetto ad altre scuole, dove c'erano dei regolamenti pazzeschi, ma ve lo giuro, mi dovete credere, cioè sono andata a spulciare il regolamento per vedere cos'è che si può, ma si può fare, cioè si può fare [...] pochissime cose, rispetto ad altri contesti, ma parlo, banalmente, anche del modo di vestire, in tutte le altre scuole, in cui ho lavorato, c'è un elenco di abiti che si devono evitare, davvero, non scherzo, cioè questo qui non c'è, per cui, alla fine, le regole che ci sono, sono quelle della convivenza e del rispetto che, sinceramente...

P15: Sono quelli che tutti dovrebbero...

P14: E quando non vengono rispettate, abbiamo degli strumenti. Se vuoi sapere cosa concretamente facciamo, abbiamo gli strumenti soliti: abbiamo la nota didattica, abbiamo la nota disciplinare, cioè quando si infrange una regola che è assolutamente sacra, ricorriamo a questi strumenti qua, la nota disciplinare, la nota didattica, se è una cosa molto grave, chiamiamo i genitori, parliamo con i genitori, e cerchiamo di capire che cosa è successo e cosa ha determinato un certo comportamento, cercando sempre di capire, magari, cosa c'è sotto, qual è il disagio che ha determinato un certo comportamento.

P13: Posso aggiungere? Credo che sia l'ultima cosa da sottolineare, direi, che mi viene in mente. C'è un accompagnamento, anche in questo caso. Cioè, il senso di dare in modo base, cioè

con poche regole, ma determinanti, il senso delle regole e quando, appunto, non vengano eseguite, certo, si parla di strumenti ma c'è un accompagnamento con la famiglia, insieme.

P14: Quest'anno, con un ragazzino difficile, mi è stato suggerito di parlare con le insegnanti della primaria ed, effettivamente, è stato davvero utilissimo, cioè rapportarmi con chi aveva avuto, per 5 anni, lo stesso ragazzino, per avere una chiave di lettura diversa, perché per me era il primo anno, è stato utilissimo. Quindi, c'è sempre il solito discorso della relazione, della continuità, dello scambio, che ci può ci può aiutare anche ad avere un punto di vista diverso e una chiave di lettura più aperta.

P16: Io coi ragazzi dico sempre che ti accorgi che stai seguendo una regola quando la trasgredisci e la regola c'è nel momento in cui c'è una forma di trasgressione. E quindi è difficile comunicare il senso delle regole in modo normativo, bisogna impararle [attraverso] il vissuto. Quindi, è sempre un dialogo che si costruisce con i ragazzi. La scelta che abbiamo fatto, negli ultimi anni, [è di] avere un quadro essenziale di modi di comportamento e di relazione che ci aiutasse a dire: «Bene, queste sono le regole irrinunciabili». Tu non puoi dire a un tuo compagno: «Brutto handicappato», perché se gli dici una cosa del genere non c'è più il minimo senso del rispetto e non sai, non puoi quantificare il dolore che provochi a quest'altra persona; quindi, devi iniziare a capire che il dolore ti torna indietro a te. Ma in questi casi ci lavoriamo, abbiamo anche la possibilità di lavorare con lo psicologo scolastico, cioè, anche quando arriviamo a somministrare – questo è un termine che odio, però è così – una punizione, una sanzione disciplinare, a parte che è l'ultimo... l'estrema ratio, però comunque, cerchiamo di capire se ha un significato formativo, se sta dentro a un contesto di vita di questo ragazzo, per cui viene percepita... da un certo punto di vista la scuola fa, perché non può passare sotto silenzio un certo tipo di comportamento... però, questo è un tema sul quale abbiamo bisogno di fare dei passi e dei percorsi lunghissimi con le famiglie, perché sono i primi a dire: «Eh, mio figlio non sa stare alle regole, e io non so come fare a tenerlo...», negli ultimi anni c'è stata un lavoro forte, senza che la scuola l'abbia richiesta... forse anche l'introduzione dell'educazione civica, che non è semplicemente le regole ma, come si diceva, è quello di passare un abito, un'abitudine, quindi anche questa cosa... prima dicevamo [che] si mettono le canottiere e mostrano l'ombelico, perché comunque, c'è un'espressività della persona che viene fuori anche da come si veste e da come non si veste. Allora è meglio fare una riflessione, no? A me piace discutere coi ragazzi. «Eh, adesso abbiamo visto che non sta bene perché mette lo smalto nero... non dovrebbe essere così», magari ci ragioniamo su questa cosa... poi, le cose che accadono, ci danno la possibilità, se le utilizziamo nel modo giusto, secondo me, di definire tutte le volte il senso delle regole. E poi si portano anche degli esempi: qui raccontiamo la vita di Don Pasquino Borghi che, a un certo punto, lui era un presbitero, sapeva già benissimo che cosa era giusto o sbagliato, ma non fa... ha deciso a un certo punto, che certe regole dovevano essere trasgredite, perché certi valori non potevano più avere casa... o Enrico Zambonini. Anche queste figure, che in questa scuola sono molto radicate, perché noi dedichiamo delle unità didattiche alle biografie di queste persone, ci aiutano a far capire che queste persone, non sono Einstein o Ghandi, però il fatto di riportare delle cose a quello che io posso percepire quando esco di casa... che magari mi sono chiesto perché casa mia è in via XXIX Luglio, perché c'è via Don Pasquino Borghi, o perché c'è una lapide in un certo posto... no? E questo secondo me si fa in geografia, in italiano, in scienze, in storia...

Conduttore: Vi ringrazio molto, davvero è stato molto interessante, avete detto delle cose molti interessanti che, per certe cose sono in linea con quello che abbiamo raccolto fino ad adesso, ma che, per altri aspetti no. Ritorna, appunto, da parte vostra il tema della collaborazione tra gli insegnanti, che in alcune scuole è emerso e in altre no; in altre ritorna molte volte la parola solitudine, frammentarietà e invece qui no, e questo sicuramente è un aspetto positivo che è determinante nell'influenzare l'atmosfera che si respira a scuola. È stata interessante anche la lettura che avete fatto del dirigente scolastico perché, spesso, non viene neanche menzionato. Quindi, probabilmente, è una figura che sì, in certi contesti è particolarmente presente e in altri no; avete, qualche volta, contrapposto il “lei” al “voi”, però [sempre in un'ottica di tentata riconciliazione]. Poi è stata bellissima [la metafora] [...] della scuola come una casa, come una famiglia [...]: è emozionante! Vi ringrazio, davvero, tantissimo [...].

## Trascrizione FG4 – I.C. Traversetolo, Parma

Data: 23/06/2021

Durata: 2:09:45

Modalità: mista [4 insegnanti in presenza; 1 insegnante a distanza]

Partecipanti: 5 insegnanti

Conduttore: 1

Osservatore non partecipante: 1

Partecipante	Disciplina di insegnamento	Anni di servizio
P17	Lettere	6
P18	Francese; attività di sostegno	15
P19	Attività di sostegno	2
P20	Musica; attività di sostegno	8
P21	Religione	15

Conduttore: [...] Innanzitutto, vi ringrazio per essere qua, perché non è così semplice trovare delle scuole, dei professori che decidano di aderire alla ricerca perché, appunto, è un pochino impegnativo. Vi porterò via soltanto queste due ore, però, visto l'anno, visto il periodo, non è così scontato, quindi vi ringrazio tantissimo perché per noi, dell'Università di Parma, è molto importante, per me ancor di più [...]. Mi presento, io mi chiamo Nome\_Cognome, sono una dottoranda dell'Università di Parma, in psicologia e ho vinto questa borsa di studio sull'educazione morale. Quindi, mi occupo dello studio dell'educazione morale e, in particolare, mi occupo dell'atmosfera morale scolastica [da qui in poi AMS]; quindi, questo è il mio ambito di studio, ed è poi quello di cui oggi parleremo, quindi l'atmosfera che si respira a scuola. Prima di fare il dottorato, lavoravo come educatrice in una comunità educativa per minori, poi in una comunità familiare, qui a Traversetolo, a Vignale [...]. Oggi, ho semplicemente il ruolo di facilitare un po' la conversazione tra di voi, lasciando dei temi, facendovi qualche domanda, e semplicemente questo. Lascio che si presenti la mia collega.

Osservatore: Io mi chiamo Nome\_Cognome, faccio l'educatrice in una comunità per minori a Colorno, e collaboro comunque con l'Università di Parma, quindi sono inserita anche io in questo progetto di ricerca nazionale e, oggi, il mio ruolo sarà quello un po' dell'osservatore, quindi prenderò annotazioni per agevolare la memoria di chi fa appunto ricerca.

Conduttore: Vi chiedere, prima di iniziare, di fare un giro di tavolo presentandovi, dicendo appunto il vostro nome e il vostro cognome, che cosa insegnate, e da quanti anni insegnate.

P17: Comincio io? Io sono Nome\_Cognome, insegno dal 2015, italiano, storia e geografia, nella scuola media, e sono in questo istituto da due anni, cioè quest'ultimo è stato il secondo anno.

P18: Io mi chiamo Nome\_Cognome, insegno sostegno e francese. Sono passata di ruolo nel 2009, avevo circa 3 anni di pre-ruolo, quindi facendo un rapido calcolo, 2006, 2021... una quindicina di anni, via, di insegnamento.

P19: Io sono Nome\_Cognome, ho fatto sostegno quest'anno e insegnato alle superiori l'anno scorso. Sono insegnante da due anni.

P20: Io mi chiamo Nome\_Cognome, insegno musica e sostegno. Insegno circa da 8 anni anche se non in modo consecutivo.

P21: Io sono Nome\_Cognome, insegno da circa 15 anni, sono in questa scuola da 5, e insegno religione. E, quindi, ho risposto ad P17, che mi ha proposto questa cosa, perché avendo tutte le classi, comunque, diciamo che la zoologia dell'argomento, applicata a tante classi, mi interessava molto.

Conduttore: Bene, bene. Mi fa piacere. Giusto per farvi capire un po'. L'università di Parma, circa un anno e mezzo, ha vinto dei finanziamenti per un progetto di ricerca di interesse nazionale, sull'educazione morale, che non coinvolge, appunto soltanto e l'università di Parma, ma coinvolge anche l'Università di Bologna, di Messina e di Urbino, quindi, è proprio un progetto a carattere nazionale, e all'Università di Parma, nello specifico – perché sostanzialmente, in base alle università, le linee operative sono un po' differenti – all'Università di Parma spetta il compito di indagare, diciamo, le opinioni degli insegnanti in servizio rispetto all'educazione morale; il titolo del progetto è “La sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi”. Dunque, l'Università di Parma si interessa, principalmente, degli insegnanti in servizio [...] della scuola secondaria di primo grado. E quindi, la volontà è quella di raccogliere e di comprendere in profondità le opinioni e i vissuti degli insegnanti, relativamente all'educazione morale, che vivono la scuola secondaria di primo grado [...]. Oggi, non ci occuperemo del macro-contenitore dell'educazione morale, ma ci occuperemo dell'AMS. Come probabilmente saprete, il focus group, è un'intervista di gruppo, che ha la volontà di raccogliere le opinioni, le rappresentazioni, i vissuti, degli episodi, rispetto alla tematica di ricerca e si rivolge a determinati partecipanti; quindi, quello che vorremmo fare oggi, appunto, è lanciare questo tema di atmosfera scolastica e avere da voi un po' una restituzione, di che cos'è per voi l'atmosfera scolastica e di che cosa diventa all'interno della vostra scuola, ma legata alle vostre esperienze, quindi quello che voi traducete nella vostra testa, nelle vostre azioni, nelle vostre esperienze, rispetto all'AMS: che significato ha per voi. Quindi, sostanzialmente, quello che vi chiediamo, è proprio di sentirvi liberi di riportare, di raccontarci, quello che è [...] la vostra esperienza. Questo perché, da una parte, appunto, l'obiettivo della ricerca quello di comprendere in profondità quello che vive l'insegnante nella scuola, dall'altra parte l'Università di Parma ha in progetto la costruzione di percorsi formativi, che hanno come destinatari gli insegnanti e, proprio per evitare di proporre dei corsi formativi che sono molto lontani dalla realtà, noi vorremmo proprio partire da qui, dalla voce degli insegnanti, per capire quella che è la realtà della scuola, e quella che è la realtà che voi vivete. Quindi, partendo un po' dalle esigenze e dai bisogni formativi che potrebbero riscontrare gli insegnanti rispetto all'atmosfera che si viva a scuola, vorremmo poi costruire che dei percorsi di formazione, che hanno, appunto, [...] come destinatari gli insegnanti della scuola di I grado. [...] Che cos'è l'AMS? Quando parliamo di scuola, magari, alla nostra mente, ci ritornano, non so, i programmi ministeriali, e quindi tutte le tempistiche legate, appunto, ai programmi ministeriali, o la questione dei giudizi, e quindi tutta la questione cruciale di una valutazione da attribuire al lavoro dei propri studenti; anche, non so, la trasmissione delle conoscenze, quindi la trasmissione delle discipline ma, dall'altra parte, anche la costruzione di un senso critico, rispetto, appunto, alle materie che vi trovate a dover insegnare ai vostri alunni. Però, se pensiamo alla scuola, c'è anche tutta una parte, un po' più invisibile, ma comunque fortemente percepibile, che è rappresentata dalle norme, dalle regole che vengono trasmesse a scuola, o dai valori, che attraverso [...] i rapporti che si costruiscono all'interno della scuola vengono trasmessi, o dalle relazioni stesse, le relazioni che esistono tra gli studenti, ma che esistono tra voi insegnanti e gli studenti, e anche tra di voi. L'AMS è questa, è [...] quell'insieme di regole, di valori che influenzano, che regolano le relazioni sociali, sia formali che informali, che si costruiscono a scuola, insieme al grado con cui le persone che vivono, un determinato contesto scolastico, condividono queste norme e questi valori. Quindi, io vorrei che oggi ci concentrassimo su questo, cioè su questa [...] atmosfera che si respira a scuola, che è fatta dalle norme, delle relazioni e dai valori, che vengono trasmessi all'interno del contesto scolastico. Prima di lasciare la parola a voi, vi vorrei far vedere un video, che spero che anche P21 veda. È un video brevissimo [...], tratto da un film americano [visione della Clip F-033 <https://educazionemorale.unipr.it/>]. Il film, americano, si intitola *Detachment*, e racconta la storia di questo professore di lettere, che si trova a confrontarsi con una classe difficile, con dei colleghi demotivati. Però, [...] al di là della storia del film, quello che la clip [riporta] è: «Questa scuola ha un'anima, questi muri sono vivi», allora rilancio un po' la palla a voi e vi chiedo: avete mai pensato che la vostra scuola avesse un'anima? Che questi muri fossero vivi? Che si respirasse una certa atmosfera all'interno della vostra scuola, e nella vostra scuola che atmosfera si respira?

P17: [...] Sono un po' in difficoltà, a dire la verità, nel senso che mi sento molto nuova qui e dico sempre che ho vissuto un anno... cioè, l'anno scorso ho vissuto un anno a metà, più a casa... quest'anno è stato drammatico per mille motivi, abbiamo avuto tante difficoltà, quindi faccio un po' fatica. Quindi dico due cose, poi mi piacerebbe, magari, che sciogliesse, che parlasse P21, che ne sa molto più di me, ma non voglio lanciare palle... Io sento che qui c'è... che i muri sono vivi; ho questa percezione, che è molto legata alla figura del dirigente che c'è adesso, che io non conoscevo prima, ma penso che sia così anche per le altre, perché lui è nuovo, ha fatto il secondo anno, come me, e credo che stia dando un'impronta abbastanza significativa a questa scuola, quindi sento assolutamente che tutto è vivo, e che si va in una certa direzione grazie a lui, che ha delle idee molto precise, proprio sull'educazione morale, mette sempre davanti il bambino, il rispetto, la giustizia, e sempre gli ultimi, il diritto dei più deboli, e fa davvero di tutto per dare molto valore al bambino, al ragazzo, soprattutto a quelli che sono più marginalizzati e meno seguiti dalle famiglie, dal punto di vista proprio dell'educazione morale, lui li prende molto sotto la sua ala, e in prima persona ci si butta, cioè della serie me li prendo e me li porto, insieme alla qui presente collega [si riferisce a P20] ad arrampicarsi, a fare escursioni, ecc. Ecco, quindi io condivido molto quest'ideale e cerco un po' di farlo mio. Ecco, dico intanto questo; magari, arriviamo un po' coi contributi... come volete...

P21: Sicuramente per ogni insegnante che ama il proprio lavoro, la scuola è viva. Credo che chiunque di noi che è profondamente innamorato di questo mestiere, si renda conto che la scuola è qualcosa sempre in divenire, mai statica, è sempre dinamica, ogni anno è sempre diversa, anche se dovessi fare sempre le stesse cose, quindi la scuola è viva per antonomasia, e guai se non lo fosse. Ha anche un'anima, e come diceva prima P17: Ogni dirigente dà un avvio, dà una sua impronta, e questo è certo. Io, per la mia esperienza, devo dire che l'anima della scuola, nel bene e nel male, perché ho avuto anche esperienze negative, nel bene e nel male, la facciano gli insegnanti, nel senso che se volessimo pensare a una vita di trincea, voglio dire chi è in trincea è quello che caratterizza l'esserci tutti i giorni, no? Quindi, credo che l'anima della scuola siano gli insegnanti, ma non perché siano il fulcro della scuola eh, perché il fulcro della scuola sono i ragazzi, ma perché hanno un potere enorme, che è quello di condizionare l'anima della scuola, quindi, questo sì. A volte, capita spesso tra colleghi di parlare di altre scuole e di dire, così, molto banalmente: «Ma in quella scuola come ci si sta?» e allora sentir dire che in una scuola ci stai bene, piuttosto che ci stai male... io in questa scuola ci sono stata benissimo fin dall'inizio, quindi a volte... perché ho trovato un corpo di persone che era un corpo e un'anima, persone che credono in quello che fanno, poi si discute, si hanno opinioni diverse... però ecco, un'anima ricca, questo sì.

P18: Continuo io? Io ho visto un po' il prima e l'attuale, quindi queste mura stanno iniziando a prendere vita, a mio parere, da quando è arrivato, come ha detto P17, questo dirigente, perché se voi veniste al mattino, anche adesso che le lezioni sono concluse, vedreste che la scuola aperta, è ancora strapiena di ragazzi. Adesso, con questa associazione tra parrocchia e scuola, si sta cercando proprio di farla, cioè di tenere sempre la scuola, 24 ore su 24, non una scuola che, al suono della campanella, chiude i battenti, chiude le porte, ma una scuola che sia vissuta, che viva dalle otto del mattino, fino alle otto di sera. Anche adesso è strano che non che non si sentano voci qua in giro, perché i ragazzi del Grest dovrebbero essere qua in circolazione... probabilmente c'è qualche uscita... però, l'impronta diversa che vuole dare questo dirigente è proprio quella: una scuola che non si fermi quando finiscono le lezioni, ma che continui e vada oltre. Ed è vero e confermo quello che ha detto P17: la sua mission, del dirigente intendo, è proprio quella di avvicinare a sé quelle fasce più deboli, che magari hanno famiglie disfunzionali alle spalle, laddove la famiglia appunto manca, la sua idea è quella di sopperire a queste mancanze, perché [la scuola] è l'altra istituzione forte, che può aiutare appunto i ragazzi nella crescita, a formarsi, non solo dal punto di vista didattico, ma proprio come – restiamo in tema – moralmente, proprio una pedagogia della scuola, lì ci deve essere proprio la figura scolastica. Quando la famiglia manca, è la scuola che deve, appunto, sopperire a questa mancanza. Appunto, questo cambio di direzione, a mio parere, c'è stato e questa vivacità io la sto avvertendo in questi ultimi anni, prima no, devo essere sincera. È vero anche quello, confermo quello che dice P21, che l'anima, poi, sono



gli insegnanti, però non tutti percepiscono la scuola come la sta percependo adesso dirigente, cioè c'è chi ha ancora un'idea molto tradizionale, cioè cattedratica nel fare lezione: faccio la mia lezione, poi basta, vado a casa. C'è anche chi ha questa idea della scuola, non è proprio così tutto roseo, oggettivamente sì, bisogna dire le cose come sono... però, c'è chi pensa che l'insegnamento sia una missione, c'è chi invece pensa che "io lavoro per vivere, non vivo per lavorare!", quindi mi fermo lì, quando finisco le mie ore, mi fermo lì. Quindi c'è una parte del corpo docente, che magari che sposa di più le idee del dirigente, e c'è un'altra che, invece, si limita... è legittimo anche quello eh, non sto dando giudizi di valore, si limita a fare il suo lavoro, punto; l'insegnamento, una professione come le altre. Quindi, è anche questa la differenza...

P20: Sì, forse si limita a fare il suo lavoro, perché crede e dà molta importanza alla didattica... cioè, come dicevate voi prima, svolgere i programmi, seguire dei percorsi, attenersi a delle cose, sì, date dalla legge, dettate dalla legge, piuttosto che magari, appunto, perdere di vista la complessità, il lato più umano, cioè del materiale umano, con cui si ha a che fare, perché negli anni, insomma, è cambiato molto...

P18: E vorrei precisare un'altra cosa. Questo non significa che ci fa la lezione cattedratica non tenga ai suoi alunni, assolutamente, proprio un modo diverso di vivere la scuola. E un'altra cosa che, anche a me, personalmente ha fatto un po' cambiare, come dire, prospettiva, ecco, anche nel lavoro, è quello che successo, cioè questa pandemia... perché essendo anche mamma, e vedendo i miei figli, perennemente chiusi a casa, a 12 anni, a 10 anni, e non avere altre, come dire, altre prospettive, se non quella di comunicare attraverso uno schermo, mi ha spinto proprio ad apprezzare, ancor di più, questa idea che ha il dirigente, di rendere queste quattro mura come un luogo in cui, anche dopo la lezione, si può stare, si può socializzare, fare uno sport, cantare... stare semplicemente insieme, ecco. Quindi, per me, personalmente, il cambio di prospettiva è anche legato a questo, cioè, a quello che abbiamo vissuto in quest'ultimo anno, ecco.

P19: Io torno un po' indietro. [...] Mi riallaccio, un attimo, al video e alla scuola viva... mi è piaciuto molto... nel senso, io è da poco che sono nel mondo della scuola, questo è stato il mio primo, vero anno, perché l'anno scorso non lo posso considerare un anno. Sono una persona a cui piace molto osservare, quindi, io sono arrivata e ho guardato questo essere da fuori, questo essere vivente, P21 dice "corpo", che mi è piaciuto, che è la scuola, e quello che sono riuscita a osservare è che è come una rete, nel senso, è data dai rapporti... cioè, quello che si vive a scuola è dato dai rapporti che hanno i ragazzi fra di loro, dai rapporti che hanno i docenti fra di loro, coi ragazzi; i ragazzi con i docenti, con il dirigente, i collaboratori. Però, effettivamente è viva, è come una rete ecologica, nel senso [che] si muove in base alle relazioni e ai rapporti che si formano all'interno, e certamente, cioè, secondo me, non alle conoscenze delle materie che vengono date, però puoi percepire che la scuola vive e che ogni scuola non è data da frammenti, ma tutti questi frammenti sono messi insieme a formano un'unica cosa, che è la scuola, e che non è, appunto, la trasmissione di conoscenze, ma proprio un essere, è viva. Effettivamente sì. Poi, sicuramente penso che abbiamo tante, tante cose da dire riguardo agli aspetti morali della scuola, poi quest'anno, come abbiamo già anticipato, è stato un anno duro, quindi, forse... non so, perché essendo io nuova, non so se possa essere rappresentativo di quello che è il mondo della scuola, o meno, perché quello che è successo quest'anno a scuola, che sia stato il dirigente, che sia stato un mix di dirigente-pandemia, però un bell'anno di rivoluzione, quindi, magari non rappresentativo in tutte le sue sfaccettature, però, sicuramente, possiamo portare degli aneddoti e degli episodi, che sono rappresentativi... dei piccoli frammenti che viviamo, ecco.

P20: Io condivido tutto quello che è stato detto dalle colleghe, perché girando in diverse scuole, in questi anni, sono dall'anno scorso e quest'anno, nonostante la pandemia, sono stati gli unici due anni in cui io mi sono sentita parte di qualcosa, considerata... sì, per qualcosa di diverso dalla materia che posso insegnare. Ho vissuto molto, molto male il fatto che questa idea di scuola, che a me piace tantissimo, non è condivisa da tutti, ma la cosa che mi ha fatto vivere molto male quest'anno, sono le modalità, i rapporti, le modalità che le persone, a volte, mettono in atto, magari, sfogando questo non-accordo di pensiero, non... magari sui ragazzi, perciò qualche, adesso non mi viene altro che, ripicca o, insomma, se c'è stata poca intesa, che la cosa venga, sia un po' subita dai ragazzi, ecco... c'è ancora una cosa, che a me non piace tanto, cioè l'idea della

punizione per educare, e spesso i ragazzi ne fanno, ne subiscono le conseguenze, perché questi rapporti tra noi, poi, molto tesi, magari portano a conseguenze che ricadono su di loro. Ecco, questa è la cosa che mi ha dato più... sì, più disagio. Disagio, perché non si riesce ad arrivare, non si è riusciti ad arrivare, forse si arriverà in tempo... cioè, questo cambiamento è stato talmente radicale, questa modalità di nuova visione, appunto, della scuola, che richiede tempo, ecco, magari... sicuramente... però, oltre diciamo alla fatica di sposare questa nuova modalità, c'è anche la fatica di essere continuamente giudicati per, magari... ma, non so, una frase che: «Ma questa», che qualcuno m'ha detto, «Ma questa non è scuola, questo non è dare qualcosa ai ragazzi, dargli gli strumenti per...», perciò sempre la diversità tra la didattica, le altre materie, piuttosto che l'esperienza del vissuto quotidiano, di un'attività piuttosto che... perché purtroppo la nostra realtà è questa, cioè non abbiamo classi da 25 ragazzi, che sono attenti per sei ore, disponibili, disposti con una dedizione particolare, un amore per lo studio, che magari verrà... anche la fascia di età, insomma non tutti sono così già predisposti a, e questa parte di ragazzi che, ormai, non dico che è sulla metà della classe, però, insomma, le difficoltà sono tante, e a volte diventa, cioè si rischia di perderla, un po', durante queste lezioni; ci sarebbe la possibilità magari di integrare in qualche altro modo, ma per qualcuno è veramente molto complesso... [...] cioè viene valutata un po' un... non così adeguata come l'importanza che si può dare invece all'aspetto della didattica. Perciò, si è creato, alle volte, una certa tensione tra di noi, incomprensione, non ci si parla... e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano, hanno queste antenne sempre... ti leggono in faccia, ecco, basta uno sguardo... io, anche lavorando sul sostegno, spesso, il ragazzo con cui stavo io, mi diceva: «Ma sei arrabbiata oggi?», perciò, va beh, a parte magari la mia difficoltà a slegarmi da certe... però, insomma, è difficile gestire le due cose, per mettere d'accordo tutti. Sicuramente, la mia personale difficoltà è quella che mi piacerebbe un po' vivere in un mondo dove tutti si può andare d'accordo, scambiandoci ognuno le sue opinioni, cioè, però integrandosi, ecco. Purtroppo, ormai alla mia veneranda età, ancora no... cioè, ci sono grosse spaccature, ecco, in questo senso... e anche per un occhio diciamo, adesso penso ai ragazzi che ho seguito, ragazzi di sostegno, perciò ragazzi con delle certificazioni particolari, insomma, c'è tanto lavoro ancora da fare, proprio nella mentalità. Siamo rimasti, cioè, secondo me, adesso non so se le mie colleghe possono dire qualcosa in questo senso, però c'è ancora, sì, un modo di vivere la scuola un po' antico, direi, o forse questa cosa è talmente nuova, talmente fresca che ancora deve essere proprio metabolizzata, perché comunque anche, diciamo, dall'alto, la scuola a livello ministeriale, sta dando indicazioni di grande apertura, dall'estate, al recupero della socialità, le attività di musica, piuttosto che... cioè, ecco, solamente musica, a volte, non viene considerata una materia pari, perciò, non sempre, la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione, in due, quello che possiamo fare, a volte... e penso che, però, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi, così...

P19: Io penso che aprirò il vaso si Pandora, nel senso che io penso che si parla tanto di intelligenza emotiva, quello che adesso dobbiamo passare ai nostri studenti... ecco, penso che tanti, tanti di noi non ce l'abbiano. Tanti, tanti, troppi... e questo... hanno sicuramente come obiettivo [il] trasmettere, finire il programma, fare più cose possibili, più argomenti possibili, ma le modalità di relazione con gli studenti mancano di sensibilità. Se è quello di cui dobbiamo parlare, nel senso che se l'educazione morale si fa attraverso anche, cioè, alla fine l'insegnante, soprattutto in questa fascia d'età, secondo me, è esempio... cioè l'apprendimento, per esempio, sicuramente è tra i più importanti. I rapporti sono distaccati, sono di superiorità, cioè chi ha bisogno di dimostrare potere, chi si sente questo potere e lo esercita, manca sensibilità,

P20: Sì, sì, credo, secondo me, scusami, manchi questa parola: l'accettazione, l'accoglienza... l'accoglienza di prendere quello che ogni ragazzo ha, all'età in cui è, [e che] può dare. Non viene, cioè si parte facendo una bella rullata; non c'è, non c'è nemmeno il tempo per conoscersi, cioè non si dà spazio a questo “creiamo un legame che ci dia fiducia reciproca”, nel senso, spesso c'è questa visione dall'alto – scusa P19 – senza conoscere si giudica, partendo da una concezione di giudizio molto particolare: cioè, sai fare questo [o] non lo sai fare, da qui ti casello per il resto dei... insomma, è un po' deprimente, però, purtroppo, succede.

P18: Perché c'è ancora questa idea, un po' retrò, che la scuola deve essere, cioè debba significare "leggere, scrivere e fare di conto", anche perché molti hanno paura, tra virgolette, del giudizio degli insegnanti che verranno dopo: «Ah, ma alla scuola di Traversetolo non avete...» [c'è un'interruzione]. Cosa dicevo? Ah sì, che si ha questo timore, in molti insegnanti, del pregiudizio degli insegnanti che verranno dopo, che valuteranno i ragazzi sulla preparazione, prettamente didattica, che hanno avuto... Quindi, capisco anche che ci debba essere anche quel lato [della] scuola come luogo in cui si istruisce, però si perde di vista, appunto, l'altra metà. Per esempio, io quest'anno, ho trovato veramente assurda la sospensione di un ragazzo, per tre giorni, perché, in sostanza, per tre giorni, tu hai concesso, a questo ragazzino, che è vero, ne ha combinate di tutti i colori, [di essere] libero di circolare per Traversetolo, magari a combinare dei guai. Per me, quello è stato veramente assurdo, perché la scuola è il luogo che deve educare questo ragazzo, io non credo nel valore educativo di una sospensione, lo allontani per tre giorni dalla scuola, che cosa risolti?

P19: Che è andato dal parrucchiere...

P20: Ha fatto tre giorni di vacanza...

P18: Però, quando tu chiedi ai colleghi «Ma perché hai votato per una sospensione?», perché poi, per fortuna, c'è ancora questa, per fortuna in questo caso no, democrazia... [la democrazia] c'è ancora a scuola, nel senso che nel consiglio di classe, una decisione se non viene presa all'unanimità, poi si vota. La maggioranza ha votato per una sospensione, e alla domanda «Perché?», la risposta è: «Perché ne punisci uno per educarne 25. Deve essere un esempio: ti punisco, perché così gli altri intanto capiscono che se si comportano come lui corrono il rischio di ricevere la stessa punizione». Io non la condivido, perché quella è una fragilità che devi tutelare in altri modi, non allontanandolo dalla scuola! Sono più per un lavoro socialmente utile, che ti metto a pulire i bagni, ti metto a pulire e a spazzare il cortile, ma allontanare un ragazzino dalla scuola, nel 2021, è una cosa assurda, come prima chiedevano ai bambini [di mettere] le mani e gliele bacchettavano, o li mettevano con le ginocchia sul sale... cioè, sono cose per me... non le concepisco!

P20: Forse non siamo, non siamo... cioè nonostante la classe insegnante [è formata] da insegnanti piuttosto giovani, direi, anche quella che c'è stata quest'anno, sono tutte persone... però, non c'è una... secondo me, manca un po' questo aspetto, proprio, di umano...

P18: Io non credo sia solo quello P20. [Io credo sia] un modo diverso di intendere la professione dell'insegnante, perché sono persone, comunque sia, adesso ovviamente non facciamo nomi e cognomi, no, comunque io apprezzo tantissimo, li conosco da anni... è proprio una concezione diversa della scuola...

P20: Però, però io ho assistito anche a scene di continua... cioè, forse poi l'ho subita, l'ho vissuta io male così eh, perché c'è anche questo da dire, magari essendo che il mio rapporto con gli altri insegnanti non era idilliaco, magari... cioè, tutte le volte che, però, ho sentito riprendere i ragazzi, soprattutto i ragazzi in difficoltà, con questo senso sempre di inadeguatezza, di inferiorità: «Ma tu non sei capace, ma tu non studi abbastanza, ma tu non ti impegni mai...», eh... e non lo so, «Questi libri li do solo ai più bravi!», cioè, sono tutte modalità che, io che sono adulta, percepisco in modo...

P19: Discriminante...

P20: ...spiacevole! Non so se i ragazzi possono avere la stessa, magari, non lo so... eh... magari sono più leggeri nell'affrontare questa cosa, però, il sentirsi ripetere sempre certe cose da persone che, comunque, loro reputano i loro insegnanti... «Se mi dice che non sono bravo, che non sono capace, non studio abbastanza... cioè, se è sempre negativa l'osservazione che mi viene fatta, chi me lo fa fare di impegnarmi a fare qualcosa di più? E, poi, perché io leggo questi libri? Questi libri sono solo per i più bravi, io so che non sono bravo, non li guardo neanche». Cioè, tante piccole cose, goccioline che, nell'arco del periodo da settembre a giugno, io [ne] ho fatto un sacco! Loro, magari, la vivono un pochino più... però, un ragazzino mi dice quest'anno: «Ma io esco con te perché sono DSA, facciamo recupero di questo e di quell'altro, ma io non posso ascoltarla mai questa lezione in classe?»

P19: Sì, il fatto è che dopo arriva P17 da me e mi dice che ha sentito che al parco i ragazzini si danno dell'handicappato a vicenda. Ma se l'educazione, torno a quello che dicevo prima, è quello che gli si fa respirare in classe... [...] se da una parte facciamo tutto un percorso sul cercare di andare a eliminare le discriminazioni, di includere, dall'altra parte tu mi dici: «Facciamo due gruppi. Voi iniziate...», chiami fuori i più bravi della classe «Scegliete i gruppi, scegliete i compagni ma fate delle scelte intelligenti...», ok? Chi rimangono fuori? Gli ultimi due? Gli handicappati, e ti sei etichettato così. E, quindi, da qui partono delle discriminazioni... cioè l'educazione morale, a parte dei gran testi sul razzismo, piuttosto che su altri argomenti, che si possiamo fare un dibattito, possiamo discuterne, possiamo fare... ma non diventano... anche sul bullismo abbiamo fatto, quest'anno, il bullismo è stato fatto in tutte le salse, ma ancora alla fine dell'anno i ragazzi si danno dell'handicappato a vicenda. Perché, se io faccio dei lavori sul bullismo ma, dall'altra parte, chiedo di fare dei gruppi facendo delle scelte intelligenti, escludendo i più scemi, posso fare tutti i laboratori che voglio, ma [...] siamo noi che dobbiamo essere sensibili... secondo me, l'educazione morale va fatta agli insegnanti, prima di tutto. Questo è quello che manca a mio parere.

P20: Sì, anche perché quando a lezione, un ragazzino ti dice: «Ma, mi dici cosa sono capace di fare?», e io dico: «Ma, direi tutto!», [...] «Io non so fare questo e questo, non sono capace di fare» me lo dicono continuamente, non son capace... però so fare delle altre cose, ma queste cose non stanno dentro un programma ministeriale. Perciò non le posso incasellare lì dentro, e a volte c'è la fatica di fare valutazioni, queste maledette valutazioni finali per i voti, perché bisogna ricordare che una persona ha un PDP, piuttosto che una situazione, ma allora cosa valutiamo: la certificazione? Il programma che ha fatto? Sì, però non c'entrava con quel programma scolastico... siamo... veramente, ci sono modi di vedere molti distanti!

P18: Anche questo della valutazione, per me, è un aspetto che io detesto dell'insegnamento! Cioè, etichettare i ragazzi con dei sette, con dei nove... ma tu non sei un sette, tu non sei un otto, tu non sei un nove! La teoria delle intelligenze multiple di Gardner ce la scordiamo qua! Devi essere bravo, devi fare una buona comprensione testuale, devi essere bravo a risolvere il problema di matematica... non mi interessa niente se sai fare il bricolage, e questa anche l'idea... invece no! Bisogna valorizzare le persone, anche per quegli aspetti che magari non rientrano nella pagella, diciamo così, che magari possono essere competenze utili da sfruttare anche un domani, quando uscirai dalla scuola. Non diventeranno tutti avvocati, medici, ingegneri... serviranno anche sei bravi meccanici, che sanno maneggiare un motore, che sanno lavorare un pezzo di legno. E invece, ancora, non c'è l'idea che la scuola debba essere più che altro un approccio [...] a tutto quello che è la cultura, l'istruzione, la conoscenza, proprio come dicevo prima, più cattedratica. Può venire anche dopo, adesso devono ancora imparare a stare al mondo, a questa età! Ci sono ancora troppe fragilità, perché è proprio la fascia di età che è ancora molto difficile, non si può pretendere che escano da questi tre anni di scuola conoscendo a menadito tutta la letteratura italiana, il programma di matematica dei tre anni... no! Devono... a quest'età non sono né carne, né pesce, devono ancora imparare a stare al mondo... il ruolo dell'insegnante, in questi tre anni, credo sia proprio quello. Poi, ben venga se imparano anche a leggere, scrivere e far di conto, però infarcirli di nozioni, perché il programma ministeriale te lo impone, o li disgusta, e li allontana da scuola, e li vedi entrare al mattino a capo chino, con zaini pesantissimi, e proprio non inculchi così l'amore per lo studio, per il sapere. È un modo per allontanarli dalla scuola. Invece, se loro sentissero la scuola come un posto in cui stanno bene, in cui devono stare bene in queste quattro mura... secondo me, se si fa un sondaggio, tra i 280 ragazzi delle medie, molti diranno che qua non stanno bene...

P17: Non voglio esagerare, ma chi è che qua sta bene? Pochissimi...

P18: Quelli bravi...

P17: Ma neanche, sai? Perché se tu vieni in 2<sup>a</sup> B, io ho due classi, una è questa [si riferisce all'aula in cui si sta svolgendo il focus group] che è la 2<sup>a</sup> C e poi la 2<sup>a</sup> B, in 2<sup>a</sup> B, lei li conosce bene [si riferisce a P18], sono anche ragazzi bravi eh, ma hanno fatto un anno a dire che non vedevano l'ora che ci fosse il lockdown, perché non vogliono venire a scuola, che vogliono stare a casa perché la scuola è una noia mortale, poi un po' provocano, è naturale, ma quando lo senti

dire da una bambina brava, tranquilla, che non provoca, e che non lo diceva a me, ma l'ho sentita [dire]: «Perché io vengo a scuola solo per fare le ore di ginnastica», e questa ha tutti otto, nove, non si lamenta mai... mi sono cadute le braccia, veramente, perché io penso “ma facciamo divertire, facciamo giochi, inventiamo...”. Cerco di fare tante cose, poi le mie materie me lo permettono, di creare, non mi sento vincolata al programma, però questi, comunque, si annoiano. Dopo, dipende dalle classi, dai ragazzi, da tante cose... però, è vero, non ci stanno così bene! Mentre io venivo qui, perché questa è stata la mia scuola, e mi divertivo da matti, eppure studiavo [...]. Io mi ricordo questi come gli anni più belli della mia vita, non vedevo l'ora di andare a scuola, non vedevo l'ora...

P18: Forse anche lo stacco con i cinque anni della primaria, catapultati in questo mondo: hanno a che fare con 12 persone diverse; alle maestre continui a dare del tu, arrivi qua, rigorosamente il lei; è troppo forte lo stacco, non c'è continuità tra i vari ordini.

P20: Non gli si dà il tempo...

P18: Di traghettare da una parte all'altra... eppure c'è un cortile che li separa, eh... la scuola primaria è lì, però sono tre anni in cui si stravolge.

P17: Però, ci siamo passati tutti da lì. Sono proprio cambiati i tempi, cambiati i ragazzi, le situazioni, i genitori... è cambiato tutto, è cambiato il mondo! Adesso sembrano le frasi fatte, lo sappiamo tutti, però davvero loro non ti seguono più di 5 minuti perché si annoiano, cambiano stato ogni secondo sul cellulare perché uno non basta... eh, quindi come fai a tenerli un'ora a fare la lezione? Io ho cominciato nel 2015, mi sedevo così, e tutti mi ascoltavano, poi ero nella privata, nella paritaria, dove si voleva un livello molto alto, e quindi io facevo le mie bellissime lezioni, tutti prendevano appunti... le mamme [che mi dicevano] grazie perché alle superiori sapevano già un sacco di cose. Gasata come chissà, perché lì, volevano quello lì. [...] Qui, dopo 10 minuti non ti ascolta più nessuno, uno dorme...

P20: È quello che dicevi un po' prima, le aspettative che gli insegnanti hanno...

P18: È stato un continuo chiedere: «Usciamo? Ma usciamo?», non riescono a stare fermi. È anche una questione generazionale eh...

P17: Per quello io dico che per forza dobbiamo un po' adattarci a loro, noi eh...

P19: Molto secondo me, eh...

P17: Che non vuol dire scadere nel “non si fa più niente, ci dobbiamo tutti divertire”, perché non deve passare questo, però forse dobbiamo adeguare il tutto al nostro modo di tornare ad insegnare qualsiasi cosa, anche l'educazione morale.

P18: Tornando al discorso, io ho un bambino qua, alle medie [si riferisce a suo figlio], un ragazzino, non brilla, però quando gli chiedo: «Ma cosa ti succede durante le verifiche, che magari a casa le cose le fai bene, poi quando arrivi qua davanti...», «Perché penso al voto!», lui mi dice così: «Io penso al voto», e lo blocca l'idea di non poter far bene. Quindi tornando anche al discorso di prima, anche una scuola senza valutazione. Noi abbiamo fatto adesso una ricerca con una prima, proprio su quelle scuole in Europa, quindi abbiamo visto il diverso approccio, in alcune scuole non hanno la valutazione, non fanno un test fino ai 12-13 anni; abbiamo scoperto veramente modi diversi, di varie scuole, altrettanto validi. Non esistono le bocciature... pensiamo alle scuole finlandesi, alle scuole svedesi... cioè, quei modelli lì, che funzionano effettivamente, sono al primo posto in Europa, eh però, da noi, c'è ancora...

P19: Sì, anche perché, secondo me, ognuno fa: se un ragazzino, cioè sono ragazzini, sono piccoli, non sono ancora... cioè, quello che riesce a fare, è quello che la sua vita, in questo momento, gli ha permesso di fare, che sia per questioni culturali, piuttosto che la vita a casa, piuttosto che quello che prova lui emotivamente: dove arriva è dove poteva arrivare! È l'ambiente che gli ha permesso di fare questo, perché non è nient'altro. Quindi, certamente noi possiamo lavorare sull'ambiente, per cercare di spostare il suo livello, al meglio possibile, capendo qual è il meglio per lui, quale asticella spostare, che sia l'italiano, che sia la matematica, che sia [no] le abilità manuali, quel che si vuole, però, se arriva al sei, è perché il suo ambiente gli permette di arrivare al sei, o al sette. Per questo non ha nessun senso, perché sono tutti 10, sono tutti 10, perché non... se non ha fatto di più, è perché non poteva fare di più. Anche [se] non si impegna nello

studio, non mi impegno nello studio perché avrò i miei motivi per non studiare, perché non sono cattivo.

P20: Invece passa ancora questo concetto, passa ancora questo senso di inadeguatezza, cioè [...] sono cattivo. Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo.

P19: Perché sono demotivato, perché il mio cervello è spento perché sto davanti al computer tutto il giorno... cioè...

P20: Per X motivi sono questo, eh... sono uno scarto... e difficilmente si recupera questo...

P21: [...] No, riflettevo su questo, o sono andata fuori tema io, perché io ho risposto alla domanda della dottoressa, che diceva se pensavate che la scuola avesse un'anima, e però poi ho visto che l'argomento ha preso una piega diversa... quindi, volevo dire questo, nel senso che io sono anche d'accordo con quello che dicono le colleghe, sul fatto che sia stata proposta un'idea di scuola che faticosamente viene accettata, però secondo me, il problema non è quello; comunque, in quanto persone diverse, sono tutti portatori di un'idea di scuola diversa, quindi il problema, secondo me, è riuscire a vedere il buono, anche là dove c'è qualcuno che non ha la mia stessa idea e non posso... per quanto io sia d'accordo con l'idea di scuola proposta negli anni che stiamo vivendo, io devo cercare di guardare nell'altro, che non ha la mia stessa idea, quel buono che c'è e che possa incontrarsi con la mia. Cioè, solo così, secondo me, ci si intercetta a vicenda. Ecco, io dicevo questo. E basta, allora così si crea una... e quello che hanno detto le mie colleghe, sostanzialmente, va poi confermare quello che dicevo prima anche, cioè che l'anima della scuola la fanno davvero gli insegnanti, perché ci può essere un dirigente che propone o non propone, e noi abbiamo avuto in passato dei dirigenti completamente assenti, per motivi burocratici, avendo delle reggenze e quant'altro, erano completamente assenti, però l'anima della scuola, ripeto, non il fulcro, perché il fulcro sono i ragazzi, siamo una comunità e il centro sono loro, però, nel bene e nel male, l'anima, quella rete di cui parlava P19 sono gli insegnanti, ecco.

P20: È che non sempre siamo una rete. Secondo me è verissima questa cosa, e proprio azzeccatissima. Il malessere di cui dicevo prima, che ho accusato io, è questa mancanza proprio di calarsi un po' nei panni dell'altro, cioè la difficoltà che ho avuto io, in una delle classi in cui sono stata insegnante di sostegno, è proprio cercare questa relazione insieme, per provare a portare qualcosa di diverso, tra quello che penso io e quello che pensi tu. Perché sembra a volte, viene inteso, non lo so, questa è una sensazione, come un gioco di potere, «No, ma voglio avere ragione...», cioè, a volte ci si fissa su delle posizioni e si perdono di vista un po' i ragazzi, credo.

P21: Sì, alle volte capita, alle volte capita... è vero. Non succede in tutte le classi, mi sento di dire che non accade sempre...

P20: Certo, e infatti per fortuna, è così... sennò sarebbe troppo difficile, troppo difficile!

P21: Io a livello di educazione morale, volevo proprio, finiti recentemente gli esami di terza media, per esempio, parlando con alcune colleghe, abbiamo riscontrato quanto questi ragazzi, di anno in anno, perché comunque gli esami li fanno tutti, di anno in anno siano sempre più [...] fragili, ma tanto quelli che vengono presentati all'esame con dei bellissimi voti, quanto quelli con voti modesti. Cioè, i ragazzi sono fragili, nel senso che si presentano all'esame con un'agitazione, con un livello di ansia, che non è gestito e che è gestibile. Cioè, l'agitazione ce l'abbiamo avuta tutti, tutti ce l'hanno e anche loro, in un certo verso fa anche bene, no? L'adrenalina tiene su, voglio dire, però una fragilità, ma una fragilità che tu palpavi, che tu sentivi...

P20: Ma infatti P21, scusami, infatti, il dieci o il nove, che noi diamo, non corrisponde al ragazzo, cioè nel senso che gli si chiedono cose, senza conoscere la parte umana. Cioè, noi abbiamo ammesso con nove una persona, per dire, un ragazzo, questo ragazzo ho fatto un esame da sei, da sette? Perché tutti avevamo delle aspettative e abbiamo criticato il modo di affrontare l'esame; ma siamo noi che ce li portiamo agli esami, cioè siamo noi che...

P21: Sì, sì, questo sì...

P20: Cioè, li prepariamo culturalmente, gli diamo tutte le informazioni e le nozioni, che qualcuno apprende di più, qualcuno apprende di meno, però l'aspetto più umano dell'affrontare la prova, fa sì che un ragazzo che è stato presentato con nove, prenda poi un sette all'orale, perché all'orale era troppo emotivo, e secondo me...

P21: No, è vero... però volevo far notare questa cosa che, solo pensando che magari potesse essere d'aiuto come elemento, cioè una fragilità enorme, e questo è un dato con il quale noi ci scontriamo, anno dopo anno. Cioè, questi ragazzi... cioè, è vero che la scuola deve cambiare, e tanti devono adattarsi, e cambiare... ma bisogna cambiare sagomandoci ai ragazzi, perché, di anno in anno, questi ragazzi ci vengono presentati sempre più fragili. Cioè, ogni volta, ogni anno, nella formazione delle classi prime, ci sono sempre più disagio, sempre più fatiche, quindi c'è uno spessore che si diminuisce sempre più, ad esempio, la capacità di sopportare le frustrazioni, cioè, e questo, secondo me, è un dato al quale la scuola deve adeguarsi, perché...

P20: Io sono molto d'accordo, perché... però, se riusciamo a percepire questa fragilità, non riesco a capire perché, durante il percorso, non si possa staccare, diciamo, impiegare tempo per curare questo lato e questo aspetto. Perché non è che possiamo slegarli dal fatto di avere una parte emotiva, appunto, un loro carattere, una loro... cioè, c'è sempre questo aspetto che la didattica viene compromessa da quello che ogni bambino è in grado di fare o non fare... secondo me, il vissuto è talmente tanto fragile, però non lo riusciamo a curare, non riusciamo a impiegare tempo su questa parte, in questo senso, secondo me...

P19: Secondo me, quello che diceva P17 prima, c'è un cambio generazionale, cioè i ragazzi stanno cambiando. Io lo dico in prima persona, [...] ero alle scuole medie 15 anni fa, io mi stupisco che hai detto che non ti ricordi, [si riferisce al conduttore]: io mi ricordo perfettamente, mi ricordo le sensazioni, mi ricordo le frustrazioni, mi ricordo le agitazioni... cioè, ce le ho ancora vive, proprio...

Conduttore: Volevo dire che non l'ho mai vissuta come la vivete voi, da studente sì, ovviamente...

P19: Io mi ricordo perfettamente quello che provavo e mi rendo conto che i ragazzi, cioè, sono diversi da me, cioè, quando io ero alle medie, lei stava iniziando ad insegnare [si riferisce a P18], quindi... io mi ricordo tutto e vedo che sono diversi, e vedo che i metodi sono gli stessi, identici, e sono, cioè io non riconosco, praticamente niente, e non riconosco niente delle dinamiche... sì, riconoscono le emozioni che provavo io, le riconosco in loro; non riconosco i comportamenti che mettono in atto e le relazioni che hanno, sono diversi da come eravamo, da come ero io.

P18: Sono diversi i genitori, secondo me...

P19: Esatto, sono diversi i genitori...

P18: Ma tutto è diverso... la società...

P19: [...] È un'ovvietà... però, la cosa che non cambia siamo noi [si unisce nel dirlo anche P17]... e come diceva P21 «Eh, bisogna accettare...», sono d'accordo in parte... nel senso che, la pedagogia, io non sono la più grande esperta, devo studiare ancora tantissimo, mi avvicino a dei manuali che mettono insieme tantissime cose, ma la direzione è chiarissima e una sola: per quanto uno possa avere la sua idea di insegnamento, la direzione sta andando verso quello che dice il dirigente, e questo... cioè, se noi facciamo sentire questi ragazzi efficaci, che sono in grado di fare le cose, se riescono a riconoscere le loro emozioni, se riescono a sentire che possono fare bene, a stare qua dentro bene, da lì si può lavorare sulla parte morale e dopo, a mio parere, aver lavorato sulla parte emotiva, sulla parte di morale, si può iniziare a lavorare sulle nozioni e sulle conoscenze, senno mettiamo... stiamo lanciando fuori alcune persone che hanno un background familiare robusto e che quelle persone sono, spesso, non sempre, adesso generalizzo, in tutto quello che dico, logicamente, sono anche quelle che riescono bene, che hanno ottimi risultati e che, normalmente, li avrebbero anche senza l'insegnante, perché poi una persona quando è curiosa, gli dai un libro se lo legge, se lo legge autonomamente, le strategie per apprendere se le mette da solo, quindi è giusto concentrarsi anche un po' più su quella parte più fragile, però non partendo dalle emozioni, secondo me, [ma] partendo sul singolo e sul suo senso di autostima, efficacia. Però sì, venirsi incontro, dall'altra parte, non so se ci vuole più preparazione sull'aspetto emotivo, morale per noi, io compresa logicamente, o cos'altro si possa fare, però penso che sotto questo aspetto siamo ancora molto, molto fragili. Mentre i programmi li fanno tutti, sono tutti preparati... io, ecco, se quello che posso dire, ho fatto tanti lavori, completamente diversi da questo, e ho sempre avuto un pallino, nel senso: ma, cioè, i tuoi colleghi sono il tuo braccio destro,

quindi li devi supportare sempre, anche se commettono un errore... cioè, qualsiasi decisione loro prendano, la prendono per un motivo. È la prima volta nella mia vita, in cui mi sono detta: «No, non posso sostenere il mio collega. Non lo posso fare», e non mi è mai capitato, e sono stata, l'anno scorso, sono stata in un'altra scuola e sono rimasta colpita da una frase che mi ha detto una collega, perché c'era un nuovo docente che è stato subito preso un po' di mira dagli studenti, sono andati a casa dai genitori, i genitori hanno detto che non sapeva tenere la classe, e questa docente è entrata in classe e ha fatto una ramanzina e mi ha detto: «Noi siamo sempre insieme [...],dobbiamo supportarci a vicenda», e io ho detto: «Ah, che bello, che messaggio meraviglioso!». Io non lo posso fare, spesso, cioè non spesso, [però] ci sono state delle occasioni in cui ho sentito che non lo posso fare e, purtroppo, sono quelle che emotivamente mi colpiscono di più rispetto alle tante altre cose belle che sono successe in questa scuola, perché ci sono tanti progetti, tanti insegnanti che ci mettono il cuore... ma anche gli altri, voglio dire, che anche gli altri ci mettono il cuore, però manca proprio una sensibilità, secondo me, a mio parere eh...

Conduttore: E come... posso darti del tu?

P19: Certo...

Conduttore: E come hai reagito, in queste circostanze nelle quali hai capito di non poter...?

P19: Sempre non come avrei voluto reagire, nel senso che sono sempre stata zitta. Un po', sicuramente mi infuoco molto sul momento, ma penso che non sia corretto, davanti ai ragazzi, fare nessun tipo di osservazione, anzi, assecondo sempre, perché andare a togliere dell'autorità a una persona, davanti ai ragazzi, non penso sia giusto da fare; poi, dall'altra parte, un po' perché sono fragile, un po' perché sono insicura, non mi sono mai riuscita, se non poche, poche volte, ad apportare, anche perché magari delle volte avevo a che fare con delle figure molto forti, delle volte penso che non ne valga la... cioè, mi rendo conto che non ne vale la pena, perché non... perché si creerebbe soltanto una discussione, ma non si andrebbe sul problema reale, perché è proprio una mancanza di sensibilità; poi, ci sono tanti altri pregi, nel senso che persone magari meno sensibili sono più autoritarie, riescono a far lavorare, a dare un metodo, ad aumentare la precisione, l'ordine, che comunque sono delle cose che anche per i più disperati, nel senso sono fondamentali, cosa che invece io faccio fatica a dare, cioè dare a un ragazzo, che magari ha anche difficoltà, un metodo, dell'ordine, utilissimo, a mio parere, però io ogni tanto chiederei di guardare un pochino più negli occhi questi ragazzi, perché delle volte sono mortificati. È una parola che quest'anno ho usato tanto: io ho visto degli occhi mortificati, e dall'altra parte non ho visto l'intenzione di mortificare molte volte, ma... come dire, poca attenzione del...

P20: Secondo me, proprio, è che sono alcune persone, dentro a una dinamica, dentro una modalità...

P17: P21 ha alzato la mano... [viene data la parola a P21 che si trova in modalità a distanza].

P21: No, volevo dire che quello che ha detto P19 è proprio quello che cercavo di dire io prima, no? Cioè, P19 ha detto: «Ho visto dei bambini mortificati e molte volte non ho neanche visto l'intenzione di mortificare». È quello che volevo dire prima, cioè, ci sono insegnanti che hanno semplicemente, poi io uso questo termine, che forse non è corretto, un approccio, un'idea diversa, e il mio compito forse, il mio, quello di tutti, è quello di cercare il buono che c'è, che c'è dietro, magari non compatibile, ma c'è, perché, alla fine, il percorso va fatto insieme, volenti o nolenti. Quindi, secondo me, i cambiamenti hanno bisogno di tempo, cioè, hanno bisogno... più sono forti, più sono rivoluzionari, più sono dinamici, più hanno bisogno di tempo per essere accolti, perché ognuno di noi ha i suoi tempi, come esattamente li hanno i ragazzi.

P20: Eh ma...

P21: Secondo me, quello che ha detto P19, è proprio un ritratto: cioè, molto spesso le cose, soprattutto quelle negative, accadono senza che le si volesse far accadere, perché manca la prospettiva, manca la sensibilità... e allora è lì il cammino che richiede tempo, perché, perché è lì, secondo me, il nocciolo.

P18: Anche io non credo che questi insegnanti che hanno una modalità, un approccio diverso dal mio, non tengano ai loro alunni quanto me, non credo questo... è che hanno un modo diverso di intendere la scuola, semplicemente questo, cambiano le prospettive...



P20: Sì, che non partono, secondo me, però dalla conoscenza, dalla potenzialità che ogni individuo può dare...

P18: Mmmh... ma secondo me, per loro il fine è un altro, come dicevo prima: il mio compito per me è quello di portare a compimento un programma ministeriale, ci tengo lo stesso a te...

P20: Ma assolutamente, ci tengo lo stesso a te, ma per quella parte... e il fine giustifica i mezzi.

P18: Io ho sentito frasi, quest'anno, «Bisogna che si faccia le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua, e qualcun altro spezzerà loro le gambe, e quindi...». Il ragionamento non è corretto, perché gliele spezzo io adesso, no, però...

P17: Bisogna fortificarli...

P18: Fortificarli, prepararli per quello che verrà fuori. Quindi, questa durezza del ruolo, a volte, di molti è legata a questo. Cioè, ti sto preparando, a modo mio, per quello che verrà dopo. Io non colgo sempre il negativo di questi atteggiamenti [le partecipanti concordano]; non vuol dire che sono persone insensibili, è che hanno una concezione diversa del loro ruolo, come se fosse la scuola, sai la vecchia [...] l'esercito: ti formo, così sei pronto per quello che arriverà dopo. Quello che, secondo me, sta cambiando è che questi ragazzi, come si diceva prima, sono troppo fragili adesso, non hanno la maturità per... non so, come si dice qua? Non sono così scantati...

P17: Sì, anche... le stesse famiglie sono fragili...

P18: Le stesse famiglie...

P17: Non riescono a mandarli a scuola...

P18: Famiglia di genitori separati... io mi ricordo, le famiglie separate, quando andavo io a scuola, erano uno, due; anche le fragilità familiari che, poi, loro si portano a scuola, quindi anche quello che dicevo prima, che anche il ruolo della famiglia è cambiato, ci sono famiglie iperprotettive, che li giustificano su tutto, che se chiedono «Stamattina, non mandarmi a scuola», li tengono a casa per una settimana, anche due... li assecondano, perché magari sono genitori che lavorano tantissimo, e quello, per loro, è un modo come per dire “ti accontento in questo, sono assente in altro, però ti accontento se mi chiedi di stare due settimane a casa...”

P20: È che noi, effettivamente [...] sulla famiglia abbiamo meno, incidiamo meno, cioè non c'è questo stretto... noi li vediamo tutti i giorni i ragazzi, con le famiglie, c'era forse un rapporto...

P17: Molte non le vedi neanche...

P18: Ma c'è un background, cioè se arrivano così a scuola, è quello che dicevamo prima, l'altra metà è la famiglia, non è solo l'insegnante...

P20: E infatti, il fatto di avere questa impostazione, come qualcuno dice “ti voglio far imparare adesso cos'è la vita, perché dopo...”, dipende da dove vieni. Cioè, se vieni da una cosa che non esiste, che non c'è, tutti i giorni ti prendi delle mazzate a casa, arrivi a scuola e ti mazzo anche io, perché devi imparare che... allora, forse con qualcuno si può fare, forse con qualcun altro no, e dopo questa forbice si allarga, perché qualcuno... è chiaro che qualcun altro dice: «Non si può salvare tutti!», però adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha, perché chiaramente, per prima...

P18: Per me, un'altra cosa che bisognerebbe fare, è l'educazione alla genitorialità, che secondo me è un'altra cosa che sta diventando veramente importante, urgente da fare, perché la scuola da sola non può fare tutto, ci deve essere comunione di intenti. Queste fragilità hanno spesso origini lì, non è solo il vissuto scolastico...

P20: Sì, è che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini, alla fine, noi dovremmo essere gli adulti di qua e di là, comunque che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua, perché, insomma, alla fine, sì, serve tutto, serve tutto, ma che loro riescano a capire, adesso, l'importanza della cultura, dell'impegno, soprattutto provenendo, magari, da famiglie che non ci sono; e anche le famiglie, cioè sono veramente poche quelle che, e sono quelle magari dei più bravi, che vengono a chiedere, a salutare, ma anche solo un saluto...

P19: Io penso anche che... sono d'accordissimo con questa cosa di P18, in realtà, non ci avevo, non dico mai pensato, però effettivamente è urgente...

P18: Anche gli alti tassi di abbandono scolastico, che noi stiamo registrando negli ultimi anni e stiamo cercando di mettere in campo delle azioni per recuperare su questo aspetto qua, però se vai a scavare, chi abbandona è chi ha fragilità familiari alle spalle, ed è un percorso che non inizia qua, alle medie. Bisogna veramente iniziare da presto ad insegnare a questi genitori, allora, non è che per un capriccio, per il mal di pancia, me lo tieni a casa, per dire, adesso sto facendo degli esempi...

P19: Ma io mi chiedo, qual è il valore, realmente, poi sono la prima che parla di queste cose [...], qual è il valore di far leggere un testo sulle differenze di genere, piuttosto che sul razzismo, piuttosto che il bullismo, far vedere un film, parlare di razzismo... io penso che non colpisca nessuno, della classe, io penso che [con] queste metodologie qua non gli stiamo dando un insegnamento morale... alla fine loro sanno cosa pensano, e sì, tu gli fai conoscere, magari qualcuno rimarrà un po' colpito, magari qualcuno verserà anche una lacrimuccia, però fino là, nel senso che, non tutti logicamente, però quelli che sono più fragili sull'aspetto dell'educazione morale non vengono colpiti da queste cose che noi facciamo.

P20: Dalle azioni che noi facciamo...

P19: E sarebbero molto più colpiti vivendole in pratica, e questo manca. Prima ho generalizzato troppo, non è vero che non servono [fa riferimento ai progetti inerenti al razzismo, bullismo, ecc.]; quelli più fragili non vengono colpiti, secondo me, da questo tipo di azioni. Abbiamo fatto degli spettacoli di teatro quest'anno, mi sono commossa a tutti, mi hanno fatto venire i brividi tutti, ma solo a noi, secondo me...

P18: Quest'anno, tra l'altro c'è la nuova materia, che è educazione civica, ecco, anche lì, avremo potuto ragionare in termini diversi, invece no... ci siamo divisi queste 33 ore da fare: e chi ha fatto l'Agenda 20-30, chi ha fatto l'Unione Europea, chi ha fatto, insomma, le cose più disparate, però se avessimo, anche lì, studiato diversamente la cosa...

P17: Secondo me è mancata un po' la rete quest'anno, ma qui alle medie...

P21: Volevo dire che io rifletto, avendo anche lavorato anche alla scuola superiori, rifletto che tutto quello che stiamo dicendo ha dei fondamenti dati dall'esperienza, ma come, io sono una di quelle che non ha senso dire che bisogna restare legati ai programmi ministeriali; lì, tra i miei colleghi c'è qualcuno che mi ha sentito discutere, non tanto tempo fa, con alcuni colleghi dicendo che le competenze della scuola dell'obbligo sono quelle del "sapere essere" e non del "saper fare", no quindi io sono profondamente in linea con quello che si sta dicendo. C'è però un grosso paradosso, e cioè che questi ragazzi, quando arrivano alla scuola superiore, gli vengono chiesti i programmi, cioè non c'è un limbo, in cui lentamente si accolgono e vengono accolti, quindi è un cambiamento, come dicevo prima, che la scuola in toto dovrebbe avere, perché se io imposto la scuola dell'obbligo sulle competenze del "sapere essere" e giustamente sacrifico i programmi, poi però deve esserci un filo rosso che continua nella scuola di secondo grado ad accogliere il mio testimone, e sulla base di questo si adegua. Perché se a questi ragazzi qui non facciamo fare i programmi, tra virgolette, però poi vanno alle superiori e tutto questo diventa perentorio, secondo me tutta la scuola deve imparare a rivedersi, cioè, ogni filone, sennò non ci saltiamo mai fuori, quindi... Relativamente a quello che diceva P19, sul fatto dei ragazzi, io sono una di quelle che ha fatto tante ore, tante, fatte, dedicate a [...], facendo testi, e mi sono resa conto che a questi ragazzi manca il vocabolario; cioè, quando si parla di emozioni o di situazioni, non avevano il vocabolario, perché probabilmente, nel loro percorso di vita, hanno capito quello che è bello, quello che è brutto, ma non hanno sfumature. Cioè, quando li si spronava a riflettere su una situazione, non c'erano aggettivi, non avevano aggettivi per descrivere, perché l'esperienza di vita, vuoi per i problemi familiari, vuoi perché sono cambiati, perché è arrivato il digitale e ti rende più domestico, piuttosto che invece essere fuori, cioè quando si ritrovano a dover parlare di sé o degli altri, di una situazione, non lo so, i colleghi di lettere magari mi smentiranno, ma non hanno vocabolario: o è bello o è brutto. Ma tra il bello e il brutto c'è un mondo in mezzo. Persino nella teoria non hanno le sfumature, quindi poi nella pratica è ancora più difficile.

Conduttore: Trovo che abbiate tirato fuori delle cose davvero molto interessanti, perché, da quello che ho e che mi è sembrato di capire, innanzitutto [la presenza] di questo dirigente scolastico che sta cercando di dare un'impronta diversa a questa scuola, ma si scontra un po' con

delle resistenze, che sono dettate da un'idea di scuola tradizionale, tradizionalista, improntata alla trasmissione [...]. È molto interessante, secondo me, quello che dicevi tu [si riferisce a P19], perché tu dicevi noi abbiamo fatto tantissimi progetti sul bullismo, sulla discriminazione razziale, sull'inclusione, però alla fine non li mettiamo in pratica, nel senso che i ragazzi, probabilmente, [...] hanno bisogno di fare dei progetti che si traducano [con l'elaborazione di prodotti], però, dall'altra parte, il fatto che nelle azioni, dove non stiamo implementando il progetto sul bullismo, ma nella quotidianità, dove [...] cadiamo un po' più fallo, diciamo, mettiamo in atto dei comportamenti che sono discriminatori, e che chiaramente loro, che sono super sgamati, [...] se ne accorgono, cioè non gli sfugge niente, questo si vede, viene colto dai ragazzi, no? Perché poi raccoglievo anche quello che dicevi tu [si riferisce a P17], e tu dicevi: «Vengono a scuola, e ci stanno male», [...].

P17: Eh che bisogna mettersi in gioco in un modo diverso... io penso a un insegnante che magari ha insegnato 20/30 anni così, e più o meno ha sempre funzionato, che dice: «Ma perché devo cambiare radicalmente, quando più o meno, ce la faccio? Poi è normale tre o quattro perderli, non possiamo mica salvarli tutti, qualcuno si perde per la via... c'è sempre stato, sempre ci sarà».

P18: Il problema è che sta aumentando il numero di quelli che si perdono per la via...

P17: Il problema è che adesso sta aumentando, e quindi è molto difficile. Però, io mi metto nei panni... perché noi siamo giovani [qualche partecipante risponde «Noi no»; ridono], [...], noi abbiamo appena iniziato, forse per noi è più facile creare delle relazioni, va beh, a volte si prendono troppe confidenze gli alunni e bisogna fermarli, però non per tutti è semplice. Quando prima dicevi “stanno male”, sì, l'ho detto io, è vero, si annoiano mortalmente, però se fanno delle cose, cambiano! Cioè, costruiamo... questo è un gioco sulla Divina Commedia, costruiamo noi, [...] beh, il gioco l'ho portato a casa perché altrimenti che fine fa... costruiamo un gioco su Dante, le ore che ci ho perso, che però non sono perse...

P18: Però, vedi che aggettivo hai usato?

P17: Però dico, non sono perse perché se sanno qualcosa di Dante è grazie a quella roba lì, 20 ore, forse? Beh loro erano giù di testa! Allora facciamo le pedine, serve il dado, cosa facciamo, cosa compriamo, che materiali ci servono... diventano matti e si divertono tantissimo! E lì, Dante passa in quel modo lì... oppure, in un'altra classe, sono partita da loro, che hanno detto [che] la scuola fa schifo, sembra un manicomio, bisognerebbe veramente rifarla... le aule fanno schifo, io le dipingerei con delle frasi significative... dico: «Bene, dipingiamo l'aula!». Anche lì, manda la lettera al comune, chiedi il permesso, compra i pannelli, ci siamo messi qui al pomeriggio, tutti i venerdì pomeriggio, a fare dei pannelli e dipingere; alla fine dell'anno, domanda: «Cosa vi è piaciuto quest'anno?», sempre con la 2ªB che sta di sopra: «Il lockdown, l'orientering, i pannelli dipinti... basta!», cioè stare a casa, giocare e dipingere, perché loro sono bravissimi, molto più di noi, gli dai tanto così di libertà...

P18: Il fatto è che non gliela...

P17: Eh, ma perché ragazzi, ma io non ho famiglia, nel senso che non ho figli, il mio compagno lavora fino alle 7, vengo qui gratis, perché anche lì, lei [si riferisce a P19] gratis va sui monti, ma mica tutti han voglia, però davvero, dopo, resta quello, perché fai la frase di Mandela, di Gandhi o di chi, cioè fatto così, se lo ricorderanno per sempre, forse, Gandhi, penso, di più che fare la lettura, allora Gandhi era questo qui, però ci devi spendere, veramente, tante energie. Io ho detto: «Basta, non lo faccio più, alla fine dell'anno non lo faccio più» invece, poi, ripensateci, magari, bisognerebbe farlo tutto l'anno! E vedo che adesso ragazzi si gasano, cioè hanno bisogno di quella roba lì, perché si sentono efficaci, capaci, il risultato è bellissimo, più che un nove in storia, e allora gli piace, però, quante energie ci vogliono!

P20: Se tutti noi ce ne mettessimo un pezzetto...

P17: Forse dovremmo mettercelo, forse, non lo so, chi più può...

Conduttore: Posso domandarvi, ma in questa incongruenza, diciamo così, di prospettive, il dirigente scolastico come si comporta?

P18: Ci sono delle fratture molto forti all'interno della scuola, quindi chi la pensa come lui, è con lui ed è contro di me, si sta creando questo bipolarismo qua... Se la pensi come lui, sei contro di me.

P17: Non solo, ma se lui la pensa così, con me non può stare, quindi o lui è fuori e va, o vado io, oppure facciamo che va via lui, e purtroppo c'è stato questo rischio... non ne siamo ancora fuori al 100%, pensiamo di sì, pensiamo di sì...

P20: Qualcuno è andato, ha scelto di andare, poi ognuno ha le sue motivazioni, però, sicuramente questa novità, questo tsunami che è arrivato ha dato, forse, anche una spinta, per qualcuno, di fare la scelta di a-andare.

P17: O, comunque, di fare andare via lui, perché comunque c'è un'ispezione in atto...

P18: Comunque, molti si avvalgono dell'autonomia dell'insegnamento. Io entro in classe, chiudo la porta e tutto il mondo fuori e decido io cosa devo fare.

P19: Secondo me, lui è molto determinato e sicuro...

P20: Lui non vive bene questa cosa...

P19: Sì, lui non vive bene questa cosa, però ho la sua idea, è determinato, è sicuro, è preparato, molto preparato, a mio parere, ne sa molto di più di molti altri, quindi, magari, si mette... non è che si sente un gradino sopra, però lui sa cosa sta facendo e sa come lo deve fare, e anche un dirigente scolastico, penso, per quello, perché ha fatto un concorso e lo ha vinto, perché avrà studiato pedagogia e tutto quello che c'è da studiare, quindi non voglio dire che scavalca, perché poi è sempre aperto al confronto, con le sue modalità, ma se tu ti...

Conduttore: Cosa significa con le sue modalità?

P19: È diretto, è trasparente... quindi: «No, per me è assurdo quello che stai dicendo, piuttosto che sì, va bene», cioè, magari, senza tanto arzigogolare niente, è diretto: sì, no, è giusto, è sbagliato, poi te lo contestualizza, ti spiega anche tutto, se hai bisogno di... è disponibile a darti spiegazioni su spiegazioni, cioè la prima risposta è secca, se poi tu hai bisogno è sempre stato lì per tutto, io penso che sia sempre stato lì per tutte le difficoltà, non ha mai chiuso la porta in faccia a nessuno...

P20: La risposta è secca e anche molto spiacevole, perché...

P17: Non è molto diplomatico... ci deve lavorare, diciamo... però non è strategico per niente, quindi si crea delle inimicizie.

P20: Sì, lui ha questa modalità, che sarà un difetto sicuramente, non credo che abbia il senso di essere presa in modo personale, cioè è una modalità che va sempre al fine di quello che può essere l'esito che ha sul ragazzo. Io ho preso diverse lavate di capo, ma non... cioè, non l'ho percepita come se ce l'avesse [con me], che sei brutta e cattiva, no... è che stai perdendo di vista qualcosa, ho pensato [che] poteva dirmelo in un altro modo, però non è che mi sono, sì dopo forse sta a ognuno di noi averla legata al dito, ecco, non ti rivolgo mai più la parola perché la pensi diversamente da me. Qualcuno questa cosa l'ha percepita veramente molto male...

P18: Una cosa che ci dice sempre è questa, quando, magari, durante i consigli di classe ci lamentiamo, quando non studiano, lui ci dice sempre: «Ti sei chiesto perché fa così?», cioè ci spinge sempre a metterci dalla parte dei ragazzi, lui è dalla parte dei ragazzi... perché l'adulto, secondo lui, ormai dovrebbe avere, in teoria, le sue armi per andare avanti, i ragazzi ancora no.

P20: Però sta mattina, parlando con una collega, mi ha detto: «Io, però, non posso accettare che qualcuno mi faccia questa osservazione: “[...] Nella tua materia [...], su 25, ci sono 10 insufficienze; ti sei chiesta perché? Ti sei chiesto perché hai tante insufficienze?”. Eh, perché non studiano... “Ma tu sei sicuro di aver fatto il possibile per?”, e la risposta è stata: “Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così, così e così. Punto. Se ci sono dieci 5, è perché questi non sono all'altezza di...», quindi sono proprio visioni completamente diverse. Cioè, il fatto di riuscire a portare tutta la classe... allora, se lui, se questa persona ha preso 5 in questa verifica, vuol dire che per questa persona devi adattare un percorso diverso. Cioè, evidentemente devi partire da quello che ti può dare questa persona, non da quello che non ti può dare. Una volta che tu hai verificato che il livello non è sufficiente, devi metterla in grado, per quello che ti può dare, di arrivare a una sufficienza. Perché non si può non farla questa cosa. Ma, per molti non è così: cioè, il mio standard è quello, perciò il livello... e io non voglio più stare in una scuola dove mi si dice che do troppe insufficienze.

P18: Lui, spesso, dice che non capisce proprio il modo di fare di noi, alle medie... lui è stato maestro per tanto, tra l'altro ha insegnato anche in Argentina, quindi ha visto molte realtà

scolastiche, suppongo, diverse da quella italiana, quindi ha proprio quest'occhio che è molto da maestro e meno da insegnante della scuola media. Lui lo dice: i vostri consigli di classe per me sono deliranti.

P19: Io mi ricollego a quello che lei diceva [si riferisce a P18] che ci reputa adulti... non tutti! Io in primis, da lui non sono stata reputata adulta, ma, giustamente, nel senso che queste botte, che ogni tanto ci dà, lo fa per noi e per i ragazzi, nel senso siamo molto fragili, siamo... delle volte ci sentiamo impreparati, inadeguati, lui è sicuro e conosce più cose di noi, e ogni tanto ci dà degli scrolloni e, secondo me, il metodo che usa con noi, che siamo adulti, anche volendo prepotente, serve proprio, perché se è delicato, entra da un orecchio ed esce dall'altro. Se sei... ma non alzando la voce o dicendo cose sgradevoli, no, sempre... però sono delle cose che ti toccano, perché tu sei fragile, in quel momento vai, vai da lui perché c'è qualcosa che non va, e lui capisce che c'è qualcosa che non va, e ti tocca proprio lì, però qualcosa ti sveglia, che spesso è un tuo errore, quindi non è mai piacevole. Certo, se tu, dal tuo errore, parti per migliorarti, è una questione; se tu non riesci ad accettare che ti si esponga il tuo punto debole, e allora vai sulle difensive, allora nascono un po' i problemi... secondo me, a mio parere. Lui ti scarta tutto, e ti mette su un piatto d'argento le difficoltà, le tue, quelle degli studenti, di tutti quanti, e ti dice: «Adesso risolvi tu, adulto, risolvi tu il problema! Io te lo faccio vedere». Io sono andata da lui, «Ho questa situazione, non riesco a risolverla tra i ragazzi», lui mi ha guardata e mi fa: «Risolvitela!», perché, a un certo punto, lo ha detto a loro due [di risolverla], lo ha detto a me... mi ha fatto capire, effettivamente, che aveva ragione, cosa poteva fare lui? Non poteva fare nulla. Invece, tante altre volte lui ti dà la soluzione, però, spesso, appunto sono sbagli, sono fragilità, e non è mai bello, però è utile.

P17: Sì, non è facile, perché ti mette proprio davanti alla tua, a volte, inadeguatezza. Io gliel'ho detto tante volte: «Se ogni volta che devo venire qua, devo sentirmi... così, fisci [parola tipica del dialetto parmigiano], che due!», non è mica facile rapportarsi con uno che sembra sempre... però, in effetti, poi c'è e secondo me è molto una guida.

P18: Sarà un anno davvero mooolto, molto in salita, perché sarà difficile bilanciare queste due diverse istanze che ci sono, questi due modi diversi di intendere la scuola e io, penso, che...

Conduttore: E non vedete, non riuscite a vedere una strada che porti alla riconciliazione?

P20: Io credo che l'ego, in certi casi, prevalga. Io credo proprio che si perda un po' la realtà della... cioè, essere toccati, essere messi in discussione, sia una questione proprio di un orgoglio che, forse, non riusciamo proprio a gestire.

Conduttore: Capisco questa cosa e capisco che probabilmente un insegnante, che lavora da vent'anni, trent'anni, che si sente dire "mettiti in discussione, perché le 10 insufficienze sono troppe" si infastidisca, molto banalmente, però, dico proprio, come corpo docenti, che cerca di guardare nella prospettiva... perché prima avete detto che "manca la prospettiva", dunque che manca, e poi avete parlato di "prospettive diverse", e questa cosa mi ha fatto riflettere... però, in vista di questa prospettiva comune, non vedete qualcosa che possa portare a una riconciliazione di questi sguardi [...]?

P19: L'unica cosa potrebbe essere il successo dei ragazzi, però...

P20: Ma qualcuno non riesce a vedere nemmeno il successo di questi ragazzi, cioè sono stati fatti dei progetti, particolari per alcuni ragazzi, che hanno avuto l'esito sperato, perché di fronte a un abbandono scolastico, alcuni sono tornati, alcuni, non tutti. Qualcuno, addirittura, è tornato in classe, con una frequenza non assidua, però, insomma, l'obiettivo era quello ed è stato centrato, con tutte le difficoltà, il fatto che sia stato un anno particolare, però davanti a questa cosa, qualcuno ha criticato la modalità, qualcuno ha criticato [il fatto che fosse stato fatto] una roba troppo veloce, arraffazzonato, che non si capiva niente, va bene, ma dico, va bene, ma si è cambiata la modalità...

P17: Cioè, non hanno visto, diciamo, la valenza didattica, nel progetto, ma hanno visto solo che sono andati fuori a divertirsi, perché qualcuno andava a cavallo, qualcuno andava ad arrampicarsi, no? E invece tutto il lavoro che c'è stato dietro, non è stato valorizzato: «Quella non è scuola!»

P20: «Quella non è scuola!»

P17: Quello è “vado a divertirmi sul cavallo” e invece, magari, andavano a cavallo, prendevano le misure del recinto, no?

P20: Ma non solo: questi progetti sono proprio stati fatti per recuperare la consapevolezza di questi ragazzi di esistere, di esserci, di valere qualcosa per qualcuno; però la scuola, che è la scuola dell'obbligo ha dei doveri umani prima ancora che...

P17: Ma, al di là di quello, dell'obiettivo primario che era, come diceva P21, “l'esserci”, è stato anche qualcosa di didattico, di competenza didattiche.

P18: Questo poi è un periodo di bilanci, anche perché anche su questo tipo di progettualità ci stiamo interrogando anche noi sulle criticità, però ci sono anche altri aspetti, perché è stato visto in un certo modo dai docenti ma, gli stessi compagni di classe dicevano: «Ma io sto qua, dalle otto alle due, a sorbirmi le tue lezioni cattedratiche; lui esce dalla classe...». Anche qua è un altro aspetto, anche quella è una cosa che va studiata diversamente, perché tornando al clima della scuola, poi in classe, appunto, anche per gli stessi compagni di classe: «Cos'hai tu, in più di me, che ti permette di stare una mattinata fuori ad arrampicarti o fare il progetto, e io invece sto qua a sorbirmi sei ore noiosissime di italiano?»

P20: Questo vale per tutto ed è stato fatto in un modo e giustamente vanno valutate soprattutto le criticità...

P18: Volevo allargare l'occhio, mostrare anche non è stato visto solo da alcuni docenti, ma anche dagli stessi compagni di classe, qui, il clima, all'interno della classe, cioè...

P19: Io questa cosa, nella mia classe... in altre classi, secondo me, è più, e qua lo dico, è più una cosa che hanno voluto trasmettere alcuni docenti, che [averlo] percepito gli studenti...

P20: Esatto!

P19: Perché le fragilità di chi ha partecipato sono palesi...

P18: Nella mia classe, per esempio, si è avviato al problema, coinvolgendo, a turno tutti i compagni, allora lì, forse si sono un po' calmate i malumori...

P20: In certe classi non si è potuto fare...

P18: Quando, poi...

Conduttore: Sono poi [richieste] di spiegazioni che sono anche legittime, perché chiaramente...

P18: Sì, sì, [anche perché] cos'ho io in meno di te...

P19: Però il preside non ha mai, anzi, ha sempre spronato a far partecipare tutta la classe: sono, poi, gli stessi docenti, che poi prendono questo come aspetto negativo del progetto, quindi il fatto che non tutta la classe partecipi al progetto lo dice la persona che critica il progetto, ed è la stessa persona che dice: «La classe non può partecipare al progetto, ci può partecipare al massimo uno», cioè quindi tu decidi che non è tutta la classe che può partecipare, perché è l'ora, perché è la didattica, così, e poi mi dici [che] a questo progetto non può partecipare tutta la classe. Ma se la classe avesse potuto partecipare, tu non l'avresti fatta partecipare lo stesso perché avrebbe perso delle ore. Quindi, sicuramente, sono da rivedere delle modalità, giusto anche per rilassare un attimo questi rapporti che si stanno creando, e sicuramente farebbe benissimo a tutti i ragazzi, di tutte le casse, fare le attività insieme ai compagni, per l'inclusione, per tutto quanto...

P20: Farebbe bene a tutti docenti...

P19: Farebbe bene a tutti i docenti, farebbe benissimo, sicuramente [ci] sono [cose] da rivedere, però vedo che, a differenza del preside che non fa strategie, che non strumentalizza, chi è a sfavore della didattica messa in atto, trova... ma io l'ho visto tempi... una persona quando mi chiedeva: «Ma, non c'eri ieri a scuola? Dov'eri? Ah, eravate fuori, non lo sapevo... ma con chi?»

Conduttore: I colleghi questo?

P19: Sì. «Chi c'era? Ah ok, ma come siete andati?». Delle volte ho detto: «No, non sono andata, non lo so. Io facevo dell'altro».

Conduttore: [...] Terminiamo.

Conduttore: Vi ringrazio, credo che siano emersi dei temi molto interessanti [P21 lascia il gruppo], proprio perché questa frattura che è in atto in questo momento, mi sembra che non solo renda molto più faticoso il lavoro [...] tra voi colleghi, ma che, come ci si poteva aspettare, che siano anche i ragazzi a percepirlo. Rispetto a quello che abbiamo raccolto fino adesso, diciamo

che abbiamo visto delle scuole un po' di differenti tra di loro, quindi o scuole della montagna, quindi molto piccole, con pochi casi di ragazzi difficili da gestire, oppure scuole paritarie, quindi, sì, con un altro tipo di destinatari, insomma, di alunni; e poi, invece, nelle scuole di città ci sono molte complessità, ma vissute più sul singolo docente, nel senso che il docente [esprime la propria solitudine]. C'è una condivisione di obiettivi, di prospettive comuni, però ci si ferma lì, [alla percezione del singolo], nel senso che non è stata riportata diretta [connessione] tra la solitudine che percepisce il docente e i ragazzi che percepiscono questa solitudine perché si ripercuote su di loro. Voi, invece, avete portato alla luce un tema che, secondo me, è molto interessante, perché questa mancata prospettiva comune, che c'è in questo momento tra di voi, mi sembra di aver capito che si rifletta tanto anche in come i ragazzi vivono questo contesto. Chiaramente [...] la scuola è un luogo anche di fatiche, che ti mette alla prova e i ragazzi, oggi, sono molto fragili, hanno pochi strumenti o hanno degli strumenti un po' fragili da mettere in campo, e la scuola è comunque un luogo che ti chiede di metterti alla prova, va bene. Però, dall'altra parte il fatto che ci sia questa differente interpretazione di scuola da parte vostra, crea una sorta di anche confusione o malessere che, comunque, chiaramente voi dite: «Tentiamo [...] qualsiasi cosa e ci riusciamo» anche, perché, poi, i ragazzi ci rimandano anche lo star bene a scuola, cioè il fatto che tornino al pomeriggio per dipingere, vuol dire che la scuola, alla fine, invece è anche un luogo nel quale sto bene.

P17: Purché sia un luogo nel quale non si debba studiare, loro vengono volentieri anche perché sono molto soli. Stanno bene, sì, però alcuni ti dicono: «Io posso stare anche fino alle 7:00, tanto a casa non ho nessuno», quello è drammatico, perché le famiglie lavorano, non è che siano abbandonati, e quindi avrebbero davvero bisogno di vivere più esperienze qui, in un luogo che è protetto.

P18: Torniamo al discorso di prima: ci sono ragazzi che non lo possono fare, perché domani hanno tre o quattro verifiche da preparare, adesso esagero, però...

P19: Non so se tra i ragazzi, la frattura fra i docenti è stata percepita così tanto dai ragazzi.

P18: Se dei ragazzi arrivano a dirti: «Perché lui sì e io no», io l'ho sentito varie volte...

P17: Però, secondo me, quello è normale.

P19: Io l'ho percepita come una modalità del tipo «io ci provo, perché magari mi ci mandano», però neanche troppo sofferente come cosa; però, in generale, magari il giorno della uscita, c'era questa osservazione, però...

P20: Noi, come docenti, non siamo ancora in grado, come persone adulte, di educare alla differenza, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: «Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare...»

P18: Torniamo al discorso di prima: non è dappertutto così.

P19: Per fortuna, però c'è una gran parte, perché non è poco... cioè, la differenza tra me e te c'è [si riferisce a P18], tu sei qui da 15 anni e io da 3 anni. C'è la differenza, chiaramente giustificatissima, del peso che una persona ha, dell'esperienza, però facciamo lo stesso lavoro. Allora, se tu ti rapporti con certe colleghe ti ascoltano [si riferisce a P18], se lo faccio io, non mi ascoltano, cioè io devo arrivare a uno scontro. Poi, dato che ho qualche anno in più di P19, e faccio una fatica terribile, però ci sono arrivata, e qualche risultato minimo c'è stato: ah, ma allora P20 risponde, ha un pensiero suo; perché comunque di fronte alla diversità, intanto della P20 adulta, insegnante di sostegno, che non è una materia, non è praticamente nulla, e l'insegnante di sostegno non sa quello che so io, perché io sono l'insegnante di storia, italiano e grammatica, lei è una tuttologa-nientologa, c'è purtroppo questa cosa, dopo di che, non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché, quello che dicevamo prima, facciamo 87.000 progetti sulla diversità, sul web, e quando si tratta di viverla, perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato, perché, gli facciamo vivere la differenza: tu non ci puoi andare e lui invece sì. Anzi, addirittura, gli diciamo, perché l'ho sentito con le mie orecchie: «Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!». Beh, ma possiamo dirle certe cose?

P18: E quelle frasi le ho sentite dire anche da certi ragazzi...

P20: Ma lo so bene, ma lo so bene! E io, perciò... sono in un bel ambientino! No, però può darsi che sia così anche in altre scuole...

P18: Però, due anni fa ti avremmo fatto un quadro totalmente diverso.

Conduttore: Infatti, probabilmente [...] è un percorso e vi siete ritrovate all'inizio di questo percorso.

P18: Stiamo sperimentando, io uso sempre questo verbo: stiamo sperimentando alla grande!

P17: Ma poi, secondo me, le cose si muoveranno, perché anche dal ministero arrivano tante sollecitazioni.

P18: Certo, la scuola aperta anche d'estate, gli insegnanti che devono lavorare anche d'estate.

P17: E quindi, quando è dall'alto, quando è il tuo datore di lavoro che ti dice, e non è il dirigente, ma è il ministero dell'istruzione, che ti dice: «Tu, insegnante, devi fare così» [...] allora, pian pianino, secondo me, qualcosina si muoverà, perché per forza lo dobbiamo fare. Riceviamo dei soldi per attuare una didattica diversa, insomma, cose così...

P20: Infatti, abbiamo fatto un corso di 14/12 ore sui DSA e qualcuno, dopo 30 anni che insegna, non sa che i DSA, durante le verifiche, hanno, per legge, il diritto di utilizzare delle mappe, ad utili... cioè, non sono mai forniti, non sono state mai fornite, ma siccome tanto i ragazzi non conoscono la legge, e perciò possiamo andare avanti così...

P19: Io volevo dire una cosa anche a favore di questa scuola, nel senso che mi ha colpito quello che hai detto tu [si riferisce al conduttore]: “nelle altre scuole c'è chi si sentiva solo”. Allora, io nel mio consiglio di classe mi sono sentita sola tutto l'anno, mi sono sentita che ero l'unica che si occupava di certe persone, mi sono sentita la responsabile unica per questa cosa, e impotente, incapace, perché, poi, quando sei da solo con una situazione difficile non ce la fai, e magari è successo anche a qualcun altro, ma non mi è mai venuto in mente di dirlo, in questa seduta, perché, forse, in questa scuola si respira la scuola-rete, corpo unico, per quanto adesso sia rotta [...], però nessuno di noi ha parlato del suo... cioè, tutte le osservazioni che sono state fatte, sono state fatte...

P18: C'è chi ha scelto di andare via, c'è chi ha scelto di andare via, perché non ci si trova più in questo...

P17: No ma peggio, lascia perdere chi è andato via che va beh, ma chi ha scomodato sindacati, ispettore, ministero, per far andar via lui. Cioè, o io, o tu! Chi va via, vabbè, ma il fatto di cercare di... non lo so! Anche il fatto di un dirigente che si trovi davanti a docenti che, piuttosto, che camminare con lui, dicono, anzi neanche glielo dicono...

P20: È terribile!

P17: Che è peggio! Cioè, tentano di farlo andar via, non so quanta voglia avrà lui, se l'anno prossimo saranno ancora così le cose, di rimanere in un ambiente del genere. Chi glielo fa fare? Va bene che ha deciso di arrivare a quello, è vero, però a un certo punto, può dire: «Sapete cosa c'è?»

P18: Magari è anche stanco...

P17: E farebbe anche bene! Quando avremo toccato bene il fondo, fondo. No, secondo me, qualcosa si potrà davvero muovere in positivo, con tutte queste appunto sollecitazioni di cui dicevo prima.

P18: Dici dal ministero...

P17: Eh sì! Quando vedi che da fuori, tutto porta abbastanza verso a... lui adesso è il nemico diverso, che ti sta dicendo che tutto quello che avete fatto fino adesso fa schifo. Più o meno è questo è quello che viene percepito, perché lui ha un po' questa modalità, cioè arriva e dà così... insomma non è strategico.

P20: Sta mattina recriminavano il fatto che lui sia andato a mischiare, perché lui ha una figura che deve essere il dirigente [agli occhi di chi è in contrapposizione con lui], lui si è andato a mischiare con un gruppo di ragazzi di una classe, ha fatto un'uscita di una notte in tenda, e l'hanno visto coi piedi scalzi, i piedi sporchi e lo hanno visto con i pantaloni corti, e lui ha fatto dei gavettoni. «Ma vi rendete conto?», e la collega diceva: «Ma vi rendete conto? Cioè questo qui, questi ragazzi credono che il preside sia un loro amico!», e loro, però, dicevano questo: «Ma si



sono divertiti come dei pazzi, ci faceva i gavettoni, lui a noi, poi alla notte, fino all'una abbiamo cantato!».

P19: Una volta abbiamo fatto un'uscita in montagna e, a parte che a un certo punto, i ragazzi dovevano semplicemente legare un piccone allo zaino; non riuscivano, non riuscivano, e mi continuavano a chiedere aiuto: «Prof. ma perché», ma arrabbiati, «ma perché non mi aiuti, perché?» e il preside: «Fate da soli, fate da soli». Io, che ero tentata di aiutare questi ragazzi, [...] 40 minuti per attaccare un piccone a uno zaino per le corde, e uno viene da me, mi dice: «Perché non ci aiuta?» «Perché il preside ha detto così. Il preside comanda, anzi no, il preside è saggio», cioè mi sono corretta, «Se lui dice così c'è un motivo». Iniziamo la nostra camminata, a parte che quello molto arrabbiato ha preso una bacchetta e ha scritto “grazie preside” sulla nave, che è stato, per me, un momento spettacolare, l'altro che mi aveva chiesto il perché, dopo delle osservazioni che erano state fatte dal preside, ha detto: «Prof. ha ragione, il preside saggio», quindi cioè è una guida per noi, per loro, e se ne rendono conto.

P20: Questo è il recupero della capacità che hanno, ed erano e sono tutti ragazzi sono tutti ragazzi con delle difficoltà incredibili, e hanno riconosciuto in lui una figura che li stimava, capaci di fare, nonostante le difficoltà estreme, nonostante la fatica, tu ce la fai, ce la fai perché ce la devi fare, perché io so che tu ce la fai. Se noi riuscissimo, durante una lezione di musica, durante una lezione di francese, piuttosto che di storia, a far percepire questa cosa, noi credo che avremo una strada spianata a vita, perché nel momento in cui si recupera questa empatia, questa fiducia, che non hanno a casa, non sanno cos'è, perché sono abbandonati, loro danno qualsiasi cosa, e non è che non facciano dannare eh, perché per carità, però... era un ragazzo, un ragazzo che è stato sospeso, non so perché, poi perché ci ruotiamo sempre, e poi sanno dove andare, e questo è bellissimo per me, perché sanno da chi andare, quando vanno, riconoscono, e ti dice: «Ah, grazie per ieri, perché mi hai difeso, mi hai parato il... e va beh, ci siamo capiti, ok... hai capito no?» «Sì, sì, ho capito, poi magari domani non rifare questa cavolata...», però si riesce, hanno un riferimento, sanno che possono andare, che non sono giudicati, che non sono stigmatizzati, cioè sono... invece, dal resto della scuola, cioè da un'altra parte di scuola, loro hanno il marchio così, cioè siamo in un'epoca in cui viene criticato perché “ecco, guarda come si veste”, siamo ancora là... e loro, e loro non sono nemmeno liberi di dire, di essere quello che sono, cioè non sono accetti per quello che sono, mentre in questi momenti loro possono essere loro, con le loro difficoltà, con qualsiasi cosa, ma lì siamo tutti uguali, persino il preside è uguale, perché ha i piedi sporchi, e ho detto: «Ma», perché mi facevano ridere ieri sera durante la proiezione del musical, e io ho detto: «ma ragazzi, ma io adesso vado a casa stasera, sono stata in ciabatte tutto il giorno, ho dei piedi, ma li volete vedere? Ma voi come li avete? Ma lo sapete che il preside va in bagno più volte al giorno come noi?». Ma loro erano... cioè gli è piaciuta questa cosa, nonostante tutto, l'insegnante che era fianco a me e che ha ascoltato le osservazioni, appunto, ha colto quest'altra parte: «Ma come? Un dirigente? Ma tu hai detto che è stata una cosa divertente?», beh si divertivano come i pazzi, hanno visto... «sì, ma uno che è in una certa posizione, non può fare una cosa del genere! Ma ti rendi conto?». Ma anche lui è una persona come un'altra, cioè avrà un momento ludico, fuori dall'ufficio, dove si toglie, magari, un attimo il vestito da preside e se, da uomo, vuol dare un calcio al pallone, magari, lo fa. Cioè, in un certo contesto, non trovo una cosa strana che, in campeggio, sia in braghe corte come lo sono tutti. È che non si può uscire dalla modalità preside, tac, il preside sarà così sempre.

P19: È che, [...] quello che gli dà poi l'autorità vera, perché mi è capitato...

P18: L'autorevolezza...

P19: L'autorevolezza...

P18: Se deve dare una sgridata la dà anche all'alunno eh, non è che fa l'amicone, nel senso che, poi, quando ha da incontrare...

P19: Sì, perché poi gli basta poco... perché mi è capitato di stare un'ora, che dovevo fargli fare una cosa, dovevo fargli fare una cosa, e non ce l'ho fatta in nessun verso, [...] sono andata dal preside [...] «Vai avanti ancora molto?», finito eh, io avevo sbattuto la testa contro il muro per un'ora eh.

Conduttore: Vi ringrazio tantissimo!

## Trascrizione FG5 – I.C. Salvo D'Acquisto, Messina

Data: 01/07/2021

Durata: 2:03:13

Modalità: a distanza

Partecipanti: 6 insegnanti

Conduttore: 1

Osservatore non partecipante: 1

Partecipante	Disciplina di insegnamento	Anni di servizio
P22	Lettere; attività di sostegno	34
P23	Lingue; attività di sostegno	21
P24	Attività di sostegno	10
P25	Arte e immagine	18
P26	Attività di sostegno	24
P27	Lettere; Educazione civica	5

Conduttore: [...] Innanzitutto, ci tenevo tantissimo a ringraziarvi per essere qui e per la vostra disponibilità. Anche lavorando sul territorio parmense, mi rendo conto che non è assolutamente facile in questo periodo riuscire a coinvolgere gli insegnanti, quindi voi vi siete rese disponibili anche, addirittura, a distanza, che immagino sia molto più pesante che lavorare in presenza; quindi, vi ringrazio perché è molto importante per il mio dottorato, ma è molto importante anche per l'Università di Parma e in generale per tutte le Università che compongono il Prin. Il progetto, sul quale siamo coinvolte, è un progetto di ricerca nazionale che coinvolge l'Università di Parma, l'Università di Messina, ma anche l'Università di Urbino e l'Università di Bologna, sulla tematica dell'educazione morale e, in particolare, il titolo appunto del progetto, che un progetto appunto di carattere nazionale e finanziato dal Miur, è la sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi. Quindi, queste quattro Università sono coinvolte in questo progetto di ricerca nazionale, molto importante direi. Rispetto l'Università di Parma, l'obiettivo della ricerca è quello di raccogliere le opinioni e le rappresentazioni, le idee degli insegnanti in servizio sull'educazione morale e, in particolare, su alcune tematiche che si riscontrano all'interno della vita quotidiana della scuola e che si legano, appunto, all'educazione morale; nello specifico, oggi, ci occuperemo di atmosfera morale scolastica [da qui in poi AMS]. Io mi presento, mi chiamo Nome\_Cognome, sono una dottoranda di ricerca in psicologia dell'Università di Parma e sono laureata in "Progettazione e coordinamento dei servizi educativi", quindi la laurea magistrale in "Scienze dell'educazione". Prima di intraprendere il percorso di dottorato, lavoravo come educatrice e presso una comunità di minori, in stato di affidamento sostanzialmente. Passerei la parola alla mia collaboratrice, che si presenta anche lei.

Osservatore: [...] Io sono Nome\_Cognome, collaboro anch'io a questo progetto di ricerca e, all'Università di Parma, principalmente mi occupo dei tirocini e, al di fuori dell'università invece, sono anch'io educatrice in una comunità per minori. Il mio ruolo sarà semplicemente quella dell'osservatore e quindi annoterò semplicemente delle osservazioni per aiutare la memoria di chi appunto fa ricerca.

Conduttore: Prima di iniziare, vi chiederei cortesemente di presentarvi, dicendo appunto il vostro nome e il vostro cognome, quanti anni è che siete in servizio, e di che cosa vi occupate, ossia qual è la vostra materia, insomma, la vostra disciplina.

P22: Inizio io? Allora, sono Nome\_Cognome, sono una professoressa di scuola secondaria primo grado, materie letterarie, però ho iniziato la mia carriera, lontanamente perché questo è il trentaquattresimo anno di servizio, alle scuole elementari come insegnante di sostegno. Ho

lavorato pure io in una comunità, in particolare in una scuola speciale dell'AIAS. Ho una laurea in "Pedagogia" e una laurea magistrale in "Scienze cognitive". A scuola, oltre a essere insegnante appunto, faccio parte dello staff della dirigenza, mi occupo del PTOF, funzione strumentale per il PTOF.

P23: Vado io? Io sono Nome\_Cognome, insegno da circa 20-21 anni e sono laureata in "Lingue e letterature straniere e moderne", con la specialistica in "Lingua francese", però ho la specializzazione sul sostegno, quindi, lavoro ormai da tanti anni sul sostegno, quindi a contatto con alunni diversamente abili, alunni speciali li chiamiamo noi. Ho lavorato anche qualche anno con i sordomuti, quindi ho anche questa tipologia di esperienza, e anch'io sono nello staff del dirigente: sono funzione strumentale del sostegno per quanto riguarda l'inclusione, quindi del gruppo di lavoro in funzione della nostra scuola.

P24: Io sono Nome\_Cognome. A scuola ci sto da 10 anni circa, quindi forse sarò la più giovane, sono laureata in "Scienze biologiche", prima ero in tutt'altro ambiente al di là della scuola perché ho fatto un dottorato di ricerca in oncologia medica, ho una specializzazione in patologia clinica, quindi, in un settore che non c'entra niente con quello in cui siamo. Ho un'abilitazione anche al sostegno, quindi sono anche un'insegnante di sostegno. Anche nella mia vita privata, ho fatto molto volontariato nei tempi passati e faccio parte anch'io dello staff [della dirigenza] e per quest'anno ho avuto come funzione strumentale l'autovalutazione e la valutazione esterna dell'Invalsi. Sono referente del bullismo e del cyberbullismo.

P25: Vado io? Io sono Nome\_Cognome, sto nella scuola da circa 18 anni e per quanto riguarda la mia provenienza e la mia formazione, io sono un architetto e, infatti, insegno arte e immagine nella scuola secondaria. Nella scuola mi sono sempre occupata di molte cose perché sono molto curiosa di natura e, quindi, ho conseguito anche un master di primo livello sui DSA e spesso ho ricoperto incarichi insieme al gruppo dell'inclusione con la funzione strumentale di vario tipo e di vario genere: valutazione, autovalutazione e altre cose. Da quest'anno sono nello staff di dirigenza, non ho in particolare una funzione specifica, ma un po' collaboro in tutta quella che è l'organizzazione globale del mio istituto. Sostanzialmente, comunque, devo dire la mia esperienza con i ragazzi, oltre che in classe, io, data la mia materia un po' leggermente diversa da quella delle colleghe, si basa molto sul laboratorio, quindi io, praticamente da subito, ho sempre applicato in maniera vera una didattica laboratoriale, soprattutto negli ultimi anni dove lavoro in scuole con degli spazi adeguati. Quindi, ho fatto laboratori di ceramica, laboratori creativi, laboratori di riciclaggio artistico, insomma cose che comunque mi permettono di avere un rapporto diverso con i ragazzi. Uscite sul territorio, gite, ecco, quelle che gli altri colleghi chiamano le materie del divertimento; non è così però, sono impegnative queste attività, però ci danno anche una visione, una relazione diversa con i ragazzi.

P26: Nome\_Cognome, questo è il ventiquattresimo anno di insegnamento. Sono laureata in matematica, però sono sul sostegno con una specializzazione polivalente. Ho fatto soltanto un anno sulla materia e poi, quindi 23 anni, sul sostegno. Sono in questa scuola da otto anni, non faccio parte dello staff della dirigenza, però collaboro con tutti i colleghi perché ho diverse referenze e, ormai da tanti anni, ci dà una mano d'aiuto, disponibilità massima. Ho frequentato l'oratorio, sono stata animatrice in oratorio, poi con l'arrivo dei figli abbiamo lasciato l'oratorio e quello che facevo lì, lo faccio a scuola.

P27: Sono Nome\_Cognome, sono nella scuola da poco tempo, da 5 anni. Sono entrata di ruolo 3 anni fa, più 2 anni di pre-ruolo che ho svolto a Milano. Per me molte cose della scuola sono ancora sostanzialmente nuove. Mi sono laureata in "Lettere classiche" alla triennale e "moderne" alla magistrale, poi ho proseguito con un dottorato di ricerca in "Storia della lingua italiana", partecipando a convegni e facendo diversi lavori di ricerca. Subito dopo la laurea, prima del dottorato, ho fatto un'esperienza di insegnamento di italiano a stranieri in Albania, quindi sostanzialmente ho sempre insegnato, anche se in forme diverse, facendo esperienze di insegnamento e di ricerca o soltanto di insegnamento. Dopo appunto il dottorato, ho fatto il TFA sempre in discipline letterarie, mi sono abilitata nelle classi di concorso di Lettere, poi con il concorso del 2016 sono approdata ufficialmente nella scuola. Sono referente dell'Educazione Civica da 2 anni nella scuola dove appunto ci sono le colleghe.

Conduttore: Vi ringrazio. Sono contenta anche che ci sia una popolazione in questo focus group diversa e questo, secondo me, lo renderà ancora più ricco. Allora il progetto di ricerca nel quale è stata coinvolta l'Università di Parma, come l'università di Messina appunto ve l'ho delineato e vi ho anticipato che oggi parleremo appunto dell'AMS. Allora, il focus group, come probabilmente saprete, è un'intervista di gruppo che è finalizzata a raccogliere le opinioni, le idee, le rappresentazioni, ma anche i vissuti attraverso, ad esempio, il racconto di alcuni episodi e rispetto all'oggetto di studio sul quale appunto si concentra il focus group. Quindi, l'obiettivo è quello di raccogliere un po' le vostre idee, le vostre opinioni rispetto all'atmosfera scolastica. In quanto, appunto, diciamo l'obiettivo dell'Università di Parma è quello di raccogliere e comprendere in profondità quelle che sono le opinioni e i vissuti degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, vorrei appunto che voi vi sentiste liberi di raccontare quello che è rappresentato dalla vostra esperienza, relativamente appunto all'oggetto di studio. Ma, siccome l'obiettivo dell'Università di Parma è anche quello di costruire dei percorsi di formazione, che abbiano appunto come destinatari gli insegnanti in servizio della scuola secondaria di primo grado, l'obiettivo di questi focus group, di queste interviste di gruppo, è anche quello di raccogliere dei potenziali bisogni formativi che voi avete rilevato appunto durante la vostra esperienza all'interno del mondo della scuola. Questo perché? Perché, appunto, vorremmo che i percorsi formativi, che l'Università di Parma vuole costruire, nascano dalla realtà, nascano dalla voce degli insegnanti, quindi affinché risultino efficaci. Quindi, da una parte abbiamo la volontà di comprendere quello che il mondo della scuola pensa e dall'altro anche quello di rilevare quelli che potrebbero essere dei bisogni formativi rispetto appunto all'oggetto di studio, quindi all'AMS. Diciamo che i due focus dell'incontro di oggi sono questi due. Vi chiederei, quindi, di sentirvi assolutamente libere, di esprimere il vostro pensiero, perché appunto non esistono idee giuste o sbagliate, ma esistono soltanto delle idee, che possono essere simili o che possono essere dissimili in quanto, appunto, sono il frutto di un pensiero personale. Vi chiedo di rispettare i turni di parola dell'altro, di sentirvi libere di riportare quello che pensate, questo perché quello che si vive a scuola lo potete raccontare soltanto voi, cioè noi proveniamo dalla scuola attraverso un'esperienza diversa che non è quella dell'insegnamento, ma è quello appunto di essere stati studenti, e quindi, quello che pensa l'insegnante ce lo potete riportare soltanto voi e l'obiettivo appunto del progetto di ricerca è proprio quello di raccogliere la voce degli insegnanti, degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado. Abbiamo detto appunto che la tematica oggetto di studio è l'AMS. Che cos'è quest'AMS? Allora, quando parliamo della scuola, probabilmente ciò che ci torna alla mente sono le pratiche di insegnamento, sono i programmi ministeriali e le tempistiche che sono legate appunto ai programmi ministeriali, la trasmissione delle conoscenze, ma anche, dall'altra parte, la necessità di sviluppare uno sguardo critico, un pensiero critico nei propri studenti; e poi, non so, ci vengono in mente i voti e quindi tutta la questione cruciale dei giudizi da attribuire al lavoro dei propri studenti. Se però guardiamo alla scuola anche attraverso un'altra prospettiva, quello che ci viene in mente è che la scuola è un luogo nel quale si trasmettono dei valori, si trasmettono delle regole, si trasmettono dei sistemi di significato ed è anche un luogo nel quale nascono e si costruiscono delle relazioni, delle relazioni che esistono tra studenti, ma anche tra studenti e insegnanti, anche tra insegnanti o tra insegnanti e dirigente scolastico. Quindi, l'AMS è questa, l'insieme delle regole e dei valori dei sistemi di significato, che regolano le relazioni sociali sia formali che informali che all'interno della scuola si costruiscono, insieme anche al grado con cui queste norme, questi valori vengono condivise da coloro che popolano un determinato contesto scolastico. Quindi, vorrei che noi oggi ci concentrassimo su questo, quindi sull'insieme delle regole, dei valori e delle relazioni che caratterizzano una scuola. Per addentrarci in questa dimensione che è invisibile, ma estremamente percepibile, vorrei farvi vedere una clip brevissima di 40 secondi, che è tratta dal film "Detachment" del 2011, che è un film americano che racconta praticamente la storia di questo insegnante di lettere, che si trova alle prese con una classe abbastanza complicata e, anche, con degli insegnanti che risultano essere demotivati. Provo a condividere lo schermo con voi. Vedete tutta la schermata? Perfetto. Allora dice, sostanzialmente, «Ho sempre avuto l'impressione che questa scuola avesse un'anima, che questi muri fossero vivi» e diciamo che con questa frase vorrei rilanciare un po' la palla a voi, nel senso

domandandovi se abbiate mai pensato che la scuola, che la vostra scuola avesse un'anima e che i muri fossero vivi, e che cosa significa appunto che la scuola abbia un'anima, che i muri siano vivi. Lascerei la parola a voi.

P22: Io con le prime immagini sono tornata indietro di un anno, quando l'anno scorso abbiamo iniziato a mettere piede in una scuola vuota, con i calendari fermi a marzo perché l'ultima volta che siamo entrati a scuola l'anno scorso prima del lockdown del 2020 siamo usciti così, all'improvviso, quindi la sensazione è stata quella di sentire nella scuola l'odore dei ragazzi, non so come spiegare meglio, ecco. I muri, le lavagne con le scritte, qualche libro lasciato sotto i banchi. L'impressione è stata quella che appunto c'era un'anima e l'involucro era vuoto in questo momento della foto, anzi il contenitore era vuoto, scusate. Ho finito.

P27: Vado? In questo periodo ti dico la riflessione che faccio alla fine dell'anno scolastico, quando non ci sono più gli alunni ad animare le aule. Mi ritorna sempre alla mente l'immagine di una stanza di giochi per bambini, quindi piena di giocattoli, ma senza bambini e mi fa estremamente tristezza quando si conclude l'anno, perché effettivamente tutto ciò che è scuola è legato alla presenza dei ragazzi, quindi, quando le aule si svuotano e ci siamo solo noi ad aggirarci per i corridoi, io provo un po' di tristezza. La metto un po' così, sul sentimentale, però è quello che succede, almeno a me.

P23: In effetti quello che dice la collega è vero. Alla fine, la scuola la fanno i ragazzi, perché sono loro l'anima della scuola e i muri se potessero parlare sicuramente direbbero tante, tantissime cose. Quante volte noi diciamo «Se i muri parlassero, saprebbero forse le cose più di voi. Quante volte spieghiamo, rispieghiamo le stesse cose». Quindi, i muri sicuramente sono l'anima della scuola e i ragazzi fanno la scuola. Su questo punto condivido con le colleghe e, quindi, la scuola vuota sicuramente è molto, molto triste e, come diceva la collega, tornando dopo il Covid, facendo i corridoi, lei li ha visti, io li ho vissuti in maniera diversa, comunque sicuramente un'impressione non molto piacevole. Vedere magari anche i lavori che hanno fatto i ragazzi, i cartelloni ancora appesi e tutto questo è tristezza perché comunque i ragazzi fanno la scuola. Sono i nostri alunni, sono la nostra vita, noi siamo là per loro alla fine, per farli apprendere, per formarli, per farli crescere dal punto di vista sicuramente formativo, educativo. Che siano gli uomini di domani diciamo, ecco. Ho finito.

P24: A questo proposito, voglio fare un'altra considerazione io, sempre relativa a quest'anno, che abbiamo fatto con P23. Abbiamo vissuto quest'anno un momento particolare, che non so dire se fosse brutto o bello, perché ci siamo trovate in un periodo ad essere da soli noi insegnanti di sostegno con i nostri ragazzini disabili, che avevano la facoltà di scegliere se venire a scuola oppure no. Per cui c'è stato per circa due settimane che ci siamo ritrovate da sole, in un'aula, con le nostre alunne; chiaramente eravamo in stanze separate, perché non potevamo tra l'altro stare nemmeno insieme, poi sì, allo schermo c'erano i compagni, però già a volte in presenza è difficile stare insieme, a distanza lo è ancora di più. Abbiamo trovato, a un certo punto, con P23 ci incontravamo nel corridoio, a distanza, avevamo trovato il lato positivo, tipo «Godiamoci un po' di questa pace», però non so che sapore avesse insomma. Eravamo sole, in silenzio, facevamo un po' confusione noi, ma non... insomma, un po' la solitudine, ecco! La scuola si vive insieme ai ragazzi, insieme, tutti insieme, in qualunque attività che possono avere o non avere. Solo questo.

P25: Sì, infatti mentre voi parlavate, pensavo all'aspetto particolare, ovviamente, scuola con le relazioni. Che poi quest'anno è un'anima, è quello, sono le relazioni, quelle buone, quelle più difficili, quelle conflittuali, quelle che sono l'amicizia, però sono le relazioni, non ci dovrebbe essere altro. Nessun tipo di sapere trasmesso o di insegnamento se non ci fossero queste relazioni. Questo periodo ha tragicamente messo in evidenza quello che noi sapevamo, che ci eravamo sempre detti durante le riunioni. Sono venute fuori le fragilità, perché io mi sono accorta sia come insegnante, ma anche come genitore, che poi i ragazzi che avevano, hanno, delle relazioni anche al di fuori della scuola, perché hanno una serie di fortune tra virgolette, sia di strumenti sociali, familiari, economici, sì, l'hanno sofferta la mancanza di relazione, ma relativamente. Forse hanno sofferto il non potresti toccare fisicamente, ma la relazione è rimasta in altre maniere. Le fragilità sono rimaste per quei ragazzi che, invece, hanno proprio accentuato al massimo le loro difficoltà, anche quelle che hanno in classe. Quindi quelle famiglie che hanno difficoltà proprio, che è solo

questione materiale, economica, eccetera, proprio una difficoltà per vari motivi, per fragilità più complesse, ecco. E quindi, niente, da qui si vede qual è l'importanza di questa anima, quest'anima deve parlare, deve comunicare, deve scontrarsi, deve litigare, deve darsi spintoni, deve fare tutto quello che è necessario fare a quell'età. Quando questo manca, c'è una crescita incompleta, una crescita a metà, che non sappiamo ancora fino in fondo comunque quali effetti avrà, però secondo me li avrà, in qualche persona più fragile sì, sicuramente. La scuola, a me sembra un po' il paragone no...I miei figli, come i figli penso vostri, non hanno fatto, non faranno il militare, non si usa più. La generazione di mio marito, di mio fratello ha fatto il militare. Un po' la scuola è come le caserme, così dicevano quelli più grandi no, ci si trova da tutta Italia, ci si trova da diversissime estrazioni sociali-culturali: c'era chi era quasi laureato, c'è chi era diplomato, chi aveva menti scarse, però si faceva comunità, si faceva relazione. Quell'anno si faceva, in qualche maniera, si apriva un po' le proprie idee, la propria visuale. La scuola fa questo. A scuola sono tutti uguali i ragazzi, raramente possono venire fuori queste differenze. Noi siamo abituati a formarli in qualche maniera, però quando la scuola non c'è, anche fisicamente, il computer non sostituisce questo, questo che noi facciamo. Per me la parola chiave è relazione proprio, contatto, relazione, a distanza, in presenza, non ha importanza. Basta, questo.

P26: Allora, a me sono venute in mente tante cose, perché io a scuola organizzo manifestazioni, eventi, dall'Open day alla manifestazione di fine anno, balli, canti, tiriamo fuori quell'aspetto dei ragazzi che non serve per prendere i voti, per essere interrogati, no?! Abbiamo fatto con la collega di musica, due anni fa, una specie di provini per chi sapeva ballare o voleva cantare, c'era il coro della scuola. Però, anche i ragazzi più difficili, «vediamo quello che sai fare», chi balla, chi canta. Infatti, la manifestazione di fine anno tra premiazioni, balli e canti, durava dalle due ore e mezza alle tre ore. Nervosismo, perché ci sta durante le prove, ansia, paura, e poi c'è il saggio finale. Quest'anno...lo facevamo anche a Natale, preferibilmente...Quest'anno un po' sottotono, e ricordo questo: che a novembre, passando nel corridoio, ho sentito in una classe che stavano suonando "Jingle Bells" mi pare, perché giustamente facevano musica e noi, in quello stesso periodo, normalmente organizzavamo la manifestazione di Natale eccetera, il presepe vivente con i bimbi di 5 anni, i ragazzi della quinta elementare e la scuola media un po' tutti. Ho detto «Non è possibile», mi è venuto un senso di angoscia, ho detto «Così non possiamo farlo» e quindi ho detto alla collega di musica «Prepara qualche cosa, falli suonare, mascherine, ci organizziamo, facciamo i video e li pubblichiamo, perché non è possibile! Questo coso non ci può ammazzare tutti...». È capitato poi che abbiamo fatto le riprese e tutto. Il venerdì prima delle vacanze di Natale, siamo dovuti fuggire quasi da scuola, perché è arrivata la notizia che c'era un'assistente positiva e, di conseguenza, l'Asl ha mandato la comunicazione, consigliando di chiudere. Per cui abbiamo chiamato a casa dei genitori, questi ragazzi sono andati via in silenzio. Il silenzio, l'angoscia. Io avevo portato il bambinello per fare la ripresa, ho detto «E se poi non torniamo lunedì o martedì? Mia figlia mi ammazza se lascio il bambolotto qua a scuola». L'ho smontato con l'amarezza che avevo dentro e l'ho portato a casa. Poi sono andata, il 22 o il 23 dicembre, sono andata a scuola e ho visto che era rimasta la cesta ferma lì. Basta. Grazie a Dio siamo tornati. [...]. È vero che la scuola ha un'anima, non è soltanto un insieme di cemento e di mattoni. È tutt'altra storia, per chi ci crede.

Conduttore: P26 ha riportato un episodio che l'ha commosso e che ha commosso anche me. C'è anche secondo voi un episodio che rappresenti un po' l'anima della scuola, il fatto che appunto a scuola si respiri una certa atmosfera, quindi qualcosa, un episodio, un qualcosa che è successo, che per voi è evocativo e anche rappresentativo, appunto, di quello che si respira a scuola, dell'atmosfera che si respira a scuola, in senso positivo, in senso negativo? Qualcosa, appunto, che secondo voi, pensandoci, penso a ciò che è successo a scuola e subito, tac, mi viene in mente quella volta che è successo così.

P25: Beh, a volte sono anche le consuetudini, nel senso che nella mia scuola, per esempio, non è grandissima, sono sei classi, due sezioni, due piani, però, per ogni ciclo scolastico, ci sono gli alunni simbolo di quell'anno: l'anima dell'anno 2020/2021 è Tizio, l'anima dell'anno 2019/2020 è Caio, e sono di turno...c'è quello costantemente in bagno, lo studente "vescica lenta" e quello lo riconosci ogni anno, magari cambiano [...], oppure c'è la ragazzina che parte da casa

completamente acqua e sapone e poi, già dalla seconda ora, è fra eyeliner e tutto il resto....Ci sono varie anime nella scuola. Ogni anno una generazione va via, due terze vanno via ed entrano due prime. Quindi questo ruolo si avvicenda negli anni. Ecco, quindi, ogni anno ha dei ragazzi simbolo. E, giustamente e ovviamente, sono quelli che rimproveriamo più spesso ma sono anche quelli che ci mancano di più quando vanno via, e sono quelli di cui ricordo il nome. Ecco, questa è una cosa pazzesca: io il nome di quelli bravi, educati, tranquilli, per carità, mi piacciono tantissimo, non odio tutti quelli che stanno alle regole, che non trasgrediscono mai, bene, bravi, benissimo, ma a quelli più difficili, quelli che trovi sempre in bagno, quelli che... poi, il nome li ricordo anche dopo anni. Li incontro in paese, è la rottura di lavorare nel paese in cui vivo, e quei ragazzi li vedo anche a distanza, e quelli li saluto per nome, gli altri li saluto sempre con "Ciao gioia", perché non ricordo mai come si chiamano, sai, avendo nove classi, non è facile. Di solito c'è sempre un Giuseppe, che si sussegue, sarà il nome, non lo so, c'è sempre un Giuseppe particolarmente vivace, c'è sempre, non lo so adesso, non mi viene in mente il corrispettivo femminile, ma nel maschile sì, ce ne sono stati tanti: l'anima della scuola.

P26: Da noi c'è stato un ragazzino, che è uscito mi pare tre anni fa, Giovanni, però lo chiamavano tutti Nutella. Nutella. Allora, problematico, problematico, però l'abbiamo rivisto due anni fa, che è venuta alla scuola superiore, là faccio una torta di servizio di catering durante l'open day, lui là era in uniforme, e tanto bellino, serio, cosa che non lo ricordavamo così, serio, però è stato bello rivederlo in quel tipo di situazione, perché lui è tornato nella sua vecchia scuola, però in altra veste, tanto è vero che anche con il preside si sono abbracciati, ed è stata una bellissima sensazione. Però sono quelle cose che capitano che comunque sono belle poi. Ve lo ricordate? Conosciuto come Nutella. Pure il preside il nome non se lo ricorda. Lo chiama Nutella pure lui!

Conduttore: C'è qualcun altro che vuole aggiungere qualcosa?

P27: No, volevo soltanto dirti che è un po' difficile riassumere cos'è scuola in un solo episodio. Mi riallaccio, però, a quello che diceva la collega prima, alla consuetudine, anche a una scansione un po' abitudinaria della vita scolastica, e ripensando ad una routine scolastica, per me scuola è quando entri in classe e c'è l'inferno dal punto di vista dei rumori, del caos, appena inizi il più delle volte, o almeno a me capita così, entri in classe e si placano. Quindi, se mi chiedi cos'è scuola, l'immagine che a me affiora in mente è quella lì.

P22: Io, invece, la cosa che mi è successa proprio stamattina, per dire, anche la continuità con i ragazzi. Tra tutti sono quella che ha maggior anni di esperienza nella scuola, e ormai più di una volta mi è capitato di avere i figli dei miei alunni in classe, e la cosa bellina, poi con l'avvento dei social, Facebook, così, con alunni che nel corso degli anni si perdono, e ieri sera quando sono tornata a casa ho trovato il messaggino di una mia ex alunna che mi scriveva: "Professoressa, oggi è nato il mio bambino". Questa è una cosa che mi ha lasciato una giornata particolarmente bene emotivamente. La scuola è questa: noi parliamo di valori e il primo valore che possiamo sottolineare, anche in virtù del fatto che questa assenza forzata dai locali scolastici, ci ha portato un po' tutti a riguardare, a rivedere anche il nostro modo di operare; cioè, tutti i giorni a scuola e ci sono giorni in cui torniamo a casa e pensiamo "non ne posso più, quando arriva la pensione", non sopportiamo più i ragazzini, spesso e volentieri abbiamo queste famiglie, che irrompono in maniera violenta e non-violenta fisicamente, proprio nel voler avere conto e ragione quotidianamente, però il momento dei lockdown, questo momento vuoto che abbiamo avuto dei locali scolastici, ci ha fatto ripensare. E, secondo me, ci ha fatto ripensare un po' tutti quanti sulla scuola come valore, perché dobbiamo anche, secondo me, sulla morale, sull'atmosfera morale della scuola dobbiamo anche pensare purtroppo ad azioni politiche scellerate che, negli ultimi vent'anni, ci hanno fatto diventare la scuola, hanno fatto diventare la scuola povera, non sono economicamente, povera proprio di valori. E questo, secondo me, è un punto fondamentale su cui bisognerebbe lavorare tantissimo, e oggi, è grazie al lockdown che sono arrivate le risorse economiche, che noi non avevamo mai visto tante. P25, tu che sei una che... tante risorse tutte in una volta non le avevamo mai viste! In 34 anni di esperienza, mai visti tanti soldi. E adesso dobbiamo pensare a metterli a punto per recuperare l'importanza della scuola come valore portante di una società, che logicamente è cambiata, è cambiata. È cambiata nel corso di questi ultimi decenni, ma è cambiata anche in virtù di un evento straordinario come è stata la pandemia

da noi. E questo secondo me è anche importante nel rivalutare anche il ruolo dell'insegnante, il ruolo degli alunni, il ruolo delle famiglie, che sono appunto, i portatori fondamentali di interesse nella scuola. E poi penso, e ci penso sempre con molta attenzione, anche parlavi prima della valutazione, se non sbaglio Conduttore, e la valutazione è un atto difficilissimo per noi insegnanti, perché noi andiamo a valutare un 10 in italiano, o un 5 in italiano e forse quel 5 in italiano dietro nasconde una povertà culturale, sociale che spesso i ragazzi, in una scuola, che fortunatamente è pubblica, è laica ed è piena di tante diversità, e questo è una fortuna per la scuola italiana, assolutamente. E, però, è importante che accanto alla scuola, ci fossero veramente dei supporti sociali, per aiutare quelli che nella scuola sono ultimi. Prima P25 diceva che ci sono ragazzini che durante il lockdown hanno avuto molto, e ci sono ragazzini che invece non sono riusciti ad averli. Noi dobbiamo dire che la nostra è stata una scuola che si è attivata subito nel poter dare a tutti la possibilità di avere un dispositivo digitale, e questo è importantissimo, però il dispositivo digitale doveva pure funzionare, a volte non c'era internet, non c'era il wifi. E tutte queste cose devono essere aggiornate. Devono essere aggiornate perché oggi è capitato con una pandemia, domani non sappiamo cosa può succedere e quindi dovremmo riportare anche il valore importante di internet, il valore importante dei mezzi digitali. La scuola deve essere rinnovata in questo momento, perché la società è cambiata, nel bene e nel male, perché non è vero che è andato tutto bene... è andato tutto male. È andato tutto... alcune cose sono state belle, altre cose, mano a mano che si tornava alla normalità, ci rendiamo conto che non sono belle assolutamente.

P25: Sono un disastro. P22 però mi hai dato lo spunto per pensare a una cosa, sempre sulla valutazione. È vero, è la parte più brutta del mio lavoro, io la vedo la parte più brutta del mio lavoro, la parte più difficile, io non vorrei arrivasse mai la parte in cui devo dare delle valutazioni, darei a tutti 10. Ma non un 10 per il voto in sé, 10 a tutti perché ognuno di loro, per me, ha un valore. Io faccio sempre la premessa con i ragazzi: «Il voto non vi rappresenta. Il voto non siete voi. Voi non valete quanto il voto che prendete. È la misurazione di un elaborato, la valutazione di una performance, siamo obbligati a farlo e lo dobbiamo fare, però non vi rappresenta». Detto ciò, il voto, la percezione del voto, non è tanto... perché con i ragazzi non riesci a fare un discorso, e loro lo capiscono, perché sono... perché chi instaura una relazione in classe riesce anche a renderli, come dire, che si auto... che riescono ad autovalutarsi, non sbagliano mai, attenzione, non sbagliano quasi mai. Il voto però nella società, nella famiglia, è ostentazione di quanto vale la famiglia. Questi sono fra i problemi più grandi che abbiamo noi. E, almeno, nella mia scuola si vede: vedi mamme litigare per il 10 o il 10 e lode all'esame di terza media che, insomma, ha dell'assurdo. E il voto del figlio è quanto vale la famiglia, per alcune, insomma, così, nel sentire popolare. Poi, ovviamente, ci sono anche persone in grado di discernere e di capire. E questa cosa ci mette in grande difficoltà, ci mette in grande difficoltà, io, per come la penso io personalmente, se la scuola è d'obbligo, è d'obbligo fino a un certo punto. Poi la formazione è obbligatoria fino a 18 anni [...]. Io alla fine del primo quadrimestre, dico: «Ma perché devo mettere i voti, se comunque è un percorso obbligatorio?». Mi distoglie energie, tempo, stress, discussioni inutili, eccetera. Boh, non lo so, se i ragazzini non avessero il voto, non studierebbero? Boh, non lo so. Noi imposteremmo la nostra didattica sull'interesse e allora non sarebbe più finalizzata al traguardo della performance e, forse, sarebbe più divertente e interessante. E forse riusciremmo ad avere qualche risultato in più. Le mamme non litigherebbero sulla spiaggia, su quanto è stata più bella la media del loro figlio, rispetto a quella dell'altro figlio e, forse, sarebbe un mondo più, più funzionale, più sereno.

P22: Io, quest'anno, ho adottato questa... anzi no, un esperimento, non lo so come finirà, però avendo una prima, quest'anno, quando abbiamo fatto il consiglio di classe, io ho deciso e ho parlato con tutti i colleghi, ci mancherebbe, di arrotondare al voto superiore, che abbiamo messo ai ragazzi, per cui non abbiamo tenuto in considerazione le verifiche, non abbiamo considerato le... abbiamo fondamentalmente considerato la presenza, perché la cosa fondamentale di questi ragazzi, dobbiamo dire, è che prima di tutto sono stati presenti, e con grandi difficoltà, perché io avendo una prima media, è entrata una classe a cui mancavano sei mesi di scuola in quinta elementare, perché questo passaggio non c'è stato. [...] Poi il lockdown, con errori nella mia materia della quarta elementare. Per cui ho superato l'errore, ho superato l'interrogazione andata



male o meno, e ho proposto questo ai miei colleghi, e devo dire che lo abbiamo accettato, [abbiamo detto]: «Tanto sono in uscita, li promuoviamo tutti» e al posto di mettere quel sei risicato, al posto di mettere un otto che... non abbiamo esagerato, anche se poi qualche dieci lo abbiamo pure messo, ci mancherebbe, però abbiamo arrotondato con qualche voto in più, perché dovevamo dare, a questi ragazzi, un input positivo nei confronti della scuola. Premetto, io avevo lasciato l'anno scorso una terza dove si litigavano a distanza, si litigavano a presenza, si trattavano male a distanza e si trattavano a presenza; quando mi sono trovata di fronte a dei ragazzini che mi chiedevano il permesso anche per le cose più stupide, ma durante la lezione in DAD, a casa loro, mi chiedevano: «Professoressa posso andare in bagno?», questa cosa mi lasciava senza parole, così... per cui ho voluto premiare anche questo complesso di educazione e di valori. Se tu mi chiedi il permesso anche se il bagno ce l'hai accanto e sei a casa tua, vuol dire che mi riconosci come [figura]. [...]

P25: [...] l'abbiamo fatta sul discorso di società generale. Se siamo abituati... adesso, noi sicuramente ci confrontiamo con mamme più giovani, quindi molto più allenate rispetto a noi rispetto all'apparire social, followers, Instagram. Loro fanno scuola e dopo scuola di questo. Noi, o almeno io più attempata, qualche collega è molto più giovane, quindi non voglio generalizzare. Quindi sì, come ostentazione, mantenersi, potersi mettere la minigonna a 40 anni e magari avere il figlio col dieci... cioè, la stessa scala di valori. Non lo so, mi sembra tutto basato su quello che c'è fuori. Poi, se quel dieci è meritato, non meritato, se tuo figlio veramente si è impegnato da dieci, sembra che non lo vogliamo vedere, perché penso che tutte noi lo abbiamo fatto con i nostri figli, no? Indipendentemente da quello che ti portano a casa, tu lo vedi com'è, se è guadagnato, se non è guadagnato... se c'ha un po', così, furbescamente, marciato oppure, viceversa, se immeritato. Ma questa cosa non importa, quindi, la sostanza sta perdendo sempre più valore a fronte di una apparenza. La mamma bella a 40 anni, il figlio che ha il dieci, il marito, che ne so, con la macchina bella... non lo so. Oppure su Instagram la casa da copertina, tutta bianca, tutta parata, tutta... sembra la casa con mille colori perché ci appoggi gli oggetti che nell'arco degli anni ha accumulato perché non vanno più di moda, perché devono essere tutte in un certo modo... Io, purtroppo, io vedo cose... non lo so... come posso poi? Poi giro pagina e alla fine se sto ragazzino a 13 anni, se sta ragazzina a 13 anni, la vedo un po' superficiale. Ma che colpa ne ha? Alla fine, sei attorniata da questa situazione. Dall'apparenza, ripeto, il dieci è quello da ostentare sotto l'ombrellone: «Signora mia, mio figlio è il numero uno, ha tutti dieci!», poi se sto figlio ha un atteggiamento giusto o sbagliato verso la conoscenza, non credo che non hai gli strumenti per non valutarlo. Non li vuoi vedere, non li vuoi vedere, perché penso che la mamma ce li ha gli strumenti, qualsiasi ceto sociale appartenga e qualsiasi lavoro faccia, credo che è in grado di essere un buon arbitro della situazione, dell'atteggiamento del figlio. Però sulla carta c'è dieci e sotto l'ombrellone tu ti senti un papa, poi se ti puoi mettere quel bikini, oppure l'unghia con il posticcio lungo 10 cm hai raggiunto il top dell'estate e sei a posto, così.

Conduttore: Rispetto alla valutazione, P22 diceva che quest'anno ha optato per l'arrotondamento per eccesso, per premiare un po' quella che è stata la costanza e la difficoltà di affrontare un anno così. Però, parlava appunto, di una condivisione con i propri colleghi. Volevo domandarvi, collegandomi un po' a quelle che sono le relazioni di cui mi avete parlato tra voi e gli studenti, ma anche le relazioni tra i colleghi, tra di voi, quanto influenzano l'atmosfera che c'è a scuola e quanto, non so una relazione positiva o delle relazioni che sono influenzate da delle incomprensioni, che immagino siano fisiologiche, vengono percepite anche dai vostri studenti? Cioè, quanto appunto le relazioni tra voi colleghi influenzano l'atmosfera che si respira a scuola?

P22: Lo staff, il consiglio di classe che condivide e discute sulle varie problematiche, ma anche sulle eccellenze che può avere una classe, sicuramente è un consiglio di classe ben... un buon consiglio di classe, ecco. La discussione è fondamentale nel consiglio di classe, se passiamo così, pari... la cosa che in un consiglio di classe, in un gruppo, in tanti anni di esperienza che mi è capitato, è quando trovi il collega che lavora per antipatia e simpatia sui ragazzi. Ecco, quello io non lo accetto. Quello è una cosa che... perché per me i ragazzi sono tutti uguali. Poi, poi sì, ci può essere quello che va bene, quello che va male, ma in maniera oggettiva. Non esiste che io vada... perché a pelle ci può stare che [mi stia antipatico] un ragazzino o meno, come una persona

grande, come un collega, però per la nostra professione è importante lavorare ugualmente con tutti e non a prescindere dalla nostra sensazione sul ragazzo o sulla ragazza. Quindi, un consiglio di classe che discute, che si confronta sulle varie problematiche, è un consiglio di classe valido, che entra in crisi è valido, perché la crisi è importante per una soluzione.

Conduttore: Vedo la mano di P27?

P27: Sì, volevo riagganciarmi a quello che diceva P22 poco fa, anche il discorso delle simpatie e antipatie nella valutazione. Emerge un dato importante: a volte la valutazione è frutto di una questione personale, quindi le relazioni che in qualche modo influenzano la valutazione. Quindi è un dato con cui bisogna fare i conti. È chiaro che la valutazione è globale, è complessiva, però ci devono essere delle basi, diciamo, dei dati neri su bianco, proprio per evitare che ci sia una deriva, determinata proprio dalle relazioni umane. Noi siamo umani ed è ovvio anche, qualche volta, farsi trasportare; diciamo, dei parametri di valutazione oggettiva ci devono assolutamente guidare. E poi, sempre tornando al discorso che diceva P22 prima: la fisionomia della classe è importantissima; io, secondo me, ho l'esempio opposto rispetto a quello di P22, perché la nostra scuola si è impegnata tantissimo per [evitare] un discorso di squilibrio sociale e quindi, si è impegnata tantissimo a fornire i device ai figli di famiglie meno abbienti, per cercare di colmare questo gap, questo buco determinato dalla pandemia. E quindi ci siamo impegnati perché tutti avessero nei periodi di lockdown un dispositivo per seguire le lezioni. L'abbiamo fatto, ripeto, con grande impegno di tutte le persone che lavorano nella scuola, però di contro abbiamo riscontrato che, invece, i ragazzi non hanno per nulla, non hanno fatto seguito a questo nostro impegno, perché pur avendo i dispositivi a disposizione non lavoravano, non si collegavano, se lo facevano, lo facevano in maniera saltuaria, non riconsegnavano le prove o quello che c'era da fare, insomma, le attività, anche ludiche eh, perché parliamo di piattaforme, perché, diciamo, nei periodi in cui eravamo da casa, le attività era più che altro ludiche, era anche un modo per cercare di continuare la relazione che si era bruscamente interrotta. Quindi, nelle nostre piattaforme non si facevano cose particolarmente difficili, anzi, si era proprio tutto basato sul rallegrare le giornate dei ragazzi. E, l'anno scorso, eravamo tutti colti alla sprovvista e non si è potuto fare, quello che si è potuto fare. Quest'anno, invece, c'è stato un impegno sistematico, oserei dire anche scientifico, però, per essere seri, per essere credibili anche nei confronti degli altri studenti, abbiamo messo nero su bianco l'impegno carente da parte di alcuni ragazzi, perché nella mia classe si è verificata questa situazione. Quindi, siamo stati, in un certo senso, precisi da questo punto di vista, abbiamo anche, con grande amarezza, abbiamo deciso anche di non ammettere allo scrutinio finale due ragazzi. E ripeto, però, la fisionomia della classe è importante: la classe di cui sto parlando era particolarmente complessa, anche soprattutto per un discorso di approccio, e quindi torno alla pandemia. L'anno scorso è stato come una sorta di condono finale, le parole della ministra hanno fatto veramente male alla scuola. Quando, in maniera assolutamente prematura, la ministra ha fatto capire che non ci sarebbero state conseguenze, i ragazzi hanno completamente mollato ogni genere di impegno di apprendimento e tutto. Quest'anno, molti pensavano che sarebbe stata la stessa cosa, invece era nostro compito far capire che ci stavamo muovendo in maniera completamente diversa rispetto all'anno precedente. E chi pensava che avrebbe risolto l'anno pur non impegnandosi, non facendo alcun genere di crescita, di percorso di apprendimento, poi alla fine ha capito che aveva fatto male i conti. Questo...

Conduttore: E a livello, appunto, di collegio docenti, di fronte appunto ad una situazione critica in questo senso, di un atteggiamento sbagliato da parte degli studenti, in che modo avete collaborato per, appunto, invertire quello che era il senso di marcia di questo... prima si parlava di un collegio docenti che discute, in che senso? Che cosa significa?

P27: Sì, a livello di consiglio di classe. Noi, come consiglio di classe diamo, chiaramente, ravvicinato... noi abbiamo dei consigli di classe stabiliti, calendarizzati, già dall'inizio dell'anno, ma la situazione, che era in continuo divenire, quindi una situazione liquida, ha fatto sì che questi consigli di classe, a volte anche informali [...], fossero molto più ravvicinati e in molte occasioni abbiamo deciso di convocare i genitori di questi ragazzi che dimostravano un impegno quasi nullo. E, in due casi ci siamo riusciti: li abbiamo riportati a scuola, li abbiamo proprio recuperati, in questo senso. Quindi cercando sempre la comunicazione e la collaborazione della famiglia.

Quello è stato il nostro faro guida. E, vista anche l'emergenza, devo dire che, questo mi ha, tutto sommato, anche un po' sorpreso, perché te lo aspetti però... tutte le nostre vedute erano assolutamente collimanti, quindi, eravamo tutti compatti e d'accordo nel rilevare queste criticità. Quindi, in questo senso è stato più agevole. Poi, ovviamente il coordinatore, che ha un po' il ruolo di... insomma, colui che tira le fila delle questioni, ha cercato anche un po' di agire fattivamente, procedeva nel convocare più e più volte... a proposito di episodi, una mamma l'abbiamo rincorsa telefonicamente, abbiamo mandato delle mail, poi, dopo diversi tentativi, siamo riusciti a fissare un colloquio online e, però, abbiamo [notato] proprio una superficialità totale rispetto alla situazione del figlio che noi abbiamo descritto. E, dopo, diversi interventi come questo, il ragazzo ha mostrato più maturità rispetto alla madre. Cioè, è stato lui a capire che era il caso di impegnarsi, perché effettivamente la situazione stava precipitando. Quindi, quello che constatiamo, a proposito di sistema di valori, c'è sempre una famiglia che è più carente e più problematica del ragazzo stesso. E, a volte, è il ragazzo che risulta la parte sana... l'espressione forse è un po' brutale, però è il ragazzo che presenta gli elementi del recupero. La famiglia, molto spesso, no. Quindi, delle situazioni un po' al limite ne sono successe.

P25: Per esempio, a proposito di risorse di cui parlava P22 prima: quest'anno sono arrivate le risorse. Non nascondo a dire che, tra una cosa e l'altra, tra un progetto, un PON, un monitor e quant'altro, quasi non sappiamo come spenderli. E fa strano perché non ci capitava da 20 anni.

P22: Perché è sulle cose e non sugli umani.

P25: Brava, è là che volevo arrivare. Un investimento che ho trovato utilissimo, che noi nella nostra scuola abbiamo sfruttato e i ragazzi hanno avuto un ritorno, un entusiasmo fortissimo, sono i soldi dati allo psicologo. Sono state aumentate le ore a disposizione della scuola, per cui abbiamo potuto... quasi tutte le scuole hanno uno sportello di ascolto. Cioè, fanno contratti ma hanno ore risicate, no, sull'appuntamento volontario, già prendere l'appuntamento con lo psicologo è quasi un marchio, quindi, non è facile dire alle mamme e ai ragazzini di andare dallo psicologo, eccetera. Con l'ampiamiento di questi contratti, abbiamo potuto contrattualizzare la nostra psicologa in maniera più ampia e lei ha fatto proprio dei giri nelle classi: in tutte le classi terze ha fatto degli incontri all'affettività; nelle classi più problematiche è entrata in classe a fare delle osservazioni, sia nella primaria che nella secondaria, che abbiamo trovato utilissime, veramente utilissime. E non solo riguardo ai ragazzi, a volte anche riguardo agli insegnanti, perché poi la psicologa relaziona al dirigente direttamente, e mette in evidenza delle cose che non sempre il problema è della classe, a volte c'è anche l'insegnante che sta attraversando un suo periodo, che magari ha bisogno di un supporto anche lei perché magari è particolarmente stanca, è demotivata, inadeguata a quella classe... tante sono le situazioni, no, fermo restando la professionalità di tutti. E lo abbiamo trovato veramente utile. Soprattutto gli incontri all'affettività delle terze classi hanno avuto una risposta di interesse da parte dei nostri alunni molto forte, ci chiedevano quand'era l'altro incontro. Siamo riusciti a farne circa due per classe alla fine dell'anno; l'insegnante di classe, giustamente d'accordo, si allontanava, rimanendo sempre non più lontano dell'arco della porta per un discorso anche di responsabilità, lo sapete... però, si è creata questa situazione; e, quindi, lasciati soli con la specialista, ho capito che i ragazzi hanno percepito la professionalità, che non era l'insegnante ma comunque era un'esperta, si sono aperti in maniera totale, facendo venir fuori delle dinamiche che magari a volte poi invece ci sfuggono. Magari, l'insegnante di lettere ha più tempo per percepire delle certe cose in classe, gli altri no. E, quindi, i soldi ben spesi sono stati quelli del supporto psicologico. Se ne parla da sempre, di una figura stabile in ogni scuola, e sarebbe utilissima, sarebbe utilissima. Io penso perché non ci sia il tempo, ma se dalle classi fosse poi passata al corpo docenti, sarebbero venute fuori le cose più belle del mondo.

P22: Cioè secondo me, è giusto dire i ragazzi, gli adolescenti, le famiglie così... ma chi, in questo momento, avrebbe avuto un grande bisogno del supporto psicologico sono gli insegnanti. Intanto, abbiamo vissuto ogni giornata in cui siamo entrati in classe con il terrore, anche, di prendere la malattia, e questo diciamo così in maniera proprio aperta, sincera; dall'altro...

P25: La responsabilità di [si sovrappongono nel parlare e non si distingue bene ciò che i partecipanti riportano].

P22: La responsabilità di... cioè, tutta una serie di situazioni, per cui il ritorno, poi, al fuori, cioè esci da scuola e c'hai la tua vita normale, era che uscivamo da scuola distrutti, mai come quest'anno, io penso. Poi con P27 abbiamo iniziato un anno con due PON, che ci ricorderemo per tutta la vita, voglio dire [ride], perché i ragazzi sono tornati a scuola, per la prima volta, quando ancora la scuola non era aperta. I PON sono dei laboratori pagati con dei fondi europei, e quindi l'anno scorso abbiamo deciso di iniziare l'anno con due laboratori con anche l'insegnante di italiano, sulla scrittura creativa, adesso non ricordo esattamente, in cui il nostro problema non è stato quello di organizzare i PON, ma è stato questi ragazzi che non ne volevano sapere di tutte le regole che... mascherina, mantenere a distanza, sanificare le mani, è stato 30 ore da incubo, veramente. Una cosa impressionante. Io penso, davvero, che quest'anno avremmo dovuto avere un supporto noi insegnanti, ma anche il personale ATA, perché il personale ATA è stato massacrato di lavoro in tutti questi mesi. Sposta le aule, toglie i banchi, rimetti i banchi, ragazzini in bagno, non più di due, «esci, che stai facendo?», il ragazzino sta male, prendi il ragazzino, aula Covid... un continuo, per cui figuriamoci... per noi, ma anche per i ragazzi, studiare a questo punto è un passatempo! Facciamo italiano, a beh, facciamo italiano! Ma il contesto è stato così complesso...

P25: Surreale...

P22: Sì, sì, sì... assolutamente. Per cui, questa cosa secondo me, quest'anno ci è toccata a tutti. Un supporto psicologico per i docenti, per tutto il personale... perché anche la segreteria, cioè, siamo stati tutti toccati. E io penso che un'altra cosa che io ho trovato, che non trovo completamente utile è stato il programmare anche un piano estivo per questi ragazzi. Da noi, in Sicilia – voi siete a Parma – ma da noi in Sicilia ci sono 40 gradi, si muore di caldo, io ho chiuso, l'aria condizionata... cioè, c'è tutta una situazione così e così... penso che le mie colleghe, nelle loro case... a scuola non esiste l'aria condizionata nelle classi e [...] in questo periodo di Covid ancora meno, per cui lavorare dove? Cioè, noi abbiamo un cortile, ma ci sono 50 gradi. Cioè, mettere i ragazzi là fuori per tutta l'estate, quel poco di cervello viene squagliato, proprio così [ridono]. Questi soldi, comunque, io farei una proposta a un ministro che veramente abbia varcato la scuola... io vorrei chiederglielo se hanno mai varcato il portone di una scuola, se hanno visto cosa si fa dentro una scuola, come si sta... abbiamo parlato di ambienti scolastici: come si sta negli ambienti scolastici? Perché, per la prima volta il Covid ci ha portato dei banchi nuovi, «adesso, tutti i banchi che avevano dove li mettono?». Li abbiamo buttati, perché i banchi 21 anni avevano. Io è da 21 anni che sono in questa scuola e non hanno mai cambiato un banco. Cioè, 21 anni vuol dire che ci sono state almeno quattro generazioni di ragazzi. Per cui, se sono arrivati i banchi nuovi, senza rotelle, fortunatamente, perché la cosa più inutile è stata quella ma lì, la politica non sa mai niente di quella che è la pratica del vivere... ma, il banco nuovo è stato una cosa importantissima. I ragazzi hanno detto: «Ooh, il banco nuovo!», senza pugni... con il sottobanco. Potevano mettere i quaderni nel sottobanco! «Il sottobanco!», cioè, così. Ecco, io il signor ministro Bianchi, Rossi, Gialli, non mi interessa chi sia il ministro, avrei detto: «Scusate, vogliamo veramente riprendere il tempo perduto? Bene, fino ai 16 c'è l'obbligo scolastico, fino ai 16 anni c'è il tempo pieno e il tempo prolungato per tutti i ragazzi», mi sembra il miglior modo per...

P25: Tu lo sai che nella mia zona, in provincia... concordo sul piano estate, perché a maggior ragione, nei paesi, un istituto si articola su diversi paesi della costa ionica, quindi, appena finisce l'ultimo giorno di scuola questi ragazzini, ciabattine e costume, e sono allo stato brado, ma tutti i ragazzini, ma perché c'è una situazione sociale che i ragazzi escono da soli, vanno da soli in spiaggia, vanno da soli sul lungo mare...

P22: È il bello del paese piccolo...

P25: Per carità, lo abbiamo fatto tutti. Ma al di là di questo, sempre forse perché io la vedo un po' così, perché ho avuto delle esperienze, dei contatti, eccetera, da noi molte mamme hanno chiesto, a viva voce, che venisse dato il tempo pieno, cioè, per molti ambienti è una conquista arrivare al tempo prolungato, da noi che lo abbiamo, molte mamme non lo vogliono. Queste mamme moderne, nuove, quelle a cui non serve, come a me, la scuola per poter lavorare, i miei figli erano a scuola fino alle 4:30 e col cavolo che avrei potuto fare tutto quello che ho fatto,

vogliono i figli a casa perché è stancante, perché all'una devono finire e poi, devono, appunto, stare insieme alle altre mamme, devono stare un po' in società e non che possono stare...

P22: Pure noi abbiamo lo stesso problema... stiamo tenendo questo tempo prolungato, davvero in una maniera... questo tempo prolungato stiamo cercando di tirarlo su, ma piano piano si sta spegnendo perché questi genitori non sono convinti del tempo prolungato, perché togli ai ragazzini del tempo libero, toglie... Lo so che al nord ci guardano con gli occhi di fuori, perché al nord è un'abitudine... è un'abitudine dall'asilo.

P25: Per loro è un'opportunità, è un'opportunità perché questi bambini con il tempo prolungato stanno più tempo a scuola! Nell'arco di una vita, tre anni in più di scuola, per me, sono fondamentali, primo. Secondo, permettono anche ai genitori di avere una vita più normale nell'ambito lavorativo. Cioè, poter andare a lavorare fino alle 4:30, lasciando il figlio in un ambiente protetto, protetto, da tutti i punti di vista. Lasciamo stare la conoscenza, mettiamola da parte, facciamo finta che siamo babysitter come siamo [...]. Io veramente supporto l'educazione, il progetto, facciamo l'educazione morale tra le nuove famiglie. Lo proponiamo al prossimo dottorato di ricerca? Io penso che ci sia un disorientamento a livello, proprio, di valori fondanti di molte nuove famiglie, che probabilmente non sarà nemmeno colpa loro, sarà colpa anche un po' di questo precariato che spinge fino all'età matura, e quindi questi genitori che non diventano mai maturi, perché sono precari, disoccupati, giovani sempre, giovani dentro, giovani fuori, che invidia! Questa è invidia, giovani dentro e giovani fuori, questa è invidia allo stato puro, questo lo riconosco. Però, però si perdono di vista delle altre cose.

P22: Sì sì, no infatti, ripeto, per questo io posso ripetere così e secondo me dovevano mettere, dovevano dire... perché poi i genitori dicono che vogliono recuperare il tempo che non hanno fatto, però d'estate dicono logicamente dicono [di] no, e allora tu [...] chiedi quando lo recuperiamo e, poi, ti dicono: «Lo recuperiamo dalle 4 alle 5 di pomeriggio perché non so dove lasciare il figlio».

P25: Ecco, brava...

Conduttore: Ma rispetto, ad esempio, questa è una cosa interessante, che i genitori siano, e le generazioni siano cambiate, e quindi anche il rapporto con la famiglia da parte dell'insegnante sia difficile, è una costruzione difficile, credete che, l'insegnante potrebbe avere bisogno di qualcosa che... di qualche formazione relativamente a questo oppure pensate che sia la famiglia l'unica destinataria di una formazione da questo punto di vista, un po' della genitorialità. Cioè, c'è una strada percorribile in entrambi i sensi, sia dall'insegnante che dalla famiglia? O no?

P22: Io penso che noi insegnanti, questo gruppo di insegnanti, se si sta mettendo in gioco adesso con due dottorande sconosciute, vuol dire che noi ci mettiamo in gioco tutti i giorni, ecco. Per cui a noi la formazione non ci fa paura, ci proponiamo e ci riproponiamo, e anche dopo tanti anni di esperienza, siamo pronte ad apprendere ogni ora che passiamo in classe fuori dalla classe. Io penso che c'è bisogno di far conoscere esattamente alla famiglia che cos'è la scuola, perché si è perso questo ruolo della scuola fondamentale. Come ho detto, torniamo al mio inizio di discorso. È stato un continuum politico che ci ha portato a questo, e quindi adesso noi soffriamo, noi a scuola ci stiamo bene, ci viviamo, però ci soffriamo, ci soffriamo quando i genitori ti urlano quando hai rimproverato il figlio, ci soffriamo quando i genitori li devi seguire per far mandare il figlio a scuola. Poi ci soffriamo, voglio dire, perché siamo umani, abbiamo dei sentimenti e pensiamo che questo ragazzo potrebbe essere aiutato in una maniera differente, quindi secondo me, bisognerebbe formare proprio questi nuovi genitori, queste generazioni alla scuola perché i genitori hanno lasciato la scuola, ormai, da anni, perché noi viviamo in un contesto particolare: a) perché siamo un luogo che vent'anni fa era periferia e adesso è città, la nostra scuola, in particolare la Salvo D'Acquisto, però anche qui, bene o male, è un contesto di paese, voglio dire, sono tutti contesti particolari, quindi ci troviamo una scuola eterogenea sotto alcuni punti di vista, infatti troviamo genitori che sono attentissimi, e genitori che sono strafottenti, quindi si passa da un eccesso all'altro. La via di mezzo è difficile trovarla, non so se sono d'accordo le colleghe.

P25: Sì, è vero. Cioè, c'è chi ti dice qual è il programma, c'è chi dice esattamente come lo devi svolgere e quanto lo devi valutare, costantemente e giornalmente, c'è chi proprio non ne ha idea.

P22: Sì, i genitori riportano, intanto, riversano sui figli, molto spesso, le loro esperienze da studenti. Sì, il genitore che è stato uno studente, magari, scontento, frustrato, non compreso, sicuramente ci sarà stato, eccetera, già abitua il figlio a difendersi, alla difensiva; quindi, sono ragazzini che non si lasceranno mai guidare, sono sempre sul chi va là, ti vedono sempre come chi sta, chi vuole farti qualcosa a tutti i costi. Oppure ci sono quelli che hanno avuto successo nello studio, che magari ancora di più pensano che, avendo questo atteggiamento eccessivo, di creare nei loro figli una vita di successo, sempre e comunque. Lo sappiamo che non sono valide nessuna delle due posizioni, perché nella vita [...] per strade sconosciute e non preventivate, indipendentemente dagli studi che abbiamo fatto, giusto?

Conduttore: P26 aveva alzato la mano?

P26: Sì, mi ricollego a questo discorso, perché penso che molti genitori, non dico tutti, deleghino la scuola, l'insegnante all'educazione dei loro figli, perché loro sono troppo impegnati a comprare tutto ciò che vogliono: dal telefonino alla moda, tipo l'I-phone, per esempio io mi accontento di un semplice Samsung, alle cuffiette, allo sport di élite, qualunque cosa, qualunque cosa. Se poi li rimproveriamo: «Questo non si fa, vedi che così non si risponde», al di là, ripeto, dell'opinabile, [rispondono]: «Ah, perché è così... mio padre mi ha detto che io posso fare, che io posso dire...», no, gioia, c'è un limite. Non si dicono determinate cose, o se le vuoi dire, c'è modo e modo di dirle. Perché pensano di poter dire tutto quello che vogliono, non avendo rispetto per gli altri. Perché a casa sono abituati in questo modo, e purtroppo ci sono le situazioni in cui le famiglie delegano l'insegnante all'educazione e sono, purtroppo, spiace dirlo, sono la mia generazione. Sono i quarantenni e i cinquantenni in questa, in questa fase; o hanno avuto troppo ed è colpa, a loro volta, dei loro genitori che gli hanno dato tanto... o, ragazzi, persone che non hanno avuto e ora sono riuscite ad avere e non vogliono che i figli abbiano la stessa, facciano la stessa vita. Cioè, gli danno tutto, ma poi alla fine sono vuoti. O sbaglio? Questi un percorso, secondo me, lo dovrebbero fare. È che alcuni sarebbero, appunto, lo rifiutano perché ne hanno la necessità. Poi vedi i capannelli davanti alla scuola, io quando entro più tardi, passa mezz'ora dal suono della campana, fuori chiacchierano: «Ma non avete niente da fare?», pure quando lascio i miei figli, passo con la macchina, ma non ne hanno... tante mamme, tutte, per carità, [...], sistemate, ma non ne hanno da fare a casa? Io lascio una casa che è un [...] la mattina quando esco, non vedo l'ora di tornare per sistemare... e, invece, parlano dell'altra mamma, dell'insegnante, che guardano se l'insegnante arriva con tre secondi più tardi, o se arriva prima. Per carità, non generalizziamo, non sono tutti così, ma un buon 75% c'è.

P25: Ma lo avete notato anche voi che questa cosa, va di pari passo con l'atteggiamento dei ragazzi che si trova sempre più spesso? Una volta si trovava raramente. A me veniva spontaneo, in presenza di alcuni comportamenti, chiedere: «Sei figlio unico?», no, glielo chiedevo... lo so che non si farebbe, ma io associavo certi atteggiamenti di protagonismo, di essere il centro dell'universo, con il fatto di essere figlio unico. Adesso sono tutti super protagonista. Ma non si incolpano i ragazzini, nel senso che vengono abituati in famiglia ad essere il centro dell'universo, tutto ruota intorno al piccolo principe casalingo, che va benissimo, in casa ognuno è libero di fare ciò che vuole... in una comunità, in una classe di 20 piccoli principi e principesse, succede l'ira di dio. Perché si arriva a chiedere cose assurde, cose formali, con delle PEC, delle e-mail, in tutti i modi, cambiare, per esempio, un'organizzazione scolastica perché viene scomoda a mio figlio. Ma fatto in un modo così innaturale che io credo che non ci renda proprio conto di questo. Proprio questa esaltazione dell'ego individuale. Non c'è più il discorso [che] la mia libertà finisce quando inizia quella dell'altro. Questo è un altro tema che tiene in considerazione quello della morale scolastica, che dovremmo appunto esaminare.

Conduttore: E rispetto alle regole, sostanzialmente, trasmesse a scuola, proprio per il fatto che la scuola sia una comunità che accoglie tante persone, e non individualmente dei singoli, ma un gruppo di persone che perciò ha dei diritti, ma anche dei doveri nei confronti degli altri, com'è il vostro rapporto nella trasmissione oppure nella negoziazione delle regole che esistono a scuola e che devono essere rispettate coi vostri studenti?

P22: Scusami, ma c'era P27 che aveva alzato la mano...

Conduttore: Mi scusi P27, me l'ero persa.

P27: Non c'è problema, volevo soltanto cambiare punto di vista, perché le colleghe hanno rappresentato benissimo il quadro che riguarda le famiglie, ma volevo riallacciarmi a quello che dicevamo prima: i docenti e il punto di vista dei docenti. Io, ripeto, per molte cose, ho uno sguardo da neofita, perché cinque anni nella scuola sono pochissimi, secondo me. Io ho constatato questo: i docenti, in larga parte, preferiscono restare nella loro comfort zone; noi, secondo me, in questa scuola dove sono da due anni, vedo che c'è voglia di sperimentare, però, la maggior parte del corpo docente, in generale, chiaramente, non è propriamente aperto a mettersi in discussione, a fare nuove esperienze. Non voglio dire che sia un dato anagrafico, perché non è così, però si cerca, secondo me, la strada della comodità, cioè, magari io sono avvezzo a fare la mia didattica che magari non è propriamente allineata a quelle che sono le novità, anche il modo in cui i ragazzi interagiscono tra di loro, però siccome io so fare quello, continuo a fare quello. Questo ha un peso fondamentale: i ragazzini non sono più gli stessi di 20 anni fa, di 15 anni fa. Ce lo dicono anche le neuroscienze: hanno un tempo di attenzione rispetto a prima, quindi i docenti si devono rendere flessibili da questo punto di vista, e io, nel mio piccolo, sinceramente questa flessibilità, lo dico con una certa amarezza e preoccupazione, non la vedo; vedo, invece, dei docenti arroccati nelle loro posizioni, magari sono persone, anche di una certa età, che non... cercano sì, di adeguarsi, ma con sforzi minimi, facendo anche un po' fatica, non soltanto perché non hanno gli strumenti per approcciarsi a metodologie più dinamiche, ma proprio perché c'è l'idea [del] "tanto, tra poco tempo andrò in pensione, e quindi, tutto sommato, chi me lo fa fare di sobbarcarmi di tutto questo nuovo lavoro?", quindi c'è un po' un giocare al ribasso, sì tanto guardo al mio orticello... non so se le colleghe sono d'accordo. Io, con un occhio esterno, perché alle volte su queste cose ritengo di avere un occhio esterno, noto questo e, secondo me, è un aspetto importante. E qui torno alla formazione degli insegnanti, perché l'aggiornamento è fondamentale. Io ho vissuto l'iter di una giovane docente che cerca di entrare nel mondo della scuola, e l'iter è veramente serio e selettivo. La mia generazione, io ho 35 anni, ho dovuto fare delle tappe particolarmente selettive... e sicuramente lo era selettivo anche 15/20 anni fa, però forse manca poi il curare la formazione dei docenti. Cioè, una volta che vengono reclutati, anche in maniera molto seria, molto selettiva, li si abbandona. Io ho questa percezione, magari mi sbaglierò, ma secondo me bisognerebbe puntare molto sulla formazione dei docenti, in maniera costante e in maniera seria, perché tante volte, anche non so, penso alle università private, penso alle varie associazioni che brandiscono master, robe varie, pur avendo il riconoscimento del MIUR, la qualità dov'è? Cioè, sono delle cose che servono alla formazione dei docenti o sono giochini che si fanno per figurare punti che poi posso servire nelle graduatorie interne, trasferimenti... cioè, a volte trovo un po' di incoerenza proprio da parte di chi gestisce tutto il sistema della formazione. E poi, dico, chi ci perde è l'utenza, sono dei giochi un po' torbidi, secondo me. Quindi, il mio pensiero è che la formazione dovrebbe essere puntuale, regolarizzata e tutti i docenti devono essere, in qualche modo, setacciati. Ecco, il termine forse è... non so se rende l'idea, però all'esterno, da neofita, io ho questa sensazione.

Conduttore: P23 aveva alzato la mano?

P23: Sì, io volevo agganciarvi un attimo al discorso che ha fatto la collega P27, anche dal punto di vista dell'inclusività, quindi di questi ragazzini... ecco, io parlo del sostegno perché mi occupo del sostegno, è proprio la competenza, secondo me, questa inclusività non ha ancora, diciamo, non ha raggiunto il livello massimo. Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po' si fossilizzano sulla loro disciplina, diciamo, fare lezione sulla loro disciplina, senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni che possono essere DVA, BES, DSA. Quindi sto parlando, ovviamente non sto generalizzando eh, però, ecco, molte volte si delega all'insegnante di sostegno, "tanto c'è l'insegnante di sostegno, se la vede lui, lei, quello che sia, e quindi mi occupo, preoccupo molto poco... quasi niente, quasi zero". Quindi secondo me nella formazione, in questo senso, per tutti i docenti curricolari, potrebbe essere un passo in avanti per approcciarsi in maniera diversa a questi ragazzi, perché alla fine i ragazzi sono, così come sono tutti i miei alunni, anche se fa l'insegnante di sostegno, così l'alunno speciale è l'alunno di tutti gli insegnanti, quindi tutti gli insegnanti devono preoccuparsi, nel momento in cui entrano in classe e sanno che in quella classe c'è quella tipologia di alunno, io mi preparo le strategie utili per

rendere inclusiva la classe, e quindi farlo partecipe del gruppo classe. Ecco, questo è un elemento a cui io tengo in particolar modo e vorrei proprio vedere in una classe questa tipologia di relazioni, tra tutto il corpo docenti, cioè tutto il consiglio di classe nei confronti di tutti gli alunni, al di là se è diversamente abile, se è normale, se è DSA, se è BES, ma deve essere in grado sì, quindi essere formato a utilizzare delle strategie che possano coinvolgere, includere tutte le diversità degli alunni, perché anche tra gli alunni normali, alla fine sono tutti diversi i nostri ragazzi, quindi ci deve essere quella flessibilità a utilizzare, a conoscere bene poi la classe, cioè con una attenta osservazione, e cercare di utilizzare delle strategie ai fini inclusivi. Ecco, mi sono riallacciata a quello che ha detto la collega dal punto di vista della formazione. Grazie.

Conduttore: Molto interessante. P22?

P22: Volevo riallacciarmi sia al discorso della formazione che al discorso dell'inclusività. Formazione, io nella mia vita ho avuto vari momenti, nella vita in generale, quindi lo studio, la formazione, un'evoluzione culturale è stato sempre un apporto importantissimo per ricominciare o per continuare ciò che, sennò, avrei lasciato da parte. La formazione a scuola e parlo anche come formatrice, perché più volte mi è capitato di fare la formatrice a gruppi di insegnanti. La formazione è un momento particolare, importantissimo, nella scuola; però, spesso è volentieri è un momento di cui non tutti gli insegnanti hanno voglia di usufruire. Nella mia lunga carriera scolastica che oramai è finita [...], quando ho iniziato la formazione era obbligatoria, cioè un diritto/dovere, però è anche vero che per fare i famosi "gradoni", c'è stato un periodo, no? Dovevamo frequentare circa un 40... [...] dovevamo avere anche un curriculum con queste ore di formazione, che adesso non mi ricordo, 40 o 50 ore. E liberamente c'è stato un mercificare tutto quello che era formazione, anche la vecchia formazione, tu pagavi 15.000 lire, facevi dei finti corsi e riuscivi ad avere queste ore per salire questo gradone annuale, adesso non mi ricordo, ma c'è stato questo momento tremendo nella scuola. Fortunatamente è stato eliminato, ma la formazione da un diritto/dovere in realtà non è stato più portato avanti con dei criteri fondamentali. Fare la formazione è ritornata in auge in questo momento perché il lockdown ha scoperto una scuola, una classe docente vecchia e non capace di gestire la multimedialità. Quindi il lockdown ha scoperto questo grosso problema, perché è vero che abbiamo iniziato tutti i vari percorsi, però fondamentalmente nessun di noi aveva mai fatto una lezione a distanza, diciamoci la verità. Sappiamo fare un PowerPoint, sappiamo usare Facebook, sappiamo andare su Instagram, ma molti di noi manco ce l'hanno... abbiamo dovuto ricominciare istruendo gli insegnanti da WhatsApp, cioè noi avevamo colleghe che non sapevano nemmeno cos'era WhatsApp, per cui... sicuramente la nostra era una classe che inizia a specchiarsi adesso con tutte le... iniziano le persone piano piano a... cambia logicamente e quindi arrivano a una certa età, vanno in pensione e quindi si cambia, però, chi ha voluto mettersi in gioco lo ha sempre voluto fare, e questo mi riferisco a P27; chi ha voluto, cioè, non è che... e abbiamo colleghe che fino all'ultimo giorno che sono state in servizio hanno sempre fatto corsi di formazione e hanno sempre aggiornato le loro capacità didattiche, di insegnamento, e non si sono mai fermate, si sono messe in gioco [...]. Ma questo fa proprio parte della vita, intesa come vitalità, credibilità, il fatto di volere migliorarsi sempre, non solo perché hai una classe che vai a lavorare... Sul discorso dell'inclusività, e qui torno ancora più indietro, io nasco insegnante di sostegno e nasco insegnante di sostegno quando c'erano i corsi di sostegno e quando c'era la scuola speciale. Il mio primo anno di scuola, le supplenze le avevo fatte così, ma il mio primo anno di scuola sono stata trasferita in una scuola speciale dove avevo alunni gravissimi, dagli allettati, autistici, di tutti tipi, e una classe non era una classe normale, era una classe in cui dovevi inventarti la quotidianità, perché trovavi il ragazzino con una crisi epilettica, c'era il servizio sociale, il medico sociale che ti aiuta, e così. Quando poi... però vivi un contesto che... atipico, cioè lì sono tutti in quella maniera, quindi, vuoi o non vuoi, sono tutti inclusi in quella maniera. Voglio dire, purtroppo, io ci rido sopra ma l'esperienza mi fa dire questo. Oggi si entra nella scuola normale, fortunatamente, c'è l'inclusività, siamo pieni di sigle, ci mancherebbe, BES di qua, DSA e così via, spesso però a queste sigle non c'è un vero appoggio psicologico e sanitario, perché solamente [...] i ragazzi, e ne abbiamo avuto di BES quest'anno, se avessi avuto un aiuto, un sostegno fino dal primo giorno, i BES avrebbe fatto sicuramente una carriera scolastica differente. Ma per lui, non per noi che



stavamo appresso o meno, e assolutamente questo... cioè, mancano queste figure di supporto che sono diventate poi la scuola inclusiva, perché io posso essere l'insegnante migliore e prontissima ad accogliere tutti quanti, ma quando poi mi trovo da sola con 25 alunni e uno, due, tre con sindromi differenti da dover includere in una mia lezione tutto diventa difficile, perché quell'ora che c'ho lì significa vegliare un quarto d'ora ognuno di questi in maniera differente. È tutto più complicato, per cui avere un supporto in classe ti cambia, ti cambia la lezione, ti cambia il rapporto coi ragazzi, far star bene tutti quanti. E non parlo solo dell'insegnante di sostegno, parlo di tutta una serie di persone che purtroppo, spesso, non ci sono a scuola. Per esempio, la collega che è stata trasferita, nel Messina S.D. che per due anni ci ha mandato, non mi ricordo... l'assistente all'inclusione, e così via. Per cui la scuola sicuramente, il discorso all'inclusività, per un discorso di esperienza europea, io penso che la scuola italiana sia molto più inclusiva di altre situazioni, perché ci sono ancora paesi dove c'è una scuola di serie A e dove c'è una scuola di serie B, c'è la scuola dei ricchi e la scuola dei poveri che è ancora peggio, la scuola speciale per gli handicap e la scuola normale, quindi c'è una scuola con poche risorse e c'è una scuola che va avanti perché i soldi fanno studiare meglio e hanno tutti la possibilità di studiare. Questo è ancora un punto di forza della scuola italiana e che dovremmo sempre combattere per tenerlo forte, proprio, presente. E ripeto, per la formazione è una questione sicuramente, sicuramente tecnica, ma anche sicuramente degli insegnanti perché le proposte formative ottime ci sono, basta anche, al pomeriggio non so che fare, mi seguono un MOC della Cattolica e praticamente ti arricchisci e sono tutti gratuiti, cioè, non c'è nemmeno bisogno di pagare. Per esempio, per queste cose c'è bisogno di pagare, no, gratis c'è un mondo di formazione gratis, pure a livelli buoni, voglio dire.

P23: Però manca l'iniziativa personale, è quello il problema. Infatti, tu giustamente prima hai centrato, hai detto chi ha voluto, negli anni, si è voluto formare e bene, ma c'è una parte che non vuole, c'è una parte che è restia a qualsiasi tipo di miglioramento.

P22: Una cosa che posso dire è che questa parte che non vuole, non è una questione anagrafica, non è una questione di età... è generale. Quando c'è una scontentezza in noi insegnanti [...]. Forse con P25 dividiamo una classe o con P24, non abbiamo avuto il tempo, in questi due anni, di parlare tanto delle problematiche che abbiamo visto e che ci hanno segnato, sicuramente.

P23: Anche perché, scusami, ti interrompo solo un attimo, forse non sembra dall'esterno per chi non vive la scuola, ma noi abbiamo dei tempi serratissimi, tra riunioni calendarizzate, tra riunioni istituzionali, cioè prestabilite che dobbiamo fare, e quello che è il nostro lavoro in classe, i ritmi sono veramente serrati. Questo momento di confronto, come diceva P27 prima, ce lo sogniamo, perché proprio non ce l'abbiamo. Non abbiamo modo e tempo.

P22: Posso dire una cosa? E parlo della mia esperienza da formatrice, mi è capitato ultimamente di fare una formazione insieme a Nome\_Cognome [partecipante a FG6] a un gruppo di insegnanti della scuola primaria ed è una formazione su J Suite, sulla didattica a distanza, alla fine si è conclusa con la nostra stessa discussione di adesso: gli insegnanti, anche se non sono dello stesso plesso scolastico, dello stesso istituto scolastico, si sono trovati ad avere gli stessi problemi, le stesse problematiche che noi abbiamo adesso qui e a volerne parlare, e alla fine, più di sapere come funziona la modalità di J Suite, per condividere o meno, cioè il fatto che abbiamo parlato di queste cose, li ha fatti stare bene, erano felici, cioè noi abbiamo bisogno di un luogo di sfogo, che non può essere un consiglio di classe perché i tempi sono quelli, non può essere un collegio dei docenti perché dovremmo insorgere 100 persone alla volta, non può essere un consiglio di istituto perché ci sono i genitori ed è difficile trovare un accordo con loro... alla fine, mi sono resa conto che i corsi di formazione che ho frequentato o che ho, in cui il mio ruolo era quello di formatrice, si sono sempre conclusi con momenti di confronto che era proprio su questa problematica, che ruolo ha l'insegnante oggi? Che ruolo ha la scuola oggi? Siamo inclusivi o non siamo inclusivi? Il bullismo... queste sono le situazioni che escono fuori.

Conduttore: P25 aveva alzato la mano?

P25: Io, come sempre, trovo sempre interessante gli spunti di tutti e anche se non lavoriamo nella stessa scuola, con alcune di loro abbiamo lavorato nella stessa scuola e con altre ci conosciamo, poi P22 spezza sempre delle lance, mi dà degli input sempre validi, forti, perché la pensiamo sempre alla stessa maniera su molte cose. Quindi la formazione è un fatto personale, io

la migliore formazione l'ho fatta in autoformazione perché, facendo quello che dice P22, andando a spulciarmi, sono curiosa di natura, quindi in base agli interessi del momento vado a cercare e c'è un mondo, ecco, bello, disponibile, di gente in gamba. Però, se non sei motivato, è inutile che ci sia il mondo, puoi portare anche in una biblioteca scolastica il miglior relatore del mondo, se non lo vuoi seguire... ho visto anche fior di colleghi, anche attempati, giocare con il giochino sul telefonino mentre il relatore parla, ne ho visti tanti di questi. Quindi là, non c'è niente da fare. Oppure, sempre come diceva prima P22, se il ministro di turno fosse persona che vive i collegi docenti, i consigli di classe, potrebbe tranquillamente già riflettere sulla motivazione degli insegnanti. P22 parlava di un periodo che io non ho vissuto, quello dei "gradoni" legati alla formazione, non lo sapevo, ho visto quel periodo del corso premiale, il corso premiale quest'anno la mia scuola non lo ha messo a disposizione in quel modo, lo ha messo sul FIS, lo ha messo sulle risorse dedicate a tutta l'offerta formativa, i colleghi sono stati d'accordo e abbiamo fatto così. Anche là, c'è stata la corsa al corso inutile, litigavano per prendere il bonus, ok. Una soluzione potrebbe, per esempio, essere, qua ne abbiamo l'esempio, quando un insegnante ha raggiunto la sua maturità sia formativa, che non è legata alla sua età soltanto, ma anche di curriculum, perché ci sono ragazzi che hanno, a 35 anni arrivano che con delle cose fatte interamente stupefacenti, potrebbero anche avere un altro ruolo nella scuola. La scuola non hai pensato di differenziare i ruoli: entriamo docenti e moriamo docenti, sempre alla stessa maniera. Le mie materie si fanno in ogni classe, ogni anno, altre materie hanno altri tipi di impegni, eccetera. Perché non differenziare la classi? E questo lasciarlo anche alla voglia personale di fare una carriera diversa. Se P22 dopo 30 anni che ha due, tre classi l'anno, decidesse di mettere a frutto la sua esperienza a servizio dei colleghi, potrebbe anche avere un orario ridotto di servizio, facendo spazio ai giovani ai neo-assunti, che non vedrebbero l'ora, e il restante monte ore metterlo a disposizione a servizio della scuola per fare formazione, per fare tutoraggio ai nuovi insegnanti; cioè questa sorta di "insegnante senior", di cui una volta si era parlato, poi... era troppo buona l'idea per attuarla e l'hanno abbandonata, non era una cattiva idea, perché è la demotivazione quella che, veramente, fa da padrona tra di noi. Certi, [che] sono entrati pieni di entusiasmo, con il tempo si sono resi conto che fa o non fa, non gli cambia niente. Anche le figure di sistema: oggi abbiamo scoperto, presentandoci, che molti di noi fanno parte dello staff. Ora, benissimo, voi sapete di cosa si tratta la ricompensa economica di una funzione strumentale, di un referente per l'inclusione... lo sapete, non diventate ricchi, non vi fate neanche il fine settimana fuori, guarda, parliamoci chiaro. Chi si mette in gioco e lo fa, lo fa perché ha questa voglia di fare, perché è una persona interessata alle cose, non è per la ricompensa economica, possiamo dirlo a voce alta. D'altro canto, chi, invece, vuole trovarsi l'alibi, perché considera poi la scuola come migliore, come il part-time migliore pagato al mondo, così ci dicono gli altri impiegati degli enti pubblici, gli insegnanti sono quelli che fanno il part-time più pagato, vero o no? C'è comunque chi ce l'ha questo atteggiamento, allora dice: «Che mi interessa? Io mi faccio le mie 18 ore in classe, e tutto il resto è noia. Ti vuoi fare la funzione strumentale? Eh fattela, vuol dire che ti danno i soldi!»; c'è questo atteggiamento tra di noi, quindi forse differenziare le carriere, a un certo punto, magari si entra tutti come insegnanti e poi si prende coscienza di quello che si vuole fare nella vita e differenziare le carriere non sarebbe male. Si dà più spazio ai giovani per entrare, perché ci sono più ruoli a disposizione, e chi è più stanco di stare in classe, può mettere a frutto e a disposizione dei colleghi la propria esperienza anche nella formazione. Perché una cosa è, comunque, sedersi due ore a sentire un relatore, siamo come i nostri bambini, abbiamo tempi di attenzione brevi. I primi cinque minuti e poi ci mettiamo a giocare con il telefonino. Siamo identici, non siamo diversi. Però se hai una collega che ti sta nel plesso, ogni giorno, per due ore al giorno, e tu puoi andare ad attingere, o anche lei ti può venire a stimolare, a fare anche una cosa in più, forse è più proficua come formazione. Ecco, qui, parliamo delle lamentele: suggerimenti per il ministro, io vorrei questo.

P22: Nella mia esperienza ho fatto Erasmus, Comenius, sono andata in altre scuole, in Europa e così via, in Spagna, addirittura, il, quello che noi chiamiamo dirigente e che lì è rimasto preside, viene nominato, per un periodo adesso non mi ricordo di quanto, un anno, due anni, dal collegio dei docenti, cioè non è che c'è il concorso per diventare dirigente, ma tra gli stessi insegnanti si

fa a votazione sulla persone che desiderano farlo e, e questo è importantissimo, perché poi io ho avuto colleghe che nel corso dei nostri Comenius sono diventati “direttrice”, così dicono e cambiano ruolo e vedevano la scuola da un altro lato ancora, cioè, voglio dire.

Conduttore: Infatti questa tematica dell’evoluzione del ruolo dell’insegnante è emersa anche in altri focus group, quindi, ci sono stati altri vostri colleghi che hanno, appunto, rilevato che dopo una certa esperienza, la mia esperienza può spesa per la formazione dei colleghi che sono stati neo-assunti e quindi ricoprire un ruolo di tutor, meno a livello di relazione con la classe, ma più in questo senso qui. Quindi è una cosa molto interessante. Prima di concludere, perché poi il nostro tempo è quasi finito, vi lascio andare e vi ringrazio perché i temi che sono usciti sono molto interessanti, volevo un po’ riprendere quello che è emerso. E quindi, la scuola che rappresenta e che ha, appunto, un’anima... forse c’è una mano alzata che prima non c’era di P23, no, non c’è. Interrompetemi se avete qualcosa da aggiungere. Appunto, la scuola che ha un’anima che è rappresentata soprattutto dai ragazzi che vivono questa scuola e quindi ritornano alla mente i ragazzi più vivaci, come avete detto voi, piuttosto che quelli più diligenti, e sono un po’ loro che fanno l’anima della scuola. Poi, è emerso molto forte il tema di quest’anno e mezzo trascorso, invece, a distanza; quindi, non esisteva più il contenitore della scuola, ma la scuola era diventata, appunto, trasformata in qualcosa di digitale, in qualcosa a distanza, che però ha messo in luce le fragilità di certi, e quindi la presenza di forti difficoltà. E l’anima ha continuato ad esistere ma sotto altre forme che hanno messo in luce la malinconia di non poter più frequentare la scuola. È emerso anche il tema della relazione che esiste tra i colleghi, di come questa influenzi l’atmosfera che si respira a scuola e anche di come gli insegnanti abbiano bisogno di una certa formazione relativamente all’inclusione, quindi anche questa tematica che trovo molto interessante. E quindi [si è aperto] tutto il discorso sulla formazione, formazione che è necessaria anche attraverso gli stessi insegnanti, quindi, insegnanti che dovrebbero assumere un ruolo differente, delle vesti differenti e [fare in modo che] la propria esperienza sia spendibile anche nei confronti dei propri colleghi che si trovano all’inizio di un percorso [lavorativo] [...] e questo potrebbe anche aumentare la motivazione. Trovo che questa cosa sia molto interessante. E poi sì, tutto il difficile rapporto che esiste con le famiglie e che probabilmente influenza, anche se non fisicamente presenti all’interno della scuola, ma influenza profondamente l’atmosfera che si respira a scuola, perché, le rappresentazioni che hanno i genitori relativamente alla scuola vengono introiettate anche dai figli e questo ritorna [nei loro atteggiamenti], poi, con forza e, a volte, anche con prepotenza. Va bene, volete aggiungere qualcosa prima di ringraziarvi ancora e di salutarci?

P22: No, ci siamo sfogate abbastanza [ridono]. Grazie per l’ascolto.

P25: Noi quasi per contratto dobbiamo essere vocate all’ascolto, quindi quando troviamo qualcuno che ascolta noi, ne approfittiamo.

Conduttore: è stato molto piacevole passare questo tempo con noi. Io mi riservo di conservare le vostre e-mail per mandarvi l’informativa sulla privacy, ma per tenerci in contatto [...], perché siete state preziose. [Il focus-group si conclude con i ringraziamenti].

## **Trascrizione FG6 – I.C. Salvo D’Acquisto, Messina; I.C. Enzo Drago, Messina**

Data: 08/07/2021

Durata: 2:08:05

Modalità: a distanza

Partecipanti: 6 insegnanti

Conduttore: 1

Osservatore non partecipante: 1

<b>Partecipante</b>	<b>Disciplina di insegnamento</b>	<b>Anni di servizio</b>
P28	Arte e immagine	15
P29	Musica	28
P30	Matematica e scienze	6
P31	Tecnologia	2
P32	Attività di sostegno	18
P33	Lettere	23

Conduttore: Intanto ci tengo tantissimo a ringraziarvi per la vostra partecipazione alla ricerca, che per me, per il mio dottorato, ma anche per l'università di Parma è davvero prezioso, soprattutto per il fatto che ci spostiamo dall'Emilia Romagna e riusciamo ad arrivare anche in altre regioni. Il vostro contatto, appunto, ce lo ha fornito la professoressa Passaseo, che collabora all'interno di questo progetto di ricerca [...]. Mi presento, io mi chiamo Elisa Zobbi, sono una dottoranda in Psicologia dell'Università di Parma, sono laureata, però, nella magistrale di Scienze dell'educazione e dei processi formativi [...]. Prima di iniziare questo percorso di dottorato, lavoravo come educatrice in una comunità per minori, poi appunto mi sono stati proposti questi tre anni di studi e, quindi, ho deciso appunto di iniziare questo percorso. Il mio ruolo, qui, oggi, è quello di facilitare un po' la discussione, quindi vi proporrò dei temi, che voi conoscete sicuramente molto meglio di me, e sarà una discussione molto informale, dove voi porterete il vostro punto di vista. Lei è la mia collega, lascio anche a lei presentarsi.

Osservatore non partecipante: Buongiorno [...], io sono Nome e Cognome e collaboro con l'Università di Parma per alcune ricerche e per alcuni progetti e, invece, fuori dall'università, sono educatrice in una comunità per minori. Il mio ruolo, oggi, sarà quello di osservare e annotare per aiutare la memoria di chi fa ricerca.

Conduttore: Prima di iniziare, vi chiederei, cortesemente, di presentarvi, dicendo appunto il vostro nome e il vostro cognome, la materia di cui vi occupate e gli anni di insegnamento.

P28: Buongiorno, ci siamo, diciamo, presentati appena prima. Allora, io mi chiamo Nome e Cognome, sono insegnante di arte e immagine, sono in questa scuola soltanto da un anno, però come anni di insegnamento, tra il precariato e poi il passaggio di ruolo, penso che 15 anni li abbiamo abbondantemente superati.

P30: Sì, io sono Nome e Cognome, la mia materia è matematica e scienze, insegno da sei anni, invece, per quanto riguarda nella scuola, sono inserito da molto più tempo, anche con i progetti PON.

P33: Io mi chiamo Nome e Cognome, insegno lettere da tanto tempo, sono in questa scuola esattamente da 23 anni, con questo, e dopo il precariato, che è durato tantissimo. Quindi, insomma, io sono una veterana qui.

P31: Io sono Nome e Cognome, insegno tecnologia e sono una docente di ruolo da due anni, col precariato da sei, anche se mi piace sempre sottolineare le mie radici come educatore, educatrice nell'ambito Scout, perché diciamo quando ho finito il mio percorso da educanda, [ho assunto] quello di capo Scout come educatrice, e quello è, diciamo, più che venticinquennale [...].

P29: Salve, sono Nome e Cognome, insegno musica. Ho avuto la fortuna di poter insegnare in tutti gli ordini di scuola, perché adesso insegno alla scuola secondaria di primo grado, però nel precariato ho insegnato all'infanzia, alla primaria e, per circa sei anni, alle ex magistrali, liceo sociopsicopedagogico, quindi mi sono fatta un'esperienza a 360° e parecchio servizio. [...] in totale sono 28 anni che insegno.

P32: Sì, sono Nome e Cognome, sono insegnante di sostegno, insegno da 18 anni, sono di ruolo da 6 anni e ho un'esperienza un po' variegata perché sono stata insegnante di sostegno, ma ho anche insegnato le mie materie che sono le materie letterarie. Con le materie letterarie ho insegnato soprattutto alla scuola superiore; con il sostegno, ho insegnato sia alle scuole superiori che alla scuola secondaria di primo grado.

Conduttore: Bene. Grazie, grazie mille. Avete sicuramente una ricca esperienza alle spalle che oggi verrà messa in gioco. Vi spiego un po' cos'è questo progetto nel quale è coinvolta

l'università di Parma, ma non solo. Il progetto è un progetto di ricerca di carattere nazionale, che coinvolge, appunto, non soltanto l'università di Parma, ma anche l'Università di Messina, Urbino e Bologna ed è un progetto, finanziato dal Miur, sull'educazione morale, tant'è che il suo titolo è La sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi. In quanto, appunto, coinvolge diverse università, ciascuna università ha un proprio compito particolare [...]: all'Università di Parma, i principali destinatari della ricerca sono gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e l'obiettivo è quello di costruire dei curricula di formazione sull'educazione morale che abbiano come destinatari gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado. A tal proposito, all'interno di questo progetto, si inserisce il mio dottorato, che non si occupa del macro-contenitore dell'educazione morale, ma dell'atmosfera morale scolastica [da questo momento AMS], e l'obiettivo del mio dottorato, ma indirettamente anche del progetto PRIN è quello di raccogliere le opinioni, le rappresentazioni, le esperienze, le idee degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e, questo viene fatto, relativamente a questo studio, attraverso i focus group. Come probabilmente saprete, i focus group sono interviste di gruppo che sono finalizzate a raccogliere, di nuovo, le opinioni, le idee, le esperienze, attraverso, per esempio, gli episodi salienti che hanno caratterizzato la vostra esperienza, sull'oggetto di studio, relativamente ai partecipanti alla quale essa si rivolge. Proprio perché, il nostro obiettivo è quello di comprendere, diciamo, in profonda quella che è l'esperienza degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, vi chiediamo di sentirvi liberi di riportare la vostra esperienza, sulla tematica che vi proporremo, proprio perché il progetto nasce con l'idea non solo di comprendere in profondità quello che l'insegnante vive, ma anche di costruire questi percorsi di formazione che, però, nascano da bisogni effettivi che la scuola rileva, quindi dalla voce degli insegnanti, ed effettivamente siete soltanto voi che potete restituirci quelle che sono le necessità che si riscontrano nella quotidianità scolastica, in modo tale che questi percorsi formativi possano essere efficaci e partano dall'esperienza reale che gli insegnanti [maturano] tutti i giorni quando entrano in aula. Come, vi ho anticipato, non ci occuperemo, appunto, dell'educazione morale in generale, ma ci occuperemo dell'AMS. Cosa si intende con AMS? Allora, quando noi pensiamo alla scuola, pensiamo, per esempio, alla programmazione didattica, e quindi alle necessità di scandire la programmazione in base alle tempistiche; ci vengono in mente la trasmissione delle conoscenze ma, dall'altra parte, anche la necessità di sviluppare, nei vostri studenti, un certo senso critico, rispetto alle conoscenze che vengono trasmesse nel contesto scolastico; oppure ci vengono in mente i giudizi, quindi la questione cruciale di attribuire un voto al lavoro che i vostri studenti svolgono all'interno della scuola. Se però pensiamo e guardiamo alla scuola anche attraverso una dimensione un po' più trasversale, ci viene in mente che la scuola è anche un luogo nel quale si trasmettono dei valori, si trasmettono delle norme e si costruiscono delle relazioni, [...] ad esempio relazioni che esistono tra gli studenti, ma anche tra di voi e gli studenti, oppure tra voi colleghi, tra voi e il dirigente scolastico, quindi l'AMS è questa: è l'insieme delle norme, dei valori e delle relazioni che all'interno del contesto scolastico si sviluppano, insieme anche al grado con cui, queste norme e questi valori, vengono condivisi da coloro che costituiscono quel determinato contesto. Quindi noi vorremmo che oggi, ci concentrassimo su questo: sulle regole, sui valori e sulle relazioni che caratterizzano una scuola. Per addentrarci all'interno di questa tematica e toccare un po' più con mano questa dimensione che è invisibile, ma comunque altamente percepibile all'interno del contesto scolastico, vorrei farvi vedere una clip, brevissima, tratta da un film americano, che si intitola Detachment [...], che racconta la storia di questo professore di lettere, che si trova a confrontarsi con una classe particolarmente difficile e con dei colleghi demotivati. Quindi prima di avviare la discussione provo a condividere lo schermo e vi faccio vedere questa breve clip [...] [visione della Clip F-033 <https://educazionemorale.unipr.it/>]. [...] La clip diceva: "Questa scuola ha un'anima, questi muri sono vivi", quindi rilancerei un po' la palla a voi, chiedendovi, appunto, se avete mai pensato che la scuola avesse un'anima, che all'interno della scuola si respirasse una certa atmosfera, che i muri sono vivi, e com'è l'atmosfera che si respira nella vostra scuola.

P33: Inizio io così do il via. Io sì, io la penso come qualcosa di vivo la mia scuola, ma devo dire che la mia scuola è veramente una scuola dove si respira un'aria familiare, cioè abbiamo, siamo riusciti a costruire una realtà importante per tutti, nel senso che al di là delle problematiche

che ci posso essere tra colleghi, ma anche il personale ATA tra colleghi, tra colleghi e colleghi, tra colleghi e ragazzi, comunque, ci sono delle belle dinamiche, delle belle realtà. Io la percepisco così la mia scuola, come un qualcosa di veramente gratificante. Con tutte le sconfitte che poi ci sono, ma quelle sono normali per una docente, no? Sconfitte e anche, per carità, successi. A volte sono più le sconfitte, minori i successi, dipende anche dalla scuola e dall'utenza ma, al di là del rapporto esclusivamente didattico, quello che si instaura dal punto di vista umano è un qualcosa di profondo, ecco, io la vedo così.

P31: Io quando ho visto questo video che ci è stato proposto, quello che mi è venuto in mente sono le immagini del lockdown, quando con le ragazze sono andata a scuola a sistemare le cose che avevo lasciato un po' così, un po' in aria e c'era la scuola senza gli studenti. E quindi devo dire che in quella situazione, come in questo video, vedere una scuola dove ci sono solo i muri e non ci sono gli studenti, devo dire che, ecco io non riuscirò ad associare quelle parole, cioè questi muri sono lì perché in fondo, siamo stati in quelle poche ore del lockdown, in una scuola vuota, senza gli studenti, ci siamo detti: «Che tristezza!», non vedevamo l'ora di tornare, di vedere quelle aule piene degli studenti. Quindi questo è un aspetto, devo dire, che [mi è venuto in mente] quando ho visto questo videoclip. E poi, di contro, la fortuna che abbiamo con i miei colleghi, perché l'anno scorso, la nostra è una scuola, ce lo diciamo spesso, in cui respiriamo un clima di famiglia. Sentiamo di far parte di una famiglia in cui, a partire dalla dirigente, ma anche con i colleghi, con il personale ATA, il personale amministrativo, si respira un clima di, proprio veramente di famiglia, non so altra parola più adatta, perché c'è l'attenzione, c'è il rispetto, c'è il, che sembra scontato ma non lo è, il salutarsi, quotidianamente, che sono cose che nessuno di noi dà per scontate ma che sono [...]. Quindi questo è quello che si respira e che respirano anche i nostri studenti, di conseguenza, perché se in una scuola c'è un buon rapporto tra i docenti, con la dirigente, se si respira un clima sereno, in cui è piacevole stare insieme, se anche i ragazzi respirano questo, devo dire che poi le difficoltà, le piccole e grandi difficoltà che i ragazzi possono avere, si affrontano in maniera diversa. Lo posso dire di quest'anno, lo posso dire dell'anno scorso più difficile del lockdown, devo dire che non si possa prescindere dalla [relazione] che c'è tra di noi.

P32: Posso intervenire? Io appartengo alla stessa scuola della professoressa P33 e sono d'accordo, da subito ho incontrato questo tipo di collaborazione e condivisione coi colleghi. Quindi noi facciamo gruppo, ci aiutiamo a vicenda e sono d'accordo con la professoressa P31 che i ragazzi avvertono questo clima sereno, questo clima positivo e quindi hanno più fiducia, si affidano più tranquillamente a noi e si lasciano guidare anche nell'educazione, nella scelta delle regole, e vi assicuro, la mia esperienza variegata, mi aiuta a, mi fa vedere che non è sempre così, che non c'è sempre questo spirito di collaborazione. In alcune scuole, invece, ho ritrovato quella voglia di primeggiare da parte dei colleghi che, [...] non ti danno una mano per fare meglio, non ti guidavano: soprattutto un insegnante alle prime armi, ha bisogno di questa guida, di un tutor, quindi qui mi trovo molto bene perché credo che questo spirito di collaborazione sia fondamentale per influenzare positivamente l'atmosfera scolastica.

P28: Posso intervenire? Mi sentite? Ovviamente io sono in questa scuola da poco tempo però mi sento di confermare quanto detto dalle colleghe, anche se in effetti guardando questo video, non so, ho avuto l'impressione, cioè mi ha ricordato me studentessa, me alunna, ha fatto pensare a me dentro un'aula scolastica. Mi è sembrato un messaggio universale, che non si potesse racchiudere in questo momento storico, né in questo anno scolastico. Mi ha fatto pensare come una scuola, che poi dirò una cosa stranissima, cioè, io sono qui in questa scuola da un anno, però io andavo in questa scuola quando ero piccola, quindi per me è stato ritornare nel luogo dove io ho frequentato la scuola elementare, la scuola media, quindi per me è stato un ritorno e rivedere quei posti, appunto, mi ha fatto rivedere a me come alunna. Quindi, mi [ha fatto pensare] a un messaggio più ampio, cioè non legato al singolo edificio scolastico. Ho avuto questa sensazione, cioè i muri hanno un'anima e la scuola, come istituzione, come luogo del sapere, come luogo di incontro, in cui si cresce, in cui si fanno esperienze e il fatto che fosse vuoto, ha dato ancora di più questa dimensione, secondo me, [un carattere] globale. Cioè, rivedo la scuola anche senza gli alunni, cioè l'istituzione la scuola, mi ha fatto pensare questo!

P30: Tocca a me, il maschietto della situazione. Allora, io ho avuto la fortuna di fare tanti progetti alla Salvo D'Acquisto, e poi io sono collega con P31, ed è vero quello che diceva P33, cioè il fatto che alla Salvo D'Acquisto c'è una famiglia; io avuto la fortuna di fare il tirocinio formativo e quindi mi sono formato là, ho fatto diversi progetti PON e P33 è stata anche, per esempio, a noi giovani, crede molto in noi giovani e abbiamo fatto diverse attività. E questo è fondamentale, perché a scuola non tutti sono disponibili, come diceva P32, a volte c'è una tensione che si taglia con il coltello ed è molto brutto stare in un ambiente dove non c'è un ambiente familiare. E, con P31, per esempio, è anche importante anche il team, il consiglio di classe, come interagiscono i docenti, perché come diceva P32, questo è fondamentale negli alunni, perché gli alunni avvertono se i docenti sono tutti d'accordo o meno d'accordo, se vanno, se c'è un buon gruppo di lavoro... un esempio pratico, se la collega fa fare un'attività interdisciplinare e poi chiede all'altro docente, l'ora successiva, di poterla realizzare, a volte ci sono dei colleghi che ti bloccano, che ti dicono: «No, la mia ora io non la presto», invece a volte ci sono ed è importante collaborare. Ad esempi, con P31, grazie anche lockdown, abbiamo fatto dei progetti (con Codytrip?), che potevano svolgersi regolarmente e, quindi, questo è stato fondamentale. E, ad esempio, noi abbiamo attuato una rivoluzione: anche i muri della nostra scuola li stiamo rendendo bellissimi, con delle opere d'arte, con dei lavori realizzati dai ragazzi, e proprio per esprimere il vissuto loro, ecco.

[P29 presenta problemi di connessione e abbandona il focus group].

Conduttore: Sono emersi dei temi molto importanti che vi chiederei di approfondire. Innanzitutto, trovo molto interessante la questione relativa alla collaborazione tra voi insegnanti, collaborazione o mancanza di collaborazione che si ripercuote sul clima, ma che viene anche percepita anche dai vostri studenti. Vi chiederei di approfondire un po' questa tema, per esempio, riportando degli episodi nei quali avete compreso che c'era tanta collaborazione o che c'era una mancanza di collaborazione, e nel caso la collaborazione non ci fosse, come avete lavorato affinché si costituisse e potesse portare ad clima più favorevole, più propositivo, anche rispetto alla percezione degli studenti; e, invece, quando parlare della vostra scuola come una scuola nella quale si respira un'aria familiare, che cosa intendete? [...].

P33: io vorrei un attimo dire una cosa, perché nella scuola dove insegno e ho per colleghi la P28 e P32, sono quella che forse è da più tempo e quindi questa scuola l'ha vista crescere. Io quando sono arrivata in questa scuola come insegnante di ruolo, avevo alle spalle un bagaglio di precariato che mi aveva visto nella stessa scuola per due anni a insegnare come supplente. La scuola è cambiata perché è cambiato, cioè perché la scuola la fanno le persone e parto dal presupposto che c'è una gerarchia all'interno della scuola. Noi adesso abbiamo, in questo momento, in questa fase, abbiamo la fortuna di avere un dirigente che favorisce la condivisione tra colleghi, cioè lui ci ha abituato a condividere, cosa che prima non c'era, perché la nostra è una scuola situata in una zona a rischio, da noi i dirigenti venivano e stavano un anno, due anni e se ne andavano, e noi dovevamo sempre ricominciare da capo. Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirvi di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, eravamo in alto mare, in una scuola piena di problemi, e quindi là abbiamo fatto palestra: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme. Questo c'è sempre stato. Poi è arrivato un dirigente che ha aperto alla condivisione, tanto è vero che lui è il fautore della leadership condivisa, ha creato gruppi referenziali, insomma, ha distribuito le responsabilità e ha distribuito il fare scuola, cioè quello che fa P32 ha poi una ricaduta su determinate colleghe, quello che fa... cioè, hai capito? E questo, secondo me, già qua l'architettura ha favorito la creazione di questo clima familiare. Io adesso sono contenta, ripeto sono la più anziana qui dentro, sono contenta perché vedo una scuola dove sono arrivata, una scuola con tantissimi problemi, ora invece vedo una scuola unita, che fa fronte insieme alle esigenze dei ragazzi, che spesso sono esigenze importanti, perché qua stiamo parlando di ragazzi che hanno problemi veramente seri alle spalle, ma noi riusciamo a portare avanti, a creare proprio anche entusiasmo nei ragazzi, proprio perché i ragazzi vedono che siamo un corpo unito. Con P28 sono nello stesso consiglio di classe, quest'anno abbiamo avuto una prima, con i problemi che ci sono stati, ma non c'è mai stato un disaccordo, eravamo tutti sulla stessa linea di conduzione.

Questo è importante, perché non ci ha fatto vacillare, perché ci ha aiutato ad affrontare le situazioni più difficili insieme, perché siamo arrivati alla fine, alla chiusura dell'anno, fra DAD e tutte le problematiche, e ci siamo arrivati con consapevolezza e anche aiutando i ragazzi a superare determinate difficoltà. Ma le posso dire che i ragazzi sono contenti dell'operato della scuola, in generale, e della classe, perché parlo, a questo punto, della mia classe. Ma ognuno ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione, da noi non è così: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto; quindi, c'è un'architettura che porta a questo, perché è una scuola che funziona, una scuola che si fida come una grande famiglia, è un percorso a cui ci si arriva. Io ho girato tantissime scuole, tantissime, non sempre ho trovato questi ambienti così. Poi io sono una che si adatta ovunque, sta bene ovunque, magari cerco di spronare, però ci sono scuole in cui è difficile tutto questo. Qui ci siamo arrivati.

P28: La cosa che mi piace di questa scuola è che il dirigente cammina per i corridoi e conosce il nome dei ragazzi, questa è una cosa che mi ha molto impressionato, piacevolmente, cioè si ricorda proprio i loro nomi, non sono solo dei numeri, ma li conosce, conosce e si ricorda proprio le loro situazioni personali e anche dei fratelli che sono stati i nostri alunni, quindi sì, come dice P33, da tanti aspetti si riesce a capire che c'è un'atmosfera bella di familiarità e di collaborazione. Questa è la cosa che di più mi ha colpito, ma anche il rapporto con i ragazzi che hanno delle disabilità, che sono per noi dei ragazzini a cui ci si affeziona veramente tantissimo, a loro e alle loro famiglie. Quest'anno, vero P33, ci sono stati in terza media degli esami [...] dove i genitori hanno espresso tutta la loro felicità per i risultati raggiunti, ho visto degli insegnanti di sostegno proprio piangere per il dispiacere di separarsi dagli alunni, quindi queste sono le cose tangibili. Un conto sono le parole, questi sono i fatti.

P33: Sì, è vero. L'aspetto inclusivo nella nostra scuola, credo che sia l'unica scuola in città che abbia veramente questo, questo obiettivo "inclusione" a caratteri cubitali. Cioè, noi veramente per loro, ma questo è un qualcosa che è cresciuto nel tempo, tanto è vero che abbiamo, quanto? Per il prossimo anno abbiamo DVA che si sono iscritti nella scuola, perché sanno che da noi trovano un ambiente serenissimo, inclusivo e accompagnato da quelle che... ecco, qui P32 può essere molto più chiaramente chiara di me.

P32: Sì, volevo dire proprio questo. Io ho un ruolo delicato, sono insegnante di sostegno e quindi è molto importante come viene vista questa figura all'interno della scuola e soprattutto all'interno della classe. In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio, perché gli altri dovevano finire i compiti in classe, cioè veramente cose assurde, e per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati, all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, comunque noi siamo insegnanti della classe, noi facciamo la differenza. Non abbiamo soltanto quell'alunno, quell'alunna, e qui ho trovato questo clima positivo che mi permette di fare il mio, di svolgere il mio [compito]. Nemmeno i ragazzi ti tengono in considerazione se capiscono che i colleghi non hanno nessuna stima e fiducia in te. Quindi, questo è molto importante, soprattutto negli ultimi anni, all'interno di questa scuola, io sono insegnante della classe, come lo sono veramente e riconosciuta a livello di classe, di istituto e quindi mi sento molto soddisfatta perché riesco a lavorare serenamente.

P30: A proposito, mi riallaccio a quello che ha detto P32. Io insegnando matematica e scienze, molte volte matematica è difficile per gli alunni e quindi, quando c'è la docente di sostegno, io mi avvalgo della sua figura, perché diventa fondamentale, perché a volte sentire la stessa cosa da una voce diversa può aiutarli. E a proposito degli esami, non so se riuscite a vedere bene, una ragazza ha fatto questo dipinto dove ha messo noi tutti docenti come scale, che siamo stati la sua scala [...], dove ogni docente ha dato proprio contributo, e lei si è sentita inclusa, perché era straniera, era un po' più grande, però ha trovato il giusto percorso e la giusta motivazione per poterlo svolgere. Affermo le stesse cose: io ho la fortuna di lavorare molte volte con la Salvo D'Acquisto, la scuola e mi sono sempre trovato bene, ho trovato diversi tutor che, e quindi conosco le diverse realtà. Anche noi abbiamo delle situazioni molto particolari, e appunto lavorare in team, lavora in gruppo, come per esempio facciamo io e P31... P31 è una risorsa per la nostra



scuola, non so, tutte le varie strategie per far divertire anche i ragazzi, e quindi diventa importante far capire ai ragazzi questa forma, e cioè nel senso di collaborazione, di unione, di tutte le attività. Per esempio, lei è una trascinatrice e io a ruota parto e infatti con lei facciamo centomila cose. E poi, però si vogliono collegare, è questo il [messaggio] che passa, perché sennò gli studenti vedono che altri studenti non le fanno determinate cose, concorsi e così via.

P31: Stavo pensando a cosa rende un clima di famiglia, cos'è che fa maturare questo clima. Io devo dire che già è due anni che sono in questa scuola, alla Enzo Drago e devo dire che di per sé ho trovato un clima di famiglia [...] e questa è la prima cosa; il sentirsi accolti e questo, sia dal punto di vista dei docenti, sia dal punto di vista dei ragazzi è un qualcosa di importantissimo, secondo me, e tra l'altro ho e mi sono ripromessa di valorizzare un po' di più [...] perché ho capito il valore della distanza, cioè il fatto di spendere i primi di lezione ad accogliere la classe, cioè chiedere [come stanno], chiedendo cosa hanno fatto, come stanno oggi, com'è andata [...]. Creare una relazione, come lei diceva prima, fa sentire i ragazzi importanti, [in modo tale] da far capire che siamo interessati a loro come persone e non solo come persone che devono apprendere, quindi quella prima parte io, personalmente, non l'avevo valorizzata e invece questo penso che sia un aspetto importante [...]. Quindi l'accoglienza prima di tutto. La condivisione, quello che prima diceva la collega, quindi il condividere le proposte, le notizie, le difficoltà, condividere le risorse, devo dire, in maniera molto trasversale con i colleghi delle mie discipline ma anche con quelli delle altre, se c'era del materiale che si poteva condividere non ha senso tenerlo per sé, perché in questi [...] [permette] di capire se quella è una risorsa che va bene per i ragazzi la dobbiamo sfruttare e più è condivisa, e più è nelle mani di tutti i docenti, e più si riesce a raggiungere l'obiettivo e più i ragazzi raggiungeranno i loro percorsi formativi. L'altra cosa è la disponibilità, senza quella non si va da nessuna parte, cioè a volte c'è chi dice, qualche d'uno lo sa, che si è troppo disponibili, e a volte certi ne approfittano, però se non si parte da quella non c'è lo scatto che fa andare avanti e che fa creare le cose. Ci si deve sacrificare per il bene comune, come in una famiglia, né più, né meno. E l'altra cosa, come in una famiglia, è l'unione di intenti, perché come se in una coppia, in una famiglia, un genitore dice una cosa e l'altro genitore ne dice un'altra, comunque, si hanno obiettivi diversi, il bambino si confonderà e non avrà chiaro, lui stesso, quale sarà il suo obiettivo, quali sono le proposte che gli si vuole lanciare, quindi, anche questa è la condizione tra gli adulti per poter raggiungere gli obiettivi che ha. E poi, un'altra cosa che [...] [è un mio tratto caratteriale] è la mancanza di protagonismo, che a volte c'è in alcuni colleghi. Io dico sempre che al primo posto ci devono essere i ragazzi e i protagonisti devono essere i ragazzi, non noi. È ovvio che quando ci sono i concorsi, quando ci sono i progetti, noi li aiutiamo, li indirizziamo, poi magari l'elaborato finale, tra virgolette, lo possiamo anche confezionare noi, ma i ragazzi devono sentirsi protagonisti, devono sapere che quello è il frutto del loro lavoro. Noi dobbiamo semplicemente aiutarli, supportarli e il timbro, diciamo, non deve essere il nostro, ma deve essere quello dei ragazzi. P30 lo sa, a volte mi dimentico [di mettere il mio] nome, ma proprio perché io me lo dimentico perché per me non è importante, è a volte lo capisco nella scuola che c'è bisogno anche di questo, ma più noi docenti facciamo un passo indietro in questo e maggiore sarà il clima favorevole [...]. Il protagonismo può far scattare delle [diatribe] tra i colleghi [che si potrebbero evitare]. Poi la collega la cosa che ha detto bellissima, anche la nostra dirigente è una dirigente che sa i nomi di tutti i ragazzi, che è sempre presente, che all'uscita di scuola si mette là davanti e saluta tutti i ragazzi, è presente nei corridoi, ci chiede come stiamo, sia ai colleghi che ai ragazzi. E poi, un'altra cosa oltre alla disponibilità è il sorriso, che è qualcosa che è contagiosa e fa bene, un po' per tutto, quindi, più si sorride e meglio è e i ragazzi lo sentono, lo vivono. [Quando ero a scuola io], il mio professore di latino entrava con un muso lungo, entrava prima la borsa più lui e non salutava nemmeno gli studenti. Questa è una cosa che mi è rimasta qua e [...] mi ha fatto vivere il latino in modo poco felice [...] e però, niente, quello fa tanto. E poi, quello, io sono un po' una patita di Don Milani e quindi I care, "mi interessa", "mi sta a cuore" e quando questo "mi sta a cuore" sono gli obiettivi dei ragazzi, e questo I care è condiviso con tutto il consiglio di classe, da tutto il consiglio di classe allargato, con i docenti, questo fa la differenza. Io lo vedo quando noi ci trattiamo coi colleghi, nei corridoi, e chiediamo come sta quel ragazzo oggi, è venuto a scuola, perché non è venuto, allora

chiamiamo la mamma, cioè quando al centro c'è il ragazzo, questo mi sta a cuore. Mi sta a cuore, come diceva prima il collega [si riferisce a P30], anche lo spazio della scuola: ci siamo messi quest'anno anche a sistemare, ad arredare un po' meglio la scuola con i lavori dei ragazzi, quindi dare visibilità al loro lavoro, ai lavori che hanno fatto. Anche quello fa, però mettendo sempre il lavoro dei ragazzi e far sì che loro vedano che [gli arredi] della loro scuola [e possano dire]: «Questo l'ho fatto io, questo l'ha fatto quel compagno» e questo fa, fa sicuramente, contribuisce a creare un clima positivo.

Conduttore: Trovo molto interessante questo rimando continuo al dirigente scolastico, come colui che costruisce l'architettura, questa immagine è davvero molto evocativa. Allora mi viene da chiedere, poi parlando avete detto che c'è molto accordo rispetto agli obiettivi educativi, formativi che condividete tra colleghi, ma nel momento in cui nasce qualche incomprensione, che può essere proprio fisiologica, diciamo, anche per il fatto di avere degli sguardi differenti, vorrei chiedervi un po' qual è il ruolo del dirigente scolastico, cioè se è una figura coinvolta in caso di conflittualità oppure no, e come riuscite ad arrivare a una soluzione, oppure no, me lo direte voi, che rappresenta un po' la sintesi di sguardi differenti.

P30: Io penso che dipenda da che tipo di conflittualità ci sono, no? Ecco allora perché ci sono alcune conflittualità che si possono risolvere normalmente tra colleghi e va tutto, altre in cui bisognerebbe [coinvolgere] il dirigente. Per esempio, noi, quest'anno, siamo in una fase di transizione perché il nostro dirigente è andato in pensione e quindi cambia, però come diceva P33 è fondamentale il gruppo docenti perché il dirigente a volte viene e trova. Se c'è un'unione tra colleghi, allora, il dirigente lavora giustamente anche bene, se non c'è questa unione, ma ci sono delle faide interne, allora questo diventa un problema, perché io noto che nella scuola ci sono molti docenti che vogliono primeggiare, come prime donne o primi uomini, perché c'è la parità di genere, è così, però non va bene, perché abbiamo visto se una cosa è molto più condivisa, viene anche accettata dai colleghi. A volte si fanno anche delle scelte, il vicepresidente, cioè il primo collaboratore che possono essere delle scelte non giuste, però le deve fare, per esempio è molto importante anche la figura del primo collaboratore, perché a volte è un cuscino tra dirigente e docenti. Se questo primo collaboratore ha l'abilità di filtrare, mediare, allora è importante anche nella scuola, giusto? Se invece c'è un primo collaboratore ostile, ne risentono tutti, e quindi va male la scuola, secondo me.

P33: Questo P30, sai, mi hai riportato in mente, tanti anni fa, quando nel vario balletto dirigenziale che poi abbiamo avuto, perché questo che abbiamo è l'unico dirigente che si è fermato, ormai sono quattro anni che è da noi e si fermerà per altri tre anni, insomma, lui mi dice sempre: «Professoressa, ce ne andremo in pensione insieme», ecco, quindi, [...] era arrivata una dirigente che, probabilmente, la responsabilità è anche stata nostra, in gran parte nostra, ma eravamo, come dice P30, divisi in fazioni, perché c'erano alcune che volevano emergere a tutti i costi, oscurando, in maniera, a volte, anche poco corretta, gli altri, una vicepresidente amica di questa nuova dirigente che non ha fatto altro che alimentare questi problemi. Quindi, alla fine dell'anno, noi ci siamo trovati con una scuola, non dico distrutta, ma veramente divisa: è stata un'esperienza, fortunatamente è stata solo un anno poi se n'è andata, ma è stato veramente devastante. Abbiamo lavorato male, cioè tutto ne risente, ovviamente, perché quando uno non va a lavorare in un ambiente sereno, lavora male, c'è poco da fare. La ricaduta sui ragazzi: se i ragazzi vanno in una classe dove ci sono delle tensioni tra gli stessi docenti [...]. Ecco, lì mi sono rivista nelle parole di P30: quell'anno è stato devastante per la nostra scuola, tanto è vero [che] poi, l'anno successivo, quando è arrivato un altro dirigente bravissima, però se n'è andata pure lei, abbiamo fatto fatica a rimettere i cocci, perché si erano create tante di quelle fratture, tanti di quei, se vogliamo, pettegolezzi, perché poi la scuola si autoalimenta in questo, che è stato difficilissimo rimettersi in piedi tutte insieme. Lei ce l'ha fatta, in un anno, ci ha rimesso insieme, e poi cambiando dirigente, noi poi siamo, insomma, abbiamo capito la lezione, non so come dire, probabilmente sì, abbiamo capito la lezione e siamo riuscite a non ricadere più in quella frammentazione scolastica che non giova a nessuno, perché la scuola non cresce. La scuola cresce quando si è uniti, quando si condivide, perché se io ho un problema e vado da P32 e so che P32 mi dà una mano, e se P28 ha un problema e viene da me, io le do una mano, e so che su di lei posso contare, cioè capito?

P30: Ma se io ho un problema, chiamo P33, anche se è in un'altra scuola, cioè è questo! Allora è un punto di riferimento, come lei sa che se ha bisogno di qualcosa, chiama me. Cioè, siamo punti di riferimento [gli uni per gli altri], non siamo nemmeno antagonisti, nonostante le scuole potrebbero essere vicine, ma oggi siamo insieme [fa riferimento al focus group], cioè lei ci ha voluto fortemente, perché questo dimostra che esiste anche la collaborazione tra scuole diverse, si è fatta la rete.

P33: Io credo molto in questo, P30, tu lo sai perché ci conosciamo da tanti anni. Io credo nella collaborazione e non solo a livello scolastico [...], io credo molto nelle reti, va beh ma questa è una mia esperienza personale ed è inutile che vi racconti, ma sono una che ha sempre fatto rete, con scuole anche di altre regioni di Italia. Io ho bisogno del confronto, perché il confronto fa crescere, io dal confronto imparo sempre qualcosa. Sicuramente altri impareranno, ma quello che io prendo mi giova, mi giova per la mia esperienza, per la mia professionalità. Con P3, io veramente in P30 ho sempre visto una persona, un punto di riferimento, perché se c'è qualcosa, ovviamente ci siamo sentiti tanto per il fatto del Covid, perché si condivide; non sono una che tiene tutto per sé, che... ma anche P30 è così, se non fosse così non potrebbe funzionare questo rapporto, non so se sono chiara. Nel senso che è proprio una cosa che abbiamo, questo è bellissimo, comunque, ma questa è una cosa che abbiamo raggiunto adesso, secondo me, sto parlando della classe insegnanti in generale. In questo, [in questa pandemia così] irruenta, io sono convinta di questo, [che il web] [...] sia stato veramente un canale, un ponte che ha collegato i docenti e li ha aiutati a uscire dal proprio isolamento, li ha aiutati tra di loro, li ha aiutati a trovare soluzioni, che mai, come in questo periodo, sono servite. Io su questo sono più che convinta.

P30: Però, io noto questo, non so se anche voi: i ragazzi non hanno capito questa cosa, per loro è stata una problematica il web, infatti, tornando molte volte in classe, aumentavano i conflitti, perché molti erano abituati a stare a casa, davanti al loro computer, isolati, quindi come dice P33, quando sono tornati in presenza hanno dovuto riaffrontare i contrasti che normalmente non c'erano, perché nel web, dopo 45 minuti di lezione finiva tutto là. E quindi, si è dovuto ricreare tutto e abbiamo avuto anche molte volte la difficoltà di non poter fare lavori di gruppo, perché a volte noi, il lavoro di gruppo unisce i ragazzi, ecco, è importante e fondamentale e la stessa cosa fa con i docenti, quando noi facciamo un progetto interdisciplinare, che tocca più di una disciplina, allora si lavora bene tutti, ognuno con la propria parte, per far funzionare il progetto. Ecco, questo diventa fondamentale, quindi, nei due anni che abbiamo passato, due anni molto difficili, penso che i ragazzi non lo scorderanno e nemmeno noi docenti. Ci siamo messi in gioco, come dice P33, è servito molto il web, gli strumenti tecnologici, però nei ragazzi c'è stato un'implosione, secondo me, che ha fatto sì che molti si siano aperti, sono maturati, ma molti invece no, molti si sono chiusi, quindi hanno avuto dei veri problemi. E quindi, quando siamo tornati in presenza, [si è dovuto] [...] lavorare, non più fare la lezioncina tradizionale, ma superare i conflitti, ritornare all'armonia, la gestione della classe, quindi è diventato fondamentale questo.

P28: Secondo me, il problema è che, magari, i ragazzi hanno comunicato a trovare, a dire delle scuse: la situazione li ha messi in una condizione un po' di autoassolversi per le mancanze, loro e le loro famiglie, no? Mentre noi, in un certo senso, abbiamo riconosciuto questa pandemia come qualcosa che ci ha costretto [a confrontarci], come si diceva prima, con le piattaforme, con i sistemi che altrimenti, spontaneamente, non avremmo curiosato. Invece, i ragazzi, appunto, non hanno capito, tutti, questa opportunità di imparare delle cose, e con la, con questa implosione, che diceva il collega, questa figura dell'implosione, mi trova proprio d'accordo, non si sono arricchiti, a lungo termine, da questa esperienza. Ovviamente, non è facile giovare, trovare del bene in questa storia, forse, magari gli adulti sono abituati, poi, a, in un secondo momento... i ragazzi no, sono più istintivi, però sì, il rientro a scuola, io lo immagino tornare alla didattica [...], lo immagino con gli orari più lunghi, fare i pomeriggi, cioè, per loro è difficile, tornare indietro, adesso, sarà ancora più difficile.

P33: A meno che, scusate, io intervengo perché sennò poi mi sento tirata... a meno che non si prenda l'occasione di [...] creare una scuola diversa. Se noi fossimo seguiti, se noi seguissimo una linea comune, che ci consentisse di non perdere l'occasione, perché io parto dal presupposto che tutte le esperienze qualcosa di positivo poi lo lasciano, se vuoi anche solo consapevolezza dei

propri limiti, delle proprie, insomma, anche sconoscenze. Ma se si riuscisse a fare tesoro delle proprie esperienze, in senso positivo, si potrebbe presupporre di fare una scuola diversa, che consentisse, per esempio, anche a quei ragazzi, quei ragazzi a rischio di dispersione, quei ragazzi che hanno difficoltà, io ne ho a scuola, per esempio, noi ne abbiamo, non so poi P31 e P30, potrebbero... io una volta feci un lavoro per una [...] su questo, su come uno strumento digitale poteva essere uno strumento per [contrastare] il dropout, cioè la dispersione; devo dire che ho avuto dei riscontri positivistissimi, perché poi l'ho messa in pratica l'anno successivo a scuola. Perché i ragazzi non avendo l'obbligo di venire a scuola, seguivano comunque, contestualmente, le attività scolastiche in zona protetta, in confort zone, perché noi sappiamo che, per certi ragazzi, la scuola è veramente un grosso limite. Noi abbiamo ragazzi che sono seguiti dagli psicologi per questo problema, perché loro hanno il rifiuto della scuola come istituzione. Ecco, non perdiamola questa occasione: abbiamo conosciuti questi mezzi? Li abbiamo affrontati? Siamo riusciti anche a collegarci ad un numero spropositato di device da dare in comodato d'uso? Utilizziamoli! Non mettiamoli via adesso, non perdiamoli e ricominciamo con... secondo me, è questa la strada per crescere, senno' si torna di nuovo al metodo tradizionale, e aumenta lo scollamento perché comunque, in ogni caso, la comunicazione con i ragazzi è cambiata, e questa è un'altra consapevolezza che dobbiamo prendere in considerazione.

P30: Faccio un esempio, no? In questo periodo i ragazzi hanno bisogno anche del nostro numero di telefono, quindi la chat, il WhatsApp, il WhatsApp di gruppo; infatti, giustamente, molte volte allora un docente dice: «Lo do il numero? Non lo do?», però sono entrambi un punto di riferimento...

P33: Esatto...

P30: Perché i ragazzi erano persi! Io avevo un ragazzo che, poverino, è stato chiuso un mese e mezzo per i genitori avevano preso il covid. L'unico punto di riferimento siamo stati noi docenti, lui a dicembre ci ha mandato un messaggio con scritto: "Professore, sono a casa. Che cosa posso fare?". Allora, io e una mia collega, non P31, un'altra mia collega, [gli abbiamo proposto di fare alcuni concorsi] [...]. Lui il 30 dicembre ci ha mandato un elaborato, noi l'abbiamo corretto e sistemato, perché era l'unico modo per uscire dalle mura di casa, e praticamente eravamo un po' bombardati, perché noi docenti, praticamente a tutte le ore avevamo messaggi loro, e quindi dobbiamo anche abituarli in questo, fargli capire determinate regole, però eravamo l'unica fonte, perché davvero, a volte, hanno perso i loro punti di orientamento, quindi diventavamo per loro importanti, quindi anche noi eravamo buttati qua, mattina, pomeriggio, sera, notte e così via, facendo la didattica a distanza. Però, di contro, può essere una cosa positiva. Faccio un esempio, ricollegandomi a P31, c'è un professore [...] che praticamente alla sera faceva una lettura, noi la sera mangiavamo davanti al computer tutta la classe, tutte le classi coinvolte, però ci siamo messi in gioco noi docenti. Facciamo un esempio: abbiamo fatto tutti la foto che fingevamo di partire, ma anche noi docenti l'abbiamo fatta, e poi loro hanno creato un Photoshop, hanno photoshoppato tutti quanti e ci hanno inserito davanti alla stazione. Quindi metterci in gioco anche noi vuol dire: «Guarda, l'attività la prendiamo sul serio!», se si mettono in gioco anche i nostri docenti. Ma tutti quanti, abbiamo fatto la foto, tutti i colleghi si sono fatti la foto, perché partendo uno, partendo l'altro poi [...] rimbalza su tutti quanti! Però è stata una cosa divertentissima, il web può dare cose importanti, perché può abbattere le distanze. Di contro, le annulla perché [non permette] di guardare gli occhi, guardare gli occhi è sicuramente diverso, in ogni ragazzo, perché noi lo percepiamo quello che può essere una problematica, quando capiscono o non capiscono, quando hanno difficoltà, e così via. Quindi diventerà il futuro difficile, cioè, secondo me, dobbiamo rilavorare e ri-inventarci ogni giorno. Penso questo, è fondamentale. Ed è importante anche il ruolo dei genitori, alcuni lo hanno capito il ruolo di formatore che hanno avuto nella didattica a distanza, perché mancando, hanno percepito che cosa fa il docente. Altri no, perché ci sminuiscono. Questo è!

P33: Sì, comunque, sono d'accordo P30, nel senso che creare una maggiore sinergia con le famiglie, modificare il nostro ruolo e anche le nostre azioni educative, io dico una cosa: secondo me i ragazzi avrebbero bisogno di una educazione al web, perché molti sono spaesati perché il web non lo sanno utilizzare...

P30: A meno che non sia la Playstation o la Nintendo, non sanno mandare e-mail, non sanno...

P33: Mi viene da ridere quando dicono “i nativi digitali”, “i nativi digitali”, ma i nativi digitali chattando, pubblicano video su TikTok, ma questo non significa sapere usare lo strumento, saper usare il web. Allora io direi, spendiamo un po’ del nostro tempo, infatti questo è un esempio, che abbiamo in mente per il prossimo anno: fare un percorso di educazione al digitale per i miei ragazzi, nel senso che fargli capire come funziona, quali sono i vantaggi, quali gli svantaggi, quali i possibili rischi, insegnargli il word, loro non sanno scrivere. Io quest’anno ho cercato di lavorare con il drive, sai, in modo da fargli fare la scrittura collaborativa, perché il drive ce lo consente, ma all’inizio ho fatica per fargli, per spiegare quello che dovevano fare. E poi, sono andati come un treno. Bisogna solo dedicargli del tempo. È un qualcosa che a loro è piaciuto moltissimo, perché si vedevano, con questi colori diversi, scrivere ognuno un suo pezzetto, quindi cose semplici, però si inizia da qui per poi...

P30: Infatti il ministero cosa deve fare? [...] deve introdurre, per esempio, l’informatica di base, elementare... perché, giustamente, noi curricolari abbiamo poco tempo, però quest’anno dovevano fare questo benedetto elaborato finale: lo fanno in power point, lo fanno in word, [...] o con tutti i programmi; diventa fondamentale, cioè molti di loro non sanno nemmeno cos’è la formattazione, come fare il titolo, la mappa concettuale. Hanno difficoltà. Quindi da un lato la pandemia ha dato questo sviluppo alla tecnologia, dall’altro, invece, non lo dà, perché dovrebbe aumentare le ore di informatica, potenziare la tecnologia, nel senso che il docente ha due ore sole, deve fare il programma e poi altre cose. Allora potenziamo, potenziamo le lingue, che diventano fondamentali, perché è il mezzo di comunicazione. Quindi, la scuola, molti che sono dall’alto, non la vedono così. [Solo se andiamo] sul fronte, percepiamo le informazioni, saranno bravissimi su Fortnite, però quando tu gli [chiedi di mandare] un’e-mail, loro non sanno nemmeno come si scriva un’e-mail. Allora, meglio fare queste cose: partiamo e riformuliamo la... ogni giorno, ognuno di noi manda almeno un’e-mail, può capitare. Quindi per formare quelle competenze che devono avere nella vita.

P33: Infatti, infatti, infatti. Esatto, sono d’accordo. D’accordissimo.

P30: Quindi, se questo può diventare un punto di lancio di proposte per educare, è importante anche educare all’informatica, alla legalità. Perché sì, hanno introdotto l’educazione civica. Eh, noi ci siamo barcamenati anche su questi programmi e così via, però diventa fondamentale, allora o aumentano le ore che noi dobbiamo stare a scuola, la disponibilità coi ragazzi per poter lavorare, perché, giustamente, ormai non è tutto individuale, è diventato una cosa più, cioè, più complessiva che loro stanno a casa. Ma allora tanto vale che stanno a scuola e lavorano con noi...

P33: Allora, P30 su questo io mi collegherei: va beh, una è fantascientifica, perché poi io me ne vado con i miei sogni per le scuole, dovremmo rimodulare, è vero, bisognerebbe rimodulare il curriculum scolastico e dare un qualcosa più vicino ai ragazzi. La media education, mamma mia, un parolone, non ne parla nessuno a scuola. Per leggere, o per sentire media education, devi partecipare a webinar, o devi sentir parlare sempre le stesse persone... non è così, non funziona così. Ecco perché io dico: non perdiamola questa occasione! Perché ora più che mai siamo in una fase di svolta. Allora, se siamo intelligenti e sappiamo cogliere l’occasione, la scuola può veramente innovarsi, nei contenuti, nelle modalità, negli strumenti, in tante cose. Se, invece, come purtroppo io temo, si perde questa occasione, allora torneremo di nuovo a una scuola... quello che è stato, non si fa più tesoro di quello che è stato. E io sono d’accordissimo con P30: bisogna cambiare tanto, tanto. Il problema è che poi, chiunque arriva, parla, parla, ci vogliono uomini di scuola, alla guida della scuola. Non ci vuole l’accademico, l’universitario, che non è mai stato dietro un banco. Ma finiamola! Le differenze geografiche sono state mai prese in considerazione? Le differenze geografiche... ma voi lo sapete che noi al sud ci sono scuole che la LIM non la vedono, e noi già le LIM le abbiamo stra-superate. Ci sono scuole che si reggono e stanno in piedi dentro case. Ma questo lo sanno, o non lo sanno? O prendono sempre come punti di vista la scuola, non lo so, il liceo di Milano, la scuola... ma non è così. Ci sono regioni povere! Luoghi poverissimi, le scuole sono ovunque. Io, per mia esperienza personale, vi porterei a vedere le scuole a Filicudi, ad Alicudi, ma stiamo scherzando? È questo il problema, che non ci sono mai

uomini di scuola a guidare la scuola, perché se ci fossero, e se sapessero ascoltare i colleghi, credo che la scuola potrebbe cambiare veramente. Così è difficile.

P31: Devo dire che la riflessione che hai fatto prima sul fatto che il web ha collegato i docenti. Questo è quello che [è successo] e questa cosa che quando si è in difficoltà ci si unisce, si fa la rete e si affronta il problema, perché si sa benissimo che insieme le difficoltà si possono superare. Io penso che questa situazione della pandemia ha messo a noi docenti, ci ha lanciato questa sfida, no, ci ha costretto in qualche modo a chiedere aiuto, ci ha costretti a trovare le soluzioni condivise da tutti e, sembra una sciocchezza, ma il fatto che l'anno scorso quando c'erano colleghi che non sapevano neanche come accendere un computer, come fare un file, c'era chi era un po' più giovane o aveva un po' più di esperienze che faceva i video-tutorial per i colleghi o stava a spiegare al telefono ai colleghi [...] e questo, sicuramente, ha creato una, forse molte relazioni si sono consolidate anche grazie a questa difficoltà, perché uniti si superano le difficoltà. E, sicuramente, non possiamo perdere questa occasione: diciamo tutti noi [...] sono stati uno strumento sulla scuola, la scuola digitale, abbiamo tanti materiali, tanti strumenti, risorse, e da ogni crisi, dopo la crisi c'è la rivoluzione e dopo questa, sicuramente, [la rivoluzione] è in atto e [...] non la dobbiamo frenare, dobbiamo valorizzarla sempre di più. [...] Il professore Alessandro Bogliolo, dell'Università di Urbino, sta lavorando molto su questo. È un professore universitario che, attraverso questa startup, la Digit, ha messo [a punto] una serie di azioni che mettono a servizio della scuola, il digitale, e devo dire che questa cosa di cui parlava P30, hanno fatto veramente una [...] bellissima, perché ha unito tantissimo, già i docenti, già i docenti con i ragazzi, i ragazzi tra di loro e le famiglie e questo [...] [ha permesso di vedere] lo strumento digitale come il telefonino, il tablet o il computer, come uno strumento educativo, come strumento che non va demonizzato, che non va [...]. Alla fine, è stato questo che quello che ha colpito di più i ragazzi, che attraverso il loro strumento, attraverso il loro smartphone, hanno imparato a fare fotografie con uno spirito artistico, quindi capire come lo strumento nella loro mano può diventare e deve diventare per loro uno strumento utile. Soprattutto noi non dobbiamo demonizzarli.

P30: Scusa, anche quello che diceva P33, su TikTok, no? Praticamente è un mondo nuovo! Allora, noi abbiamo attuato una didattica, sai come? Sulla Shoah! Praticamente, i ragazzi hanno realizzato dei video con gli effetti, con le cose, sulla Shoah. Era l'unico modo, e non sai come hanno lavorato tutti quanti! Hanno lavorato... c'era l'esperto che diceva: «Dai, mettiamo la luce, mettiamo tutto quanto» e diventa importante. Scusa P31 che ti ho interrotto.

P31: No no, tra l'altro è questo: partire da loro, perché loro, queste cose, le sanno molto più di noi [...]. [Stavo facendo lezione] e ad un certo punto è uscito Fortnite, che è un video gioco, che crea dipendenza, molto violento. Io non ho mai giocato a Fortnite, quindi non lo conosco, non posso parlare. Ho chiesto a un ragazzo: «Ma chi di voi, sa...?». Questo ragazzo ha fatto una lezione su Fortnite, se l'è preparata, s'è l'è preparata; ha spiegato i [...], i simboli, i [...]. Perché se tu incontri i ragazzi per i corridoi che si fanno certi simboli, «Ma che è, sono scemi?», no, è un modo per, a volte un insulto, ma è un modo per [comunicare]. Noi siamo fuori, perché non conosciamo questo linguaggio, perché...

P33: è comunicazione. È comunicazione. Gli hai dato modo di comunicare!

P31: Che poi noi non conosciamo e, tra virgolette, è anche giusto che non conosciamo, perché è anche un po' violare il mondo. Però, alcune volte dobbiamo provare a trovare un terreno di confronto. Io sono rimasta molto colpita quando, non me l'aspettavo proprio, quando questo ragazzo si è preparato la lezione, se l'è strutturata, se l'è fatta. Io gli ho messo il voto su quello. [Racconta che il ragazzo è rimasto stupito], «Te la sei preparata. È tecnologia. Per me va bene!», perché c'è da dire una cosa: vivere il web è una risorsa [...], però dobbiamo provare noi, ed è lo sforzo che in questi due anni abbiamo fatto, dobbiamo valorizzarlo, perché secondo me farlo poi convergere verso i punti che sono, tra virgolette, in comune con il mondo dei ragazzi, perché il mondo dei ragazzi, loro hanno un loro linguaggio e dobbiamo trovare il modo di trovare un punto di contatto che ci aiuti a portare loro nel nostro mondo e noi, nel loro, quindi nella giusta, nella giusta via di mezzo. Perché più noi troviamo un modo per comunicare con loro, comprendiamo, o proviamo a comprendere, ci mettiamo in ascolto della loro, magari più facilmente loro saranno incuriositi, si incuriosiranno della nostra disciplina e pensavo, a quel discorso [...], all'atmosfera

scolastica, no, alle regole che ci sono dietro, ai valori che ci sono, perché poi se ci penso, i valori da insegnare il rispetto reciproco [?], ok, però quando i ragazzi hanno fatto l'esperienza, hanno unito i loro cellulari, hanno unito l'app, hanno fatto, cioè alla fine qual è l'obiettivo che abbiamo raggiunto? Che sanno di che cosa è fatto l'acciaio? Quali sono i materiali...? Sì, in teoria era l'obiettivo primo della mia disciplina, ma sull'altro piano hanno scoperto che lo strumento che hanno in mano, lo smartphone, non fa solo i selfie, può fare anche le foto che così, si vedono al centro, ma può servire anche per creare una piccola opera d'arte [...]. In questo, sicuramente, come diceva P33, dobbiamo valorizzare il più possibile le risorse, le conquiste che abbiamo fatto in questi anni [...]. Dobbiamo valorizzarle il più possibile. E sicuramente non è pensabile di tornare in classe come prima! Su questo non c'è dubbio.

Conduttore: Volevo un po' utilizzare questo aggancio rispetto alle regole. Sì, a scuola si trasmettono delle regole e voi dite, anche rispetto alla gestione del web, quindi fare media education, comunque esiste una costruzione di regole, in questo caso, rispetto all'utilizzo dei dispositivi digitali ma, in generale, delle regole che permettono la costruzione di buone relazioni, dei comportamenti adeguati, e così via. Allora, vi chiedo: come viene la trasmissione delle regole, affinché abbiano un significato e assumano un significato e, di conseguenze, influenzino il comportamento dei ragazzi, tra di voi e loro? Come avviene questa trasmissione? È una costruzione condivisa?

P30: Allora, dipende dalle classi molte volte. Con alcune classi devi fare: quella è la regola netta, e bisogna rispettarla. Per esempio, a scuola molti ragazzi usano il cellulare, e allora giustamente con alcuni li dobbiamo sequestrare e mettere in una scatola perché ne fanno un uso improprio, a volte riprendono le lezioni, fanno foto e così via. [Con] altri, invece, ti puoi fidare perché c'è una regola condivisa in cui si dice: «Ragazzi, il cellulare non si usa se non vi do io il permesso». [Poi, ci sono casi in cui i ragazzi chiedono]: «Professore posso usare il cellulare perché mi sono scordato la calcolatrice?», «Sì, va bene». [In quel caso è concesso] e si vede, lo vedi anche dai ragazzi e da come sono stati educati: c'è un modo di condivisione, di richiesta e allora là sei più tollerabile; con alcuni devi essere meno tollerabile, però devi sempre fare “bastone e carota”, “bastone e carota”, cioè, per esempio: «Ragazzi, se vi comportate bene gli ultimi cinque minuti o durante la ricreazione il cellulare lo [potete usare]» perché, che fai? Puoi essere sempre là come sentinella? Non puoi andare avanti. Lo so, puoi usare il cellulare in altro modo, lo so. Ormai il cellulare è diventato comune, ce lo abbiamo tutti quanti, anche noi, per esempio, durante la lezione ci telefonano perché abbiamo un'emergenza, abbiamo famiglia, perché uno è vicepresidente ed è chiamato e così via, cosa facciamo, non rispondiamo? Diventa... che fai? Però, trovo assurdo che a volte, mentre sono in classe, gli telefona la mamma, questa è una cosa assurda, anche lì, molte volte dipende dai genitori, però se c'è un ragazzo che sta male, per esempio chiami, con il fatto del covid, per esempio, non potevano più andare in segreteria a chiamare, allora, davanti a me usa il telefono, chiama il genitore, e così via. Quindi bisogna essere sempre molto tollerabili, ci sono le regole però quelle rigide bisogna, a volte, avere una sensibilità, ecco non essere sempre rigidi: «Ti ho visto con il telefono, adesso ti sospendiamo» e così via. E bisogna dividerete con loro e avere una comprensione, sennò non si va avanti. Ecco, noto questo.

P33: Da noi è la stessa cosa tua, P30. Noi, i cellulari, in linea di massima, per regolamento scolastico, devono essere posati in una scatola riposta sulla scrivania, ogni mattina appena entrano. Poi c'è quello che ti chiede, gentilmente, [se] può telefonare perché ha dimenticato questo...

P30: Ce ne hanno due, di telefoni... uno lo tengono nello zaino.

P33: Noi abbiamo avuto un caso del genere, proprio in prima, vero P28? Con delle ragazzine che, purtroppo, avevano due telefoni e facevano i filmati...

P30: Ma ci fanno gli sticker... perché, a proposito di questo, ognuno di noi avrà il proprio sticker, perché, che fanno? Prendono una foto dal proprio profilo e te lo modificano, poi lo fanno girare nelle chat, cioè...

P33: P30, sono creativi [questi]. Quelle ti filmavano e ti mettevano su TikTok, è diverso! Quando fanno il filmato...

P30: Lì bisogna fare delle sedute sul bullismo, polizia postale, gli devi spiegare determinate cose...

P33: Noi adesso stiamo partecipando a un progetto P30, [...] di Generazioni Connesse, insieme al MIUR, praticamente con questo progetto, per la stessa scuola, una decina di colleghi dei due ordini, primaria e secondaria di primo grado, di vari plessi, segue un corso di Generazioni Connesse, prima devi iscrivere la scuola, devi rispondere a un test auto-valutativo, all'inizio, dopo di che, seguendo un percorso di formazione, vieni aiutato a scrivere un documento di educazione al web per i ragazzi, di cui, poi, sarà dotata la scuola. Cioè, tu come docente costruisci questo documento di regole, per la tua scuola, e poi la scuola riceverà un badge da Generazioni Connesse, e il documento verrà proprio pubblicato sul sito della scuola, per il rispetto, no, di varie... stiamo parlando di cyberbullismo, ma stiamo anche parlando di utilizzo del web, di utilizzo dei social, eccetera.

Conduttore: Scusi P33, mi si era un attimo bloccata la connessione [...], mi può ripetere il nome del progetto?

P33: E-Policy, basta andare sul sito Generazioni Connesse e si trova.

P30: Però P33, il problema è che nella società in cui viviamo, succede qualcosa, è c'è sempre qualcuno con il cellulare che riprende cosa succede: c'è un incidente e c'è uno che fa la foto; c'è una violenza, e così via. Quindi, giustamente, questi ragazzi crescono con questo messaggio che...

P33: Sono d'accordo...

P30: Quindi bisogna anche far capire che l'uso consapevole della risorsa. Se tu... allora, è così. Faccio un esempio: l'altra volta, da me, usavano il bluetooth per prendere in giro un ragazzo. Allora, io mi sono molto arrabbiato, nel senso che ho detto: «Ragazzi, vi insultate e questo, ci può anche stare, siete ragazzi, si chiede scusa e così via. Però, deve uscire il colpevole. Non mi arrabbio, ma almeno dire l'ho usata io [...]. Perché con alcuni docenti vi comportate bene e con altri vi comportate male? Siamo tutti uguali!», può capitare che, molte volte, l'insegnante di sostegno, che deve fare la supplenza, la classe, a volte, poverina, anche gli alunni vedono che è la docente soltanto dell'alunno e non della classe, e quindi c'è un messaggio sbagliato. Allora, vai a dire che la docente di sostegno fa parte del consiglio di classe e un docente uguale a noi, diventa fondamentale. Passa questo messaggio, cioè che a volte, quando sono con i docenti che sono di polso meno debole, loro fanno delle determinate cose. Io, poi, questa cosa l'ho risolta e sono stato contento perché mi hanno detto chi era stato il ragazzo a fare, ma in modo privato, li ho portati al punto di, dopo discussioni, spiegando se si fanno un'azione, si deve confessare e così via, li abbiamo dovuto dare un esempio. Quante volte capita che tra ragazzi litigano e qualcuno utilizza degli appellativi soprattutto nei confronti delle ragazze? Allora, io là, inizio: «Ma tu lo diresti a tua madre o a tua sorella?», «Mia madre e mia sorella no...», «Allora, perché devi utilizzare quest'appellativo nei confronti della compagna?» e lì inizia la discussione. In questo, noi dobbiamo fare questo tipo di interventi. Molte volte l'insegnante di italiano è di supporto, in base alla lettura di alcuni brani e così via, però diventa anche il team, perché se ci sono degli episodi, bisogna affrontarli e gestirli nella classe, la collaborazione, perché se capita che nella mia classe, o insieme a P31, succede un episodio, io chiamo lei, perché è coordinatrice, oppure succede questo, quell'altro, un consiglio e così via. Però, molti non lo fanno, perché non c'è [...].

Conduttore: P28, voleva dire qualcosa? Ho visto che aveva acceso il microfono.

P28: No no, sto ascoltando. Mi rivedo in queste situazioni, perché penso, poco fa pensavo al fatto che il cellulare non si debba demonizzare, perché ormai è entrato prepotentemente nelle nostre vite e, effettivamente, non si può più farne senza, perché ci tiene connessi continuamente, dal telefonino quando leggiamo le mail, se abbiamo bisogno di una informazione... il problema è che, se una regola si deve seguire, si deve dare per tutti, perché se anche si fa un'eccezione, i ragazzini sono impietosi in questo. E allora mi dicono: «Ma, lui perché allora lo fa? Perché io non lo posso fare? E lui perché può telefonare e io non posso...», cioè, diventa... capisco, bisognerebbe essere un po' elastici, a seconda delle necessità, però più delle volte sei obbligato a tenere una condotta e mantenerla, perché se si creano dei precedenti poi devi... è faticoso risultare credibili, anche nelle occasioni future. E questo ti porta poi ad essere precisi, a non tollerare le eccezioni. Ecco, io, a me succede questo, perché io insegno arte e tante volte i ragazzi hanno



bisogno di vedere delle immagini, e mi dicono: «Posso prendere il telefonino?» e io sono costretta a dire [di] no, però, utilizziamo la LIM insieme, ci colleghiamo insieme e cerchiamo, comunque, di condividere tutti gli stessi documenti. Perché poi, basta un attimo, e ci succede che anche nelle classi delle prime, dei ragazzini che tu ti aspetti che siano ancora più piccoli, più, e invece proprio da loro abbiamo avuto questi episodi di immagini che sono state... niente di importante, niente di grave, però questo, nel fatto di trasgredire ad una regola che è condivisa. E quindi a quel punto devi dire no per tutti, perché il telefono potrebbe essere comodo per predisporre qualcosa e poi farli lavorare sul telefonino. Però io, per la mia esperienza, devo dire no, a tutti, per evitare che poi mi si dica: «Sì, ma nell'altra classe... sì, ma l'altro giorno...», allora dico «No!» e lo è per tutti quanti. Solo questo volevo aggiungere.

P31: Io sono più d'accordo con P28, che è poi l'aspetto più difficile, ho grosse difficoltà. Perché, in generale ho grosse difficoltà a dire di no, [e poi] rimango sempre fregata da questo. Però, per esempio su questo discorso del telefonino, io mi trovo in difficoltà perché io ho il cellulare acceso in classe [con la suoneria], ma perché arrivano le comunicazioni in classe, ho i figli e anche io ho i figli che sono a scuola, comunicazioni tra colleghi [...], quindi mi accorgo che questa cosa del telefonino la vivo male, soprattutto quando è una regola che chiediamo a loro e io, per prima, per esempio non rispetto. E va beh, ma io sono la professoressa, no, alla fine è quello che crea la barriera, quindi mi rendo conto che è un accordo sul quale non riesco ad essere rigida, perché automaticamente mi trovo in difficoltà... [suona un telefono e non si distinguono le parole]. Le regole sono condivise, la regola del cellulare è una regola della scuola, che non è che i ragazzi hanno comunicato, loro sanno che quella è una regola che non abbiamo stabilito insieme, in questo caso, proprio da mamma [...] decido insieme una regola, così i bambini non la vivono come un'imposizione, però [mi aiuta a farle rispettare]. A scuola, questo aspetto sarebbe lineare, forse lo si fa nelle scuole, nella scuola primaria, nella scuola dell'infanzia. Nella scuola secondaria di primo grado, questo non si fa perché sei il professore, c'è un regolamento, quello è e quello in qualche modo devono rispettare. Forse, ed è per quello che ho usato la parola condivisione, forse dovremmo trovare il modo di, non dico di costruire un regolamento insieme, ma trovare il modo per non fargli vivere queste regole come un'imposizione, ma come qualcosa che, in qualche modo, viene da loro. Il problema qual è? Che non possono, ovviamente, andare contro a quelle che sono le regole dell'istituto. Quindi, il discorso delle regole, non lo so, io su questo ho dei dubbi, anche perché... io per esempio, alcune cose le gioco dal punto di vista, visto che faccio tecnologia, lavorando molto con il tema, col coding, la butto sul discorso del, della, tra il robot e l'uomo e, concludere delle regole per comunicare, per fare lavorare il computer, per fargli acquisire, per fargli seguire, per fargli raggiungere quell'obiettivo a quel computer, dobbiamo dargli delle regole che servono anche per parlare un linguaggio comune. E quindi punto su questo, però mi rendo conto che non è... quando poi si parla delle regole che riguardano loro in prima persona, che riguardano delle cose che, che a volte manco sanno, perché forse a volte il regolamento della scuola non è che glielo... lo presentiamo nella maniera adeguata alla loro età...

P28: Sì, però, io penso che, diciamo, le regole non è che sono condivise nel senso che ognuno, necessariamente, debba dire: «Sì, sono d'accordo, ci sto». I ragazzi, a volte, non hanno regole neanche a casa, per cui il buon senso funziona quando tu sei adeguato nel rispettare determinate regole, quindi non c'è bisogno che qualcuno necessariamente te le imponga, perché capisci che hai raggiunto quel grado, anche minimo, che ti porta a comprendere che ci sono momenti in cui le cose le puoi fare e momenti in cui no. Io vedevo che tante volte questi ragazzi ricevono messaggi [da noi] che sono in conflitto con quello che gli arriva dalle loro famiglie e, a volte, sono loro stessi che ci dicono: «Perché non mi ha fatto telefonare, mio figlio che dove prendere la pillola, doveva prendere il farmaco». Ma c'è il telefono in questa scuola? Non è necessario che il bambino telefoni con il suo telefonino; quando ti dicono: «No, ma il bambino non lo consegna perché sono io che gli dico che non lo deve consegnare, perché lui deve essere sempre reperibile». A me è capitato. «Ma se lei vuole rintracciare il figlio, il figlio non è per strada, è a scuola. Se ha bisogno di qualcosa, chiami a scuola». Quindi, a volte, io vedo che c'è un conflitto tra quello che diciamo noi e quello che dicono i genitori. Ecco, per cui non può nascere quella condivisione, tra virgolette, che nasce, che è frutto del buon senso, perché loro sono ragazzini, e a loro fa comodo

seguire quella regola più tollerante, quella regola che gli consente di muoversi meglio. Se me lo ha detto la mamma, e quindi, quello che dicevamo, vale di più, giustamente, di quello che dice l'insegnante. Però, se, in linea di principio, dico [che] può essere giusto, però questo cozza con le esigenze... non ci sono solo loro, in classe ci sono tutti. Se si decide una cosa, deva valere per tutti, io sono di questa posizione. Sarebbe bello se loro, avessero quella capacità di utilizzare gli strumenti nella modalità in modo adeguato, li potremmo utilizzare più spesso, però alla fine devi sempre vedere quello che sta chattando su WhatsApp, perché, quelle poche volte che lo do, faccio il giro, non sto sempre seduta, io non sto mai seduta nella cattedra, proprio per il tipo di materia, giro sempre, però quando poi mi accorgo, mi pento di avergli dato fiducia, e allora dico [che sia meglio] posare questi telefonini e passare al piano B.

P30: Però una P28, guarda, per esempio, quest'anno, anche con l'avvento dei libri digitali, i ragazzi portano il tablet, invece di portarsi i libri. Allora, faccio un esempio: io interrogo un ragazzo e, appena finita l'interrogazione, lui va subito, perché giustamente con click, con l'app, va e vede subito il voto. [...] Non so se pure da voi succede questa cosa, da noi ci sono ragazzi che hanno il tablet, hanno i libri digitali...

P33: Perché lo vedono su Argo...

P30: Sì, hanno la connessione, hanno internet, hanno tutti libri... tu cosa gli vuoi dire: «Devi portare il libro cartaceo? No!», perché la legge ti dice, giustamente, che possono avere anche il libro digitale, e possono stare e anzi, meglio, per il peso che hanno sullo zaino. Quindi, molte volte, dipende... dobbiamo dare alcune regole che devono essere più condivise con loro, forse, e dire: «Guardate, qui il cellulare non si usa per questo, questo e quest'altro. Non ci potete filmare perché io vi posso denunciare alla polizia postale [...], ci sono dei rischi», forse spiegandolo, condividendolo. Poi, quando capita, quest'anno è successa questa emergenza covid, i ragazzi non potevano andare in segreteria e usare il telefono della segreteria. Dovevano usare il loro telefono personale. Molte volte non hanno credito, cose e quindi succedeva che molto spesso andavano dal docente e noi dovevamo prestare il telefono per comunicare con i genitori, perché alcuni hanno delle patologie, devono prendere pillole e così via. Quindi, forse, alcune regole della scuola devono essere condivise con i ragazzi e non sempre impartite dall'alto, perché non le rispettano. Un esempio: noi abbiamo la ricreazione alle 11.00, ma se a volte, ci sono alcuni ragazzi che alla mattina non fanno la colazione. Giusto? «Io professore mi sento male, la mattina non posso mangiare». Alle 9.00, alle 10.00 la mattina hanno fame, che cosa, e mi chiedono: «Professore, posso mangiare?», [io gli rispondo di] sì, perché non è che disturbi... che cosa puoi fare? Giusto?

P28: Io non sono d'accordo in questo, non sono d'accordo. Perché secondo me, voglio dire...

P30: Ma se c'è un bambino che non mangia la mattina perché si sente male?

P28: Sì, ma succede...

P30: Succede, e che fai?

P28: Ma, infatti, bisogna educare i ragazzini che alla mattina si alzano e, alla fine, è tutto lì...

P30: Certo. [...] la famiglia. Io ti posso dire che ho due figli: sono completamente diversi. Mia figlia si siede a tavola e fa la colazione, c'è l'altro che lo devi obbligare a mangiare e stiamo, a volte, mezz'ora a...

P28: Lo so e io capisco perfettamente, però, dal mio punto di vista, ci sono delle cose che se ognuno si volesse creare tutto a sua misura, non... io non lo trovo che sia una cosa...

P30: No, io metto delle regole fisse, però anche un minimo di flessibilità...

P28: Ma non penso che nella scuola non ci sia questa flessibilità. Perché io, per esempio, non ho mai sequestrato un cellulare, ma ho semplicemente detto [di chiuderlo e metterlo via] oppure, se c'è il ragazzino che ti dice [che ha fame], io gli dico: «Va beh, mangiati un pezzettino di panino, però, una cosa veloce». Però, per come hai detto tu prima, non ha senso che ci sia la ricreazione, ognuno mangia quando ha fame. Non ha più senso stabilire...

P30: No, va bene. Le regole vanno bene, però può capitare che, a volte, ci sono dei [casi] in cui uno deve fare delle deroghe.

P28: Però è giusto far capire che quella è un'eccezione e non è la regola. Ecco, questo.

P30: Il problema è che il cellulare, oramai, è diventata una cosa assurda nella scuola...

P28: Ma non solo nella scuola, perché io vedo tanta gente che lo utilizza anche a tavola, al cinema...

P30: Durante la guida... Per esempio, durante un momento di condivisione [credo si riferisca al pranzo], io li ho sequestrati, li ho messo in un tavolo e ho detto: «Voi dovete parlare con i vostri compagni».

P28: Li vedi tutti insieme ma ognuno è sul proprio cellulare, che se a volte tu li osservi, dici: «Ma è possibile che sono tutti insieme e potrebbero sfruttare questi momenti, e invece no...»

P30: Non sono più abituati, è questo. [...] Io sono della generazione che scendeva in cortile e giocava con gli amici... Quindi sai, ci sono stati l'avvento della tecnologia con anche la diffusione di alcune informazioni, ha creato, di contro, il fatto che, per esempio, teniamo sempre i bambini reclusi a casa e sono poco, hanno pochi amici... io li porto a mare, qualsiasi amico che incontri sulla spiaggia, gioca, condividi due giochi e così via, pazienza, dipende anche come siamo noi... a volte...

P28: Penso che questa sia una scuola di pensiero, cioè, magari stiamo andando in un altro discorso, c'è chi pensa che le tabelline è inutile, ormai, impararle a memoria perché siccome usiamo la memoria per altro, visto che abbiamo sempre a disposizione un calcolatore; io sono della scuola di pensiero che se alleniamo la memoria, male non ci fa.

P30: No anche perché il calcolatore può sbagliare e se noi non sappiamo la soluzione... quello è il problema.

P28: Però capisco che ci sono teorie per cui è inutile imparare la poesia a memoria, visto che puoi accedere[vi] velocemente al testo della poesia... e c'è chi sostiene che, invece, è bello avere una cultura più vasta, fare una citazione, cogliere... però, lo capisco, me ne rendo conto che io sono, che stiamo diventando vecchi già... io dico, evidentemente, facciamo i discorsi dei vecchi. Forse, forse...

P33: Sai cosa penso? Non credo sia un discorso di vecchi o di giovani. Capisco quello che dice P30 e lo condivido pienamente, nel senso che lo strumento, il cellulare è diventato uno strumento della quotidianità e, assurdamente, [...], però deve essere regolamentato. Ora il problema qual è, per noi docenti? Perché noi riusciamo a regolamentare l'utilizzo del cellulare probabilmente con i nostri figli, ma non possiamo regolamentarlo con gli alunni, perché gli alunni, usciti da scuola hanno, praticamente, entrano in dei contesti in cui il cellulare non viene usato, abusato! Quindi, tutto quello che noi diamo a scuola viene sistematicamente negato fuori dalla scuola. Allora noi possiamo stare, ecco, io qui sono più per un'educazione duttile, nel senso che anche io devo dire che faccio utilizzare i cellulari a sti ragazzi, perché... io preparo verifiche online e, siccome non abbiamo a disposizione i tablet in questo momento, dico [ai] ragazzi [di prendere] i cellulari e [di] cliccare sul link. Loro mi fanno la verifica. Per loro è un divertimento, lo fanno, si divertono a farlo, perché poi...

P30: Per esempio, c'è un [...], un programma che è un gioco, allora tu li sfidi, per esempio, da me l'altra volta hanno organizzato una sfida con Dante e, praticamente, si sono create, tutte le seconde che facevano il programma di Dante, hanno fatto una gara e vinceva chi rispondeva alle domande e per loro è diventato uno stimolo, cioè, ci sono stati dei ragazzi, soprattutto in alcune classi particolari, che con grande entusiasmo hanno affrontato questa sfida e vedere che raggiungono... quindi, a volte, bisogna essere sì, rigidi su alcune cose, ma flessibili allo stesso tempo e trovare quella chiave, ogni volta, in base a una determinata situazione.

P33: Io ci lavoro a volte, col cellulare ci lavoro in classe, e faccio fare gli Escape-room coi ragazzi.

P30: Faccio un esempio, la mia collega di arte, ha fatto fare dei collage artistici ad ogni ragazzo con le applicazioni, oppure, per esempio, che fanno? Hanno fatto dei progetti con alcune applicazioni, l'effetto cartone animato. Ecco, per esempio, a volte dobbiamo entrare anche nel loro mondo, in punta di piedi e trovare quella...

P33: Distogliarli anche dalla vacuità dell'utilizzo che ne fanno, perché poi, dico, al di là della chiamata con i genitori, in questo lo discuto anche perché se un genitore ha la necessità di parlare con un figlio, può benissimo telefonare a scuola e non telefonare al numero di cellulare del figlio perché sa che, o dovrebbe sapere, che sta facendo lezione. Quindi, ecco, vedi qua il pessimo

utilizzo dello strumento, che parte proprio dal contesto familiare in cui questi ragazzi sono? Cioè, loro non si pongono proprio il problema che questi ragazzi siano in classe e che stanno seguendo una lezione. Chiamano. Allora è lì che mi irrigidisco, lì sì, ma io ho spiegato anche alle mamme che se [hanno] bisogno [devono chiamare] a scuola, perché noi il telefono lo abbiamo. Come facevamo quando non c'erano i cellulari? La scuola c'era comunque. Si telefonava dal telefono della scuola. E noi con il Covid abbiamo tutta una procedura, un protocollo per far telefonare i ragazzi, proprio per non dargli la possibilità di attaccarsi al telefono per farsi venire a prendere. Ecco, questo è un altro problema che ci può stare nelle scuole: i ragazzini che fingono malesseri per farso venire a prendere così evitano l'interrogazione di matematica, ecco, questo.

P30: Però, se stanno male davvero come fai a capire? Soprattutto in questo periodo in cui dicevano [che avevano] mal di testa. Mamma mia, isoliamolo, prendiamo la temperatura, isoliamolo nell'aula Covid, facevi tutta questa procedura e iniziavano a piangere, soprattutto i bambini, poi li dovevi tranquillizzare. Quindi siamo in una fase, cioè...

P33: Eh ma qui c'è tanto lavoro da fare eh...

P30: Per esempio, i genitori hanno le credenziali di Argo, no? Faccio un esempio, a me è capitata questa cosa: un ragazzo, uscendo dall'atelier creativo, giocava, è scivolato. Giustamente io ho detto alla mia collega [...] di attenzionarlo nel registro [...]. La mamma mi ha telefonato preoccupata, [chiedendo cosa fosse successo al figlio]. [...] Già avendo scritto online, loro hanno l'immediatezza dell'[informazione] e questa signora mi ha chiamato subito per sapere cosa era successo. Che fai? Non gli rispondi? Poi uno si preoccupa... [...]. Le regole più sono condivise e più, forse, i ragazzi le rispettano.

P31: Volevo dire, semplicemente, che forse quello che noi ci dobbiamo ricordare è che internet, lo smartphone, sono degli strumenti, dobbiamo trovare noi il modo per utilizzare al meglio quegli strumenti per farli diventare degli strumenti educativi. Perché pensare di levarglieli è impossibile, pensare di levargli internet è impossibile, pensare di levargli il cellulare è impossibile. Però provare a fargli capire che questi possono diventare degli strumenti educativi, fargli capire che quegli strumenti gli possono aprire dei mondi che sono altro oltre [perdiamo il seguito del discorso a causa di problemi di connessione del partecipante]. Sta a noi far loro conoscere quegli strumenti, quelle applicazioni, che possono essere strumento educativo, però, per esempio, come tutti, magari utilizzo gli strumenti informatici online, però dico, ma anche il recupero della manualità è qualcosa di bello, non è che dobbiamo, cioè non è che dobbiamo, per forza, in tutto, trovare il modo di utilizzare, di fare le cose, attraverso il computer, attraverso il telefonino. Io, per esempio, a questi ragazzi se non gli dai un input, cioè a livello di creatività, se non gli dai una... a volte, [dicono] facciamo una cosa a piacere, fate un tema a piacere; foglio bianco... «Cosa devo fare? Cosa posso fare?» [...] «Inventate!» [dico io]. Cioè, se non hanno sempre il supporto dell'immagine su cui lavorare, a volte, loro si arrendono, sono molto arrendevoli, subito. Quindi anche il recupero della manualità, anche un pochino invitarli a riflettere da soli, senza avere sempre l'aiuto della... secondo me, un pochino può servire, non avere il computer a tutti i costi [...].

P28: Quest'anno ho fatto un corso [...] che si incentrava tutto sulla manualità, sulla creatività... [...] però, ecco, era sempre connesso al piano tecnologico, perché comunque diventa un circuito che fa capire ai ragazzi che tutto questo può essere collegato. Gli fai gli origami, gli fai il lavoretto...

P30: Allora, faccio l'esempio. Il docente, che era di Pistoia, ci ha fatto realizzare a tutti quanti, un cuore in carta, ha iniziato così e ognuno di noi l'ha fatto. La prima cosa che potete fare con i vostri ragazzi è fare questo cuore di carta, in modo tale da... soprattutto in questa fase. Quindi è stato molto coinvolgente, lui era di Pistoia e noi eravamo sparsi in quasi tutta la Sicilia.

P31: Però poi tenendo anche degli elementi digitali, anche perché i ragazzi, non dovendo poi demonizzare gli strumenti digitali, dobbiamo collegare la parte artigianale [...], utilizzo di materiale di scarto, creare oggetti... però mantenere anche la parte che poteva essere utile con l'utilizzo del telefonino.

P28: Noi per esempio quest'anno, non potendo fare attività di laboratorio, abbiamo scelto con una collega dei video-tutorial per poter fare dei lavoretti con materiale riciclato e poi abbiamo

addobbato la scuola; però la fase proprio del lavoro l'abbiamo dovuta fare ognuna a casa propria, per le ragioni che conosciamo bene. Poi abbiamo addobbato, abbiamo fatto delle riprese in occasione dell'open day, abbiamo voluto abbellire la nostra scuola ugualmente, non abbiamo rinunciato a fare delle attività a tema legate al Natale. Quindi loro, questo lo fanno, [...]. Lo hanno fatto insieme ai genitori, lo abbiamo inserito nel video di presentazione della scuola. Sono tutte cose che si fanno, però a volte, però, se non c'è quello, sembra che tutto perda interesse... bisogna sempre interessarli sti ragazzi... per carità, però neanche per forza ci vuole sempre, continuamente... questo è quello che penso, posso anche sbagliare, è il mio pensiero, soltanto da un mio punto di vista.

Conduttore: Il nostro tempo è scaduto, non voglio rubarvi altro tempo, però, volevo un po' riprendere i temi emersi. Innanzitutto, è stato un focus group molto ricco, avete detto tantissime cose interessanti e volevo riprendere un po' i temi che sono emersi. Innanzitutto, la collaborazione, fondamentale una linea di azione e di pensiero condivisa, tra voi docenti, un'architettura, quest'immagine è molto evocativa. Quindi, un corpo di docenti che costruisce un'architettura che, attraverso questa architettura, segue delle linee operative, ma anche di pensiero, che si riflettono non solo nella collaborazione tra i colleghi, ma anche nel clima che si instaura a scuola e nel clima che viene percepito dagli studenti. E, anche quello che è stato detto rispetto alla distribuzione delle responsabilità: quindi sì, effettivamente c'è collaborazione, ma perché c'è anche un dirigente che costruisce, che favorisce, che promuove la collaborazione stessa, perché le responsabilità vengono distribuite tra i colleghi, e quello che fa il collega influenza il lavoro anche degli altri colleghi. Quindi, davvero interessante. E poi, emergenza anche il tema della disabilità e quindi di una scuola che sia concretamente inclusiva e che quindi viene anche scelta, perché scuola inclusiva. E poi è emerso il tema dell'interesse, [I care] nei confronti dei ragazzi, questo momento dedicato, all'inizio della lezione, nel quale si chiede come stanno, soprattutto, trovo che sia molto interessante [se pensato], [...] se pensiamo al periodo storico che abbiamo vissuto, quindi non è che ci colleghiamo attraverso un'aula virtuale e mettiamo in pausa il mondo fuori, ma ci chiediamo come stiamo e c'è quest'attenzione all'accoglienza, e trovo che questa cosa sia molto interessante. Poi, appunto, vi ho chiesto un po' di affrontare la questione delle norme, delle norme, appunto, come disposizioni che vengono condivise, alle quali viene attribuito un significato, che vengono discusse, in un certo senso, che cercano e che necessitano di una nuova negoziazione, forse [...]; ma, dall'altra parte, anche voi vi trovate un po' nella condizione che, l'imposizione della norma è una sfida, in un certo senso, che quindi mette anche in discussione quello che è il modello che noi offriamo, in quanto adulti, e dall'altra parte quello che poi risulta essere giusto, risulta essere sbagliato, fin dove mi devo spingere, fino a che punto devo dire di no, e quindi una sfida quotidiana che richiama gli insegnanti, che richiama gli adulti in generale, in una continua negoziazione rispetto alle norme. E poi ovviamente, [la contrapposizione] tra le norme che vengono promulgate a scuola e le norme che vengono promulgate a casa, quindi della famiglia, che a volte entrano in contrapposizione e che, di nuovo, ci mettono in una posizione molto, che necessita di riflessione e, a volte, di rinegoziazione, o no, ma che comunque ci mette sempre nella condizione di dover riflettere. È emerso il tema della comunicazione, quindi di trovare dei terreni comuni tra le vecchie generazioni [...] [e le nuove] e trovare questo linguaggio comune che ci permetta di trovare dei terreni condivisi, che ci permettano di parlare un po' la stessa lingua. Trovo, tra l'altro, che sono emerse delle esperienze che avete fatto, come la Shoah, attraverso TikTok che, trovo molto interessante, come la sfida Online su Dante o la visita nei musei [...]. Quindi, vorrei ringraziarvi, soprattutto per esservi messi in gioco, per aver riportato le vostre esperienze, per aver condiviso le vostre idee, per averci reso partecipi di quella che è la vostra realtà scolastica, perché per noi il contributo degli insegnanti non è soltanto un contributo, ma è la partenza, è la [base] per creare, per poter effettivamente, fare ricerca [sulla scuola].

## Trascrizione FG7 – PF24, Università di Parma, Università di Sassari

Data: 16/07/2021  
Durata: 1.54.33  
Modalità: a distanza  
Partecipanti: 4 aspiranti insegnanti  
Conduttore: 1  
Osservatore non partecipante: 1

Partecipante	Titolo di studio	Motivazione
P34	ISEF	Insegnare nella scuola primaria
P35	Lettere moderne	Insegnare nella scuola secondaria di I e II grado
P36	Lingue straniere	Insegnare
P37	Lingue e letterature straniere	“Aprirsi una porta”

Conduttore: Innanzitutto, ci tengo tantissimo a ringraziarvi per aver deciso di partecipare alla ricerca, perché, appunto non è stato per niente facile, nonostante gli iscritti al Pf24, siano numerosissimi e noi principalmente abbiamo individuato quelli che hanno svolto l'insegnamento di *Elementi di pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione nella scuola secondaria*, nonostante siate tantissimi, alla fine, come vedete, non è così semplice coinvolgervi. Quindi grazie, grazie a nome mio ma anche grazie a nome dell'Università di Parma. Mi presento, io mi chiamo Nome Cognome, sono dottoranda in Psicologia dell'Università di Parma e ho praticamente questa borsa di studio, a tema vincolato, sull'educazione morale. Prima di intraprendere questo percorso di dottorato, io sono laureata in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi, quindi lavoravo come educatrice in una comunità per minori in stato di affidamento, poi, appunto, mi si è presentata questa occasione, e quindi ho deciso di dedicare questi tre anni al percorso di dottorato. Lascio la parola anche alla mia collega.

Osservatore: Sì, io sono Nome Cognome, [...] collaboro con l'Università di Parma per diverse ricerche, in particolare mi occupo dei tirocini di Scienze dell'educazione e di Progettazione e coordinamento, quindi della laurea magistrale. [...] fuori dall'università, sono educatrice in una comunità per minori e, ad ogni modo, il mio ruolo qui oggi è quello dell'osservatore, quindi andrò ad annotare, semplicemente, quello che un po' ci scambiamo, quello che verrà detto, ai fini della memoria per la ricerca.

Conduttore: Mentre per me, il ruolo è un po' quello di facilitare la discussione tra di voi ma, comunque, quello che vorrei che teneste a mente è che questa è una discussione informale su dei temi che, magari già attualmente, o un domani potrebbero coinvolgervi in prima persona in quanto potenziali insegnanti della scuola secondaria e [della scuola] in generale. Prima di iniziare vorrei che vi presentaste voi, dicendo, appunto, il vostro nome e cognome, quello che è un po' il vostro percorso di studi, quindi la laurea che, magari, avete già conseguito o [...] che state [conseguito] e qual è stata la motivazione che vi ha spinto a intraprendere il percorso formativo dei 24 CFU, in totale libertà, nel senso che potreste aspirare a diventare insegnanti un domani, oppure no [...].

P34: Allora, rompo il ghiaccio. Mi chiamo Nome Cognome. Ho appena terminato il percorso dei 24 CFU e l'ho trovato veramente molto interessante. Allora, intanto, mi sono iscritta, diciamo, a questo percorso un po' per avere sbocchi nella scuola, anche se devo dire che la mia aspirazione principale non è quella tanto di essere docente nella scuola secondaria, ma nella primaria. Io sono, lavoro circa da 20 anni, nella scuola primaria come consulente esterno, infatti io mi occupo di educazione motoria e sono un'istruttrice di Giocampus, che è un progetto di Parma, non so se lo conoscete, un progetto di educazione motoria, educazione alimentare, adesso si sta, diciamo, anche espandendo anche in altri settori. In estate questo progetto è nato, diciamo, come centro estivo per dare un servizio alle famiglie, per portare i bambini, diciamo, nel classico centro estivo,

nei mesi estivi. Poi, già, dai primi anni, questo progetto si occupa anche di educazione motoria nella scuola primaria, perché non so se lo sapete o meno, ma comunque nella scuola primaria non è presente il docente specializzato di educazione motoria, ma è una materia affidata alla maestra, quindi il nostro ruolo sarebbe un po' quello di esterno, di specialista esterno per l'educazione motoria. Io, infatti, sono diplomata all'ISEF e mi occupo, insomma la mia materia è quella, l'educazione motoria. Mi occupo da tanti anni, è da tanti anni che lavoro nella scuola, ma come consulente esterno, non direttamente come insegnante, perché poi non ho il diploma magistrale, quindi non avrei possibilità di entrare a scuola in un altro modo. Quindi ho fatto un po' questo percorso anche per completezza di, sia di possibilità di scelta eventualmente, un domani, visto che anche l'ambito legislativo si sta aprendo alla possibilità della figura del docente anche nelle scuole primarie, tutto il progetto di un disegno di legge che non è ancora attuativo, però la mia speranza sarebbe poi quella; ma soprattutto, per avere una formazione un pochino più ampia, più allargata perché io sono diplomata all'ISEF quasi trent'anni fa, si può dire, e da allora, a parte dei corsi di formazione sulla materia, altre formazioni non le ho fatte. Quindi ho trovato molto interessante, anche per discipline, insomma, che sono state toccate, partecipare a questo percorso e dedicarmi allo studio di queste discipline. Quindi l'ho trovato davvero formativo e interessante per il mio percorso, indipendentemente se mi servirà o meno nella mia professione.

P35: Io sono Nome Cognome, sono una studentessa dell'Università di Parma, della magistrale in Lettere moderne. È la seconda magistrale che sto completando, perché ho fatto in triennale un percorso di Lettere moderne e ho fatto una magistrale in Economia delle arti e ho lavorato due anni, dopo, un'esperienza di insegnamento alle elementari, alla primaria, ho deciso di cambiare strada, di tentare questo percorso e, in realtà, non sono iscritta al Pf24, ma ho inserito l'insegnamento di Elementi di pedagogia come esame supplementare perché avevo già altri esami che mi servivano, avevo già sostenuto degli esami nel precedente percorso di studio e l'ho fatto, appunto, perché mi interesserebbe andare a insegnare. Il mio sarebbe cominciare con le scuole medie, per poi, successivamente, spostarmi alle superiori e questo anche perché ritengo che sia interessante vedere il percorso di maturazione degli studenti. È stato bello, per quanto limitato nell'esperienza alla primaria, quindi mi interesserebbe anche, insomma, capire meglio l'evoluzione nell'apprendimento. Forse per quello che ci interessa, basta, direi.

[Si connette in ritardo la partecipante P37; le vengono date alcune indicazioni rispetto a quello che è stato detto fino a quel momento].

P36: Io sono Nome Cognome, a livello di formazione sono laureata in Lingue Straniere, mi sono laureata però nel 2007, quindi è passato un po' di tempo. Diciamo, in vari momenti ho pensato alla possibilità dell'insegnamento, senza però mai dedicarmi, se non per un'esperienza nel 2013 in dei corsi di recupero di lingua inglese, in un istituto superiore. Adesso, attualmente, lavoro in azienda da sette anni; diciamo che non è il mio habitat e quindi si è fatta strada, con forza, questo mio desiderio che, ripeto, che a fasi alterne si era presentato nel passato, di dedicarmi all'insegnamento. Allora ho deciso di prendere in mano la situazione. Ho cominciato con il PF24, l'ho completato a maggio. Adesso sto seguendo gli esami di letteratura inglese, perché sì, sono laureata in lingue ma non ho crediti sufficienti a livello di letteratura, e quindi, con fatica ma anche con molta soddisfazione sto proseguendo, insomma, avrò i miei tempi, perché lavoro a tempo pieno, comunque, quindi sono studentessa nei week-end, il che implica una dilatazione dei tempi abbastanza notevole, comunque, sono molto motivata, cioè mi sento nel mio, anche se non sono ancora nella dimensione scuola, però ci sto, ci sto entrando e mi sento nel mio e sono contenta. Diciamo, per rispondere un po' a una mia inclinazione personale, la mia attitudine che io definisco un po' "da maestrina", a volte, che però desidera condividere cose che so e che penso di poter tirar fuori anche dagli altri.

P37: Allora, io sono Nome Cognome, frequento, ho terminato l'ultimo anno di magistrale di Lingue e letterature straniere, e ho deciso di intraprendere il percorso del Pf24 per allargare le mie possibilità dopo la laurea, quindi avere un altro sbocco lavorativo, che può essere l'insegnamento, per quanto non sono particolarmente positiva a riguardo, però, ognuno ci prova per evitare di mettersi i bastoni tra le ruote, proprio da soli, e allora ho deciso di intraprendere questo percorso.

[...] Conduttore: Per poter avviare questo focus-group vorrei inquadrarvi un po' quello che è questo progetto di ricerca, nel quale l'Università di Parma, ma anche l'Università di Sassari, e non solo, sono coinvolte. Allora, il progetto è un progetto di carattere nazionale, un progetto di ricerca di interesse nazionale, che coinvolge non solo l'Università di Parma e l'Università di Sassari come unica unità, nonostante siano due università distinte, ma coinvolge anche l'Università di Bologna, l'Università di Messina e l'Università di Urbino, sull'educazione morale. Quindi, sostanzialmente, queste quattro università [...] hanno partecipato a questo bando, finanziato dal MIUR, che hanno vinto e quindi, hanno avuto la possibilità di intraprendere questo percorso, questo progetto di tre anni, sull'educazione morale. Il titolo è, proprio, *La formazione morale dei preadolescenti oggi*. Relativamente all'Università di Parma e all'Università di Sassari [...] l'obiettivo specifico è quello di raccogliere le opinioni, le rappresentazioni degli insegnanti in servizio, ma anche degli aspiranti insegnanti, rispetto a quelle tematiche che quotidianamente vengono affrontate all'interno del contesto scolastico, avendo come punto di vista quello degli insegnanti o dei futuri insegnanti, proprio per andare poi cos'è, in che cosa si concretizza l'educazione morale nella quotidianità della vita scolastica. Il focus-group nasce con questo obiettivo; non ci focalizzeremo sul macro-contenitore dell'educazione morale, che è un po' troppo ampio, ma ci andremo a concentrare sull'atmosfera morale scolastica [da qui in poi AMS]. Quindi partendo dall'AMS, andremo un po' a comprendere quelle che sono le vostre opinioni rispetto all'oggetto di ricerca. Come probabilmente saprete, il focus-group è un'intervista di gruppo che ha l'obiettivo di raccogliere, le opinioni, le rappresentazioni, rispetto all'oggetto di studio, nei confronti dei partecipanti ai quali si rivolge. Proprio perché, il nostro obiettivo, quindi l'obiettivo dell'Università di Parma, ma poi, in seconda battuta, una degli obiettivi rispetto al mio percorso di dottorato, è quello di conoscere quelle che sono le opinioni, rispetto all'AMS da parte di insegnanti in servizio e aspiranti insegnanti, oggi vi chiediamo di vivere questo focus-group come un momento di scambio di opinioni, di scambio di idee, relativamente, appunto all'AMS. Niente di più e niente di meno: come dicevo con chi è arrivato un po' prima, è proprio una cornice di discussione tra quattro potenziali future insegnanti, ecco. L'obiettivo non è però soltanto quello di raccogliere le vostre opinioni, le vostre idee rispetto all'oggetto di studio, ma anche quello di individuare dei potenziali bisogni formativi. Quindi, che ne so, parliamo dell'AMS e c'è qualcosa, secondo voi, nella vostra formazione che vi interesserebbe sapere, che vi interesserebbe approfondire? Bene, questo è anche il luogo per raccogliere un po' i bisogni formativi. Teniamo a mente che non ci sono idee giuste, non ci sono idee sbagliate, ma ci sono soltanto punti di vista che possono essere simili o dissimili, ma comunque sono frutto di una prospettiva personale e quindi, in quanto tali, sono sempre corrette, a patto che siano autentiche, e vorrei che viveste questo spazio, come uno spazio generativo, nel quale possono nascere delle nuove idee, dal confronto con gli altri, nel quale vi chiedo di sentirvi libere di esprimere la vostra opinione, perché il nostro obiettivo è di dar voce non soltanto al mondo della scuola, cioè coloro che attualmente ci operano, ma anche a coloro che ci opereranno, potenzialmente, un domani. Quindi, questa è la cornice che racchiude questo momento. Quindi, i due focus sono le opinioni e i bisogni formativi. L'intento di raccogliere questi bisogni formativi [...] nasce in vista della volontà, da parte dell'Università di Parma di costruire dei percorsi di formazione, che hanno come destinatari sia gli insegnanti in servizio che gli aspiranti insegnanti, però affinché siano dei percorsi formativi utili, vorremmo partire dalla voce delle persone che potrebbero essere direttamente coinvolte o che, come voi, sono state coinvolte in precedenza. Entriamo un pochino più nel merito dell'oggetto di ricerca. Quando parliamo di scuola, probabilmente, ci vengono in mente le conoscenze, quindi tutta la trasmissione delle conoscenze che viene costruita all'interno di un percorso scolastico, ma dall'altra parte ci vengono in mente anche le pratiche di insegnamento, e quindi, la questione dei programmi ministeriali, delle tempistiche dettate da esso; oppure, ci vengono in mente i giudizi, quindi la questione cruciale di attribuire un voto al lavoro degli studenti. Però, se guardiamo alla scuola in modo più trasversale, vediamo che la scuola è anche un luogo nel quale si trasmettono delle regole, nel quale si tramandano dei valori e nel quale si costruiscono dei sistemi di significato. E, inoltre, la scuola è anche un luogo nel quale si costruiscono delle relazioni, pensiamo che ne so, alle relazioni che ci sono tra gli studenti, alle



relazioni tra studenti e insegnanti, tra insegnanti o tra insegnanti e dirigente scolastico. Quindi, noi vorremo che ci concentrassimo su questo, [che corrisponde] all'AMS, che sostanzialmente è l'insieme delle regole, dei valori, dei sistemi di significato che influenzano le relazioni che si costruiscono a scuola, relazioni sia formali che informali, insieme al grado con cui queste regole e questi valori sono condivisi da coloro che popolano la scuola. Quindi, appunto, cerchiamo di concentrarci su questo, su questa dimensione un po' trasversale che, però, caratterizza significativamente un contesto scolastico. Per addentrarci un pochino di più in questa dimensione che è sì, invisibile, ma fortemente percepibile, vorrei farvi vedere una clip di 40 secondi, tratta dal film *Detachment*, del 2007, che racconta la storia di questo insegnante di letteratura, alle prese con una classe particolarmente difficile, ma anche con dei colleghi demotivati [...] [visione della *Clip F-033* <https://educazionemorale.unipr.it/>]. [...] La clip ci dice: "Questa scuola ha un'anima, ho come l'impressione che questa scuola abbia un'anima, che questi muri siano vivi". Allora, io lascerei un po' la palla a voi, chiedendovi avete mai pensato che la scuola avesse un'anima, che i muri di una scuola fossero vivi e che all'interno, non so, della vostra possibile futura scuola si respiri una certa atmosfera. E, vi chiedo, quali devono essere le caratteristiche di una scuola con un'atmosfera positiva e di una scuola con un'atmosfera negativa. Come ve la immaginate la vostra scuola in questo senso.

P34: Io, a questo proposito, avrei anche un esempio da proporvi, che mi è proprio balzato in mente alla visione di questo video clip che tra l'altro avevo visto anche durante le lezioni, mi sembra, del Pf24, e ho fatto un collegamento sulla mia esperienza diretta. Allora io, come vi dicevo, nell'ambito del progetto *Giocampus*, lavorando come esterna, tutti gli anni, cambio scuola. È abbastanza frequente trovarsi magari un anno in una scuola, un altro anno in una altra scuola, e tutte le volte si ricomincia da capo, perché gli alunni non si conoscono, gli insegnanti che non si conoscono, colleghi coi quali instaurare e i ragazzi stessi con cui instaurare i rapporti, e diciamo che la scuola ha, proprio come ambiente fisico, anche questo diciamo è un elemento che fa percepire come può essere il clima, il clima scolastico che si percepisce e che si respira. A proposito di questa cosa, io il primo giorno di scuola, quando si fa un po' una visita nella scuola, per vedere le classi, per conoscere gli insegnanti, gli altri colleghi, sono entrata, appunto, in una scuola di Parma e mi sembrava alquanto squallida, a prima vista, i soffitti bassi, aule piccole, considerando poi come saranno entrati con il problema del Covid, pensavo al distanziamento e come poter lavorare, eccetera. Quindi, questi ambienti molto chiusi, molto piccoli, immaginavo che le classi fossero numerose, perché 25/26 bambini in aule piccole, dove i banchi non si possono distanziare più di tanto, ambienti molto ridotti, e l'ho percepita anche, senza cartelloni, perché per il Covid hanno dovuto togliere tutto quello che era affisso a parete, che in una scuola primaria, diciamo, che sono utili anche per rendere la scuola accogliente dal punto di vista anche dei ragazzi. Quindi, ho trovato delle pareti, dei muri, molto spogli. E devo dire che questo ha influito notevolmente sulla, sulla mia... diciamo, sul mio stato d'animo per iniziare una lezione, quindi quando mi sono presentata la prima lezione ho avvertito questo disagio di una scuola molto squallida. Di tutt'altro parere mi sono trovata alla fine dell'anno: dopo aver vissuto nove mesi con i ragazzi, con gli insegnanti, alla fine di un percorso scolastico, caratterizzato da alti e bassi, tra difficoltà, sicuramente, ma anche tante altre soddisfazioni che hanno veramente colorato e riempito la percezione che io avevo della scuola. Infatti, quando sono uscita l'ultimo giorno che ho salutato tutti, che ci siamo detti: «Forse arriverci all'anno prossimo», io ho avuto la percezione della stessa scuola, dello stesso edificio totalmente diversa da quella che era stata il primo, la mia prima esperienza. E questo l'ho notato a maggior ragione quest'anno, non so perché, forse gli altri anni non c'ho badato e quest'anno l'ho proprio avvertito sulla mia pelle e devo dire che conta tantissimo. E mi metto anche nell'ottica dei bambini, dei ragazzi che entrano al mattino e che si trovano un po' spaesati, in un ambiente in cui si trovano così spersonalizzato, e poi mi immagino gli stessi ragazzi uscire dopo nove mesi, direi dopo aver riempito i muri di questa scuola di tante esperienze, quindi, al di là dei cartelloni che hanno avuto la loro funzione, però ci sono altre esperienze, dai rapporti tra di loro, con gli insegnanti, ma proprio lo si respira quindi questa cosa, decisamente, e la trovo fondamentale, sia da parte dei docenti, sia da parte degli alunni.

P35: Io, se posso dire, ho due esperienze da riportare, magari sono osservazioni un po' banali, però... la prima riguarda la mia esperienza alle elementari e, appunto, da principio, essendo una delle prime esperienze, i primi giorni, i primi mesi in cui mi recavo a scuola, non consideravo assolutamente l'ambiente esterno, nel senso che ero super focalizzata su quello che dovevo fare, che dovevo dire, su come mi dovevo comportare con i bambini, quindi totalmente dentro il mio panico da primo insegnamento. A seguito poi di una serie di riunioni con altre insegnanti, eccetera, mi è capitato invece di focalizzarmi sulla questione di come la scuola, i muri scolastici, gli ambienti scolastici apparissero, o dovessero apparire, perché gli altri insegnanti si sono messi a discutere sul rinnovamento estetico, ma anche allo stesso tempo non estetico, della scuola, al fine di presentarla ai genitori dei futuri bambini, no? E lo facevano comparando anche diverse altre scuole in cui erano stati, che avevano visto, eccetera, e il loro era un discorso in parte estetico, nel senso che sottolineava come si dovessero dipingere determinati muri, la scuola deve apparire più luminosa, eccetera, perché questo poteva dare ai genitori l'idea di quello che sarebbe stato l'ambiente, il clima, e, in realtà, anche la forza e il radicamento per l'apprendimento per i loro figli, non so, facevano un discorso molto ampio; ma, anche, pensavano anche a come strutturare i lavori delle diverse materie, cioè ogni insegnante pensava quale parte del mio lavoro di italiano voglio esporre perché così i genitori avranno una determinata percezione del mio metodo di insegnamento, volendo allargare, però, insomma, pensavano che l'esposizione dei loro lavori e del loro modo di impostare anche l'estetica della scuola e della classi, potesse trasparire molto di più [...]. Questa è la prima cosa per l'esperienza alle elementari e, invece, un'altra è un mio ricordo, perché stavo pensando quando andavo al liceo se ci fosse la percezione, insomma, di condividere con gli altri alunni, con gli altri studenti della scuola, un determinato sentire comune o, insomma, di andare in una certa direzione in termini di formazione a livello di norme condivise, di comportamenti di vita, eccetera. E pensavo che, per mia esperienza personale, non succedeva normalmente perché appunto ognuno era sempre focalizzato su cose differenti, però poi partecipazioni esterne, sia di giochi matematici, sia mi è capitato di competizioni sportive, principalmente direi, da quello che mi ricordo, traspariva proprio, forse anche solo per competizione, cioè i ragazzi volevano, si identificavano in determinati metodi di comportamento anche nella competizione, o anche determinate prassi, determinati modi nell'approcciarsi ai problemi, nel confrontarsi con gli altri. Banalmente e forse anche superficialmente, si diceva: «Noi siamo del Copernico», il mio liceo si chiama Copernico, «siamo persone rette, approcciamo i problemi in un determinato modo; quelli sono del Leonardo, hanno un modo di fare, un'impostazione, insomma nell'attitudine anche alla competizione, diversa», ecco questo, banalmente, anche per singoli problemi specifici, sia di carattere matematico nell'impostazione dell'insegnamento della matematica eccetera, e forse anche dell'educazione fisica, c'era comunque modo di discutere come la scuola, insomma, ci educava in determinate direzioni, forse sì, anche morali, ma a livello proprio di struttura dell'insegnamento in quelle occasioni lì, quando ci si confrontava con gli altri.

P36: Mi allaccio un attimo a quello che diceva P34, il fatto di sì, la percezione, la differenza tra la percezione del muro, del materiale e la percezione del calore umano, alla fine, anche una scuola avveniristica, moderna, con un gruppo di docenti non affiatati o un clima, diciamo, troppo autoritario, può risultare un ambiente squallido, in cui si fa fatica a lavorare e a imparare, quindi sì, penso che la differenza la facciano sempre le persone, ecco, in ogni ambiente: che sia dalla scuola, all'azienda. Io sì, a differenza di voi, non ho tante esperienze, nel senso che anni, anni fa, come ho detto, nel 2013, avevo ottenuto in consegna un corso di recupero, quindi mi ero trovata, va beh, nello stesso edificio in cui avevo studiato l'ultimo anno, quindi è stato un po' un ritorno a casa, da quel lato, e mi ero trovata con una classe mista, perché erano tutti ragazzi di, diciamo di, diverse sezioni. E per me, la cosa fondamentale era stata che, inizialmente, ripeto, senza alcuna esperienza, non so come io abbia fatto, neanche senza quei rudimenti che fornisce il Pf24, diciamo, per approcciarsi un attimo proprio alle persone, che si hanno davanti, però comunque, l'esigenza era quella di... insomma, avevo capito che bisognava fare qualche regola di convivenza, nel senso che, avevamo cominciato, dopo un quarto d'ora, qualcuno che chiedeva di andare in bagno, di uscire, e io: «No», forse non piaceva... ma l'interruzione, dopo ritorni,

confusione, dopo non hai seguito... quindi il corso di recupero erano due ore, tutti i giorni, quindi su due ore, eravamo gli unici che facevamo una pausa di cinque minuti, però per me funzionava... magari gli altri mi rideranno dietro, però io ho detto: «Non posso continuare ad avere della gente che esce», e allora ho detto: «Guardate, facciamo così: facciamo cinque minuti, dalle 9:30 alle 9:35, chi vuole andare in bagno va in bagno, chi vuole fumare la sigaretta», perché ovviamente c'erano i fumatori, il quindicenne fumatore... però ha funzionato alla fine. Nonostante magari qualcuno avrebbe potuto dire: «Beh, su due ore fare una pausa», però alla fine ci voleva. Con quello abbiamo, siamo rigati dritti e tutto è filato liscio, insomma. Quindi, cioè, per me sì, in generale, poi forse sono io un po' così, ho bisogno di fissare delle regole, cioè ne parlavamo anche durante il corso di pedagogia, il fatto di condividere le regole, perché chiaramente se io ti impongo qualcosa dall'alto tu puoi anche non volerlo recepire e questa, nella banalità dell'esempio, mi era sembrata una cosa che, sì, poi, l'ho imposto io, ma era per andare incontro alle esigenze di qualcuno che, magari, due ore filate non le avrebbe, non sarebbe riuscito a seguire, visto che si trattava anche di un ripasso di grammatica, non molto entusiasmante, ecco. Quindi sì, per me il rispetto di regole condivise. Per me questo è molto importante. Poi da quello, a cascata, si riesce a costruire una relazione, insomma, con una certa reciprocità, ecco. Questo.

Conduttore: P37, vuole aggiungere qualcosa?

P37: Beh, mi sento un po' a disagio perché io ho finito le scuole solo cinque anni fa, e quindi non ho, sono ancora all'università e non ho avuto modo di fare esperienze in quel senso, però posso magari parlare della mia esperienza da ex studentessa. Comunque, ho frequentato un liceo nella mia città, ad Alghero, molto antico, circa più di 130 anni, e la struttura è rimasta quella; quindi eravamo... era bello dal punto di vista storico, perché sta proprio nel centro storico, ti affacci e vedi il mare, però non avevamo una struttura effettivamente adatta alle nostre esigenze di studenti di scuola superiore, alla palestra, a una zona dove fare ricreazione, tant'è che dovevamo uscire in centro storico per fare la ricreazione... quindi, situazioni abbastanza debilitanti, comunque, sì, erano degli handicap da quel punto di vista, perché anche l'ora di ginnastica, non avere una palestra e doversi spostare, in dei giardini pubblici, fare ginnastica là, però solo quando non pioveva, meno male in Sardegna il tempo è quasi sempre abbastanza soleggiato, però comunque non era effettivamente un'ora di ginnastica, era più un momento di svago... quelle due ore si stava lì, si camminava, si correva. Quindi, era bello stare in un liceo antico, però non è più una struttura adatta alle esigenze di ragazzi del 2000... io mi sono diplomata nel 2016, quindi parliamo di ragazzi degli anni, del XXI secolo, ecco. E si respirava, inoltre, tutta quest'aria di pomposità, scuola più antica, nome più antico e anche i professori avevano un po' questo modo di fare, e anche noi ragazzi, quando ci paragonavamo alle altre scuole, poi in una cittadina piccola, era anche semplice che si creassero questo tipo di... non di faide, però di categorizzazioni: tu frequenti quella scuola, piuttosto che quell'altra, però, avrei sulla struttura molto da ridire; sicuramente erano pareti che parlavano, nel senso che avevano una storia talmente importante dietro che, è vero, lo si respirava entrando lì. Però poi, non è al passo con i tempi, a noi serve anche questo tipo di scuola, una scuola che sia effettivamente al passo con i tempi, coi ragazzi che la frequentano.

Conduttore: E se volessimo un po' pensare, sì, in base alle vostre esperienze pregresse, in quanto insegnanti ma anche di studentesse, a seconda del vostro percorso, vi viene in mente qualche episodio, qualche momento che è un po' è stato rappresentativo dell'atmosfera che si respirava, appunto, in quel contesto lavorativo, relativamente alla scuola, o nella scuola, appunto, in cui si andava, cercando di guardarlo non più con gli occhi, nel caso in cui si ricordi un episodio da studentesse, con gli occhi di studente, ma con gli occhi di un insegnante o di un potenziale insegnante [...].

P37: Positivo o negativo? Cioè, in che senso... non lo so, ripensando a quando ero scuola e la mia scuola proponeva molti scambi con altre scuole, di altre nazioni. Io ho fatto il linguistico, sia da studentessa che da futura insegnante lo trovo un modo molto dinamico per poter insegnare in quel modo la lingua. Noi... non era un viaggio di classe, non era un viaggio di istituto: erano proprio degli scambi dove ragazzi di diverse classi, che avevano la possibilità di ospitare a loro volta un altro ragazzo o ragazza, si recavano in un altro stato e, poi, i ragazzi di quell'altro stato

venivano qui, in Sardegna. L'ho trovata sempre un'esperienza molto interessante e anche abbastanza caratteristica della scuola che ho frequentato. Cioè, io lo farei: se diventassi insegnante di lingua, nel mio caso, di lingua tedesca, cercherei degli scambi con delle scuole tedesche, anche perché poi i tedeschi in Sardegna ci vengono volentieri, per stimolare in questo senso.

P35: Io posso riallacciarmi a quello che stava dicendo P37, però non so se è molto significativo, molto pertinente. Invece, per quanto riguarda la mia scuola, quindi come esperienza mia di studente, aveva un po' la fama e un po' si percepiva di istituto rigido, nel senso in cui contava, sostanzialmente, l'adesione al programma, i risultati in termini di, a livello di studio e che si apriva poco alla realtà esterna e, quindi, ad arricchimenti altri. Anche la questione degli scambi, io ho fatto un liceo scientifico con doppia lingua straniera, quindi non era linguistico, però, sostanzialmente, studiando due lingue un po' quella poteva essere una direzione curata, non la principale, però da curare, e invece poco incentivava la scuola; cioè, c'erano possibilità di connessione con altri paesi, però c'erano pochi ragazzi che poi ne approfittavano, quindi sia a livello del gruppo classe abbiamo fatto qualche esperienza, però poi per questione dell'anno all'estero o altre occasioni, erano poco colte e quello che emergeva era solitamente, sì, vai un anno in America, ma però poi torni che insomma, a livello di preparazione scolastica hai difficoltà ad accedere all'anno successivo, i tuoi voti si abbassano, eccetera, ed era un'opinione diffusa. Quindi [non] c'era l'incentivo a partecipare ad esperienze di questo genere, che erano arricchenti su altri fronti; e lo stesso sì, partecipavamo a competizioni esterne, a livello sportivo o giochi matematici, mentre a livello di partecipazione più civile, comunitaria... noi eravamo vicini ad un altro liceo che aveva, diciamo, una politica, per quanto si potesse percepire, un po' diversa, e lì tutte le questioni, le manifestazioni, ma non solo quelle, anche eventi cittadini in memoria di qualcosa, o insomma, per far percepire la propria voce in merito ad un determinato tema, l'altro liceo partecipava, noi eravamo sempre quelli un po' tirato, e anche quando c'è stata un'occasione clamorosa, mentre dall'altra parte c'è stata un'occupazione, noi abbiamo fatto un'autogestione super controllata. Però, di contro, la disciplina era molto più rigida, per quanto si potesse percepire, cosa che era positiva in termini di ordine, però c'era anche un po' questa pressione nel, eccessiva, nel dedicarsi allo studio che ci, in qualche modo, chiudeva gli occhi verso la realtà esterna. Questa è stata la percezione, poi, magari, insomma, l'indicazione dall'altro non era quella, ecco.

P36: Posso? No, io mi sto rendendo conto ascoltando tutti i vostri spunti che, effettivamente, gli anni del liceo non siano stati molto ricchi di esperienze extrascolastiche. Nel senso, ritengo che la formazione che ho ricevuto sia stata, a livello di programma, a livello di contenuti, niente da ridire, ecco, però effettivamente a livello di esperienze *altre*, per allargare un po' gli orizzonti, sto facendo proprio fatica a ricordarmi [...], ecco, niente di significativo che mi faccia dire, ecco. Poi, va beh, teniamo conto che sì, io mi sono diplomata nel 2002, quindi ho visto che le cose sono cambiate e mio fratello ha frequentato lo stesso liceo e per dire, una sua compagna di classe aveva fatto uno scambio, un anno all'estero... probabilmente le cose si sono evolute nel corso degli anni, in cui, probabilmente erano molto in voga e si facevano queste esperienze... però, non parliamo neanche di tanti, tanti anni fa, quindi, non lo so. Sì, un po' mi devo dire che mi sto rendendo conto adesso che tutte queste esperienze extra mi sono mancate, ecco, quindi, scuola molto concentrata sul programma scolastico, sull'insegnamento, che per carità, sacrosanto, però un occhio, magari, a qualcos'altro. Poi, un'immagine proprio flash, alle medie, nell'intervallo, il preside che passeggiava nel corridoio. L'unico sfogo, diciamo, erano tre passi nel corridoio, quindi si facevano questi giretti nel corridoio, mangiando merendine, ecco, e il preside che, veramente, era un po'... cioè, incuteva un certo timore anche, che passeggiava con noi... ecco. Sì, ho questa immagine di atmosfera non proprio rilassata, perché, ecco, queste sono le impressioni del momento, suscitate dai vostri spunti, ecco.

P34: Se mi posso agganciare a questo tema, a proposito dei bisogni formativi che dovevamo individuare anche durante il corso di questo incontro, io direi che è notevole l'esigenza a formare gli insegnanti verso una didattica che, sicuramente, è in evoluzione, come lo dimostrano i nuovi studi sulle nuove metodologie didattiche, e vedo che molti insegnanti, i nuovi insegnanti sono molto più aperti a questo tipo di formazione, a fare esperienza, a lavorare non più sulla didattica

in forma tradizionale, ma in forma più dinamica, laboratoriale, collaborativa, insomma, verso una nuova didattica. Sono tanti ancora gli insegnanti tradizionalisti e, sicuramente, influenzano con il loro agire anche i nuovi insegnanti, perché io proprio all'interno di una scuola ho visto approcci completamente diversi: da, diciamo, insegnanti molto rigidi e concentrati sull'apprendimento e altri insegnanti più interessati al *far star bene l'alunno*, a insegnare non solo la disciplina scolastica, ma insegnargli le regole, insegnargli come stare con gli altri, io trovo che questi temi siano molto attuali. Io penso che al giorno d'oggi la scuola deve cambiare rispetto a com'era soltanto, io sono andata a scuola 40 anni fa, era una scuola molto diversa rispetto a quella attualmente, al di là delle possibilità di fare esperienze all'estero, che sicuramente 30 o 40 anni fa erano pressoché nulle, ma soltanto il rivedere la didattica, la didattica per competenze, la didattica verso la formazione delle life skills, è una didattica che va completamente rinnovata, completamente rivista. E vedo che secondo me la scuola attuale si trova un po' in questo passaggio dove ancora persiste questa impronta, lo vedo anche dalle vostre esperienze scolastiche, i licei ancora improntati sul risultato, sull'essere competitivi, e altre scuole più legate a temi sociali, ad altri temi, quindi penso che la scuola debba proprio essere rivista e che gli insegnanti formati verso un altro tipo di competenze.

Conduttore: Se ci concentrassimo un po' su quelli che sono i bisogni formativi, relativamente al costruire un buon clima, che poi, chiaramente, un buon clima dalla letteratura emerge che diventa un clima favorevole all'apprendimento, alla realizzazione dello studente, in quanto individuo, favorisce l'autoregolazione delle proprie emozioni... se noi ci concentrassimo un pochino su quello che vi sentite che di avere e di non avere relativamente alla costruzione di un buon clima d'aula, c'è qualcosa in particolare che vi viene in mente? E soprattutto d'altra parte c'è, forse ancor prima, avete mai pensato che una volta entrati in classe, dovete fare lezione, dovete, appunto, trasmettere i saperi relativamente alla vostra materia, sia qualcosa al quale avreste dovuto pensare, la costruzione di un buon clima? Quindi, se ci avete pensato che fosse importante e, nel caso, che cosa vi servirebbe essere in grado di fare, per costruire un buon clima.

P34: Secondo me, il primo passo da fare è entrare, il prima possibile, in sintonia con gli studenti. Nel senso che se io entro in una classe e mi pongo nella posizione di... la distanza, per carità ci vuole, tra studente e insegnante. Lo studente deve avvertire che sono due piani, due ruoli diversi, però l'insegnante dovrebbe forse scendere un po' di più dal ruolo "io sono qua perché devo insegnare qualcosa e tu hai qualcosa da apprendere da me", e invece calarsi un po' di più verso l'ascolto del bisogno dei ragazzi che ha in classe. Mi rendo conto che oggi sia molto difficile, perché i bisogni dei ragazzi sono tanti, sono diversi, ognuno ha i propri, le proprie difficoltà, però, e le classi sono ovviamente molto distanti e diverse tra di loro, però quanto prima l'insegnante riesce a capire qual è il bisogno della classe e cercare di entrare in sintonia verso le caratteristiche che hanno i ragazzi stessi e decidere insieme un po' il percorso da fare insieme. Ovviamente l'insegnante sa dove deve andare, conosce il programma che deve portare avanti, però cercare anche nei ragazzi stessi anche un modo per arrivare al risultato; non "si fa così e faccio così in tutte le classi, perché comunque è il mio modo di operare", e sono assolutamente d'accordo che sia quello migliore, ma cercare magari di coinvolgere maggiormente i ragazzi nel percorso di apprendimento. Quindi, per dire, quali sono le loro potenzialità dei ragazzi, se gli piace fare certi tipi di esperienze piuttosto che un'altra, e cercare insieme una strada che possa essere di stimolo, ecco, per apprendere nella maniera migliore. Quindi cercare di entrare in empatia il prima possibile coi ragazzi e questo percorso cercare di farlo insieme a loro. Non è facile, non è facile, però penso che sia, che ci porti nella direzione migliore.

P35: A questo proposito posso dire che, secondo me, l'empatia è importantissima e quando uno instaura il proprio rapporto coi ragazzi, ha il proprio modo di procedere e determinate regole in classe, però per la mia esperienza sarebbe utile un coordinamento iniziale, soprattutto per i nuovi insegnanti, nel senso che, le classi soprattutto per i bambini più piccoli, salvo in prima, appunto, sono stati abituati, insomma, ci vorrebbe una necessità di definire un percorso comune, perché i bambini e i ragazzi devono essere abituati ad un gruppo di regole che... non possono esserci regole contrastanti tra di loro. Alle elementari mi è capitato più volte che io decidessi di comportarmi in un modo, per la mia sensibilità, con determinati bambini in un certo modo, e

invece determinate, altre insegnanti, magari con bambini problematici, si comportassero in modo completamente opposto. Quindi, secondo me, in primo luogo, un po' di coordinamento anche per l'introduzione dei nuovi insegnanti, anche per non farli trovare spazati davanti a certi comportamenti che magari non si aspettano, soprattutto per situazioni problematiche, altrimenti si rischia di creare confusione, nei bambini dico, perché ovviamente è più macroscopica, macroscopico il problema, e anche nei ragazzi poi si rischia di creare confusione su quelle che sono le norme di comportamento, oppure quello che è giusto e che è sbagliato, quello che si può o non si può fare in classe. E, quindi direi sì, e questo manca, per lo meno per quanto riguarda la mia esperienza, perché io, appunto, sono stata buttata, ma fortunatamente, ma insomma, se fossi stata indirizzata sarebbe stato meglio. [...] però servirebbero delle indicazioni generali in principio, e poi un costante confronto tra [gli insegnanti, magari creando] uno spazio dedicato appositamente a quello e che non venga poi utilizzato per altro, perché è importante, soprattutto, per bambini o ragazzi in fase di crescita, è importante avere una linea comune, quindi anche settimanalmente o mensilmente, uno spazio di confronto, direi.

P36: Diciamo che ci penso al fatto di come pormi, e penso che sia “come pormi con gli studenti, come pormi con la classe” e, cioè, penso che questo sia dato, quasi esclusivamente, alla sensibilità di ognuno, di ogni docente, cioè, non mi sembra che ci siano dei, dei momenti per, sì, per dare suggerimenti, per definire, ammesso che si possano dare suggerimenti, perché poi ci si trova, effettivamente, davanti a persone, a un gruppo di persone, sempre diverso, e quindi probabilmente non ci sono delle regole da applicare a priori, quindi è ovvio che la sensibilità ha un certo peso in questo, e sì, l'empatia, appunto, nel senso di mettersi nei panni dell'altro e cercare di capire chi si ha di fronte per cercare di relazionarsi al meglio. E, questo sì, è un modo a cui penso, poi alla fine la risposta che mi do, probabilmente, è di non snaturarmi, se io sono in un certo modo non posso snaturarmi, non posso uscire da quella che è la mia natura, però cercare un equilibrio, tipo magari, tra autorevolezza da un lato, che non è l'essere autoritario, il pugno di ferro, è quel rispetto necessario nei confronti di, comunque di, insegnanti, di un adulto, e anche morbidezza, nel senso di saper accogliere, saper recepire quelle che sono i suggerimenti, le indicazioni che lasciano trasparire anche i ragazzi, ecco. Quindi un po' di equilibrio tra i due poli dell'autorevolezza e sì, mi viene da dire, morbidezza, ma non nel senso di mollezza. Senza essere privi di nervo, però un minimo di morbidezza sì. E sì, fondamentale, per la cosa appunto che mi pongo come domanda è come fare, in un'ora come riuscire a entrare un po' in sintonia, a conoscere le persone, perché finché ci fermiamo a una lezione frontale, in cui l'insegnante sciorina il suo sapere e, però, non avviene uno scambio diverso... insomma, per me è importante anche pensare a come impostare la lezione in modo un po' più partecipativo, rispetto quello che magari ho sperimentato io, e avete sperimentato anche voi in passato, ecco.

Conduttore: Quando parlava P35, secondo me, ha toccato un tema che è interessante. Diceva, appunto: «Nel momento in cui ho iniziato il mio percorso di insegnamento, tra le varie ansie di trovarmi ad affrontare un'esperienza nuova, diversa, in panni diversi rispetto a quelli che ho sempre ricoperto, ho sentito la necessità di un coordinamento»; quindi, volevo chiederle: che cosa intende lei con coordinamento? Cioè, a che cosa pensava quando parlava di coordinamento?

P35: Mah, per la mia esperienza personale, per il tipo di classi che ho visto, forse anche in generale, qualora non ci fossero casi così problematici, io in una classe di prima elementare, [dove] sono entrata a gennaio, e c'erano tanti bambini problematici, cioè tanti bambini che durante la lezione strillavano, si buttavano per terra, o il ragazzino che viveva in un contesto molto particolare, molto difficile, iniziava a rispondere male, a uscire dalla classe senza chiedere il permesso, eccetera, quindi il problema non era solo singolare, ma poi di tutto il gruppo classe, perché poi quelli reagivano di conseguenza, lui reagiva in un determinato modo, altri in altro modo, poi c'erano alcuni bambini che erano, banalmente, più sensibili, e alle volte che scoppiavano a piangere senza un motivo apparente, e insomma... quindi, direi da parte delle altre insegnanti, in primis, magari un incontro preventivo in cui si parlava un po' dei bambini della classe, della storia di ciascuno, delle problematiche, perché poi, sarà stata anche una classe molto sfortunata, però c'erano tantissimi stranieri, di cui sette o otto che non parlavano minimamente l'italiano, per cui avevano bisogno di un percorso totalmente a parte, e bisogna anche immaginare

che erano bambini che la maggior parte del tempo stavano lì e non capivano assolutamente niente, potevano cercare di interpretare soltanto dalle mie espressioni facciali se, in che tipo di coinvolgimento stessi cercando di trascinarli, e poi c'erano bambini con situazioni familiari terribili, boh, genitori in carcere, eccetera. Quindi, sì, era un caso molto particolare, però anche in generale, una mini-storia della classe, anche in una sola oretta, o due, o anche dei genitori prima del colloquio, sarebbe utile per poi efficacemente con queste persone, anche perché poi questi bambini fargli subire un mini-trauma, tutte le volte che entra in classe qualcuno di nuovo, insomma, non penso che sia un'esperienza positiva. Poi, nel corso della prima esperienza mi è capitato che gli insegnanti fossero collaborative, nel senso che questo momento iniziale non è stato previsto, però tutte le volte che io chiedevo indicazioni, eccetera, mi si veniva incontro, mi si spiegava la situazione, quindi, insomma, sarebbe auspicabile... mentre, in esperienze precedenti c'era una competizione assurda tra le giovani e le anziane e ci si metteva proprio i bastoni tra le ruote, però, va beh, quella è un'esperienza particolare, però diciamo che sì, un aiuto a livello di comprensione della situazione che si sta vivendo, quando arriva un nuovo insegnante, e invece, all'inizio, qualora si dovesse accogliere un gruppo classe dal principio, la definizione di una linea di comportamento comune, una linea che poi dovrà evolvere, sicuramente, perché poi ogni esperienza è poi soggettiva, però una linea di comportamento comune almeno, sulla base, affinché si vada tutti nella stessa direzione, direi.

Conduttore: Ne approfitto, perché visto che è uscito questo tema delle relazioni di voi dentro la classe, o potenzialmente, in base un po' alle vostre esperienze, ma anche di quello che vi immaginate che potrebbe accadere, vorrei utilizzare un'altra clip, tenendo a mente un po' questo tema delle relazioni [visione della *Clip F-074* <https://educazionemorale.unipr.it/>]. La clip [tratta dal film *Freedom Writers*] racconta la storia di questa insegnante, appunto, al primo anno di insegnamento, e la clip [ritrae una scena] un po' estremizzata; la storia è vera, tra l'altro, però abbiamo scelto una scena che sì, è un po' [esasperata], sarà anche un po' romanzata, però, quello che vorrei chiedervi è questo: ponendo di trovarci in una situazione complessa, magari non il primo giorno del nostro lavoro, ma comunque, in generale, di trovarci per la prima volta, magari anche con qualche esperienza in più, ma di trovarci per la prima volta in una situazione complessa, e tenendo a mente il tema delle relazioni, che un pochino è emerso mentre parlavamo, relativamente alla costruzione di un buon clima, volevo chiedervi un po' che cosa vi è venuto in mente, relativamente a come agireste voi in una situazione del genere, non solo nell'immediato, ma pensando più che altro nel lungo periodo. Quindi, che cosa fareste, appunto, all'interno di una situazione complessa come potrebbe essere questa.

P37: Chiederei la storia di ogni componente della classe, vista la forte, insomma, globalizzazione, siamo sempre più... all'interno delle classi troviamo sempre di più ragazzi che provengono da diverse situazioni, nonché da stati, regioni, che quindi hanno delle storie di immigrazioni, o comunque di disagio e quindi cercherei di avere un quadro di ogni studente per valutare anche il modo in cui ci si deve porre, quindi se è necessario usare più il pugno di ferro in certe situazioni o essere più accondiscendenti, di comprendere, parlarci, quindi non basarsi esclusivamente sui voti o le valutazioni o le conoscenze che ha quel determinato soggetto, ma cercare di entrarci anche in relazione e capire perché magari si comporta in un determinato modo piuttosto che in altro. Noi, quando eravamo in quarta superiore, ci hanno fatto fare un progetto con due psicologhe perché ci sono state delle situazioni di spaccio e droga e quindi volevano capire, i nostri professori, se tutti noi in classe facessimo uso di stupefacenti oppure se fossero casi isolati. Però l'ho trovato poco produttivo onestamente perché due persone esterne che vengono quasi a farmi una psicoanalisi, non lo so, nel senso a capire perché uno magari si fumasse una canna, avrei preferito che magari i professori cercassero di, loro, invece che lavarsene le mani, di analizzare con le varie esigenze di ognuno di noi del perché magari quel ragazzo o quella ragazza si ritrovasse a dover spacciare oppure facesse uso, in quel caso, di marijuana. E non era un istituto strano il mio, era anche abbastanza di élite, però anche in questi casi in cittadine come quella dove abito io, dove la droga è all'ordine del giorno, era abbastanza normale che anche tra i più giovani, anche nelle prime classi, si potessero presentare situazioni di questo tipo.

Conduttore: Quindi lei P37 ritiene che fosse responsabilità dei vostri professori occuparsi di questa situazione, non delegare a due persone esterne, a due professionisti, certo, però...

P37: Sì, certo, non metto in dubbio la professionalità di queste due persone, però non lo so, per noi era diventata più una sfida che un vero e proprio confronto, anche perché eravamo comunque adolescenti, 17 anni, 18 anni, vengono queste due persone che iniziano a chiederci il perché, il per come, ovvio che adesso a 24 non reagirei nel modo in cui ho reagito davanti a queste due persone, che [alle] domande: «Perché si fuma, fumate la marijuana?», sembrava, tra l'altro, che fossimo un circolo di tossicodipendenti, quando, magari nel 2015, nel 2014 già la marijuana stava diventando qualcosa di più normale anche tra i giovani, per quanto io non lo giustifichi, però, non stiamo parlando di droghe magari già più impattanti sulla vita di una persona e, inoltre, la scuola si era presa il merito perché era stato arrestato un mio compagno di classe a scuola... la scuola aveva contribuito, insomma, a questo arresto ed era un po' strano, perché prima fare venire gli psicologi per capire il perché e il per come, però poi, per non sporcare la vostra idea di scuola, di una buona scuola, contribuite ad arrestare una persona davanti a tutti, con i cani antidroga, cioè, situazioni un po' strane, fuori dall'ordinario per la nostra scuola, quando invece in altre scuole è normale. Ad esempio, in un liceo artistico, sempre nella mia città, i professori facevano le multe che fumavano le sigarette fuori in giardino e con questa multa si compravano prodotti per la scuola, come magari le tempere, o queste cose così. Non lo so, i professori dovrebbero essere più responsabili nell'ambito classe, invece che lavarsene, in qualche modo, le mani, oppure dire: «Eh va beh, la famiglia...», però la scuola è un ambiente che è quasi al pari di una famiglia, noi passiamo tantissimo tempo a scuola, ci passiamo 13 anni della nostra vita, cinque ore, se non anche di più; magari torniamo a casa e non li vediamo neanche i nostri perché sono al lavoro; quindi, in quel caso, il professore, e in generale i professori e la classe, diventano come una seconda famiglia, in certe situazioni, e in quel caso, come la nostra famiglia, anche la scuola dovrebbe aiutare a capirci, a crescere, proprio educarci, anche nel come ci si deve comportare al di fuori di quell'ambiente, quindi non solo mettere delle regole [tipo] "non si va in bagno per tot ore", sì, ok, ma perché non mi fai andare in bagno, fammi capire il perché io non mi debba alzare, magari anche un attimo per fare due passi, magari io non vado neanche in bagno, ma lo faccio un attimo per staccare la testa. Quindi, dovrebbe esserci di più quel rapporto familiare, capirci... è difficile, perché in una classe di 30 soggetti non si potrà mai creare un rapporto con tutti e 30, però cercare di avvicinarsi al più possibile alle esigenze dei singoli, proprio come... proprio come si fa a casa, con i propri genitori, insomma, quando si hanno più figli, diciamo. Però, io spero, sono positiva, che queste generazioni possano finalmente capire che, alcuni docenti che io ho avuto modo di conoscere a scuola, li giustizierei in pubblica piazza, perché proprio zero capacità di rapportarsi, cosa che poi, magari, all'università è stato un altro mondo. Cioè, io mi aspettavo, all'università, un ambiente asettico, si è solo numeri, eccetera, invece ho incontrato tantissimi docenti disposti ad aprirsi, a capire che, non so, anche durante qualche esame mi è capitato che mi chiedessero: «Ma perché lei è così in ansia in questo momento?», cosa che magari alle superiori non c'è mai stato, perché, perché sei in ansia durante l'interrogazione. Cioè, io a scuola avevo paura, non penso che sia normale che quando si varca la porta, il portone della scuola si abbia paura, si senta paura. Non penso sia un'emozione normale, ecco. Però, va beh, è un discorso, ho divagato un po'.

P34: Io penso, invece, che abbia centrato in pieno l'argomento, anzi, la responsabilità educativa della scuola è questa, non è solamente una... è una responsabilità pesante, però, come ha detto P37, deve sentire l'insegnante che ha questo ruolo di educatore, e non solo di trasmissione di conoscenze, quindi là, dove si avverte un disagio in classe, l'insegnante è quello più vicino per poter intervenire, poi non è detto che ci riesca, però ci deve almeno provare. Innanzitutto, io penso che per, diciamo, riuscire ad avere un buon clima scolastico, sia necessario creare un gruppo, credo che una cosa fondamentale il creare un gruppo, il creare amicizie all'interno della classe, dove, al contrario di quello che si è visto nel video, in cui ci sono fazioni nemiche, che, adesso è stato ovviamente esasperato nel film, però in tutte le classi ci sono i gruppetti, anche in prima elementare c'è il gruppo delle femmine, dei maschi, e poi si creano le rivalità, le gelosie, le invidie, quindi bisogna, a mio parere, sul togliere questo tipo di resistenze che poi portano, che non



portano sicuramente all'instaurarsi di un clima di classe favorevole, quindi bisogna lavorare innanzitutto lì, e poi le relazioni con i docenti vengono di conseguenza. Là, dove il ragazzo sente che il docente è dalla sua parte, che l'insegnante ti sta aiutando a crearti delle relazioni positive con le compagne, va da sé che la relazione positiva ci sia anche con l'insegnante.

P35: Io volevo ripartire un attimo dal video clip che abbiamo visto e magari sì, la situazione è esasperata, però situazioni così problematiche può capitare di incontrarle. In quelle situazioni lì, il primo problema, che è un problema di disciplina, è difficile da approcciare, varia tantissimo a seconda che la persona che ti trovi davanti sia un bambino, sia un adolescente, e in quel momento è anche una questione di forza, di imporsi, imporsi a parole o imporsi usando anche degli atteggiamenti diversi, come ha fatto la persona che è intervenuta, perché a volte serve anche intervenire fisicamente, non facendo male, non toccando né i bambini, né gli adulti, però è una situazione da risolvere in modo drastico. Perché prima di riuscire a instaurare e avere un dialogo con le persone che appartengono ad una classe e che magari si incontra per la prima volta, questo è, ovviamente, l'obiettivo principale, bisogna guadagnarsi un po' l'attenzione, perché a volte, in certe classi o con certi bambini o adolescenti, c'è proprio un muro di indifferenza davanti. Quindi sì, l'importante, l'obiettivo dovrebbe essere quello di far capire a tutti i bambini o qualunque tipo di studente, che si è lì per loro, e il percorso di formazione servirà a loro, il percorso professionale andando avanti, nella vita, in generale, e gli si sta dicendo qualcosa che li può aiutare a comportarsi nella società, però prima di arrivare a quel livello e prima di aiutarli a capire che si sta costruendo delle relazioni positive, eccetera, bisogna, magari, guadagnarsi la loro attenzione e anche un po' di rispetto, nel senso che è indispensabile per i ragazzi e i bambini capiscano che dall'altra parte c'è una persona di riferimento, nel senso di aiuto e supporto, ma anche di riferimento perché gli può dare qualcosa, li può arricchire e che, comunque, può essere utile per loro ascoltarla. E quindi, secondo me, la situazione è difficile, in primo luogo, perché si è ancora all'inizio e non è ancora scattato quel grado di attenzione che ti permette, sì, di far valere quello che sai e quello che hai per costruire un buon clima scolastico. Cioè, quando di base il problema è la disciplina è molto difficile intervenire nella maniera corretta e non lo so quale sia la soluzione a questo perché poi intervenire, perché ogni caso è singolare e non so neanche quanto gli interventi esterni siano positivi o negativi, nel senso che, in alcuni contesti sono necessari, soprattutto quando non si ha il supporto del resto della classe, quindi non si sta cercando di isolare una persona che si sta comportando male, in un certo modo e, in qualche modo, si ha l'appoggio degli altri, ma quando ci sono più elementi di disturbo, di disattenzione o, addirittura, all'interno della classe, quindi un intervento, alle volte, esterno si rende necessario; dopo, i modi di approcciare questo sono differenti, anche a seconda dell'età. Con i bambini, per esempio, a me capitava che alcuni bambini avevano necessità di un intervento più fisico per, non aggressivo, ovviamente, ma più fisico perché erano bambini con difficoltà cognitive e quindi che non capivano neanche bene la situazione, quindi, se un bambino si rotola per terra, chiaramente, lo devi alzare e queste cose qua... con altri bambini, che invece erano intelligenti, erano solo irriverenti, io mi mettevo ad usare una serie di parole difficili e a cercare di interrogarli sul loro comportamento, allora attiravo la loro attenzione e quindi si quietavano un pochettino e riuscivamo a tornare ad una situazione di silenzio, però, sì, cioè banalmente, all'inizio, dopo si può discutere di come deve evolvere il rapporto all'interno della classe, però all'inizio, c'è proprio un problema di attirare su di sé un po' di attenzione e rispetto; diversamente che all'università che si è in contatto con persone che stanno crescendo e che non hanno tutti la stessa storia, poi il discorso del passato dei vari individui è sicuramente, penso, fondamentale e importantissimo, però bisogna arrivare a questo momento di apertura al dialogo, perché alle volte non ti lasciano neppure spazio per il dialogo, soprattutto quelli più piccoli.

P36: Sì, tutto molto complesso e... sì, partendo dal video, situazione estremizzata ma credo reale per via del mosaico di culture e appartenenze, etnie e quant'altro, sicuramente reale da quel lato. Quindi, sì, situazione di difficile gestione, sì probabilmente io avrei cercato di fare delle domande, di fare distogliere l'attenzione tra i due compagni e cercare, magari, di fare domande, [del tipo], ma cosa succede, perché dici così, probabilmente senza successo perché c'era una carica, anche di astio, di rabbia che probabilmente delle domande non avrebbero saputo

distogliere... però sì, cercare di spostare, diciamo, il motivo di frizione, ecco quello forse sì... magari cercare di fare qualche domanda e magari avvicinarsi, anche proprio per il discorso dell'intervento fisico, avvicinarsi di più ai due ragazzi che stavano, insomma, litigando. E, circa il fatto di appoggiarsi, sì, il fatto della responsabilità educativa di percepire che non solo si sta insegnando una disciplina, una materia, ma che davvero si deve dare anche un po' l'esempio, il suggerimento nella pratica, nel modo... cioè, proprio nella pratica bisogna cercare di far percepire quei principi, quei valori di rispetto, la trasparenza da entrambe le parti, sia dello studente che dell'insegnante, che poi sono cose, valori importanti da riproporre nella vita comune, nella vita al di fuori, ecco, al di là della scuola. Il fatto di appoggiarsi a dei professionisti esterni, come diceva P37, dipende... ecco, anche lì non c'è probabilmente una regola fissa, certo che capisco anche la difficoltà di un docente che non ha competenze, comunque, a livello psicologico, se non delle piccole infarinature come possiamo aver avuto con il corso, con i vari corsi del PF24, quindi magari appoggiarsi a un esterno può essere utile, però magari facendo inserire l'esterno prima, non facendo venire lo psicologo un giorno a fare il terzo grado; magari cercare di coinvolgere questa figura esterna nella classe e cercare di presentarla come un osservatore, come un qualcuno che fa parte della classe, non che arriva, fa le domande e poi se ne va, lasciando un po' di disagio e di sfida nei confronti dei ragazzi, poi, io non so effettivamente come vengano gestite quotidianamente queste problematiche, però magari un inserimento dello specialista che entra a far parte un po' del gruppo e non calato dall'alto, quello forse può essere utile, ecco.

Conduttore: In una circostanza del genere, rispetto al dirigente scolastico? Potrebbe essere una figura alla quale rivolgersi? Se, appunto, l'insegnante si trova in una situazione di difficoltà come questa...

P36: Secondo me sì, cioè, per avere qualche linea guida di comportamento, quello che prima P35 definiva come coordinamento: avere un minimo sì, di linee guida per capire come affrontare, come reagire a certe situazioni, sì, secondo me sì. Anche perché è un problema che riguarda anche altri docenti avranno e avranno avuto nella finzione, ma anche nella realtà, quindi tutti i docenti quando si saranno, poi, trovati ad avere, non tutti questi ragazzi, ma buona parte, comunque, un disagio del genere è evidente, ed è evidente, deve essere evidente anche al dirigente scolastico, quindi sì, qualche linea dall'alto secondo me ci vuole.

Conduttore: Prego P35, vedo che ha attivato il microfono...

P35: Stavo pensando se intervenire o no [sorridente]. Non lo so, sì, dipende che figura è il dirigente scolastico, nel senso che diverse insegnanti che ruotano su una classe hanno più consapevolezza di quelli che sono gli studenti della classe, quindi delle varie dinamiche, delle problematiche di ciascuno e quindi forse un dirigente scolastico è più un'autorità esterna che interviene in determinati momenti di estrema gravità o per prendere dei provvedimenti perché le azioni sono indiscutibilmente, e quindi, rispetto a determinati comportamenti, si devono sempre assumere determinate reazioni, cioè, si devono avere sempre determinate reazioni. Per noi, il dirigente scolastico, sia quando facevo l'insegnante che quando andavo al liceo, era sempre un "ti mando dalla preside" generico, poi, e alle volte era anche [un] fin tanto che non si arriva lì, allora non è abbastanza, non è troppo grave, posso andare avanti a fare quello che voglio. Quindi, anche qui, l'inserimento di figure esterne, alle volte, svaluta... fa perdere un po' di autorevolezza all'insegnante, nel senso che, quando... fin... sì, un insegnante che è in grado di gestire il proprio gruppo classe, all'inizio magari con il coordinamento degli altri insegnanti, però, se forse i ragazzi vedono che sistematicamente ha bisogno di un intervento esterno, boh, sentono che quando c'è un insegnante hanno più potere o capacità di gestirsi... non lo so, per la mia esperienza, il dirigente scolastico è sempre stata una persona abbastanza... una figura astratta,  $\chi$ , quasi mai vista, quindi... Sicuramente [è una mia percezione], magari ci sono anche esperienze differenti, però, sì sì, bisognerebbe definirlo e farlo capire anche a tutti gli insegnanti qual è il ruolo del dirigente scolastico in determinate situazioni, credo.

P36: Scusate, sono stata un po' vaga e aggiungo, quando intendo coinvolgere il dirigente scolastico, [non intendevo] chiamare il preside a... no, intendevo il fatto di dire [che] il dirigente scolastico sa di questi episodi? Come ci dobbiamo comportare? Cioè, una cosa di questo tipo, perché effettivamente andare dal preside, sì, è l'estrema ratio, ma penso che sia proprio, hai

ragione [si riferisce a P35], scredita anche l'insegnante, perché vuole dire "Io non so più cosa fare e ti mando dal preside e te la vedi tu", quando probabilmente non succede niente. Cioè, intendevo di cercare un coordinamento, qualche linea dall'alto, ma non di coinvolgere nella fattispecie il dirigente scolastico in quella, in quel caso, in quell'episodio.

P34: All'interno dei consigli di classe, per esempio, potrebbe essere l'occasione per parlare del clima scolastico, come potrebbe essere utile anche la presenza di uno psicologo, non tanto come la figura, come dicevano P36 e P37, una figura [per] un intervento estemporaneo in una determinata situazione, ma vista come ruolo fisso della scuola, io vedo che adesso negli istituti è sempre più presente questo ruolo del, di un psicologo all'interno di uno sportello scolastico dove ci si può rivolgere, sia da parte degli studenti, individualmente, ma anche da parte delle famiglie o dei docenti stessi, quindi vederlo proprio come una figura dell'organico scolastico, questa figura che è presente anche abbastanza costantemente, magari con degli interventi, anche durante le lezioni, che conosca i ragazzi, in modo da poterli eventualmente anche supportare sempre all'interno della scuola, anche per problemi famigliari, anche legati... personali, ecco. E questo penso che sia un aiuto fondamentale proprio per il proprio ruolo di... professionale che ricoprono. E potrebbe anche essere d'aiuto agli insegnanti nel gestire queste situazioni di assoluta difficoltà, dove appunto le nostre competenze sono... sicuramente abbiamo un'infarinatura, è anche questione di sensibilità personale, però non abbiamo sicuramente la competenza di uno psicologo per poter magari cogliere appieno le difficoltà, le soluzioni di [...] aiuto, di appoggio nel consiglio di classe.

Conduttore: [...]. Volevo chiedere a P37 se aveva qualcosa da aggiungere rispetto a quest'ultimo tema che è emerso.

P37: Sì, il dirigente scolastico è, spesso e volentieri, più un'aurea che gira per la scuola, specialmente, parlo anche di quello che è successo da me, vari licei sono stati accorpati sotto la figura dello stesso dirigente, e quindi è una figura inesistente, che qualche giorno lo passava in una scuola, qualche giorno lo passava in un'altra e quindi se si ha la necessità di rivolgersi alla figura del dirigente che, comunque, se parliamo di gerarchia, è superiore a un professore... non so, io sono stata un anno rappresentante di istituto, se avessi avuto la necessità di parlare con il dirigente scolastico era impossibile perché non era proprio fisicamente presente nell'istituto. Per quanto riguarda, invece, la figura dello psicologo, non sminuivo, con il mio discorso e spero non sia passato questo, l'esperimento, il periodo che hanno voluto fare con la nostra classe queste due figure, però dovrebbe essere anche questa una presenza costante all'interno della scuola, che è apra dei ponti per gli studenti, perché comunque, magari è un periodo, l'adolescenza, è un periodo molto complicato e magari ci si vergogna [di rivolgersi alla] figura dello psicologo, che viene [spesso] stigmatizzata, se si va dallo psicologo si è pazzi, però può essere una figura di appoggio anche per poter parlare dei propri disagi esterni alla scuola e che influiscono spesso sul rendimento scolastico, anche proprio un sportello gratuito, perché poi non è detto che tutti gli studenti si possano permettere di andare da un professionista, e che possano [anche] aiutare i professori, gli insegnanti ad avvicinarsi allo studente, che magari in quel momento sta passando un momento difficile, per questioni famigliari o, non so, anche una relazione, il fidanzato o la fidanzata che, boh, [...] gravidanze durante l'adolescenza, non lo so, una serie di situazioni che si possono sviluppare che si ha magari a parlarne in casa o magari con lo stesso professore e allora si passa da questa figura che può aiutare con questi strumenti perché poi non possiamo avere una conoscenza infinita di tutte le sfaccettature della psicologia, della pedagogia e della didattica, quindi è anche giusto avvicinarsi a queste figure esterne, però che però devono essere interne all'istituto, come può essere anche l'insegnante di sostegno, che più volte viene svalutato questo ruolo, o rilegato ad un unico soggetto che ha la necessità del sostegno, quando invece potrebbe essere un sostegno globale all'intera classe. Mi ricordo, alle superiori avevamo una ragazza disabile, gravemente disabile, aveva l'insegnante di sostegno, e questa figura era molto vicina anche a noi, se si fosse avuta necessità di parlarle, di un consiglio, sarebbe stata molto utile come figura all'interno della classe, al di fuori del suo ruolo di insegnante di sostegno per quella persona. E, niente, è un mondo abbastanza complicato, che spesso viene reso semplice dal docente entra in classe, spiega e se ne va... e invece...

Conduttore: Non è detto che sia proprio così. Allora, il nostro tempo è terminato, volevo un attimo riprendere quello che è stato detto. Allora è stato molto interessante perché parlando di atmosfera, la prima cosa che è venuta in mente e che tutte avete un po' richiamato era la questione del *come si presenta una scuola* e, quindi, i muri parlano, ma parlano delle esperienze che si sono costruite, all'interno, durante un percorso scolastico e, quindi, già entrando all'interno di una struttura, si respira una certa atmosfera, quindi, nel liceo di P37 si respiravano questi 130 anni di tradizioni, all'interno del liceo di P35 si respirava, appunto, questo clima un po' autoritario, improntato un po' anche alla competizione nel senso di raggiungimento dell'eccellenza, in un certo senso, e dall'altra parte P34 ci raccontava di una scuola [...] che essendo così vuota è riuscita poi ad accogliere quella che è stata l'esperienza dell'anno che è passato, però, all'inizio, quest'atmosfera che si respirava attraverso i muri era molto esplicita. E poi, partendo da questi temi che sono emersi, proprio dal punto di vista strutturale della scuola, siamo passati a parlare delle esperienze che le vostre scuole vi hanno offerto, che sono molto formative... c'è stato un affondo che P35 sul senso di appartenenza che emergeva, in particolare, quando si usciva dalle mura scolastiche e ci confrontava con altre realtà. E poi il tema anche relativo ai bisogni formativi, quindi, scardinare un po' quello che è il ruolo canonico dell'insegnante che entra in classe e spiega e se va, ma appunto, cercare di costruire una figura professionale che entri più in relazione, in empatia con i ragazzi che si trova di fronte, cercando anche un po' di calibrare l'intervento educativo-didattico in base a chi ci si trova di fronte. Quindi anche questo tema è emerso. E poi emergeva, di conseguenza, anche il tema delle relazioni, di una relazione empatica; P36 diceva: «Io mi chiedo come mi devo porre quando entro in classe» e se da una parte chiaramente dipende dalla mia sensibilità e anche dal fatto che io non voglia snaturarmi, cioè essere effettivamente una persona che non sono, dall'altro però c'è comunque necessità di avere certe competenze che mi permettano di stare in classe e di potermi vivere questa esperienza che è importante per me, ma fondamentale per chi mi trovo di fronte, con delle certe competenze che mi diano una certa sicurezza. E secondo me era molto interessante il tema della responsabilità educativa che ha la scuola, quindi era molto chiaro P37 [quello che lei] voleva dire [...], il fatto che la scuola avesse delegato qualcun altro in una situazione così, in modo estemporaneo, della serie “non so come gestirla e chiamo una figura esterna”, dall'altra parte invece uno studente magari si aspettava che fosse un insegnante, il corpo docenti ad assumersi la responsabilità di intervenire, poi magari anche con il supporto di qualcun altro, ma non esclusivamente delegando, era secondo me molto interessante, ed infatti P34 ha detto: «Secondo me hai centrato il punto», perché effettivamente la scuola, per quanto gli insegnanti non abbiano tutte le competenze del mondo, ma sono certamente chiamati ad assumersi quella responsabilità lì, e quindi secondo me sono emersi dei temi davvero molto interessanti. Io vi ringrazio per esservi messe in gioco, per aver deciso di fare questa cosa, di aver partecipato alla ricerca attivamente [...] dando un apporto molto significativo. Vi ringrazio e vi auguro un buon proseguimento per il futuro.

[I partecipanti ringraziano per essere state coinvolte in un momento di riflessione condivisa, che è stato apprezzato e percepito come un aiuto valido all'autoriflessione, e salutano].

### **Trascrizione FG8 – PF24, Università di Parma**

Data: 25/11/2021

Durata: 1.27.15

Modalità: in presenza

Partecipanti: 4 aspiranti insegnanti

Conduttore: 1

Osservatore non partecipante: 1

<b>Partecipante</b>	<b>Titolo di studio</b>	<b>Motivazione</b>
P38	Corso di laurea in Lettere classiche	Insegnare nella scuola secondaria di II grado
P39	Corso di laurea in Lettere moderne	Insegnare nella scuola secondaria di I e II grado
P40	Lingue straniere	Insegnare
P41	Corso di laurea in Lettere	Insegnare nella scuola secondaria di II grado

Conduttore: Vi ringrazio tantissimo, davvero tanto, di partecipare a questa discussione, abbastanza informale, dandoci proprio anche del tu [...]; vorrei che si creasse un clima nel quale possiamo confrontarci su questo tema di ricerca, non tanto attingendo alle conoscenze della letteratura, ma guardando piuttosto alle vostre opinioni e a quelle che sono le vostre esperienze rispetto a questo, di studenti ma anche di insegnanti. Io mi chiamo Nome e Cognome, per chi non ha sentito il mio nome la volta scorsa, sono laureata nella magistrale di Scienze dell'educazione e prima di iniziare il dottorato, lavoravo come educatrice in una comunità per minori in stato di affidamento; poi, appunto, mi è stata proposta questa possibilità, quindi, mi sono candidata e ho vinto il dottorato. Però, appunto il mio pregresso è in un altro ambito, non è nella scuola ma nell'extra scuola. Prima di chiedere a voi di presentarvi, chiedo al mio collega di presentarsi.

Osservatore non partecipante: Io sono un suo collega, mi chiamo Nome e Cognome, anche io sono laureato nella magistrale di Scienze dell'educazione e sarò i quattro occhi di Nome e Cognome. Anche io lavoro in una comunità per minori qui a Parma, della scuola so poco e niente, se non della mia esperienza personale, e cercherò di rilevare quello che al conduttore può sfuggire.

Conduttore: Sì, serve soltanto a fare memoria per la ricerca; il suo ruolo è quello di osservare, quindi anche banalmente appuntare la sequenza degli interventi; il mio ruolo invece è quello di facilitare un po' la conversazione tra di voi.

P38: Io mi chiamo Nome e Cognome, sono iscritta alla magistrale di Lettere classiche e ho fatto il triennio in Beni culturali. Io ho lavorato per tanti anni in una cooperativa che si dedicava, che si occupa di didattica museale e io, in particolar modo, facevo progetti di archeologia per elementari, medie e superiori. Ho deciso di iscrivermi al Pf24 perché la mia idea è di insegnare; lo è sempre stata in realtà, di insegnare. E quindi, appena poi terminata l'università, procedo per la mia strada, ecco.

P39: Io mi chiamo Nome e Cognome, sono uno studente di Lettere moderne. Anche io ho fatto qualche anno, diciamo, di lavoro, e questa qua sarebbe appunto la mia seconda laurea magistrale, perché il mio percorso precedente – io sono sempre laureato qui a Parma – in giornalismo, infatti ho lavorato qualche anno come giornalista e poi come redattore in una casa editrice. Il mio percorso, appunto, lavorativo che è stato molto importante, però mi ha portato anche a ragionare sulla volontà di trasmettere, di entrare nel mondo della scuola, di stare a contatto con gli altri, di relazionarmi con gli altri, con i giovani, e appunto ho deciso di riscrivermi all'università, di lasciare il mio vecchio lavoro e niente, eccomi qua, pronto per provare nuove esperienze, ecco.

P40: Io mi chiamo Nome e Cognome, sono al primo anno della magistrale di Lingue, ho fatto la triennale a Forlì, sotto l'Università di Bologna. E ho avuto una breve esperienza come insegnante di italiano per stranieri in un centro di cultura e niente, lì mi sono reso conto che mi piacerebbe proprio entrare nell'insegnamento, che sia l'Italia o all'estero, a italofoni o anche stranieri, insomma. Sì, mi piacerebbe proprio entrare nel mondo dell'insegnamento, per questo ho scelto questo corso.

P41: Sì, io sono Nome e Cognome, come altri colleghi qui, anche io sono di Lettere, sto per laurearmi nella magistrale di lettere classiche. Ho da sempre questa curiosità verso il contesto dell'insegnamento che mi ha portato anche a fare tutti i tirocini curricolari nell'ambito della scuola, quindi sia in triennale che in magistrale ho fatto i tirocini nella scuola, e ho avuto

esperienze sia di attività, brevi supplenze, attività di corsi di recupero, iniziative dentro la scuola superiori e ho avuto questa opportunità. Devo dire, però, che, appunto, dal momento che la mia vocazione, che sento per l'insegnamento ha bisogno di approfondire tanti aspetti, perché nelle esperienze ho avuto, che sono state brevi, ho avuto modo di capire qualcosa, avere a che fare più con gli aspetti più contenutistici, disciplinari, didattici della scuola, meno con quelli relazionali. Cioè, essendo state esperienze brevi, o esperienze in cui mi sono impegnato, prodigato, sono stato coinvolto più sul piano della didattica che su quello della relazione, noto di avere bisogno, invece no, di capire di più sulle relazioni tra docenti e studenti o tra gli studenti stessi. Per quanto un minimo abbia conosciuto l'istituzione scuola, diciamo che quello che riconosco è di averla conosciuta solo parzialmente per gli aspetti più didattici che relazionali, e di averla conosciuta solamente in alcuni contesti, cioè le esperienze che ho avuto sono state circoscritte all'ambiente liceale e non ho avuto occasione di conoscere degli ambienti diversi o dei gradi di scuola diversi, quindi quello che so dei gradi inferiori è frutto della mia esperienza di studente. Però, insomma, la mia vocazione mi porterebbe a, invece, a lavorare in dei contesti che non per forza sono quello liceale. Quindi faccio il PF24 anche per capirne di più sugli aspetti pedagogici, psicologici, cioè su tutto quello che forse non ho avuto mai modo di toccare con mano.

Osservatore: Sei nel posto giusto!

Conduttore: [...]. Questo focus-group si inserisce in un progetto ampio, del quale non so se vi hanno già parlato in precedenza, che è un PRIN, ossia un progetto di ricerca di interesse nazionale, che coinvolge non soltanto l'Università di Parma, ma anche l'Università di Bologna, di Messina e di Urbino sul tema dell'educazione morale, tant'è che il suo titolo è Curricolo di educazione morale. La scuola e la sfida dell'educazione morale dei preadolescenti oggi. Per ciascuna università [è stato posto] un obiettivo specifico; l'obiettivo specifico dell'Università di Parma è quello di rilevare le opinioni degli insegnanti in servizio e degli aspiranti insegnanti, come voi, su quelli che sono gli aspetti della vita della scuola che però hanno sovrapposizione, connessione con l'educazione morale. Quindi questa è un po' la cornice nella quale si sviluppa questo focus-group. Il focus-group, non so se avete mai avuto esperienza rispetto a questo strumento di indagine, è un'intervista di gruppo, che ha l'obiettivo di raccogliere le opinioni, le rappresentazioni, i punti di vista, ma anche le esperienze dei destinatari ai quali si rivolge e ha, appunto, un tema di ricerca, che in questo, come avrete previsto, è l'atmosfera scolastica. Nasce con l'obiettivo di raccogliere le vostre opinioni, ma non solo. Visto che l'Università di Parma ha come obiettivi, all'interno del Prin, la progettazione di percorsi formativi rivolti anche agli aspiranti insegnanti, vorremmo che il secondo focus di attenzione fossero i bisogni formativi: sentite la necessità di approfondire certe cose, piuttosto che delle altre, per costruire la vostra professionalità di docente? Bene, questo è il posto giusto per poterne discutere insieme. Quindi i due fuochi sono questi: le vostre opinioni, quello che pensate, quelle che sono le vostre esperienze e i bisogni formativi, proprio perché l'obiettivo è quello di costruire dei percorsi di formazione che partano dalla voce non solo del mondo della scuola, cioè di quelli che sono attualmente coinvolti, quindi gli insegnanti in servizio, ma anche di coloro che un domani potrebbero insegnare, per fare in modo che questi percorsi formativi siano efficaci, non partano da delle premesse che stabilisce interamente l'università. Vi chiedo di sentirvi liberi di esprimere il vostro pensiero, proprio perché non ci sono idee giuste o sbagliate, ma ci sono soltanto idee, dei punti di vista che possono essere simili o dissimili, e di rispettare il turno di parola degli altri, in modo tale che questo spazio sia uno spazio generativo: ci confrontiamo su delle idee, ma che sia uno spazio nel quale possano nascere anche altre idee. Di che cosa parleremo? Quando parliamo di scuola, spesso, quello che ci viene in mente sono la trasmissione di conoscenze, piuttosto che lo sviluppo nei propri studenti di un certo senso critico; oppure, tutta la questione della calendarizzazione, ossia che ci siano delle tempistiche e che queste tempistiche siano stringenti rispetto al programma da svolgere; oppure, la questione della valutazione e quindi, tutta la questione cruciale di attribuire un giudizio al lavoro di un proprio studente. Però, se guardiamo alla scuola anche da un altro punto di vista, quindi attraverso una dimensione un po' più trasversale, che caratterizza comunque la scuola, possiamo vedere che la scuola è un luogo, come ci siamo detti, dove vengono trasmesse delle norme, dove vengono trasmessi dei valori e precisi sistemi di significato, dove nascono delle

relazioni, e quindi pensiamo di nuovo alle relazioni tra il dirigente scolastico e l'insegnante, tra l'insegnante e lo studente, tra gli insegnanti... e, come ci siamo già detti, l'atmosfera morale scolastica è questa, quindi come questi valori, norme e sistemi di significato influenzano le relazioni. Oggi vorrei che ci concentrassimo su questo. Quindi sull'atmosfera che si respira a scuola. Per addentrarci in questa dimensione, che un po' abbiamo già conosciuto, che è, in un certo senso invisibile, però percepibile all'interno di un contesto scolastico, vorrei farvi vedere una clip che è sempre tratta dal film *Detachment* e quindi conosciamo già un po' la storia di questo insegnante di lettere, che inizia il proprio incarico in una scuola con ragazzi difficili e colleghi demotivati [visione della Clip F-033 <https://educazionemorale.unipr.it/>]. «Questa scuola ha un'anima, questo muri sono vivi...», allora rilancerei un po' la palla a voi, chiedendovi se avete mai pensato che la scuola avesse un'anima, che la scuola dove siete stati voi, da studenti, oppure dove siete stati voi per chi, appunto, ha avuto delle esperienze pregresse di insegnamento avesse un'anima e che cos'è che caratterizza una scuola con una buona atmosfera e che cosa caratterizza una scuola che non ha una buona atmosfera, rispetto appunto alle vostre opinioni e le vostre esperienze [...].

P39: Io direi di sì, parlo della mia esperienza. Io alle superiori ho fatto l'ITIS, l'ITIS tessile, che è praticamente un ITIS che ce ne sono pochissimi in Italia, perché io, dove abito, è una zona diciamo dei calzifici e dunque era praticamente anche una scuola che indirizzava le persone a lavorare all'interno di questi calzifici, in questi maglifici, in questi industrie, e solo che la scuola, purtroppo, era anche sostenuta in parte dalle industrie, dagli industriali e un bel giorno gli industriali hanno smesso di credere in questa scuola e la scuola ha chiuso. E un po' mi è dispiaciuto, perché seppur io dopo ho scelto un altro percorso, però ho scelto questa scuola e ho sempre pensato che avesse un'anima, perché comunque era l'anima del posto... non so come dire, formava le persone e dava un – come si può dire – un valore a quel contesto, appunto sociale-lavorativo, e perciò quando ha chiuso, ricordo che le classi, dopo le mie, erano rimasti addirittura, l'ultima quinta, erano in tre. Sono arrivate tre persone alla quinta e poi hanno detto «Chiudiamo la scuola perché qui non viene nessuno» e questo però è stato un problema, anche perché gli stessi industriali hanno detto «Eh ma qui non c'è più nessuno, dov'è che andiamo a pescare gli studenti? Non c'è più neanche una scuola che forma nel settore tessile...». Ecco questa è la mia esperienza, direi, sì, la scuola ha un'anima, ok strutturata in un determinato contesto, però sì.

P40: Beh sì, anche io sono d'accordo. Sicuramente i ricordi legati alla scuola sono vivi e praticamente indelebili, nel bene e nel male... però, per fare un esempio molto banale, se una persona magari mi venisse a trovare dove ho fatto la scuola, gliela mostrerei. Cioè, non gli direi soltanto «Questa è stata la mia scuola», ma io lo porterei e gli direi: «Guarda, questa è stata la mia scuola, io sono stato qui 5 anni, quasi più qua dentro che a casa mia», perché poi anche al pomeriggio, con le attività extra-curricolari, i corsi, le partite, anche i tornei, le amicizie, boh... è sicuramente una, come dice anche la clip, non è solamente mura, per me per lo meno, è proprio un luogo a cui ci si affeziona, quindi è come se avesse un'anima, in qualche modo, sì.

P38: Non ci avevo mai pensato, che avesse un'anima... sì, può darsi, non so però se darei questo nome però... forse, ricordo, nel senso quasi razziano del termine, nel senso che me lo porto dentro, è un qualcosa che è dentro di me, a cui io tendo, perché il mio sogno sarebbe quello di tornare al mio liceo classico ad insegnare. Perché mi ha segnata, e mi ha segnata in positivo... è stato un periodo difficile perché io ero tutto il giorno, tutti i giorni sui libri e non ho avuto vita sociale. Non è stato così negativo nel senso che a me è piaciuto... a me piaceva studiare, l'ho fatto volentieri. Però non è solo questo, io ho passato un momento molto brutto quando avevo 17 anni, personale, ho avuto un grave lutto in famiglia, anzi due, uno dopo l'altro e la mia scuola mi ha aiutato tantissimo. Su tutti i livelli: la preside, i docenti, perché vedano che facevo difficoltà, nonostante il, la buona volontà... e io, questo, non lo dimenticherò mai. Quindi non è stato soltanto essere una scuola che mi ha formata dal punto di vista intellettuale, ma anche da un punto di vista personale. È stata fondamentale, attraverso la lettura, i libri, la presenza dei docenti e dei miei compagni, io ho superato un momento davvero complesso e senza la scuola, io penso che non ce l'avrei fatta. Quindi, mi ha salvata. Questa è una cosa un po' particolare, me ne rendo conto, però, sì, me lo porto dentro... qualcosa di lontano, nel senso che, per me, ha vita continua,

è continuamente alimentato dentro di me e non si spegnerà mai, una fiamma che non si spegnerà mai, ecco.

P41: A me, personalmente, ha colpito una cosa di questo video che abbiamo visto. Cioè, più che le parole, che condivido, però le immagini che sono passate, perché, così l'impressione che mi ha dato, è invece, in realtà, di una scuola per nulla dotata di un'anima: in questo video si vedono questi armadietti, l'uno separato dall'altro, chiusi, tutti uguali tra loro, e questi banchi nemmeno uniti a due a due, staccati l'uno dall'altro e vuoti. Quindi mi è passata un'idea di un contesto estremamente individualistico, cioè il vedere i banchi uno staccato dall'altro e vedere gli armadietti chiusi a chiave, l'uno uguale all'altro, no? Mi ha dato l'idea di un non luogo, no, cioè proprio l'idea di un ambiente dove mancando le persone, chiamarlo scuola... cioè, è un ambiente con dei banchi, con degli armadi e dei corridoi, però mancavano le persone in quella clip... perciò, dire quello spazio ha un'anima... io credo che l'anima la facciano le persone che sono nella scuola. Di per sé, la scuola sarebbe un non luogo, forse, perché tutte le classi si assomigliano tra di loro, tutte i corridoi si assomigliano tra di loro. Ogni istituto è fatto più o meno come gli altri... quindi, potrebbe essere benissimo una caserma, per com'è configurata la scuola, se non ci fossero le persone che la animano. Quindi credo che siano le persone a dare l'anima alla scuola e credo che ci siano scuole in cui si vede di più l'anima che c'è, e scuole in cui si vede di meno. Nella mia esperienza, per dire, la scuola media che ho frequentato era assolutamente un non luogo, cioè, era proprio una caserma dove non c'era un'identità. Invece, la scuola superiore che ho frequentato, che è quella dove ho avuto modo anche, che per me è stata una comunità, più che una scuola, il liceo che ho frequentato e quello in cui sono tornato a fare delle attività didattiche dall'altra parte, poi... ecco, per me quello non è solo uno spazio, è proprio una comunità, perché quando ci entro sento un'atmosfera, per le persone che ci sono, per il clima che si respira, per come io sto bene lì dentro, perché mi sento protetto, che invece in tanti altri luoghi che sono scuole, che sono magari configurate come gestione dello spazio nello stesso modo, non sentirei. Quindi, credo che l'anima la facciano le persone e la comunità, cioè la scuola che io ho frequentato, per me, più che essere un edificio, era una comunità. E credo che quella sia la grande sfida, cioè ogni scuola ha un edificio, ma credo che abbia la potenzialità di diventare una comunità, non sempre lo diventa. Molte volte non lo diventa; è fortunato chi ha la possibilità, come è successo a P38 è successo anche a me: anche io, in maniera diversa, anche io ho avuto un lutto quando ero a scuola, e la scuola mi è servita tantissimo, gli insegnanti, i compagni, e io ho finito quei cinque anni, che sono uscito che sono una persona diversa, che sono maturato come persona e ho acquisito delle esperienze che mi hanno plasmato proprio il carattere. Quindi per me non è stato solo un contenitore, è stata una comunità. E credo, quindi, che forse sia la grande sfida di ogni, anche insegnate, di trasformare un ambiente insignificante di per sé, in una calda comunità.

Conduttore: E cos'è che, invece, ti faceva dire che la scuola delle medie era un non luogo? In che senso?

P41: Era un non luogo perché non c'erano caratteristiche diverse... cioè, entrando in ogni aula, ogni aula non aveva una sua identità, era semplicemente un contenitore di persone. Invece, nel liceo dove sono andato ogni aula aveva una sua caratterizzazione, lo spazio era gestito diversamente, era decorato diversamente, gli studenti avevano delle caratteristiche ben riconoscibili. Quindi, entravi in quell'aula e in quell'altra, era entrare in un'atmosfera diversa. Non erano interscambiabili tra di loro, perché la comunità che viveva nella singola aula dava un significato a quello spazio diverso. E, quindi, girando di aula in aula, non mi sembrava di entrare in aule, ma in classi. Invece, nella scuola media dove sono stato per me era, davvero, ogni aula uguale all'altra, perché proprio esattamente identica. Nemmeno la posizione delle cartine cambia, sono tutte nello stesso posto, gli insegnanti cambiano ogni anno, gli alunni cambiano ogni anno, ogni anno sembra che l'identità vada formandosi, ma poi non si crea veramente perché cambia le persone che la vivono, non so come dire...

P38: Io sono d'accordo. Però, ho avuto un'esperienza negativa alle medie, quindi forse sono un po'... lì non tornerei mai ad insegnare, anzi, alle medie non tornerei mai. Quindi sono d'accordo, ma perché non ho un ricordo bello della scuola media. È stato credo il peggiore della mia vita. Tutti eravamo, cioè tutti... tutti diversi ma eravamo tutti uno contro l'altro o, almeno,



contro di me lo erano. Ecco, diciamo, perché i più bravi erano sempre guardati male, i docenti erano molto asettici, non facevano caso a molte cose, quindi non è stato positivo. Quindi sì, sono d'accordo con P41 però per una motivazione personale.

P40: Ma credo che un po' per tutti il periodo delle medie non sia proprio un periodo abbastanza delicato, difficile per tutti. Anche io sono d'accordo che la scuola media non è... tornerei più volentieri alle superiori, per un fatto di persone, di mentalità, che poi crea, come ha detto un po' lui [fa riferimento a P41] l'anima della scuola. Quindi è un'anima, quella delle medie, un po' più... a cui ti leghi un po' meno, forse, che preferisci spezzare questo legame il prima possibile...

P39: Io sarò contro corrente, ma alle medie non ho avuto un'esperienza così negativa. Forse perché sono cresciuto in un paese molto piccolo, 1500 abitanti, e perciò della mia classe, io sono dell'89, eravamo, siamo in 16. Ci conosciamo tutti e, dunque, quando siamo andati alle medie, in un paese vicino, perché non c'erano le medie, ci hanno messo nella stessa classe, mescolati con qualcuno di altri paesi, però ci conoscevano già... eravamo già amici dall'asilo. Quindi abbiamo fatto asilo, elementari, medie ed eravamo già amici e, dunque, è stata una bella esperienza. E forse per quello, forse dipende dai contesti, voi siete della città, può essere che lì vengono più mescolati, ti trovi con persone che non conosci, però, nel mio caso è stato... non è stato così traumatico, perché io ero in classe con persone che conoscevo già, ecco... dunque, poi dopo sì, ci sono state delle problematiche con gli insegnanti, perché alcuni, secondo me, non dovevano neanche fare quel lavoro lì, però va beh, questo capita a tutti... però, dal punto di vista proprio di relazioni con gli altri è stato positivo, tutt'oggi ci troviamo ancora, facciamo delle cene, ci troviamo, perché... ci ricordiamo ancora le gite, eravamo andati in terza media in gita a Monaco, e poi eravamo andati nel campo di concentramento di Dachau, cioè avevamo fatto delle esperienze che mi sono rimaste... che ho ancora qua, mi fa piacere insomma.

P41: Posso aggiungere una cosa velocissima? Ma, secondo me, il denominatore comune di queste nostre osservazioni, cioè, quello che forse noi diciamo, cioè, la scuola media è vissuta un po' così da tutti perché secondo me è vissuta come un periodo, come un ambiente transitorio sia per l'insegnante che per lo studente. Cioè, lo studente la vede come quella breve fase tra l'infanzia e l'adolescenza, quindi un periodo di enorme cambiamento in cui stai creando una tua identità, ma sei ancora in uno spazio in cui le materie sono uguali per tutti, non c'è una selezione... quindi, lo studente la vive come una fase estremamente breve e transitoria di cambiamento, in cui non si crea una comunità perché c'è anche poco tempo, sono tre anni, tu stai cambiando, e l'insegnante – cioè, io adesso l'osservo dalla prospettiva dell'insegnante – lo dico francamente, è brutto dirlo così, perdonatemi, faccio un esempio: per un insegnante di lettere fare l'esperienza alla scuola media è la gavetta, non è l'obiettivo finale. Quindi, la vivi come qualcosa di estremamente transitorio per fare punti in graduatoria e passare alle superiori. Lo vedo per molti colleghi e probabilmente, per molti aspetti, sarebbe così anche per me, non lo nego. E anche per questo credo che faccia di quel periodo, un periodo in cui non ti metti in gioco completamente, perché è un periodo transitorio anche per te nella tua carriera, secondo me eh...

P38: Non lo so, non sono sicura di questo... per alcuni docenti...

P41: Per molti sì... per come l'ho vissuta io, anche i miei docenti erano lì in attesa di passare alle superiori, quindi erano in prestito, una soluzione secondaria per fare punti in graduatoria, anche... e come, forse, lo dirò obiettivamente, sarebbe così anche per me, non lo nego... cioè, non lo nego, è la verità.

Conduttore: Perché voi dite di non essere d'accordo?

P38: No, non è che non sono d'accordo... in parte ha ragione, ci sono dei casi... è innegabile, insomma. Però magari ci sono anche dei docenti che hanno la vocazione di insegnare alle medie. Qualcuno ne ho conosciuto... non i miei, però, altri... qualcuno l'ho conosciuto. Apposta dalle superiori, i docenti sono passati alle medie perché a loro piaceva proprio il fatto che questi ragazzi sono all'inizio dell'adolescenza e devono essere accompagnati. Non so fare una percentuale, tra gli uni e gli altri. Ci sono anche i docenti che lo scelgono volontariamente. Questo sì. Non so se sia un bene o un male quello che dice P4, perché ha ragione.

P41: La mia è una constatazione empirica basata su il confronto con tante persone che ci sono passate e, quindi, riporto un dato che ho rilevato...

P38: Sì, ha ragione.

Conduttore: E quindi qual è la distinzione tra il docente della scuola secondaria di primo e di secondo grado rispetto alla vostra disciplina, ma anche rispetto a quello che è chiamato a fare? Cosa c'è di diverso?

P41: Non voglio parlare sempre io, infatti dico questo poi mi taccio... secondo me è il tipo di missione diversa, perché mentre nella scuola media non ti è richiesto di essere uno specialista dei tuoi contenuti, della tua disciplina, perché chiunque sarebbe capace di spiegare dei contenuti ancora piuttosto semplici come quelli insegnati alle scuole medie, ti è richiesto un profilo di persona pedagogicamente preparata per affrontare delle sfide che l'adolescente ti pone, che magari il bambino non ti poneva e il ragazzo non ti porrà... quindi, secondo me, è pedagogicamente molto impegnativo, più che contenutisticamente. Quindi, il più delle volte, un professionista che si è formato nella sua specifica disciplina, che siano le lettere, che sia la scienza, la tecnologia, insegnando alle superiori ha modo di approfondire anche, no, di nuovo la sua materia. Quindi, in qualche modo, di mettere in pratica più la sua materia forse, che degli aspetti difficili di pedagogia che invece sono richiesti alla scuola media, dove c'è meno il contenuto e c'è molto di più la relazione. E credo che il problema non sia tanto il fatto che venga messo... cioè, non credo... cioè, anche per me, da futuro insegnante, non è che valga meno la relazione rispetto al contenuto, per nulla, io non voglio fare l'insegnante solo per il contenuto, anche per il contenuto ma anche, molto, per la relazione. Però, credo che noi, futuri insegnanti, siamo poco preparati sull'aspetto relazionale e molto invece su quello contenutistico, perciò ci troviamo in difficoltà ad affrontare l'aspetto relazionale e molto meno in difficoltà a padroneggiare i contenuti, per cui tendiamo ad andare in un ambiente dove possiamo essere dei professionisti che elaborano bene il contenuto e meno dei pedagogisti, degli insegnanti in termini proprio di relazione, perché è una cosa che non ci viene trasmessa all'università, non ci viene insegnato ad essere degli insegnanti, in senso proprio di coltivare la relazione educativa. Ci viene insegnato ad essere degli, così, come dire, dei dispensatori di conoscenza e di concetti e quindi per molti di noi, lo confesso, anche per me, sarebbe molto più facile spiegare l'ablativo assoluto latino che mettermi a relazionarmi con un ragazzino che subisce del bullismo, per dire.

P39: Sì, sì, condivido... mi dà l'idea che la scuola superiore sia più un qualcosa dove si forma l'aspetto intellettuale, non so come dire... appunto, come diceva lui [fa riferimento a P41], c'è meno... non che non ci sia relazione, perché anche lì credo che ci siano gli aspetti di gestione della classe, perché se io ricordo la prima superiore, la mia prima superiore c'era gente che saltava sui banchi, ne facevano di tutti i colori, chi ha dato fuoco a delle cose... cioè, nel senso, delle scene assurde [ride]. Quindi, quegli aspetti lì ci sono anche alle superiori, però, sicuramente è più spiccato alle medie, anche io condivido questa cosa, che come appunto con l'età, davvero tanto particolare, passando appunto dalle elementari, si diventa adulti, no? Si inizia a diventare adulti già alle medie... e dunque è un'età particolare in cui entra in gioco aspetti pedagogici-relazionali più che contenutistici... condivido.

P38: Io non sono d'accordo, invece! Mi spiace [ride]. Non è che non sono d'accordo in tutto e per tutto, nel senso che per essere docente di scuola media la formazione è uguale alla nostra, nel senso che io, se avessi scelto altri esami rispetto a quelli che ho scelto, potrei insegnare un tot di crediti alla scuola media e la formazione non è diversa. Quindi, non è che facciamo... i docenti di scuola media hanno più corsi di pedagogia rispetto ai docenti di scuola superiore. Penso che anche qui sia una questione di vocazione. Lo dico non per esperienza diretta, perché non è così semplice, ma indiretta: cioè, io ho conosciuto nella mia, nei miei anni lavorativi, tantissimi docenti, di tutti i gradi. Ho visto delle differenze tra loro e tra i docenti dei vari gradi. E ho visto che i docenti di scuola media, alcuni, lo fanno con molta passione. Non è soltanto una questione di relazione... io non so spiegare perché mi piacerebbe insegnare alle superiori. Sì, da un lato P41 ha ragione, nel senso che io sono specializzata su alcuni ambiti e mi permette di approfondire... questo non vuol dire che però non lo possa fare alle medie... lo farà in un modo diverso, lo può fare in un modo diverso. Questo è vero. Certo, alle medie non si insegna storia romana, questo è

vero, o storia greca, ed è uno dei motivi per i quali non andrei ad insegnare alle medie, però se uno studente fa lettere moderne e piace andare ad insegnare alle medie, lo fa anche per vocazione, oltre che passione per gli argomenti. C'è da dire anche questo. Magari, effettivamente storia si parte dalla caduta dell'Impero Romano, immagino. E quindi tutta la storia antica non è affrontata. Come ho visto, perché non è che i docenti della scuola superiore siano tutti uguali, ci sono dei docenti della scuola superiore che insegnano in scuole che sono paragonabili a quelle delle medie, parlo degli istituti professionali. Ho visto dei casi, cioè conosco molto bene l'IPSIA di Parma che è una scuola molto complessa, ho conosciuto docenti di lettere, una docente in particolare che io mi chiedo sempre «Chi glielo faccia fare!», perché ci mette una passione, incredibile, nonostante la sua età, perché ormai sì, avrà sessant'anni e i ragazzi, nonostante siano molto complessi, perché sono ragazzi di diverse etnie, non tutti parlano italiano, non nello stesso modo, non tutti sono interessati... cioè, quando facciamo i progetti insieme, lei riusciva a tenerli. Ma non soltanto a tenerli fermi, ma riuscivamo, insieme, lei soprattutto, a farli partecipare. Siamo andati insieme in gira a Rimini, li ho portati a Rimini a vedere la Rimini romana. E devo dire mi sono stupita in positivo, perché ci sono, dal punto di vista comportamentale, grandissime difficoltà, anche semplicemente per entrare in un museo, non riescono, in modo ordinato. E hanno... prima, seconda superiore, quindi non sono delle medie. Le classi delle medie a volte sono un pochino più ordinati. Quindi, anche lì... non è soltanto una questione di preparazione, è anche una questione di vocazione. E quindi non me la so spiegare. Ecco...

Conduttore: Quindi, mi state dicendo che la professionalità del docente che si orienta verso la scuola media deve focalizzarsi maggiormente non soltanto sulla formazione intellettuale degli studenti, ma più sulla formazione personale, di conseguenza, a voi, desiderosi di insegnare alla scuola media, servirebbe maggiormente una formazione sugli aspetti pedagogici; e allora, se volessimo concretizzarli, questi aspetti pedagogici, che cosa vi verrebbe in mente? Cioè, poniamo che un domani dobbiate passare parte del vostro percorso professionale alla scuola media, e che dobbiate curare in minor misura la formazione intellettuale [...] rispetto alla scuola superiore, anche lì, dipende poi di che scuole stiamo parlando, come la tradurreste questa formazione pedagogica sulla quale sentireste il bisogno?

P41: Per me conoscere meglio anche la psiche dell'adolescente, cioè essendo una fase di così continuo cambiamento quella che caratterizza quella fascia di età, credo che nel nostro percorso, al di là del PF24, che sicuramente è uno strumento utilissimo, che ci dà delle conoscenze in più che altrimenti non avremmo avuto e anche che ci permette di affrontare forse la didattica in maniera diversa, cioè anche già un focus di questo tipo non è come fare la classica lezione frontale teorica, cioè il PF24 secondo me ci sta dando davvero degli strumenti utili che non mi aspettavo fossero così utili, cioè, nella mia aspettativa era “faccio il PF24 perché devo avere i CFU per passare il concorso”, nella pratica è... e quindi in teoria era “do l'esame senza frequentare”... nella pratica è “vengo, perché in queste ore qui traggio molti più utili strumenti che magari studiando su un libro di testo”, quindi sto davvero apprezzando molto questo PF24 oltre le aspettative di impostazione che dovevano essere per me “faccio gli esami per avere i CFU per il concorso”, quando in realtà no, mi sta facendo capire questo PF24 che sono tantissime le zone d'ombra che su aspetti che servono all'insegnante e che non padroneggio e che posso sviluppare solo parlando con e confrontandomi con chi è qui in aula. Per cui, secondo me il già il PF24 è uno strumento, che dovrebbe essere valorizzato di più e potenziato, bisognerebbe farne capire alla maggior parte delle persone che magari seguono anche da casa, e lo seguono con l'ottica anche che avevo di frequentarlo io, e invece è un momento di relazione importantissimo che ci dà degli strumenti che altrimenti la nostra carriera diciamo curricolare accademica non ci darebbe. Però credo anche che sarebbe più necessario entrare meglio, e questo nemmeno il PF24 ce lo consente perché il tempo è quello che è, di entrare meglio nelle dinamiche, e anche forse nella psiche dell'adolescente. Cioè, che aspettative ha l'adolescente verso la scuola? Come relazionarsi con l'adolescente? Anche nella pratica, come affrontare problemi di bullismo? O di discriminazione? O di situazioni familiari di disagio? Io da probabile futuro insegnante anche delle scuole medie, dovrei affrontare le cose molto empiricamente, cioè mi trovo lì, faccio come posso per risolvere la situazione sul momento, non avrei esperienze pregresse o anche conoscenze per orientarmi

nell'affrontare quella cosa lì, e questo sento che mi manca. Cioè, se io dovessi davvero relazionarmi con una situazione di disagio, di difficoltà, di un dodicenne, non saprei come farlo. Lo farei molto empiricamente... lo farei che mi metterei lì, ci parlo e cerco di capire, parlo con i colleghi e qualcosa farò, però... non ho strumenti dalla mia carriera universitaria per poterlo fare.

P39: Mi riallaccio anche io, perché so che ci sono degli esami che ho frequentato e che erano nel mio percorso, [tipo] Psicologia dei processi evolutivi, credo che affronti queste tematiche...

P38: L'ho fatto io... Psicologia dei processi di sviluppo, della professoressa Grazia.

P39: Sì, che penso che esami di questo tipo siano utili per un futuro insegnante, per capire che cosa siamo quando siamo alle elementari, che cosa siamo quando siamo alle medie, che cosa siamo quando siamo alle superiori. Perché appunto, è per questo che volevo ricollegermi a quello che ha detto P41. Poi secondo me, degli aspetti pedagogici invece, potrebbero essere secondo me utili per, lo butto lì, a parte perché ho iniziato io per interesse, ma anche dei corsi di teatro, di recitazione, credo che secondo me siano... adesso non so se esistano all'interno dell'Università, però è importante quando ci si relaziona con gli altri, che siano bambini, ragazzi, adulti, avere proprio sicurezza di sé, consapevolezza di se stessi, del proprio corpo, mettersi in relazione con gli altri, perché a volte è difficile... trovarsi in classi problematiche, può essere che un insegnante scappi via! A me è capitato... avevamo la suora che ci faceva religione, è scappata via, poverina, l'hanno fatta fuggire... "non voglio più insegnare in quella scuola lì, non chiamatemi più!" [i colleghi ridono]. È fuggita, ne hanno chiamata un'altra... poverina! Però, ci sono questi casi, che comunque...

P38: Sì, io sono d'accordo con entrambi. Io potenzierei il PF24, mi sembra che non sia sufficiente. Cioè, nel senso: io ho inserito due esami nel piano di studi di didattica, Didattica della geografia e Didattica del latino, e poi a parte, nel PF24 ho scelto Psicologia dei processi di sviluppo e questo corso di Elementi di pedagogia, perché, non conoscendo le materie, ho letto il syllabus e sono andata a scegliere gli esami che più mi permettevano di darmi delle risposte, perché avevo tante domande a cui non riuscivo, da sola, a darmi delle risposte. E devo dire che non ha tutte le domande sono state date delle risposte, però a molte sì. In entrambi i corsi, per esempio, è terminato il corso di cui parlava prima P39, e io ho avuto tantissime risposte, abbiamo parlato di cosa significa essere adolescente da un punto di vista biologico, psicologico e sociale. Abbiamo parlato di casi, proprio, di tutti i giorni. Facevamo proprio delle esercitazioni, cosa noi faremmo in quelle situazioni specifiche, in quelle situazioni che accadono proprio tutti i giorni in classe, con il supporto della docente che confrontava con noi, naturalmente dandoci degli strumenti prima, perché altrimenti non avremmo potuto dare una risposta. E devo dire che questi corsi, anche i due esami di Didattica, mi hanno aiutata. Perché, per esempio, Didattica della geografia è stata molto utile, perché mi ha dato degli strumenti che io non avevo assolutamente idea che esistessero; ma anche Didattica del latino... come dicevo nelle lezioni precedenti, la professoressa ci ha parlato di Pascoli. Pascoli è in italiano, e invece no, non solo... ma ha scritto anche della scuola. I suoi poemetti in latino sono fantastici, sono bellissimi, c'è un collegamento con la letteratura latina che è incredibile, non immaginavo! Quindi, ho degli strumenti che io non avrei avuto senza il PF24. Quindi lo potenzierei, nel senso che farei, in base all'idea che lo studente ha, dello studente futuro insegnante, della classe di concorso, di quello che vorrebbe insegnare, io aggiungerei gli esami di didattica in base a quelle materie, non a scelta, io direi che [li] deve fare per... se vuoi insegnare storia, Didattica della storia; se vuoi insegnare italiano, Didattica dell'italiano, per tutte...

P39: Giusto...

P38: E aggiungerei – non a scelta – Pedagogia, Psicologia dei processi di sviluppo, aumenterei i crediti...

Osservatore: Come avviene in Scienze della formazione primaria, gli aspiranti insegnanti della scuola primaria hanno queste discipline... hanno Storia e Didattica della storia, hanno Italiano e Didattica dell'italiano, tutto obbligatorio, perché è un curriculum progressivo che ti porta dopo cinque anni a essere preparato sia nelle discipline contenutistiche, sia nella relazione con...

Conduttore: Perché poi, trovo che sia interessante il fatto che certamente la vocazione dell'insegnante è importante, è la spinta, è la molla, e quindi uno sente la vocazione dell'insegnare della scuola media, piuttosto che a quella superiore perché ha un'idea di docente dentro di sé, o costruisce, nel tempo, un'idea di docente... però, la vocazione rimanere sempre molto relegata ad una dimensione personale, che quindi non è replicabile, e quindi incontriamo il maestro super, che ci cambia la vita, che, però, quando muore, muore con lui il suo carisma. Cioè, non assistiamo all'acquisizione di una professionalità rispetto al docente. Tu, giustamente dici, se facessimo come obbligatori tutti questi corsi, si costruisce una professionalità del docente che non va più su una dimensione del singolo, che dice, «Mi sono posto questa domanda e vado a cercare una risposta», ma resa replicabile, ossia un processo di formazione che è reso replicabile, fa in modo che queste competenze siano dell'insegnante e non dell'insegnante con una certa sensibilità. Rispetto a queste situazioni difficili, che si potrebbero creare dentro le aule e che comunque, ci chiamerebbero a una gestione, anche, poniamo, nella scuola superiore che ha, per natura, meno tendenza a creare problematiche, faccio riferimenti ai licei ed escludo i professionali, di fronte a situazioni complesse, come vi attivereste? Come vi occupereste della gestione complessa, come situazioni di conflitti, malessere all'interno della classe? Come vi comportereste pensandovi come docenti, o se vi siete trovati in situazioni simili? [...].

P38: Dipende che situazione è, intanto, potrebbe essere una situazione diversa; quindi, si attinge alle proprie conoscenze diversamente. Se è una cosa improvvisa è più difficile, perché non è pianificata, non è studiata almeno qualche giorno prima. Noi avevamo pensato una volta, nell'altro corso, che cosa faremmo nel caso in cui venisse fuori dal consiglio di classe che, nella classe in cui siamo, c'è una normalità di bullismo con un ragazzo più debole, uno che invece che, diciamo così, lo attacca e tutti gli altri che fanno finta di niente. Allora, c'è stato chiesto come avremmo agito. Allora abbiamo pensato a delle possibili soluzioni: una di queste soluzioni era stata quella di non agire direttamente, non indicando "tu sei il colpevole; tu sei quello che subisce", perché si peggiorerebbero le cose, e quindi provare ad agire attraverso gli strumenti. Un docente di lettere, alle medie, ha l'antologia e ci sono moltissimi testi di antologia sul bullismo, ma non soltanto dal punto di vista di chi subisce la violenza, ma anche di chi la fa. Quindi leggere entrambi i punti di vista, articolo di giornale che trattano dell'argomento, per far conoscere l'argomento; e, poi, eventualmente pensare anche a degli interventi di esterni, specialisti... senza però far riferimento direttamente a quello che si è venuto a sapere. In quel caso, ovviamente, questo era un esempio. Nei casi, invece, di conflitti più vistosi, ma nel senso... ordinari, che sono all'ordine del giorno in qualche classe, uno dei mezzi che si pensava durante la lezione, cioè abbiamo parlato, era una conversazione non senza il docente, nel senso, non che il docente dovesse intervenire, ma gestendo il conflitto. Nel senso, la conversazione deve essere una conversazione intanto pacifica, quindi il docente non è che interviene a giudicare, ma interviene semplicemente per mantenere, come dire, l'ordine, non come un carabiniere, per far sì che ognuno possa esprimere la propria posizione, senza saltare su alla voce all'altro, senza aggredire, in quel modo; ma questo vale per qualunque argomento, non solo il conflitto interno fra, cioè, per un bisticcio tra di loro, anche per... ci sono delle lezioni che si chiamano "dialogiche" su argomenti che possono toccare gli studenti e attraverso questo tipo di lezione, anche legata alla materia, gli studenti imparano a confrontarsi tra loro, senza aggredirsi. Quindi, a volte, ovviamente, non c'è sempre il docente che interviene, però se io formo... formo, cerco di dare degli strumenti agli studenti attraverso un tipo di lezione diversa da quella frontale, che non è sempre negativa, assolutamente, cerco anche di aiutarli a gestire i conflitti tra di loro. Non è sempre così, però si danno degli strumenti.

P39: Io credo che per affrontare certe situazioni complicate che possono essere le più assurde, perché me ne vengono in mente varie, credo che sia importante essere molto empatici, cioè, quello che lo studente, l'alunno, deve capire è che l'insegnante non è contro di lui, ma è con lui, in qualsiasi situazione, diciamo. Perché se percepisce che si è contro di lui, può essere che vai anche a danneggiare ulteriormente la situazione, non so come dire. Faccio un esempio banale, no, non è banale, però... scusate il linguaggio, però a me è capitato, ho questo ricordo, con una mia ex compagna di classe delle medie ha avuto le sue prime mestruazioni, in classe... era vestita di

bianco. Potete immaginare tutta la classe, che non sapeva cosa fossero, i maschi non sapeva cosa fosse questa cosa, però ho impresso questo ricordo: l'insegnante, dopo, adesso non ricordo se è stato il preside o chi, ricordo però ci mandarono una sessuologa, credo, o una specialista, ecco, a parlarci di educazione sessuale. E, dunque, ci spiegarono, appunto, che cosa fossero certe cose, che noi eravamo proprio incoscienti, non sapevamo, no? Perché appunto, la prima cosa è stata: prendiamola in giro, no? E, poverina, chissà lei che cosa ha passato, chissà questo brutto ricordo... ecco, in una situazione di questo genere, cosa dovrebbe fare l'insegnante? Io credo che innanzitutto, credo che dovrebbe far capire che è una cosa possono avere tutti, che è parte di noi, della nostra vita... non è diversa, non è una diversità questa, non è una cosa che non fa parte del vissuto di tutti noi e anche delle altre persone della classe... ed, ecco, perciò dicevo che bisogna stare dalla parte dell'alunno... adesso ho fatto questo esempio estremo, scusate, ma credo che siano cose che possono succedere all'interno della scuola, nel senso che sono cose che non sono così fuori dalla norma, ecco.

Conduttore: E [...] come ha reagito l'insegnante lì per lì, tu non te lo ricordi?

P39: No, non me lo ricordo...

Conduttore: Però ricordi che era stato chiamato lo specialista...

P39: Sì, ricordo che erano state fatte delle... e addirittura, durante questo incontro, [avevano portato] una palla di vetro, aperta sopra, dove ognuno metteva delle richieste, tipo non so, potevi chiedere che cos'è una certa parte del corpo, che cos'è questo... potevi fare delle domande [anonime]. Dopo, la persona specializzata leggeva e spiegava in classe che cos'era quella determinata cosa. Ed una cosa anche fatta per non far parlare direttamente gli studenti davanti a tutti, perché sennò si vergognavano, ma era un modo per interagire... e ho questo ricordo, ecco...

Conduttore: E il ricorso ai vostri colleghi?

P41: Eh... infatti io volevo dire questo: cioè, secondo me, la prima cosa che farei istintivamente è, credo che possa essere pianificata, in realtà, non sia da fare lì per lì, è il rapporto con i colleghi. Cioè, dovremmo avere un atteggiamento sinergico. Nel senso di: non possiamo, davanti a un problema, io entrare con un atteggiamento, il collega di matematica con un altro, il collega di storia con un altro ancora, perché altrimenti non riusciamo neanche a coordinarci per aiutare lo studente a... io credo che davanti a una situazione di disagio, più o meno marcato, prima di tutto debba esserci un atteggiamento comune e condiviso del team docente, cioè, non sono tanti singoli docenti, ma bisogna creare una dinamica di team, che non è facile, perché è chiaro che se ti trovi, ogni anno, a insegnare in una scuola diversa, non conosci i colleghi perché la scuola è grande, ogni anno classi diverse, sezioni diverse... è chiaro che avere un rapporto con il collega non è facile, poi può esserci un divario di età, io posso essere un docente appena entrato nel mondo della scuola e ci può essere il docente vecchio stampo, che sta quasi per andare in pensione, e abbiamo due modi di affrontare le cose completamente diverso, quindi è chiaro che non è... cioè, così come è impossibile, perché credo che molte volte ci sia della retorica sul fatto che debba esserci un clima sempre perfetto tra gli studenti, non si può andare d'accordo con tutti, quindi, ci sta che ci siano i gruppetti nella classe, perché è chiaro, io ho una mentalità, ho un modo di vivere, degli ideali, dei valori... alcuni hanno le mie stesse idee, è chiaro che tendiamo ad unirci perché abbiamo argomenti condivisi, eccetera. Quindi, è chiaro che ci siano i gruppetti tra gli studenti e che ci siano, inevitabilmente, i gruppetti anche tra gli insegnanti, c'è chi si conosce da più tempo, chi ha metodi comuni, chi insegna materie comuni... cioè, è chiaro che anche tra gli insegnanti non ci può essere la concordia perfetta, perché esistono approcci diversi, età diverse, metodi diversi, vissuti diversi come insegnanti, quindi non si può pretendere che il consiglio di classe sia, come dire, l'assemblea equilibrata e perfetta, però, il fatto che, per dire, i consigli di classe si convocano due volte all'anno è un problema, perché si convocano dietro la necessità di pianificare i programmi, gli orari, le gite, ma non si convocano per dire come possiamo affrontare questa situazione di disagio, e quando si convoca il consiglio di classe dura mezz'ora, un'ora: cioè, come posso io confrontarmi con il collega dell'altra materia o per coordinarci su come approcciarci alla classe, se ci vediamo poco, parliamo poco, e quelle due volte all'anno che ci vediamo, parliamo di cose organizzative, cioè credo che debba costruirsi anche un rapporto più sinergico, non tra singoli insegnanti, perché chiaro che io posso avere un metodo diverso, una

visione diversa da te, è chiaro che non avremo molto da dire, ma almeno per organizzarci su come rapportarci sulla classe, su come affrontare allo stesso modo un problema, credo che sia necessario e che sia già parte della soluzione. Se entriamo tutti in classe con lo stesso atteggiamento, è chiaro che nel team docenti, per quanto sentano l'asimmetria, vedono un'uniformità e non vedano il docente che si comporta in un modo, il docente che si comporta in un altro, che li disorienta ancora di più nel gestire la situazione difficile. Quindi, credo che parlare, la relazione con i colleghi, e perché no, anche con le famiglie. Credo che se c'è un problema, molte volte anche davanti a dei fallimenti, perché, per quanto io non abbia tantissima esperienza nella scuola, però ho tante esperienze in collaborazione con delle associazioni di aiuto compiti, di... e quindi di ragazzi con situazioni problematiche, brutti voti, insuccessi scolastici, ne conosco tanti, e ne seguono tanti e vedo che molte volte non c'è il dialogo tra la famiglia e gli insegnanti... se c'è un problema per lo studente, rimane un problema e però non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando invece sarebbe già, anche quello, qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente per lo meno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso io, docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore con lo stesso problema che ha l'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi, per lo meno davanti ai problemi, un minimo ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente, ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad affrontare questa cosa qua? Cioè, mi chiedo... è una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco, poco dialogo tra genitore e docenti, e tra docenti.

P38: È vero. È vero. Però penso che sia molto utopico. Soprattutto tra docenti...

P41: Sì, però se non si fa nulla nemmeno per provare un minimo... cioè, rimangono convocati i consigli di classe due volte all'anno, non ce la faremo mai... per dire...

P38: Sono d'accordo con te... non è solo questo, però. Anche in classe, proprio da studente, noi vedevamo le faide, vedevamo nel senso che le coglievamo, tra i vari docenti... quindi sapevamo chi era amico di chi, e chi era contro chi... questo non deve passare agli studenti. Questo è un errore del singolo docente, anche. E questo è sbagliato. Non sarà dappertutto così, però ha ragione P41. Prima, la prima soluzione sta nel consiglio di classe, i docenti devono essere, non dico affiatati, ma almeno collaborare...

P41: Beh, quello è impossibile... ci sarà sempre il collega che odierò.

P38: Esatto [ride], sono d'accordo!

P41: Però se uno studente ha un problema, io collega ti devo parlare. Non sei l'acerrimo nemico. In questo momento abbiamo una cosa in comune: ti posso odiare, però quell'alunno ha un problema e quindi dobbiamo avere lo stesso approccio.

P38: Sì, io qui condivido. Sull'altro aspetto è più complesso... quello delle famiglie. Nel senso che se i docenti fanno lo stesso lavoro e dunque dovrebbero raggiungere, come dire, lo stesso obiettivo, cioè cercare di aiutare lo studente nella sua crescita personale, con le famiglie è ancora più complesso che tra colleghi, perché tu puoi cercare il dialogo con la famiglia, ma a volte o non c'è, o diventa un ostacolo. Quindi lì, il docente deve limitarsi a se stesso o a collaborare con i suoi colleghi, ma la famiglia è come se ti dicesse... a volte ti dice: «Ah beh, siete voi la scuola, ci pensate voi...», quando però il docente, la famiglia pone un problema che effettivamente c'è, magari che non esiste una collaborazione tra scuola e famiglia, è colpa del docente. Eh... a volte è anche la famiglia che non collabora...

P41: Quasi sempre...

P38: Perché non vuole vedere i problemi... semplicemente. No, non è semplicemente, è un problema grosso. Quindi, se un ragazzo, faccio un esempio perché mi è capitato. Io davo, non più adesso, lezioni private, soprattutto a ragazzi con DSA e BES; e quindi ho imparato, senza formazione, però ho imparato a capire cosa poter fare per aiutarli e, soprattutto, a volte a riconoscere se c'erano delle difficoltà... mi è capitato anche con mio marito. Mio marito ha fatto la maturità da adulto e mi sono accorta che mentre faceva matematica c'era qualcosa che non andava. Abbiamo fatto a Reggio Emilia il test per DSA e infatti è discalculico, e anche dislessico, però, probabilmente da solo, col tempo, ha acquisito dei mezzi che lo hanno aiutato a superare,

almeno a correggere... però, la discalculia è evidente. E mi è capitato con una mia amica, tra l'altro, aiutavo suo figlio, semplicemente, anche se non era la mia materia, ma perché erano le elementari, in matematica, e io vedevo che c'era qualcosa che non andava, nel senso che c'era un problema di problemi. Lui non riusciva a iniziare e a continuare senza il mio incipit. Poi è andato alle superiori, io ho provato ad aiutarlo i primi due anni, anche se io ho fatto un percorso scientifico, però non sono una matematica, e sempre peggio. Allora ho detto: «Guarda, per piacere, c'è qualcosa che non va. Aiutami a capire se è una questione solo di studio», anche perché studia... non può essere solo questa la spiegazione, non comprendo, non riesce a seguire anche un procedimento matematico, un'espressione. E ho chiesto di provare a fare il test per la discalculia. Lui ha difficoltà anche in inglese. E vedevo, io non sono un'esperta, però so che matematica e inglese sono due spie importanti, di solito. Vedo che c'è una difficoltà, perché anche mio marito, in inglese ha difficoltà. E lei non ha voluto. E lui è stato bocciato. Perché, aveva tante materie [insufficienti]... matematica 2... è stato bocciato e questo mi è dispiaciuto molto. Quindi, semplicemente tra amiche. Figuriamoci se fosse stato il docente a dirlo alla mamma, che cosa sarebbe successo. Sarebbe successo niente, però un muro totale. Questo è un piccolo esempio, però spesso le famiglie non aiutano come dovrebbero, o sono assenti. C'è anche l'altro aspetto: non ci sono proprio. Quindi...

P39: [...] qua secondo me entra anche nel discorso dell'accettazione delle cose; le persone non accettano, secondo me, determinati... cioè pensare solo che il figlio abbia una problematica... no, è impossibile avere il figlio...

P38: Come se fosse malato mentale...

P39: Esatto, queste cose qua...

P41: E anche se fosse malato mentale...

P38: No... tra l'altro... giusto, giusto!

P40: Ecco, magari anche questo sarebbe un aspetto importante da approfondire, prima di entrare nell'insegnamento. Il rapporto con le famiglie. L'approcciarsi... va beh, chiaramente è una cosa che dipende da caso a caso, non è una scienza... chiaramente si parla di... però, capire fin dove spingersi, se c'è un limite, quanto entrare nel merito della situazione, quanto legarsi con un ragazzo... perché poi, mi ricordo nelle prime lezioni che la professoressa Salvarani diceva: «Bisogna stare attenti a non entrare e non diventare, tra virgolette, il nemico della famiglia», perché può succedere che tu dicendo al ragazzo come ci si deve comportare, cosa dovrebbe fare, il ragazzo va a casa e vede che si comportano diversamente e quindi lì, l'insegnante diventa un po'... cioè, il ragazzo non sa più bene chi prendere di riferimento, quindi diventi anche un po' il nemico della famiglia ed è tutto... quindi, anche questo approccio sarebbe da affrontare secondo me.

P41: Assolutamente, però, secondo me anche su questo un po' la scuola può fare. Per esempio, dialogare di più con le famiglie... per esempio, io ho pochissime volte... qualche volta l'ho visto, per esempio nella mia scuola, che ho fatto, nel corso degli anni, una volta o due ho visto iniziative pubbliche, aperte alle famiglie, per parlare di DSA, per parlare di BES, per parlare di bisogni dello studente, con psicologi, con esperti. In genere, le famiglie hanno dei pregiudizi verso tutto questo. Io, anche a me è successo quello che è successo a P38, più di una volta, aiutando i ragazzi nelle ripetizioni, più di una volta ho fatto presente alle famiglie che questo studente fa fatica non perché non si impegna, ma perché, evidentemente, ha bisogno di... la risposta è stata: «No, ha un QI molto alto», [i partecipanti ridono] «non sono DSA». Cioè, molte famiglie mi hanno dato delle risposte della serie «Non ti impicciare. Non è vero, mio figlio è normale, non ha problemi, è colpa dell'insegnante, è colpa tua che glielo spieghi male...», sarà anche colpa mia, sicuramente è un concorso di colpa, però, se non lo aiutiamo, dandogli gli strumenti che gli servono, perché sono il frutto di... credo che poi i problemi si accentuino. Quindi le famiglie fanno sicuramente sensibilizzate sul fatto che se noi proponiamo, come insegnanti, che il figlio venga seguito da un insegnante di sostegno o che abbiano un DSA riconosciuto, che questo non sia un handicap che mette una croce negativa sul figlio, ma anzi un'agevolazione perché il figlio abbia degli ausili in più per avere un successo scolastico e non vivere con frustrazione la vita scolastica. Però, un po' chiaramente sono le famiglie che sono chiuse, però, perché le famiglie sono chiuse? Forse perché



questi dibattiti rimangono solo chiusi dentro la scuola e si proiettano poco nel rapporto con la famiglia. Se la scuola si aprisse di più a fare iniziative con esperti, attraverso le quali un minimo la famiglia la sensibilizzi su questi bisogni dello studente e vai in qualche modo a colmare, un minimo tentare di colmare quel gap che c'è tra quanto sa fare l'insegnante e quanto sa e può fare la famiglia, secondo me un minimo la cosa l'affronti. Non la risolvi, perché è chiaro che dipende con che famiglia ti relazioni, dipende da che vissuto ha la famiglia, ogni famiglia è diversa dall'altra, e poi c'è anche, credo, un calo, un cambiamento notevole dello statuto della figura dell'insegnante oggi, cioè, fino a trent'anni fa l'insegnante era il parere indiscutibile... mi ricordo, i miei nonni parlare dell'insegnante, era la figura quasi come il parroco, come il sindaco. L'insegnante può picchiare mio figlio e non può essere messo in discussione. La generazione dei nostri genitori, o nostra, è quella che dice l'insegnante ha sempre torto, l'insegnante ha perso autorevolezza come figura. E, un po' è colpa chiaramente della società, un po' è anche forse colpa della scuola stessa, che deve far riprendere una certa fiducia, un certo dialogo con la figura dell'insegnante e lo può fare forse anche cercando di relazionarsi meglio con le famiglie. La scuola sta facendo degli enormi passi in avanti, secondo me, nel relazionarsi con lo studente, cioè nel pensare a iniziative, momenti, metodologie, per far sentire, in qualche modo, a suo agio lo studente. Tante metodologie didattiche innovative hanno proprio quell'obiettivo lì, far sentire più a suo agio lo studente, più partecipe, e di andare oltre al programma contenutistico, ma di provare a collegare la vita esterna, la vita reale alla scuola e per mettere a suo agio lo studente. Ma, invece, recuperare il rapporto scuola-famiglia è un tema, secondo me, meno affrontato. Quindi, anche quello, può far tanto la famiglia però, noi come insegnanti, futuri insegnanti, ci possiamo fare poco come le famiglie percepiranno... quello che possiamo fare è magari fare in modo che la scuola si attivi perché, con iniziative eccetera, questa... arrivino delle informazioni, arrivi un dialogo più fluido con le famiglie e, magari, un minimo, non stravolgerà enormi progressi, ma un minimo ci possa essere un miglioramento di questi... che il soggetto famiglia non rimanga relegato al soggetto antagonista della corpo docenti, ma diventi... ci sia un po' più di dialogo, ecco.

P38: Almeno tentare...

P41: Tentare... poi è chiaro che non lo risolvi dall'oggi al domani... e l'insegnante perfetto non esisterà mai, come non esisterà mai la famiglia perfetta, però...

P38: Sono d'accordo... totalmente.

Conduttore: È interessante, secondo me, questo tema della famiglia, perché nonostante ci siamo focalizzati sulla figura dell'insegnante e su com'è la rappresentazione che abbiamo di insegnante in relazione al grado di scuola, ossia l'insegnante che deve curare più certi aspetti se è in servizio nella scuola media, e deve curarne altri se è nella scuola superiore, per esempio questo tema negli altri focus group non era emerso, ma il fatto che nonostante la letteratura non identifichi la famiglia come una componente che influisce sull'atmosfera che si percepisce a scuola, invece dalle testimonianze sia degli insegnanti che lavorano già nel mondo della scuola, sia anche degli aspiranti insegnanti come voi, che quindi hanno in mente questa questione, invece ritorna. Perché, effettivamente, lo studente è uno, lo studente che va a scuola è lo studente che è a casa, e il bagaglio che porta con sé e nel quale è compresa la famiglia, certamente entra anche nella scuola e si trova in continua relazione con essa, poi sulla qualità della relazione ci stiamo, appunto, interrogando. Il rapporto tra insegnanti e famiglia in un certo senso condiziona il clima che si respira a scuola, perché poi la scuola, come avete detto voi, non è quella vuota del video, ma è quella fatta dalle persone che la costituiscono. Mi avvio alle conclusioni. È emerso un aspetto molto interessante, a mio avviso, ossia il fatto che la scuola, o meglio, l'identità della scuola sia legata anche al territorio in cui si colloca [...]. Inoltre, credo che rispetto all'esperienza che riportavi tu [fa riferimento a P38] e correggimi se interpreto male, credo che la scuola abbia rappresentato per te un luogo di accoglienza, non solo come luogo che ti forma intellettualmente, ma anche come luogo che è in grado di includere tutto quello che succede allo studente nel suo vissuto, e questo crea anche un certo senso di appartenenza [tant'è che il suo sogno è quello di tornare ad insegnare nel suo liceo] e anche questo è tornato anche negli altri focus, soprattutto tra quelli tenuti con gli insegnanti, perché in particolare davanti alle difficoltà degli studenti, le azioni

della scuola si traducono in pratiche di rielaborazione di vissuti traumatici e inclusione. Gli insegnanti che sono stati coinvolti sono insegnanti della scuola secondaria di I grado, quindi questa dimensione non tanto dello sviluppo intellettuale degli studenti, ma dello sviluppo dell'identità, della persona, di sé rispetto alla dimensione sociale emergeva molto di più. Poi, a mio avviso, sono emerse due questioni cruciali: rispetto alla rappresentazione che si ha di insegnante, dell'insegnante che si vuole essere, in corrispondenza al grado scolastico, ma è legata, anche alla vocazione e, dunque, a che cosa percepisce il singolo insegnante, e alla professionalizzazione, parallelamente, ossia alla costruzione di una professionalità che sia anche riproducibile nel tempo e, mi fa piacere, tra l'altro che diciate che il PF24 [sia stato utile], perché ci sono pareri contrastanti rispetto a questo tema [...] e poi, secondo tema, le relazioni tra insegnanti, e questo è un tema molto interessante, perché nei focus-group che abbiamo condotto nelle altre scuole, anche loro esplicitavano questo sentire una frammentazione all'interno del corpo docenti e questa dimensione di individualità tornava tanto [...], a causa principalmente della mancanza di spazi e di momenti dedicati al confronto [...]. Vi ringrazio molto.

[I partecipanti ringraziano].

## Appendice 2

### Analisi qualitativa dei focus group

Di seguito si riporta l'analisi qualitativa, parte 1: *Come gli insegnanti percepiscono l'AMS*. L'analisi è stata condotta secondo la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009), sulle trascrizioni raccolte attraverso lo strumento del focus group (Cfr. Appendice 1).

Si riporta prima la griglia di analisi elaborata dal Soggetto 1; successivamente, quella elaborata dal Soggetto 2.

#### La percezione degli insegnanti dell'AMS: analisi qualitativa svolta dal Soggetto 1

##### Legenda

Soggetto 1	
L'atmosfera morale scolastica	
Le relazioni sociali	
Lo status di insegnante	
L'evoluzione della società attuale	
L'istituzione scolastica	
Il quadro etico-normativo-valoriale	
La cultura organizzativa scolastica	
Il fare-rete	

Excerpts	Etichette (temi ricorrenti)	Regole di codifica	Definizione	Sottocategoria	Core category
<p>(35) «La scuola è relazione. Tolta la relazione è un contenitore di qualcosa ma non è più... quindi sarà, sì, trasparente, invisibile [...], però in realtà è la scuola. Quindi sì, la relazione è al centro ed è forse quella l'anima della scuola»</p> <p><i>P4, insegnante di religione, 12 anni di insegnamento I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>(35) (36) «[...] queste mura hanno un'anima quando sono da contesto, perché noi ci siamo accorti che senza il contesto-scuola era molto più difficile tenere questo tipo di rapporto. Quindi il contesto-scuola, cioè sono queste banalissime mura poi a far diventare quel gruppo, un gruppo di studenti. È normale che la didattica a distanza si fa, si fa anche molto bene, i compiti si fanno, ma non è quello... cioè, toglì un elemento che per loro è fondamentale, che è questa specie di nido, aperto, che per loro simboleggia, [...] un rimando anche visivo, al gruppo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le rappresentazioni estemporanee di AMS (37)</li> <li>Le caratteristiche dell'AMS (35)</li> <li>La dimensione fisica/strutturale della scuola (36)</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>le prime parole connesse al tema</li> <li>ciò che, a loro avviso, caratterizza l'atmosfera morale scolastica</li> <li>la dimensione fisica/strutturale della scuola (anche in termini di soddisfacimento dei</li> </ul>	<p>Ciò che l'insegnante indentifica come atmosfera morale scolastica e i primi fattori menzionati che, a loro avviso, la caratterizzano e la influenzano</p>	-	L'atmosfera morale scolastica

Infatti, per loro, la [...] sofferenza è stata non essere nel gruppo, non essere in questa scuola, che poi può essere bella o brutta, moderna o no, può avere i banchi... però, ecco, era proprio il senso di comunità che qui si racchiude. [...] questo senso di comunità, insieme al fatto che l'insegnamento, l'esempio, ma anche appunto la scelta, perché poi ogni giorno ognuno di loro, come ognuno di noi, fa [una] scelta [...]. Quindi sì, secondo me la scuola ha un'anima, proprio anche la struttura ha un'anima: io devo dire che quando sono tornata in questa scuola quest'anno, dopo qualche anno, il fatto che queste aule siano anche più grandi, che siano state modificate delle cose, che si sia aggiunto anche questo cambia, anche questo significava [che] noi cambiamo per voi. Cioè, [c']è stato [...] un senso di apertura: [...] la scuola, la struttura può cambiare anche per voi, nonostante in televisione si dica che le infrastrutture scolastiche sono pessime. Anche questo è stato: "Abbiamo fatto tanto per accogliervi di nuovo". Quindi l'anima è anche questo».

*P7, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(35)** «Io ogni volta che passo davanti a una scuola credo che ogni scuola abbia il suo vissuto, e ogni volta mi emoziono, ma in qualsiasi paese io sia andata, passo davanti alla scuola la riconosco subito, e credo che la scuola sì, abbia un'anima assolutamente [...]. [Credo che] nella scuola non ci sia solo un'anima, ma tantissime anime che si intrecciano tra loro e che si confrontano. [...] Ho sempre vissuto la scuola, anche nei momenti peggiori, [pensando che] ci fosse un'anima positiva. [...] Credo che la scuola sia sempre stata, e credo che lo sarà sempre, qualsiasi edificio, nuovo o vecchio che sia, un momento bello da vivere e positivo. [...] Credo che sia proprio una persona, la personificazione di tante persone messe insieme, però che vivono momenti belli... perché alla fine anche i momenti brutti, del brutto voto, del momento negativo della tua vita, però comunque creano la persona che sei diventata, che diventerai... credo la scuola sia fondamentale, ecco».

*P9, insegnante di religione,  
6 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(35) (36)** «Anche io facevo il confronto con la mia esperienza. [...] io ho fatto il Maria Luigia, quindi per me là si respirava una certa... [...] un ambiente molto formale... [...] c'erano delle regole molto precise da rispettare... e la stessa struttura in qualche modo era un riflesso di quello che ci veniva richiesto mentre partecipavamo, quindi c'era molto consonanza tra la struttura fisica e l'atteggiamento che ci veniva richiesto e quindi anche le aspettative che noi avevamo come studenti. [Rispetto a] questa scuola credo che abbia la stessa vibrazione tra l'edificio e quello che ci si fa dentro. [...] Io vedo che il nostro essere scuola, essere colleghi, essere professori, riflette in qualche modo, l'ambiente, quindi un ambiente molto solare, con finestre enormi... quindi, molto aperto all'altro, molto aperto all'esterno, [...] con una facilità, con una fluidità tra gli spazi notevole. La mia percezione è che c'è una relazione tra l'ambiente in cui sei e come tu vivi quell'ambiente... poi questa scuola, secondo me, è una chicca da questo punto di vista, perché, [...] noi creiamo molto gruppo, ci sosteniamo a vicenda, e anche i ragazzi credo che percepiscano questo nostro modo di relazionarsi... io quando sono arrivata, il primo giorno, [in cui] ho fatto il colloquio già mi sentivo bene... cioè, ho detto: "Se mi prendono, qua si sta bene!". Poi anche il preside, che dà un taglio molto particolare nelle interviste, quindi già si

bisogni educativi degli studenti)

capisce qual è l'ambiente. Però sì, [...] essendo fisica, credo che ogni ambiente assorba l'energia delle persone che ci vivono: se le persone vivono bene, l'ambiente restituisce questo tipo di energia, ma proprio fisicamente... non è un'immaginazione!».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(35) (36) (37)** «La prima immagine che mi è venuta in mente [...] non è del mio lavoro di adesso, ma di quando andavo a scuola io... per me è stato uno shock l'edificio, perché io vengo da un piccolo paese, sono l'unica che era arrivata all'istruzione superiore della mia famiglia, quindi questo impatto con questa struttura forte, e con un'anima pesante, era una scuola simbolo di una certa Parma. [...] [Ho sempre pensato che] gli anni della scuola superiore fossero anni di formazione, di formazione dell'animo, [e che] mi [dovessero] dare una sorta di sponda: io lì dovevo capire cosa volevo diventare da grande, e cosa potevo diventare... quindi dal codice di norme che erano dette, ma anche non dette [...], chi erano quelli più rispettati della scuola, il gruppo al quale non ti potevi rivolgere, quindi anche una [formazione alla] socialità: è stata un'agenzia di socializzazione bella potente e molto diversa da quella alla quale ero abituata [...]. [Anche io] ho pensato [alla] relazione tra lo spazio e l'attività, perché io invece da antropologa, lo vedo dall'altro punto di vista: che quindi la disposizione degli spazi ti crea un ambiente educativo e un ambiente di socializzazione, ed effettivamente [questa] è una scuola nella quale si respira [questo legame]. [Nonostante le criticità legate alla pandemia] devo dire che ho sentito l'anima della scuola perché non ho avuto difficoltà, [...] si stava bene, si creava gruppo, e il fatto che ci fosse un gruppo, un corpo docenti, che non significa assolutamente che siamo uguali, che abbiamo le stesse idee, ovviamente, [...] ma che puoi contare su un tuo collega, che in classe porta avanti la stessa linea che sta portando avanti tu».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(35) (37)** «Io parto, fondamentalmente, da quello che è un mio vissuto. Penso che se la scuola ha un'anima, la mia scuola, [e] penso che la focalizzazione [...] è di vedere la scuola [come] una serie di discipline che vengono insegnate, quindi [con un] focus sull'apprendimento... se resta solo focalizzato sull'apprendimento, temo che non [si] c'entri il bersaglio, la finalità. Io penso che la scuola sia nelle relazioni, che si costruisca attraverso le relazioni, e [...] che sia proprio questo: l'insieme [di] persone adulte con persone che stanno crescendo, [a] costruire una poetica di relazione».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(35) (37)** «[...] la mia esperienza è poca, nel senso che, appunto, è il primo anno... però, se volessi fare un riassunto, sia per come l'ho vissuto da studentessa, visto che anche io ho studiato qua, sia come la vivo quest'anno da docente, io ho sempre trovato un clima di accettazione, cioè non è comune trovare negli ambiti scolastici [...] tantissimo aiuto da parte di tutti gli altri docenti e colleghi, e anche le relazioni con gli studenti, con i ragazzi sono diverse, nel senso che non è un mero "io entro in classe e insegno la materia, faccio la mia ora", ed è finita lì... è

proprio una relazione che si costruisce, giorno per giorno, con anche dei cambiamenti rispetto a quello che avevi pensato di fare, perché si sviluppano delle occasioni di confronto, di dialogo, anche di scontro, tra virgolette, a volte su tematiche che sono diverse da quelle che tu avevi pensato di trattare. È sempre un arricchimento, sia dal punto di vista personale, che anche esperienziale, perché poi i ragazzi raccontano le loro esperienze e tu, ovviamente, poi sei pronta a portare anche le tue... sicuramente molto formativo, un clima, comunque, di grande aiuto e sostegno, assolutamente!».

*P15, insegnante di matematica e scienze,  
1 anno di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(35) (37)** «[...] nelle altre realtà scolastiche, [...] ho sempre cercato di cogliere e di accogliere tutte le cose positive e anche negative che mi circondavano, perché io credo che l'ambiente scolastico lo creiamo noi, in prima persona, non tanto per le nostre capacità, ma soprattutto per la [nostra] capacità di relazionare con gli altri, di fidarci degli altri e di affidarci anche gli altri. [...] Qua, rispetto alle altre scuole, oltre a trovarmi bene, mi sento – la parola giusta è – a casa! Cioè, non sento differenze, e chiaramente ci sono ritmi diversi, ci sono situazioni diverse, contesti diversi, rispetto a quella che noi definiamo casa, ma la stessa cosa la trovo qua, la percepisco tutti i giorni nella quotidianità con i nostri ragazzi e con i miei colleghi, i colleghi di una vita, i colleghi che con me hanno percorso questo ambiente e i colleghi che incontro ogni anno, e questo spero che, prima o poi, ci sia una continuità per alcuni di loro!».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(35) (36) (37)** «[Vorrei partire] dallo stimolo che ci hai fatto vedere, dicendo che per me la scuola sono le persone. È sempre stato così, [...] anche adesso trasuda vedendo proprio le cose che hanno fatto i ragazzi, le cose che abbiamo fatto insieme. Io giro, giro spesso, ho la fortuna, però, di girare la montagna, perché anche io la reputo un'isola felice. [...] Abbiamo parlato di casa, io parlo di famiglia. [La scuola] è la famiglia di persone. E credo molto nell'interscambio, sia tra i colleghi, ma anche con i ragazzi, proprio di esperienze di vita, di emozione, non solo la conoscenza o le competenze. [...] e non mi sento solo: questo credo che sia una cosa bellissima. C'è un'accoglienza, davvero, incredibile. [...] sentendo anche gli altri miei colleghi di religione, la nostra è una materia molto particolare, [...] tirano fuori dei problemi che qua non immagino neanche. [...] L'obiettivo finale è quello di imparare a vivere nella vita, di inserire i ragazzi nella vita e, nella nostra scuola, credo che a questo obiettivo ci si avvicina molto [...]: la relazione, questo interscambio tra le persone, nonostante ci siano tantissimi ostacoli. Molte persone hanno diversi ruoli all'interno dello stesso paese, insegnare a delle persone che conosci da una vita non è sempre facile [o] avere ruoli diversi, però c'è da dire che i risultati ci sono grazie appunto questa grande, grande accoglienza».

*P13, insegnante di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(37)** «Io sento che qui [...] i muri sono vivi; ho questa percezione, che è molto legata alla figura del dirigente che c'è adesso, e credo che stia dando un'impronta abbastanza significativa a

questa scuola, quindi sento assolutamente che tutto è vivo, e che si va in una certa direzione grazie a lui, che ha delle idee molto precise, proprio sull'educazione morale, mette sempre davanti il bambino, il rispetto, la giustizia, e sempre gli ultimi, il diritto dei più deboli, e fa davvero di tutto per dare molto valore al bambino, al ragazzo, soprattutto a quelli che sono più marginalizzati e meno seguiti dalle famiglie, dal punto di vista proprio dell'educazione morale, lui li prende molto sotto la sua ala, e in prima persona ci si butta: [fa esperienze con loro, va] ad arrampicarsi, a fare escursioni, ecc. Ecco, quindi io condivido molto quest'ideale e cerco un po' di farlo mio».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(37)** «Sicuramente per ogni insegnante che ama il proprio lavoro, la scuola è viva [perché] è qualcosa sempre in divenire, mai statica, ogni anno è sempre diversa, quindi la scuola è viva per antonomasia, e [...] ha anche un'anima. [...] Ogni dirigente dà un avvio, dà una sua impronta, e questo è certo. Io, per la mia esperienza, devo dire che l'anima della scuola, [...] la facciamo gli insegnanti, nel senso che se volessimo pensare a una vita di trincea, voglio dire chi [...] è quello che [c'è] tutti i giorni, no? Quindi, credo che l'anima della scuola siano gli insegnanti, ma non perché siano il fulcro della scuola eh, perché il fulcro della scuola sono i ragazzi, ma perché hanno un potere enorme, che è quello di condizionare l'anima della scuola. Capita spesso tra colleghi di parlare di altre scuole e di dire [...]: "Ma in quella scuola come ci si sta?". Io in questa scuola ci sono stata benissimo fin dall'inizio, [...] perché ho trovato un corpo di persone che era un corpo e un'anima, persone che credono in quello che fanno, poi si discute, si hanno opinioni diverse, però, ecco, un'anima ricca».

*P21, insegnante di religione,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(37)** «Queste mura stanno iniziando a prendere vita, a mio parere, da quando è arrivato [...] questo dirigente, perché se voi veniste al mattino, anche adesso che le lezioni sono concluse, vedreste che la scuola aperta, è ancora strapiena di ragazzi».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(37)** «[...] Sono arrivata e ho guardato questo essere da fuori, questo essere vivente, [...] e quello che sono riuscita a osservare è che è come una rete, nel senso, è data dai rapporti. Cioè, quello che si vive a scuola è dato dai rapporti che hanno i ragazzi fra di loro, dai rapporti che hanno i docenti fra di loro, coi ragazzi; i ragazzi con i docenti, con il dirigente, i collaboratori. È viva, è come una rete ecologica, nel senso [che] si muove in base alle relazioni e ai rapporti che si formano all'interno e, secondo me, non alle conoscenze delle materie. [...] Puoi percepire che la scuola vive e che ogni scuola non è data da frammenti, ma tutti questi frammenti sono messi insieme a formare un'unica cosa, che è la scuola, e che non è, appunto, la trasmissione di conoscenze».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio*

*I.C. Traversetolo, Parma*

**(37)** «[...] effettivamente tutto ciò che è scuola è legato alla presenza dei ragazzi».

*P27, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(37)** «[...] la scuola la fanno i ragazzi, perché sono loro l'anima della scuola e i muri, se potessero parlare, sicuramente direbbero tante, tantissime cose. Quante volte noi diciamo: "Se i muri parlassero, saprebbero forse le cose più di voi. Quante volte spieghiamo, rispieghiamo le stesse cose". [...] Sono i nostri alunni, sono la nostra vita, noi siamo là per loro, alla fine, per farli apprendere, per formarli, per farli crescere dal punto di vista sicuramente formativo, educativo. Che siano gli uomini di domani diciamo, ecco».

*P23, insegnante di lingue straniere,  
21 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(37)** «[...] Scuola [sono] le relazioni, [...] l'anima sono le relazioni, quelle buone, quelle più difficili, quelle conflittuali, quelle [di] amicizia, sono le relazioni, non ci dovrebbe essere altro. [...] Nessun tipo di sapere trasmesso o di insegnamento se non ci fossero queste relazioni. [...] Quest'anima deve parlare, deve comunicare, deve scontrarsi, deve litigare, deve darsi spintoni, deve fare tutto quello che è necessario fare a quell'età. Quando questo manca, c'è una crescita incompleta, una crescita a metà. La scuola è un po' come le caserme, così dicevano quelli più grandi no, ci si trova da tutta Italia, ci si trova da diversissime estrazioni sociali-culturali: c'era chi era quasi laureato, c'è chi era diplomato, chi aveva menti scarse, però si faceva comunità, si faceva relazione. Quell'anno si faceva, in qualche maniera, si apriva un po' le proprie idee, la propria visuale. La scuola fa questo. [...] Noi siamo abituati a formarli in qualche maniera, però quando la scuola non c'è, anche fisicamente, il computer non sostituisce questo. [...] Per me la parola chiave è relazione».

*P25, insegnante di arte e immagine,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(37)** «La scuola ha un'anima, non è soltanto un insieme di cemento e di mattoni. È tutt'altra storia, per chi ci crede».

*P25, insegnante di sostegno,  
24 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(37)** «[...] Cos'è scuola? Mi riallaccio alla consuetudine, anche a una scansioni un po' abitudinaria della vita scolastica, e ripensando ad una routine scolastica, per me scuola è quando entri in classe e c'è l'inferno dal punto di vista dei rumori, del caos; poi, il più delle volte, o almeno a me capita così, entri in classe e si placano. Quindi, se mi chiedi cos'è scuola, l'immagine che a me affiora in mente è quella lì».

*P25, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio*



*I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(35) (37)** «[...] io la penso come qualcosa di vivo la mia scuola, ma devo dire che la mia scuola è veramente una scuola dove si respira un'aria familiare, cioè siamo riusciti a costruire una realtà importante per tutti, nel senso che al di là delle problematiche che ci posso essere, tra colleghi, con il personale ATA, tra colleghi e ragazzi, ci sono delle belle dinamiche, delle belle realtà. Io la percepisco così la mia scuola, come un qualcosa di veramente gratificante. Con tutte le sconfitte che poi ci sono, ma quelle sono normali per una docente, no? Sconfitte e [...] successi. A volte sono più le sconfitte, minori i successi, ma, al di là del rapporto esclusivamente didattico, quello che si instaura dal punto di vista umano è un qualcosa di profondo».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(35) (37)** «[...] La nostra è una scuola in cui respiriamo un clima di famiglia. Sentiamo di far parte di una famiglia in cui, a partire dalla dirigente, ma anche con i colleghi, con il personale ATA, il personale amministrativo, si respira un clima di famiglia, non so altra parola più adatta, perché c'è l'attenzione, c'è il rispetto, c'è il salutarsi, quotidianamente, che sono cose che nessuno di noi dà per scontate. [...] Quindi, questo è quello che si respira e che respirano anche i nostri studenti, di conseguenza, perché se in una scuola c'è un buon rapporto tra i docenti, con la dirigente, se si respira un clima sereno, in cui è piacevole stare insieme, se anche i ragazzi respirano questo, devo dire che poi le difficoltà, le piccole e grandi difficoltà che i ragazzi possono avere, si affrontano in maniera diversa. [...] Devo dire che non si possa prescindere dalla [relazione] che c'è tra di noi».

*P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(35) (37)** «[...] sono d'accordo, da subito ho incontrato questo tipo di collaborazione e condivisione coi colleghi. Quindi noi facciamo gruppo, ci aiutiamo a vicenda e sono d'accordo [...] che i ragazzi avvertono questo clima sereno, positivo e quindi hanno più fiducia, si affidano più tranquillamente a noi e si lasciano guidare anche nell'educazione, nella scelta delle regole, e vi assicuro, la mia esperienza variegata, mi aiuta [e] mi fa vedere che non è sempre così, che non c'è sempre questo spirito di collaborazione. In alcune scuole, invece, ho ritrovato quella voglia di primeggiare da parte dei colleghi che, [...] non ti danno una mano per fare meglio, non ti guidavano: soprattutto un insegnante alle prime armi, ha bisogno di questa guida, di un tutor. Qui mi trovo molto bene perché credo che questo spirito di collaborazione sia fondamentale per influenzare positivamente l'atmosfera scolastica».

*P32, insegnante di sostegno,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(37)** «[...] Guardando questo video, mi ha ricordato me studentessa [...] [e] mi [ha fatto pensare] a un messaggio più ampio: [...] i muri hanno un'anima e la scuola [è], come istituzione, il luogo del sapere, il luogo di incontro, in cui si cresce, in cui si fanno esperienze. Il fatto che fosse

vuoto ha dato ancora di più [a] questa dimensione, secondo me, [un carattere] globale. Cioè, rivedo *la scuola* anche senza gli alunni, cioè l'istituzione la scuola».

*P28, insegnante di arte e immagine,  
15 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(35) (37) (36)** «[...] è vero, alla Salvo D'Acquisto c'è una famiglia; io avuto la fortuna di fare il tirocinio formativo, mi sono formato là, [e] ho fatto diversi progetti PON; *P33* crede molto in noi giovani e abbiamo fatto diverse attività. E questo è fondamentale, perché a scuola non tutti sono disponibili, a volte c'è una tensione che si taglia con il coltello ed è molto brutto stare in un ambiente dove non c'è un ambiente familiare. [...] È importante il team, il consiglio di classe, come interagiscono i docenti, perché questo è fondamentale negli alunni, perché gli alunni avvertono se i docenti sono tutti d'accordo o meno d'accordo, se c'è un buon gruppo di lavoro... un esempio pratico, se la collega fa fare un'attività interdisciplinare e poi chiede all'altro docente, l'ora successiva, di poterla realizzare, a volte ci sono dei colleghi che ti bloccano, che ti dicono: "No, la mia ora io non la presto", invece è importante collaborare. [...] Anche i muri della nostra scuola li stiamo rendendo bellissimi, con delle opere d'arte, con dei lavori realizzati dai ragazzi, e proprio per esprimere il vissuto loro».

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(35) (36) (37)** «[...] Mi sta a cuore anche lo spazio della scuola: ci siamo messi quest'anno anche a sistemare, ad arredare un po' meglio la scuola con i lavori dei ragazzi, quindi dare visibilità al loro lavoro, ai lavori che hanno fatto. Anche quello fa, però mettendo sempre il lavoro dei ragazzi e far sì che loro vedano che [gli arredi] della loro scuola [e possano dire]: «Questo l'ho fatto io, questo l'ha fatto quel compagno» e questo fa, fa sicuramente, contribuisce a creare un clima positivo».

*P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(35) (37) (36)** «[...] nell'ambito del progetto Giocampus, lavorando come esterna, tutti gli anni cambio scuola. È abbastanza frequente trovarsi magari un anno in una scuola, un altro anno in una altra scuola, e tutte le volte si ricomincia da capo, perché gli alunni non si conoscono, gli insegnanti che non si conoscono, colleghi coi quali instaurare e i ragazzi stessi con cui instaurare i rapporti, e diciamo che la scuola ha, proprio come ambiente fisico [...] fa percepire come può essere il clima, il clima scolastico che si percepisce e che si respira. A proposito di questa cosa, [...] il primo giorno di scuola, sono entrata in una scuola di Parma e mi sembrava alquanto squallida a prima vista: i soffitti bassi, aule piccole, senza cartelloni, che sono utili anche per rendere la scuola accogliente dal punto di vista anche dei ragazzi. Quindi, ho trovato delle pareti, dei muri, molto spogli. [...] Questo ha influito notevolmente sul mio stato d'animo, [tant'è che] quando mi sono presentata [per] la prima lezione ho avvertito questo disagio. [...] Di tutt'altro parere mi sono trovata alla fine dell'anno: dopo aver vissuto nove mesi con i ragazzi, con gli insegnanti, alla fine di un percorso scolastico, caratterizzato da alti e bassi, tra difficoltà, sicuramente, ma anche tante altre soddisfazioni che

hanno veramente colorato e riempito la percezione che io avevo della scuola [...], si respirava questa cosa, decisamente, e la trovo fondamentale, sia da parte dei docenti, sia da parte degli alunni».

*P34, aspirante insegnante,  
laurea in Scienze motorie  
20 anni di esperienze pregresse*

**(35) (36) (37)** «Io ho due esperienze da riportare: la prima riguarda la mia esperienza alle elementari; [...] essendo una delle prime esperienze, [...] non consideravo assolutamente l'ambiente esterno, nel senso che ero super focalizzata su quello che dovevo fare, che dovevo dire, su come mi dovevo comportare con i bambini, quindi totalmente dentro il mio panico da primo insegnamento. [...] A seguito poi di una serie di riunioni con altre insegnanti, mi è capitato di focalizzarmi sulla questione di come la scuola, i muri scolastici, gli ambienti scolastici apparissero, o dovessero apparire, perché gli altri insegnanti si sono messi a discutere sul rinnovamento estetico [...] al fine di presentarla ai genitori dei futuri bambini. Sottolineavano come si dovessero dipingere determinati muri, [perché] la scuola apparisse più luminosa, per dare ai genitori l'idea di quello che sarebbe stato l'ambiente, il clima, e anche la forza e il radicamento per l'apprendimento... non so, facevano un discorso molto ampio. [...] L'altra [esperienza] è un mio ricordo, perché stavo pensando, quando andavo al liceo, se ci fosse la percezione [...] di condividere con gli altri studenti della scuola un determinato sentire comune o di andare in una certa direzione in termini di formazione, a livello di norme condivise, di comportamenti di vita. [...] E pensavo che, per mia esperienza personale, non succedeva normalmente; però [durante le] partecipazioni esterne, [come i] giochi matematici [o le] competizioni sportive, mi ricordo, traspariva proprio [che] i ragazzi [...] si identificavano in determinati metodi di comportamento o anche [in] determinate prassi, determinati modi nell'approcciarsi ai problemi, nel confrontarsi con gli altri. [...] Banalmente, si diceva: "Noi siamo del Copernico, siamo persone rette, approcciamo i problemi in un determinato modo; quelli sono del Leonardo, hanno un modo di fare, un'impostazione, insomma nell'attitudine anche alla competizione, diversa».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

**(35) (37)** «[...] La differenza tra la percezione del muro, del materiale, e la percezione del calore umano, alla fine, anche [in] una scuola avveniristica, moderna, con un gruppo di docenti non affiatati o un clima troppo autoritario, può risultare un ambiente squallido, in cui si fa fatica a lavorare e a imparare. Penso che la differenza la facciano sempre le persone, ecco, in ogni ambiente. [...] Io sì, non ho tante esperienze, nel senso che anni, anni fa, [...] avevo ottenuto un corso di recupero: [...] mi ero trovata [...] con una classe mista, perché erano tutti ragazzi di diverse sezioni. [...] E per me, la cosa fondamentale per approcciarsi un attimo proprio alle persone era stata [lo stabilire qualche] regola di convivenza».

*P36, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere  
1 anno di esperienze pregresse*

**(35) (36) (37)** «[...] posso magari parlare della mia esperienza da ex studentessa. [...] Ho frequentato un liceo nella mia città, ad Alghero, molto antico, circa più di 130 anni, e la struttura è rimasta quella; quindi [...] era bello dal punto di vista storico, perché [...] ti affacci e vedi il mare, però non avevamo una struttura effettivamente adatta alle nostre esigenze di studenti di scuola superiore, dalla palestra a una zona dove fare ricreazione; [...] era bello stare in un liceo antico, però non è più una struttura adatta alle esigenze di ragazzi del 2000. [...] E si respirava tutta quest'aria di pomposità, scuola antica, nome antico e anche i professori avevano un po' questo modo di fare, e anche noi ragazzi, quando ci paragonavamo alle altre scuole, [era facile] che si creassero questo tipo categorizzazioni».

*P37, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue e letterature straniere  
nessuna esperienza pregressa*

**(35)** «[Rispetto alle prassi educativo-didattiche che caratterizzano l'AMS] la mia scuola proponeva molti scambi con altre scuole, di altre nazioni».

*P37, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue e letterature straniere  
nessuna esperienza pregressa*

**(35)** «[Rispetto alle prassi educativo-didattiche che caratterizzano l'AMS] per quanto riguarda la mia scuola, [in quanto] esperienza mia di studente, aveva la fama e un po' si percepiva, di istituto rigido, nel senso in cui contava l'adesione al programma, i risultati in termini di studio e che si apriva poco alla realtà esterna, [in termini di] partecipazione più civile, comunitaria... noi eravamo vicini ad un altro liceo, che aveva una politica un po' diversa; quel liceo, [a] tutte le questioni, le manifestazioni, per far percepire la propria voce in merito ad un determinato tema, partecipava, noi eravamo sempre quelli un po' tirati. Di contro, [però] la disciplina era molto più rigida, in termini di ordine. [...] [Si trasmetteva] anche una pressione eccessiva [...] nel dedicarsi allo studio... in qualche modo, ci chiudeva gli occhi verso la realtà esterna».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

**(35) (37)** «Io alle superiori ho fatto l'ITIS tessile [...] perché [provengo] da una zona [dove è sviluppata l'industria tessile], dei calzifici e, dunque, indirizzava le persone a lavorare all'interno di questo [settore]. Ho sempre pensato che avesse un'anima, perché comunque era l'anima del posto... non so come dire, formava le persone e dava valore a quel contesto sociale-lavorativo. La scuola sì, ha un'anima, [declinata anche dal] determinato contesto [in cui si sviluppa]».

*P39, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
nessuna esperienza pregressa*

**(37)** «[...] Se una persona magari mi venisse a trovare dove ho fatto la scuola, gliela mostrerei [...] e gli direi: "Guarda, questa è stata la mia scuola, io sono stato qui 5 anni, quasi più qua dentro che a casa mia", perché poi anche al pomeriggio, con le attività extra-curricolari, i corsi, le partite, anche i tornei, le amicizie, è sicuramente non solamente mura, per me, per lo meno,

[ma] è proprio un luogo a cui ci si affeziona, quindi è come se avesse un'anima, in qualche modo, sì».

*P40, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere  
esperienza pregressa in Didattica dell'italiano a stranieri*

**(37)** «[...] Non ci avevo mai pensato, che avesse un'anima... sì, può darsi, però, non so se darei questo nome, [...] nel senso che me lo porto dentro, è un qualcosa che è dentro di me, a cui io tendo, perché il mio sogno sarebbe quello di tornare al mio liceo classico ad insegnare. Perché mi ha segnata in positivo... è stato un periodo difficile perché io ero tutto il giorno [e] tutti i giorni sui libri e non ho avuto vita sociale. [...] Ho passato un momento molto brutto quando avevo 17 anni, personale, ho avuto un grave lutto in famiglia, anzi due, uno dopo l'altro, e la mia scuola mi ha aiutato tantissimo. Su tutti i livelli: la preside, i docenti, perché vedevano che avevo difficoltà, nonostante la buona volontà... e io, questo, non lo dimenticherò mai. Quindi, non è soltanto essere stata in una scuola che mi ha formata dal punto di vista intellettuale, ma anche da un punto di vista personale. È stata fondamentale, attraverso la lettura, i libri, la presenza dei docenti e dei miei compagni, io ho superato un momento davvero complesso e senza la scuola, io penso che non ce l'avrei fatta. Quindi, mi ha salvata. Questa è una cosa un po' particolare, me ne rendo conto, però, sì, me lo porto dentro».

*P38, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere classiche  
esperienza pregressa in Didattica museale*

**(35) (36) (37)** «A me [...] ha colpito una cosa di questo video che abbiamo visto: le immagini che sono passate [mi hanno] dato l'impressione [...] di una scuola per nulla dotata di un'anima; in questo video si vedono questi armadietti, l'uno separato dall'altro, chiusi, tutti uguali tra loro, e questi banchi nemmeno uniti a due a due, staccati l'uno dall'altro e vuoti. Quindi mi è passata un'idea di un contesto estremamente individualistico, cioè il vedere i banchi uno staccato dall'altro e vedere gli armadietti chiusi a chiave, l'uno uguale all'altro, no? Mi ha dato l'idea di un *non luogo*, cioè proprio l'idea di un ambiente dove mancando le persone. [...] Io credo che l'anima la facciano le persone che sono nella scuola. Di per sé, la scuola sarebbe un non luogo, forse, perché tutte le classi si assomigliano tra di loro, tutte i corridoi si assomigliano tra di loro. Ogni istituto è fatto più o meno come gli altri... potrebbe essere benissimo una caserma, per com'è configurata la scuola, se non ci fossero le persone che la animano. Quindi credo che siano le persone a dare l'anima alla scuola e credo che ci siano scuole in cui si vede di più l'anima che c'è, e scuole in cui si vede di meno. Nella mia esperienza, per dire, la scuola media che ho frequentato era assolutamente un non luogo, era proprio una caserma dove non c'era un'identità. Invece, la scuola superiore che ho frequentato [...] per me è stata una comunità, più che una scuola, il liceo che ho frequentato e quello in cui sono tornato a fare delle attività didattiche dall'altra parte, poi per me quello non è solo uno spazio, è proprio una comunità, perché quando ci entro sento un'atmosfera, per le persone che ci sono, per il clima che si respira, per come io sto bene lì dentro, perché mi sento protetto. [...] Credo che l'anima la facciano le persone e la comunità, e credo che quella sia la grande sfida, cioè ogni scuola ha un edificio, ma credo che abbia la potenzialità di diventare una comunità. [...] La scuola mi è servita tantissimo, gli insegnanti, i compagni, e io ho finito quei cinque anni, che sono uscito che ero una persona diversa. [...] Quindi per me non è stato solo un contenitore. E credo che

<p>forse sia [questa] la grande sfida di ogni [scuola], anche di ogni insegnante, di trasformare un ambiente insignificante di per sé, in una calda comunità. Era un non luogo perché non c'erano caratteristiche diverse: entrando in ogni aula, ogni aula non aveva una sua identità, era semplicemente un contenitore di persone. Invece, nel liceo dove sono andato, ogni aula aveva una sua caratterizzazione, lo spazio era gestito diversamente, era decorato diversamente, gli studenti avevano delle caratteristiche ben riconoscibili. Quindi, entravi in quell'aula e in quell'altra, era entrare in un'atmosfera diversa. Non erano interscambiabili tra di loro, perché la comunità che viveva nella singola aula dava un significato a quello spazio. E, quindi, girando di aula in aula, non mi sembrava di entrare in aule, ma in classi. Invece, nella scuola media dove sono stato per me era, davvero, ogni aula uguale all'altra, perché proprio esattamente identica. Nemmeno la posizione delle cartine cambiava, erano tutte nello stesso posto, gli insegnanti cambiano ogni anno, gli alunni cambiano ogni anno, ogni anno sembra che l'identità vada formandosi, ma poi non si crea veramente perché cambia le persone che la vivono».</p> <p><i>P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p>					
<p><b>(58)</b> «Io invece pensavo questo: la vita scolastica per loro è la maggior parte del loro tempo. Loro trascorrono la maggior parte del loro tempo, della loro vita a scuola. 30 ore alla settimana. Infatti, io glielo dico sempre: “Ragazzi, dovete cercare di stabilire delle relazioni perché è un posto che vivete per tantissimo tempo”. È il primo posto dove dovete cercare di essere diplomatici [...]. Perché dovete comunque viverci tanto tempo e con tutti. Perché è inutile che dici: “Con questo non ci parlo, non ho rapporti”».</p> <p><i>P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(58)</b> «[Rispetto alle relazioni] partendo dalla prima, quando si formano i gruppi classe, [...] tutti estranei, in realtà si instaurano tra di loro già delle relazioni in cui si riconoscono tutti gli stereotipi che compongono la società: c'è il leader positivo, c'è il leader negativo, ci sono i gregari, ci sono quelli che copiano, quelli che fanno per imitazione, sia nelle cose positive che in quelle negative. [...] Riuscire a indirizzarli verso altri ruoli non è facilissimo, cioè neutralizzare il leader negativo, o dire potete: “Ragazzi, potete diventare leader positivo anche voi” nelle relazioni, [...] non è facile. Però ti rendi conto che poi tu stessa, tutte le volte che riprendi un atteggiamento negativo, [...] dicendo: “Forse, diversamente avresti ottenuto altri risultati” alla fine dei tre anni – ci vuole un percorso lungo, lungo, lungo – alla fine loro diventano consapevoli; consapevoli di aver seguito in prima gli <i>scioccarelli</i>, che però gli <i>scioccarelli</i> sono rimasti tali anche alla fine della terza».</p> <p><i>P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(58) (70) (69)</b> «[...] I ragazzi non hanno capito [le potenzialità rappresentate dal web], per loro è stata [più] una problematica; infatti, tornando, molte volte in classe aumentavano i conflitti, perché molti erano abituati a stare a casa, davanti al loro computer, isolati. Quando sono tornati</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicazione tra pari <b>(69)</b></li> <li>• Gli strumenti di comunicazione utilizzati dai preadolescenti <b>(70)</b></li> <li>• La gestione delle relazioni tra pari, anche in termini di conflitti, rapporti amicali, ecc <b>(58)</b></li> <li>• Il quadro valoriale <b>(71)</b></li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le relazioni tra pari, la gestione delle stesse e le caratteristiche che le contraddistinguono</li> </ul>	<p>Ciò che l'insegnante identifica come relazioni tra pari e le caratteristiche che declinano l'AMS</p>	<p><i>Le relazioni tra studenti</i></p>	<p><i>Le relazioni sociali</i></p>

<p>in presenza hanno dovuto riaffrontare i contrasti che normalmente non c'erano, perché nel web, dopo 45 minuti di lezione finiva tutto là».</p> <p style="text-align: right;"><i>P30, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di insegnamento I.C. Enzo Drago, Messina</i></p> <p><b>(69) (70) (71) (58)</b> «Infatti, i ragazzini che si comportano correttamente, si comportano correttamente con tutti, difficilmente... però anche qua, c'è un effetto di copiatura. Copiatura nel senso che anche quelli bravissimi, quando c'è un leader negativo che non si riesce a neutralizzare, [lui riesce] a tirarsi dietro anche gli altri. Ragazzi che tu mai diresti [...], anche gli ultimi casi della 3ª C, che sono [stati coinvolti] anche dei ragazzetti che di solito si comportano bene... ecco, poi i tempi sono cambiati, [ma] i valori, secondo me, sono rimasti immutati, i valori; cambia la modalità con cui loro li esprimono, cioè il senso dell'amicizia, secondo me, loro ce l'hanno, il senso del dialogo, lo fanno in un altro modo. Cioè dialogano ma col telefono, però in realtà poi desiderano incontrarsi, si trovano, [...] le loro cose le fanno».</p> <p style="text-align: right;"><i>P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(58)</b> «[...] Ho avuto un'esperienza negativa alle medie [e] non andrei mai ad insegnare alle medie, anzi, non [ci] tornerei mai. [...] È stato credo il [periodo] peggiore della mia vita. Eravamo tutti diversi, tutti uno contro l'altro o, almeno, contro di me lo erano... i più bravi erano sempre guardati male, i docenti erano molto asettici, non facevano caso a molte cose, quindi non è stato positivo».</p> <p style="text-align: right;"><i>P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Didattica museale</i></p>					
<p><b>(2)</b> «Al centro secondo me c'è proprio l'empatia, che riesci a instaurare coi tuoi ragazzi... e poi ti danno quelle piccole dimostrazioni di affetto quando poi siamo in un ambiente destrutturato, come può essere un cortile, e i ragazzi vogliono la foto con te come ricordo, la 3ª F, sono stati molto affettuosi... da lì ti rendi conto che veramente [...] quel lavoro invisibile lo hai fatto bene, perché hai un rapporto con loro fatto da una parte di rispetto, perché loro capiscono che sei il loro insegnante, però dall'altro hai un rapporto di amicizia, che non è amicizia, ma è proprio un rapporto di empatia, per entrare nel loro mondo e loro si sentono [...] anche coccolati dagli insegnanti».</p> <p style="text-align: right;"><i>P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(3)</b> «[...] diventiamo un po' delle figure guida soprattutto nel passaggio che va dalla prima alla terza media, che è proprio un passaggio enorme».</p> <p style="text-align: right;"><i>P7, insegnante lettere, 5 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le relazioni tra insegnante e studenti e la loro gestione <b>(1)</b></li> <li>• le relazioni tra collegio docenti e studenti e la loro gestione (unità di intenti, linee di intervento unitarie, ecc.) <b>(53)</b></li> <li>• gli elementi che caratterizzano la relazione educativa tra insegnanti e</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la gestione delle relazioni con gli studenti e del clima di classe da parte dell'insegnante</li> <li>• la gestione delle relazioni con gli studenti e del clima di classe da parte del collegio docenti</li> <li>• gli elementi che caratterizzano la relazione educativa</li> <li>• il ruolo del docente nella relazione con lo studente</li> </ul>	<p>Ciò che l'insegnante identifica come relazioni tra il corpo docente, il dirigente scolastico e gli studenti: caratteristiche, declinazioni e conseguenze della gestione della triade relazionale</p>	<p><i>Le relazioni tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico</i></p>	

**(1) (2)** «[La condizione che caratterizza la scuola crea] un doppio canale: sia alunni che si adattano alla tipologia di insegnante e alla tipologia di persona con cui ci si trova a relazionare, non sto parlando di disciplina, perché poi la disciplina assolutamente viene dopo, quindi [alla] capacità empatica [dell'insegnante] di trasmettere un sapere, un valore, portando dietro tutto il bagaglio che di cui ci siamo... e capacità di resilienza di essere, nonostante tutto, sempre se stessi, nonostante le molteplicità delle norme a cui si va incontro, con cui ci si deve relazionare anche nell'ambito della classe. Una volta dissi, nella mia esperienza di insegnante, cinque anni fa, sono stata tre professoresse diverse in tre classi diverse».

*P5, insegnante di religione,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(2)** «[...] meno entri in sintonia con i tuoi alunni, più loro ti rispettano; più loro ti rispettano e più dai una parte di te. Ma non gliela dai subito, perché se no se ne approfittano. [...] se vedono che sei una persona sensibile, loro ti mettono i piedi in testa, se vedono che sei una persona che indietreggia, [...] prendono il sopravvento, e nelle cose che tu fai loro ti riconoscono e si staccano nelle relazioni tra di loro. Se tu sai che quello che fa la marachella, non passa impunito, loro si staccano. Poi una corazza che io ho, che poi è una finzione, perché io ho lavorato in oncologia pediatrica e i miei alunni sono tutti morti, per cui... [se non hai] una corazza è dura! Per cui te la porti dietro anche nella scuola normale. [...] sono quelle esperienze che ti porti dietro, e tu [ti] dici: "Mantieni il distacco, quel distacco emotivo non ti permette a te di soffrire", loro non ti scavalcano».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(1)** «Infatti, i ragazzini che si comportano correttamente, si comportano correttamente con tutti, difficilmente... però anche qua, c'è un effetto di copiatura. Copiatura nel senso che anche quelli bravissimi, quando c'è un leader negativo che non si riesce a neutralizzare, [lui riesce] a tirarsi dietro anche gli altri. Ragazzi che tu mai diresti [...], anche gli ultimi casi della 3<sup>a</sup> C, che sono [stati coinvolti] anche dei ragazzetti che di solito si comportano bene... ecco, poi i tempi sono cambiati, [ma] i valori, secondo me, sono rimasti immutati, i valori; cambia la modalità con cui loro li esprimono, cioè il senso dell'amicizia, secondo me, loro ce l'hanno, il senso del dialogo, lo fanno in un altro modo. Cioè dialogano ma col telefono, però in realtà poi desiderano incontrarsi, si trovano, [...] le loro cose le fanno».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(1)** «Io non sono rigida, ok? [...] Non mi ricordo di aver mai messo una nota, per esempio. [...] se tu instauri un rapporto di dialogo con loro [...]: "Qual è il problema?", loro sanno che con alcuni insegnanti possono aprirsi, possono parlare... [...] non sono mai stata severissima con loro, [...] ho messo, a volte [...] il voto che si meritavano [...], però, il discorso che [...] "loro devono sapere che se si comportano male avranno la nota", [...] per me non è così. Non riesco a mettere una nota, [...] però nel momento in cui "allora ragazzi, qual è il problema? Esponete il problema perché devo capire cosa è successo con questa situazione, con quello..."», cioè loro

studenti  
(comprensione empatica, accettazione incondizionata, autenticità, coerenza, distanza educativa, asimmetria, incoraggiamento, ottimismo pedagogico, intenzionalità educativa) **(2)**

- il ruolo del docente nella relazione educativa (punto di riferimento, modello comportamentale, esempio, promotore dello sviluppo dello studente) **(3)**
- le relazioni tra dirigente scolastico e studenti e la loro gestione **(42)**
- le progettualità e le pratiche educativo-didattiche per la promozione delle relazioni sociali **(51)**
- la rappresentazione di studente nelle parole degli insegnanti che influenza le relazioni sociali **(55)**
- le attuali forme di Pedagogia nera: i

- la gestione delle relazioni con gli studenti da parte del dirigente scolastico
- le azioni per favorire le relazioni scolastiche
- la rappresentazione di studente nelle parole degli insegnanti
- le forme di Pedagogia nera
- le relazioni tra insegnanti, insegnanti e dirigente scolastico e le ricadute sulle relazioni tra i pari



quando tu li fai parlare e [...] li metti un po' a nudo, loro riescono a dirti qual è il problema e in quel modo, nello stesso tempo, loro ti rispettano come insegnante e come figura istituzionale. [...] L'altro giorno, [...] alcuni ragazzi volevano a tutti i costi questa foto con me. [...] quelle poi sono cose, quel feedback [che ti spinge a dire]: "Forse ho fatto anche un buon lavoro», a prescindere da quello che ho insegnato a questi ragazzi [...] a livello di inglese... il rapporto. Loro [...] intuiscono con chi si possono comportare in un modo e con chi si possono comportare in un altro. Per esempio, capitava anche con la professoressa X, l'anno scorso, non si muoveva una mosca, perché ci sono degli stili di insegnamento che chiaramente ognuno ha il proprio, io non posso dire che il tuo è sbagliato e il mio è corretto [...]».

*P3, insegnante di inglese,  
14 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(2) «[...] Io devo dire che la cosa che loro devono avvertire è la coerenza: cioè tu devi essere sempre coerente con te stesso e questo fatto di una causa-conseguenza sicuramente ci deve essere, poi può essere una nota, un compito, cioè può essere un dialogo, però loro devono vedere in te la coerenza. Quindi tu devi dire quali sono, [...] secondo me, all'inizio quali sono le regole che non possono violare, e poi [instaurare] questo rapporto di reciprocità, perché io sono qui per insegnare, ma anche voi dovete dare qualcosa a me, perché comunque se dobbiamo costruire un rapporto, qualsiasi rapporto prevede la reciprocità. [Reciprocità e coerenza]: dico di fare [e] allo stesso [a] modo voi [chiedo di fare], altrimenti, per me, non c'è un rapporto di parità. Se non c'è un rapporto di parità voi non potete chiedermi niente, perché appunto io non posso chiedervi niente. [...] Anche da parte nostra è un continuo tirare, frenare, frenarci... proprio per ottenere [...] un rapporto di dialogo, ma appunto quando io mi sento troppo coinvolta, mi [...] posso essere ferita, perché quell'armatura che devi avere si lascia trapelare. [Per esempio], io sono rimasta scioccata quest'anno, quando un ragazzo è venuto a suonare al mio citofono. [Sono rimasta scioccata] perché per me era entrato in una sfera che io non avevo considerato [ed] è stato una violazione della mia corazza. E sicuramente è stato un gesto affettuoso, spontaneo da parte sua, però, da parte mia, io ho sentito una chiusura. Cioè, c'è un limite che non dovrebbe essere oltrepassato, e quindi tutte le buone intenzioni... ma allora vuol dire che c'è stato un errore di calibro, no? Se mi hanno visto uscire da quel cancello... E quindi, [...] apertissimo al dialogo, ma la distanza deve essere fondamentale. E quindi per me è la coerenza, [...] il lavoro difficile è proprio su di noi: "Ho detto questo, devo fare questo"».

*P7, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(1) (3) «Io faccio il docente e punto. [...] tante volte basta anche la minaccia, perché io di note quest'anno non ne ho data neanche una, no? Però sanno che ho il potere di farlo, quindi il rapporto a tu per tu è fondamentale questo, no? La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie. [...] Ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti, hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizi  
I.C. Toscanini, Parma*

maltrattamenti verticali a scuola (59)

- le relazioni tra insegnanti, tra insegnanti e dirigente scolastico, la percezione che ne hanno gli studenti e la loro influenza sulle relazioni tra pari (60)

(2) (3) «Tu nel lavoro metti la tua personalità, è difficile dire qual è il metodo giusto... Ognuno lo trova con la propria personalità. Quello che dicevo all'inizio: "Tu sei un esempio, tu sei un maestro di vita in quegli anni", perché ti vedono non solo quando fai lezione o quando correggi i compiti, ma ti vedono anche nel rapporto con loro e quindi ognuno ci mette la sua personalità».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(2) (3) «Siamo plasmabili... la mattina li guardi negli occhi e [pensi]: "Ci posso fare una lezione così oppure oggi cambio tono?"».

*P5, insegnante di matematica e scienze,  
20 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(42) «[Il dirigente scolastico] conosce tutti i ragazzi, tutti! Sa, esattamente, di ognuno, come è. Quando facciamo il consiglio di classe, e parliamo di tizio, lui dice: "Ah, però, ha fatto un buon progresso, due anni fa era così, raccontavate questa cosa di lui, adesso dite questo". Poi, lui li chiama, li vede in corridoio, ci chiacchiera. È costantemente in giro per la scuola, lui li vede, osserva delle cose, le riporta a noi, oppure chiede a noi, ma li conosce tutti, tutti!».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

(42) «[Il dirigente scolastico è] empatico, ma anche molto autorevole [...]. Poi è ironico, e questo è fondamentale! Cioè, in generale, anche tra noi si ride, i ragazzi lo vedono... vedono che sono in una scuola dove il corpo docenti non è stanco, arrabbiato».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

(42) «Sì, i ragazzi sanno dare un peso alle cose, perché vedono tutte le facce della convivenza, non solo una, e quindi restano anche spiazzati: voglio dire, sentire il preside sgridare uno, che vada in una classe a riprenderli, perché magari durante la ricreazione hanno rotto il quadro, che è successo quest'anno, diciamo che ha fatto scalpore, non è stata una roba che è passata inosservata... ha avuto un impatto un po' su tutti [...]».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

(42) «[L'ironia] aiuta a ridimensionare. Se si fa qualcosa che non va bene, [si] viene ripreso, [ma] d'altra parte impari anche che [se] adesso vieni sgridato, [perché] sono molto arrabbiata perché hai superato un limite, questo non significa che tra due minuti non possiamo tornare a ridere, scherzare e via dicendo. Anche questo, secondo me, è molto importante. Perché, appunto, alcuni ragazzi e alcune ragazze tendono a immunizzarsi e quindi a tenere il muso, e quindi [...]».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(42)** «È come se insegnasse ai ragazzi ad essere come lui, o come noi... cioè, è come se insegnasse che, sì, hai fatto una cavolata, adesso ti sgrido, ma tra un po' torna tutto normale perché hai capito il messaggio che ti volevo dare. Però, non per questo non ti voglio bene, perché lui li conosce o noi li conosciamo e sappiamo i limiti e le virtù di ogni ragazzo, e quindi li sappiamo anche insegnare ad essere loro stessi così con gli altri».

*P9, insegnante di lettere,  
6 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(1) (3)** «[...] mi immagino di mettermi in una situazione terribile, in cui mi è antipatico il preside, e quindi gli faccio le scartoffie pur di farlo stare zitto, passo in sala insegnanti di corsa perché non sopporto i colleghi, dov'è che posso giocarmela, sempre e comunque per avere il sorriso sulla faccia, ed entrare [sapendo] di poter far la differenza? È coi ragazzi, in aula. Cioè, secondo me, anche se tutto il resto va a rotoli, quello che bisogna salvare, assolutamente, è la relazione con la tua classe, cioè con quel gruppo di ragazzi. [...] Giocarsi quella relazione al 100%, che sia vera, che sia un momento di contatto, anche umano, perché i ragazzi è quello di cui hanno bisogno... gli insegnanti sono, bene o male, un punto di riferimento che deve restare un punto di riferimento».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(1)** «[Le relazioni con gli studenti] credo che sia[no] il fulcro della scuola, più di tutti i programmi».

*P9, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(1)** «[...] nessuno ti preparerà mai a quando ti chiudi la porta dell'aula dietro. Non lo sai, perché [ti ritrovi], nel migliore dei casi, con un numero ristretto, nel non migliore dei casi con 25 singole identità, che hanno già una relazione tra di loro, che hanno una loro storia alle spalle, che hanno delle famiglie... è lì, è lì che te lo giochi, e non è sicuramente solo insegnargli la forma corretta del verbo, piuttosto che la radice».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(1) (2)** «[...] è fondamentale entrare in sintonia coi ragazzi, capire le loro difficoltà, fargli un po' da coach anche, cioè dirgli: "Ma dai, ma perché non ce la devi fare! Ma chi te l'ha detto, ma chi te l'ha fatto credere, che non ce la puoi fare!". Invece, spesso è: "O ci arrivi, o ti arrangi!" E invece i bambini hanno tanto bisogno, soprattutto nella fase delle medie, che è il momento in cui si formano... non è più solo una relazione personale, come alle elementari, che hanno la

maestra come se fosse la loro mamma... alle medie, hanno bisogno di decidere che cosa sono, cosa gli piace, cosa non gli piace... ne hanno tanto bisogno di sentirci dire: “Dai, ce la puoi fare! Dai, forza, ti accompagno, lo facciamo insieme, vieni qua, lo facciamo insieme e non sei da solo...”, e invece, purtroppo, questa cosa non è valorizzata, o tu ce l’hai di tuo, per storie tue della vita, oppure nessuno te lo richiede di essere così coi ragazzi».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio*

*I.C. Mario Lodi, Parma*

**(1) (2)** «[...] però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa staresti andato incontro, forse anche perché prima le classi erano un po’ diverse, cioè l’eterogeneità e la complessità delle scuole e delle aule adesso è molto diversa da quella di 15 anni fa. Cioè, adesso in aula hai ragazzini che vengono da tutte le parti del mondo, che hanno tutti tipi di storia – tranne noi – però normalmente c’è una varietà notevole che tutti gli insegnanti sono impreparati ad affrontare, perché non siamo mediatori culturali, perché non ce l’hanno insegnato. Quindi, o sei empatico di tuo, quindi per la tua storia personale, in qualche modo vibri con le storie dei ragazzi, oppure sei spiazzato totalmente [...]».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio*

*I.C. Mario Lodi, Parma*

**(1) (2) (3) (51)** «[...] Quando facevamo la *scuola di comunità*: praticamente i nostri ragazzi hanno mangiato, dormito, vissuto con noi h 24 nei locali della scuola, dove noi al mattino facevamo scuola tradizionale, poi al pomeriggio si facevano varie attività, soprattutto laboratoriali, ore di studio e poi alla sera con i genitori si condivideva la cena, dove i genitori ci aiutavano nell’organizzazione, e poi si dormiva coi ragazzi. Dormire coi ragazzi è un’esperienza forte, nel senso che uno dice: “Cavolo, ma chi me lo fa fare... potrei stare tranquilla a casa”, ed è proprio lì che conosci l’adolescente! Noi, tutti gli anni, ci troviamo a confrontarci con dei ragazzini 12-13 anni e [...] per aiutarli, se così si può dire, dobbiamo entrare proprio nel loro mondo, perché altrimenti fai fatica... abbiamo un’età diversa, [...] e solo vivendo delle realtà forti, fuori della scuola, riusciamo a capire veramente quali sono i loro bisogni, le loro risorse, quello che loro davvero possono dare a noi».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio*

*I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(3) P12:** «[...] devo far[e] una domanda: i primi anni di insegnamento, forse perché eravamo più giovani, avevamo meno esperienza, pens[ate] di aver dato meno didatticamente ai [vostri] ragazzi? Cioè, pens[ate] che i ragazzi di 15 anni fa sono stati più o meno fortunati ad aver[v]i, rispetto ai ragazzi di oggi? Perché la domanda che io mi pongo, non so se voi avete [si rivolge ai colleghi con minor anni di esperienza professionale]... chiaramente uno parte, anche se hai un bagaglio culturale ricco, però non è sufficiente per insegnare, cioè, te le fai qua le ossa [...]».

**P16:** «[...] il tema è se tu riesci a diventare, in un qualche modo, un acceleratore di o un rallentatore di alcuni processi [di sviluppo] è chiaro che adesso, quando faccio determinate cose, so che quella cosa lì funziona, e mi aspetto quel risultato... quando arriva, però, non sono più così stupido, sorpreso, gratificato come quando ero ragazzo, quando lo facevo i primi anni [...]».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia  
P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(1) (2) (3)** «[...] il docente di materia, sta sempre di fronte ai suoi studenti, e stando sempre di fronte, ti dimentichi che la cosa fondamentale non è stare di fronte, ma stare di fianco. Lei [si riferisce a P12] sta di fianco agli studenti, lei vede quello che vedono gli studenti, no? E ha questa capacità di insegnare, senza dover fare grandi discorsi, [ma] semplicemente stando ad ascoltare loro e dicendogli quelle due o tre cose che, tutte le volte, li riorienta. [...] Mentre, invece, se uno ben interpreta il ruolo dell'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no?»

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(1)** «[...] io so tante cose [dal punto di vista disciplinare], ma io la so gestire una classe? Ti faccio subito un esempio: classe, gli alunni sono sempre quelli, per tutto l'anno, 15 bambini che tutte le mattine si siedono sempre in quel banco. Entra un docente, questi bambini sono silenziosi, attenti, hanno voglia di confronto, di scambio, [...] con rigore, con regole. Arriva un altro docente, l'ora dopo, il casino più assoluto. Eppure, i ragazzi sono sempre quelli. Dobbiamo farci delle domande, e in questo casino assoluto, ti assicuro che è difficile fare lezione. È difficile per loro, perché c'è gente che vuole fare qualcosa, è difficile per chi deve stare lì, perché stare lì un'ora, con della gente che fa un casino mostruoso, credimi, che non passa più. Quindi, io dico, la classe è sempre quella, sono sempre loro, perché si ribalta così tanto la [situazione]? Secondo me, questa è una cosa che dobbiamo capire, interrogarci e capire tra di noi, insieme. Poi, chiaramente ognuno ha il suo carattere, il suo modo, però, secondo me, è fondamentale come noi ci poniamo con i ragazzi. Se ti poni in un certo modo, se instauri una relazione, uno sguardo efficace, stai bene tutto l'anno [...]».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(2) (3)** «[...] la regola è la relazione, è essere se stessi, ci si mette in relazione cercando il più possibile di accogliere l'altro, e questo credo che sia la cosa più importante, vedere l'altro, cercare di mettersi nel suo posto, e allo stesso tempo avere dei modelli, certo, ma dopo sei te, sono io [...]».

*P13, insegnante di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(53)** «[...] possiamo passare il messaggio che, comunque, essendo un unico corpo docente, essendo un gruppo unico, [...] la mancanza di rispetto nei confronti di un docente è una

mancanza di rispetto anche nei confronti dell'insieme, del sistema, del gruppo, anche nei miei, nei tuoi, in quelli di tutti? Questo è un messaggio che va passato anche agli studenti».

*P14, insegnante di lettere,  
8 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(1) (2) (3) (55)** «[...] Quando entro dalla porta, è: “Non li conosco, ma gli voglio bene”, perché quello è, no? [...] Deve essere quella roba lì. E poi c'è quella dimensione erotica nell'insegnamento: tu devi passare, dentro di te, la tua materia come se fosse il tuo amato, in quel momento lì. I ragazzi lo percepiscono, sono in grado, hanno le antenne, per cogliere non tanto quello che sai, di cui non gliene frega quasi nulla, ma quello che sei. E se c'è una corrispondenza forte tra ciò che sai e ciò che sei, secondo me è difficile che non li sai prendere. Poi, a volte, ci sono anche gli impertinenti, per fortuna, no? La mia collega che ha raccolto una serie di storie dei suoi studenti e l'ha intitolata “Sbocciati a scuola”: sono tutta una serie di studenti che sono stati bocciati a scuola ma che, grazie a quella cosa lì, sono poi sbocciati, no? Noi tante volte, su quella cosa lì, prendiamo la bocciatura come un fallimento, perché non siamo capaci di offrire a chi viene fermato una cosa completamente diversa, se non la ripetizione, e infatti, li chiamiamo ripetenti [...]».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(1) (2) (3) (53) (51) (55)** «Mi sento di dire che, in questa scuola, abbiamo fatto esperienze che, secondo me, non ha fatto nessun altro. [...] Anche un po' pazze, anche un po' da folli, ripensandoci, che rifarei eh... quando ti porti dietro dei ragazzini di 13-14 anni, devi anche proprio [dare] a loro fiducia, perché è proprio in quei momenti che loro ti dimostrano quello che sono, e quello che tu gli hai dato per arrivare lì, per fare quel tipo di esperienze. Cioè, banalmente, abbiamo fatto diverse uscite ovunque, li lasciamo liberi, ore e ore, e gli dicevamo: “Alla tal ora, dovete ritrovarvi qua...”, ragazzini di 13-14 anni. Lo abbiamo fatto, ci siamo fidati! [...] Ci vuole anche della sana pazzia! E loro ti ripagano, davvero capisci chi hai davanti e te li porti di nuovo a casa, in classe... e io mi sento di dire che qua dentro ci sono docenti che fanno e ci credono [nel] fare queste cose, ed è lì che c'è la differenza: è una delle chiavi per aprire il loro cuore, per conoscerli».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(1) (2) (3)** «[...] Io penso che si parli tanto di intelligenza emotiva, quello che adesso dobbiamo passare ai nostri studenti. Ecco, penso che tanti, tanti di noi non ce l'abbiano. Tanti, troppi... hanno sicuramente come obiettivo [il] trasmettere, [il] finire il programma, fare più cose possibili, più argomenti possibili, ma le modalità di relazione con gli studenti mancano di sensibilità. [...] L'insegnante, soprattutto in questa fascia d'età, secondo me, è esempio. I rapporti sono distaccati, sono di superiorità, cioè chi ha bisogno di dimostrare potere, chi si sente questo potere e lo esercita, manca sensibilità».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio*

*I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (2) (55)** «[...] credo [...] manchi l'accettazione, l'accoglienza. L'accoglienza di prendere quello che ogni ragazzo ha, all'età in cui è, [e che] può dare. [...] Non c'è nemmeno il tempo per conoscersi, cioè non si dà spazio a questo "creiamo un legame che ci dia fiducia reciproca", nel senso, spesso c'è questa visione dall'alto [che porta a giudicare] senza conoscere, partendo da una concezione di giudizio molto particolare: cioè, sai fare questo [o] non lo sai fare, da qui ti casello per il resto dei [giorni]».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (55) (59)** «[...] tutte le volte che ho sentito riprendere i ragazzi, soprattutto i ragazzi in difficoltà, con questo senso sempre di inadeguatezza, di inferiorità: "Ma tu non sei capace, ma tu non studi abbastanza, ma tu non ti impegni mai", eh... "Questi libri li do solo ai più bravi!", cioè, sono tutte modalità che, io che sono adulta, percepisco in modo spiacevole! [...] Non so se i ragazzi possono avere la stessa [percezione], magari sono più leggeri nell'affrontare questa cosa, però, il sentirsi ripetere sempre certe cose da persone che, comunque, loro reputano i loro insegnanti, "Se mi dice che non sono bravo, che non sono capace, non studio abbastanza... cioè, se è sempre negativa l'osservazione che mi viene fatta, chi me lo fa fare di impegnarmi a fare qualcosa di più? E, poi, perché io leggo questo questi libri? Questi libri sono solo per i più bravi, io so che non sono bravo, non li guardo neanche". Cioè, tante piccole goccioline che, nell'arco del periodo da settembre a giugno, io [ne] ho fatto un sacco! Loro, magari, la vivono un pochino più... però, un ragazzino mi dice quest'anno: "Ma io esco con te perché sono DSA, facciamo recupero di questo e di quell'altro, ma io non posso ascoltarla mai questa lezione in classe?».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (3) (55) (59) (60)** «[...] Dopo, [...] al parco, i ragazzini si danno dell'handicappato a vicenda. Ma se l'educazione è quello che gli si fa respirare in classe... [...] se da una parte facciamo un percorso sul cercare di andare a eliminare le discriminazioni, di includere, [e] dall'altra parte, [durante un'attività scolastica], tu mi dici: "Facciamo due gruppi. Voi iniziate..." [e interpell] i più bravi della classe [dicendo loro]: "Scegliete i gruppi, scegliete i compagni ma fate delle scelte intelligenti..." [e] chi rimangono fuori? Gli ultimi due? Gli handicappati. Ti sei etichettato così. E, quindi, [ed è] da qui partono delle discriminazioni. [...] A parte dei gran testi sul razzismo, piuttosto che su altri argomenti, che si possiamo [accendere] un dibattito, possiamo discuterne, ma non diventano... anche sul bullismo [...] è stato fatto in tutte le salse, ma ancora alla fine dell'anno i ragazzi si danno dell'handicappato a vicenda. Perché, se io faccio dei lavori sul bullismo ma, dall'altra parte, chiedo di fare dei gruppi facendo delle scelte intelligenti, escludendo i più scemi, posso fare tutti i laboratori che voglio, ma [...] siamo noi che dobbiamo essere sensibili... secondo me, l'educazione morale va fatta agli insegnanti, prima di tutto. Questo è quello che manca a mio parere».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio*

*I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (3)** «Sì, perché quando a lezione, un ragazzino ti dice: “Ma, mi dici cosa sono capace di fare?”, e io dico: “Ma, direi tutto!”, [...] “Io non so fare questo e questo, non sono capace di fare” me lo dicono continuamente “non son capace...”. So fare delle altre cose, ma [che] non stanno dentro un programma ministeriale. Perciò non le posso incasellare lì dentro, e a volte c’è la fatica di fare valutazioni, queste maledette valutazioni».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(55) (59)** «Invece passa ancora questo concetto, questo senso di inadeguatezza, cioè [...] sono cattivo. Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo. [...] Per *x* motivi sono questo e sono uno scarto. Difficilmente si recupera, eh».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (3) (55) (59)** «[Per coloro che investono maggiormente sulla didattica] il fine è un altro, come dicevo prima: il mio compito per me è quello di portare a compimento un programma ministeriale, ci tengo lo stesso a te... Io ho sentito frasi, quest’anno, “Bisogna che si faccia le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua, e qualcun altro spezzerà loro le gambe, e quindi...”, fortificarli, prepararli per quello che verrà fuori. Quindi, questa durezza del ruolo, a volte, di molti è legata a questo. Cioè, ti sto preparando, a modo mio, per quello che verrà dopo. Io non colgo sempre il negativo di questi atteggiamenti [le partecipanti concordano]; non vuol dire che sono persone insensibili, è che hanno una concezione diversa del loro ruolo, come se fosse la scuola, sai la vecchia [...] l’esercito: ti formo, così sei pronto per quello che arriverà dopo. Quello che, secondo me, sta cambiando è che questi ragazzi, come si diceva prima, sono troppo fragili adesso, non hanno la maturità, non sono così scantati».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (3) (55) (59)** «[...] il fatto di avere questa impostazione “ti voglio far imparare adesso cos’è la vita, perché dopo...”, dipende da dove vieni. Se vieni da un [contesto assente e] tutti i giorni ti prendi delle mazzate a casa, arrivi a scuola e ti mazzo anche io, perché devi imparare, allora... Forse con qualcuno si può fare, forse con qualcun altro no; dopo questa forbice si allarga. [Qualcuno dirà che] “Non si può salvare tutti!”, però adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha. [...] Sì, è che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini. Alla fine, noi dovremmo essere gli adulti [...] che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*



**(1) (3) (55)** «“Ho visto dei bambini mortificati e molte volte non ho neanche visto l'intenzione di mortificare”: ci sono insegnanti che hanno semplicemente un approccio, un'idea diversa, e il mio compito forse, il mio, quello di tutti, è quello di cercare il buono che c'è dietro [...] perché, alla fine, il percorso va fatto insieme, volenti o nolenti. [...] Molto spesso le cose, soprattutto quelle negative, accadono senza che le si volesse far accadere, perché manca la prospettiva, manca la sensibilità...».

*P21, insegnante di religione,  
15 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (3) (51) (55) (60)** «[...] Su questo tipo di progettualità ci stiamo interrogando anche noi, sulle criticità [che abbiamo riscontrato] perché è stato visto in un certo modo dai docenti, ma [anche] gli stessi compagni di classe dicevano: “Ma io sto qua, dalle otto alle due, a sorbirmi le tue lezioni cattedratiche; lui esce dalla classe...”. Anche qua, è un altro aspetto, anche quella è una cosa che va studiata diversamente, perché tornando al clima della scuola, poi in classe anche per gli stessi compagni di classe: “Cos'hai tu, in più di me, che ti permette di stare una mattinata fuori ad arrampicarti o fare il progetto, e io invece sto qua a sorbirmi sei ore noiosissime di italiano?». Volevo mostrare che non è stato visto [bene] solo da alcuni docenti, ma anche dagli stessi compagni di classe. Nella mia classe, per esempio, si è avviato al problema, coinvolgendo, a turno tutti i compagni, allora lì, forse, si sono un po' calmati i malumori».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(1) (3) (51) (55) (60)** «[La percezione su questi progetti] è una cosa che hanno trasmesso alcuni docenti, [perché l'abbiano] percepito gli studenti, [...] perché le fragilità di alcuni sono proprio palesi. [...] Il preside ha sempre spronato a far partecipare tutta la classe: sono, poi, gli stessi docenti, che prendono il fatto che non tutta la classe partecipi come aspetto negativo del progetto. [Tuttavia, coloro che criticano il progetto sono i medesimi che vietano alla classe di partecipare, o] “al massimo uno”, [in nome della] didattica. E sicuramente farebbe benissimo a tutti i ragazzi, di tutte le casse, fare le attività insieme ai compagni, per l'inclusione, per tutto quanto».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(60)** «Non so se tra i ragazzi, la frattura fra i docenti è stata percepita così tanto dai ragazzi».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(2) (3) (42) (51)** «Stamattina recriminavano il fatto che [il dirigente scolastico] sia andato a mischiare con un gruppo di ragazzi di una classe, perché lui ha una figura che deve essere il dirigente: ha fatto un'uscita di una notte in tenda, e l'hanno visto coi piedi scalzi, i piedi sporchi

e lo hanno visto con i pantaloni corti, e ha fatto dei gavettoni. La collega diceva “Ma vi rendete conto? Questi ragazzi credono che il preside sia un loro amico! Fino all’una abbiamo cantato!”. [Il rapporto che il dirigente ha creato con questi ragazzi, li ha portati a riconoscere] in lui una figura che li stimava, capaci di fare, nonostante le difficoltà estreme, nonostante la fatica. Perché nel momento in cui si recupera questa empatia, questa fiducia, che non hanno a casa, non sanno cos’è perché sono abbandonati, loro danno qualsiasi cosa, e non è che non facciano dannare eh... poi sanno dove andare, sanno da chi andare [per] non [essere] giudicati, stigmatizzati. In questi momenti, loro possono essere loro [stessi], con le loro difficoltà, con qualsiasi cosa, ma lì siamo tutti uguali, persino il preside è uguale, perché ha i piedi sporchi».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(1)** «[...] mancano queste figure di supporto che sono diventate poi la scuola inclusiva, perché io posso essere l’insegnante migliore e prontissima ad accogliere tutti quanti, ma quando poi mi trovo da sola con 25 alunni e uno, due, tre, con sindromi differenti da dover includere in una mia lezione, tutto diventa difficile, perché quell’ora che ho lì significa vegliare un quarto d’ora ognuno di questi in maniera differente. È tutto più complicato, per cui avere un supporto in classe ti cambia, ti cambia la lezione, ti cambia il rapporto coi ragazzi, far star bene tutti quanti. E non parlo solo dell’insegnante di sostegno, parlo di tutta una serie di persone che purtroppo, spesso, non ci sono a scuola».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D’Acquisto, Messina*

**(1) (2) (3) (60)** «[...] sono d’accordo, da subito ho incontrato questo tipo di collaborazione e condivisione coi colleghi. Quindi noi facciamo gruppo, ci aiutiamo a vicenda e sono d’accordo [...] che i ragazzi avvertono questo clima sereno, positivo e quindi hanno più fiducia, si affidano più tranquillamente a noi e si lasciano guidare anche nell’educazione, nella scelta delle regole, e vi assicuro, la mia esperienza variegata, mi aiuta [e] mi fa vedere che non è sempre così, che non c’è sempre questo spirito di collaborazione. In alcune scuole, invece, ho ritrovato quella voglia di primeggiare da parte dei colleghi che, [...] non ti danno una mano per fare meglio, non ti guidavano: soprattutto un insegnante alle prime armi, ha bisogno di questa guida, di un tutor. Qui mi trovo molto bene perché credo che questo spirito di collaborazione sia fondamentale per influenzare positivamente l’atmosfera scolastica».

*P32, insegnante di sostegno,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D’Acquisto, Messina*

**(60)** «È importante il team, il consiglio di classe, come interagiscono i docenti, perché questo è fondamentale negli alunni, perché gli alunni avvertono se i docenti sono tutti d’accordo o meno d’accordo, se c’è un buon gruppo di lavoro... un esempio pratico, se la collega fa fare un’attività interdisciplinare e poi chiede all’altro docente, l’ora successiva, di poterla realizzare, a volte ci sono dei colleghi che ti bloccano, che ti dicono: “No, la mia ora io non la presto”, invece è importante collaborare».

*P30, insegnante di matematica e scienze,*

*6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(3) (42)** «[...] La cosa che mi piace di questa scuola è che il dirigente cammina per i corridoi e conosce il nome dei ragazzi, questa è una cosa che mi ha molto impressionato. Cioè si ricorda proprio i loro nomi, li conosce e si ricorda le loro situazioni personali e anche dei fratelli che sono stati i nostri alunni [...]. Da tanti aspetti si riesce a capire che c'è un'atmosfera bella di familiarità e di collaborazione. [Anche il] rapporto con i ragazzi che hanno delle disabilità, sono per noi dei ragazzini a cui ci si affeziona veramente tantissimo, a loro e alle loro famiglie. Quest'anno ci sono stati in terza media degli esami [...]: i genitori hanno espresso tutta la loro felicità per i risultati raggiunti [e] ho visto degli insegnanti di sostegno proprio piangere per il dispiacere di separarsi dagli alunni, quindi queste sono le cose tangibili. Un conto sono le parole, questi sono i fatti».

*P28, insegnante di arte e immagine,  
15 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(1) (2) (60)** «Io insegnando matematica e scienze. Molte volte matematica è difficoltosa per gli alunni e quindi, quando c'è la docente di sostegno, io mi avvalgo della sua figura, perché diventa fondamentale [e] perché, a volte, sentire la stessa cosa da una voce diversa può aiutarli. E a proposito degli esami, non so se riuscite a vedere bene, una ragazza ha fatto questo dipinto dove ha messo noi tutti docenti come scale, che siamo stati la sua scala [...], dove ogni docente ha dato proprio contributo, e lei si è sentita inclusa, perché era straniera, era un po' più grande, però ha trovato il giusto percorso e la giusta motivazione per poterlo svolgere».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(3) (60) (51)** «Anche noi abbiamo delle situazioni molto particolari, e appunto lavorare in team, lavorare in gruppo è una risorsa per la nostra scuola, [...] e quindi diventa importante far capire ai ragazzi questa forma, e cioè nel senso di collaborazione, di unione».

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(1) (2) (3) (42) (53) (60)** «Stavo pensando a cosa rende un clima di famiglia, cos'è che fa maturare questo clima alla Enzo Drago e devo dire che di per sé ho trovato un clima di famiglia, il sentirsi accolti e questo, sia dal punto di vista dei docenti, sia dal punto di vista dei ragazzi, è un qualcosa di importantissimo e tra l'altro ho e mi sono ripromessa di valorizzar[li] un po' di più [...] perché spendere i primi minuti di lezione ad accogliere la classe, cioè chiedere [come stanno], chiedendo cosa hanno fatto, come stanno oggi, com'è andata [...] [permette di] creare una relazione, fa sentire i ragazzi importanti. Fa capire che siamo interessati a loro come persone e non solo come persone che devono apprendere. [...] L'accoglienza, la condivisione, il condividere le proposte, le notizie, le difficoltà, condividere le risorse, in maniera molto trasversale con i colleghi delle mie discipline ma anche con quelli delle altre, se c'era del materiale che si poteva condividere non ha senso tenerlo per sé, perché [...] [permette] di

capire se quella è una risorsa che va bene per i ragazzi, se la dobbiamo sfruttare, [condividerla], e più è condivisa, e più si riesce a raggiungere l'obiettivo, e più i ragazzi raggiungeranno i loro percorsi formativi. L'altra cosa è la *disponibilità*: senza quella non si va da nessuna parte, se non si parte da quella non c'è lo scatto che fa andare avanti e che fa creare le cose. Ci si deve sacrificare per il bene comune, come in una famiglia. E l'altra cosa, come in una famiglia, è l'unione di intenti, perché se si hanno obiettivi diversi, il bambino si confonderà e non avrà chiaro, lui stesso, quale sarà il suo obiettivo, quali sono le proposte che gli si vuole lanciare. [...] Anche questa è una delle condizioni [che deve esserci] tra gli adulti per poter raggiungere gli obiettivi. E poi, un'altra cosa che [...] è la mancanza di protagonismo: al primo posto ci devo essere i ragazzi e i protagonisti devono essere i ragazzi, non noi, [e devono sentirsi tali]. Noi dobbiamo semplicemente aiutarli, supportarli e il timbro non deve essere il nostro, ma deve essere quello dei ragazzi. Il protagonismo può far scattare delle [diatribe] tra i colleghi [che si potrebbero evitare]. Anche la nostra dirigente è una dirigente che sa i nomi di tutti i ragazzi, che è sempre presente, che all'uscita di scuola si mette là davanti e saluta tutti i ragazzi, è presente nei corridoi, ci chiede come stiamo, sia ai colleghi che ai ragazzi. [Altri elementi sono] disponibilità e il sorriso, che è sono contagiosi: più si sorride e meglio è e i ragazzi lo sentono, lo vivono. "I care", "mi interessa", "mi sta a cuore" e quando questo "mi sta a cuore" sono gli obiettivi dei ragazzi, e questo *I care* è condiviso con tutto il consiglio di classe, con i docenti, questo fa la differenza. Io lo vedo quando noi ci tratteniamo coi colleghi, nei corridoi, e chiediamo come sta quel ragazzo oggi, è venuto a scuola, perché non è venuto, allora chiamiamo la mamma».

*P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(1) (3)** «lo avevo un ragazzo che [...] è stato chiuso un mese e mezzo per i genitori avevano preso il covid. L'unico punto di riferimento siamo stati noi docenti [...]. Allora, io e una mia collega [gli abbiamo proposto di fare alcuni concorsi]. [...] Era l'unico modo per uscire dalle mura di casa [...], eravamo l'unica fonte di orientamento».

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(1) (2) (3)** «[...] Il primo passo da fare è entrare, il prima possibile, in sintonia con gli studenti. La distanza [...] tra studente e insegnante [deve esserci], lo studente deve avvertire che sono due piani [asimmetrici], due ruoli diversi, però l'insegnante dovrebbe forse scendere un po' di più dal ruolo "io sono qua perché devo insegnare qualcosa e tu hai qualcosa da apprendere da me", e invece calarsi un po' di più verso l'ascolto del bisogno dei ragazzi che ha in classe. Mi rendo conto che oggi sia molto difficile, perché i bisogni dei ragazzi sono tanti, sono diversi, ognuno ha i propri, [...] però, prima, [è necessario/importante che] l'insegnante riesca a capire qual è il bisogno della classe, a entrare in sintonia verso le caratteristiche che hanno i ragazzi stessi e a decidere insieme un po' il percorso da fare. Ovviamente l'insegnante sa dove deve andare, conosce il programma che deve portare avanti, però cercare anche nei ragazzi stessi un modo per arrivare al risultato, cercare di coinvolgere maggiormente i ragazzi nel percorso di apprendimento, quali sono le loro potenzialità, se gli piace fare certi tipi di esperienze piuttosto che altre, e cercare insieme una strada che possa essere di stimolo, ecco, per apprendere nella

maniera migliore. Quindi cercare di entrare in empatia il prima possibile coi ragazzi e questo percorso cercare di farlo insieme a loro».

*P34, aspirante insegnante,  
laurea in Scienze motorie  
20 anni di esperienze pregresse*

**(1) (2) (3)** «Diciamo che ci penso al fatto di come pormi con gli studenti, come pormi con la classe e penso che questo sia dato, quasi esclusivamente, alla sensibilità di ognuno, di ogni docente. Cioè, non mi sembra che ci siano dei momenti per dare suggerimenti, per definire, perché poi ci si trova, effettivamente, davanti a persone, a un gruppo di persone, sempre diverso, e quindi probabilmente non ci sono delle regole da applicare a priori, quindi è ovvio che la sensibilità ha un certo peso. Alla fine, la risposta che mi do è di non snaturarmi, [...] non posso uscire da quella che è la mia natura, però cercare un equilibrio tra autorevolezza, [ossia] quel rispetto necessario nei confronti [dell'altro] e morbidezza, nel senso di saper accogliere, saper recepire quelle che sono i suggerimenti, le indicazioni che lasciano trasparire anche i ragazzi».

*P36, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere  
1 anno di esperienze pregresse*

**(1) (2) (3)** «Io volevo ripartire un attimo dal video clip che abbiamo [guardato] [...]. La situazione è esasperata, però situazioni così problematiche può capitare di incontrarle. In quelle situazioni lì, il primo problema è di disciplina, [che] è difficile da approcciare, [perché] varia tantissimo a seconda che la persona che ti trovi davanti sia un bambino, sia un adolescente; in quel momento è anche una questione di forza, di imporsi, a parole o usando anche degli atteggiamenti diversi, come ha fatto la persona che è intervertita, perché a volte serve anche intervenire fisicamente. [...] Perché prima di riuscire a instaurare e avere un dialogo con le persone che appartengono ad una classe, l'obiettivo principale [è di] guadagnarsi un po' l'attenzione, perché a volte, in certe classi o con certi bambini o adolescenti, c'è proprio un muro di indifferenza davanti. Quindi sì, [...] l'obiettivo dovrebbe essere quello di far capire a tutti gli studenti, che si è lì per loro, [che] il percorso di formazione servirà a loro e [che] gli si sta dicendo qualcosa [per] aiutarli a comportarsi nella società; però, prima di arrivare a quel livello e prima di aiutarli a capire che si sta costruendo delle relazioni positive, bisogna, magari, guadagnarsi attenzione e rispetto, nel senso che è indispensabile per i ragazzi e i bambini capiscano che dall'altra parte c'è una persona di riferimento, di aiuto e supporto [...]. E quindi, la situazione è difficile, in primo luogo, perché si è ancora all'inizio e non è ancora scattato quel grado di attenzione che ti permette, sì, di far valere quello che sai e quello che hai per costruire un buon clima scolastico».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

**(1) (2) (3) (60)** «[In relazione alla clip proposta,] sì, tutto molto complesso, [è una] situazione estremizzata ma credo reale per via del mosaico di culture e appartenenze, etnie e quant'altro. Quindi, sì, situazione di difficile gestione, sì probabilmente io avrei cercato di fare delle domande, di fare distogliere l'attenzione tra i due compagni: "Ma cosa succede? Perché dici

così?», probabilmente senza successo, perché c'era una carica di astio, di rabbia, che probabilmente delle domande non avrebbero saputo distogliere... magari avvicinarsi di più ai due ragazzi che stavano litigando, anche proprio [con un] intervento fisico. E, circa [il tema] della responsabilità educativa, [è importante/è utile] percepire che non solo si sta insegnando una disciplina, ma che si deve dare anche l'esempio, il suggerimento nella pratica, far percepire quei principi, quei valori di rispetto, di trasparenza da entrambe le parti, sia dello studente che dell'insegnante, che poi sono cose, valori importanti da riproporre nella vita comune, nella vita al di fuori dalla scuola».

*P36, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere  
1 anno di esperienze pregresse*

**(1) (3) (51) (60)** «[Rispetto alla gestione di episodi complessi, come potrebbe essere un caso di bullismo, con un ragazzo più debole, uno che [...] lo attacca e tutti gli altri che fanno finta di niente, [abbiamo riflettuto durante un insegnamento previsto nell'offerta formativa del corso pre-F.I.T.]. Allora, c'è stato chiesto come avremmo agito. Abbiamo pensato a delle possibili soluzioni: una di queste soluzioni era stata quella di non agire direttamente, non indicando “tu sei il colpevole; tu sei quello che subisce”, perché si peggiorerebbero le cose, e quindi provare ad agire attraverso gli strumenti. Un docente di lettere, alle medie, ha l'antologia e ci sono moltissimi testi di antologia sul bullismo, ma non soltanto dal punto di vista di chi subisce la violenza, ma anche di chi la fa. Quindi leggere entrambi i punti di vista, [per esempio attraverso un] articolo di giornale che tratta l'argomento [...]; e, poi, eventualmente, pensare anche a degli interventi di esterni, specialisti, senza, però, far riferimento direttamente a quello che si è venuto a sapere. In quel caso, ovviamente, questo era un esempio. Nei casi, invece, di conflitti più vistosi, ma ordinari, che sono all'ordine del giorno in qualche classe, uno dei mezzi che si pensava durante la lezione era una conversazione [che coinvolge anche il docente per gestire] il conflitto. Nel senso, la conversazione deve essere una conversazione pacifica, [dove] il docente non interviene a giudicare, ma interviene semplicemente per mantenere l'ordine [e] per far sì che ognuno possa esprimere la propria posizione, senza aggredire, in quel modo; ma questo vale per qualunque argomento: ci sono delle lezioni che si chiamano “dialogiche”, su argomenti che possono toccare gli studenti, e attraverso questo tipo di lezione, anche legata alla materia, gli studenti imparano a confrontarsi tra loro, senza aggredirsi. Quindi, a volte, ovviamente, non c'è sempre il docente che interviene, però se io formo [e] cerco di dare degli strumenti agli studenti attraverso un tipo di lezione diversa da quella frontale, che non è sempre negativa, assolutamente, [però] si cerca anche di aiutarli a gestire i conflitti tra di loro».

*P38, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere classica  
esperienza pregressa in didattica museale*

**(1) (2) (3)** «Io credo che per affrontare certe situazioni complicate [...] sia importante essere molto empatici: quello che lo studente deve capire è che l'insegnante non è contro di lui, ma è con lui, in qualsiasi situazione [...]. Perché se percepisce che si è contro di lui, può essere che vai anche a danneggiare ulteriormente la situazione. Faccio un esempio banale: [...] una mia ex compagna di classe delle medie ha avuto le sue prime mestruazioni, in classe... era vestita di bianco. Potete immaginare tutta la classe, che non sapeva cosa fossero [...]:

l'insegnante [organizzò un incontro con] una sessuologa, credo, o una specialista, [...] per parlarci di educazione sessuale».

*P39, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
nessuna esperienza pregressa*

**(1) (53) (3) (60)** «[Il confronto con i colleghi, di fronte ad eventi critici è] la prima cosa che farei istintivamente [e] credo che possa essere pianificato, [...] il rapporto con i colleghi. Cioè, dovremmo avere un atteggiamento sinergico. Non possiamo, davanti a un problema, io entrare con un atteggiamento, il collega di matematica con un altro, il collega di storia con un altro ancora, perché altrimenti non riusciamo neanche a coordinarci per aiutare lo studente... Io credo che davanti a una situazione di disagio, più o meno marcato, prima di tutto debba esserci un atteggiamento comune e condiviso del team docente, [inteso non come un insieme di] tanti singoli docenti, ma bisogna creare una dinamica di team, che non è facile, perché è chiaro che se ti trovi, ogni anno, a insegnare in una scuola diversa, non conosci i colleghi [...], ogni anno classi diverse, sezioni diverse, è chiaro che avere un rapporto con il collega non è facile; [...] può esserci un divario di età, io posso essere un docente appena entrato nel mondo della scuola [...] e ci può essere il docente vecchio stampo, che sta quasi per andare in pensione, e abbiamo due modi di affrontare le cose completamente diverso [...]. Così come è impossibile, perché credo che molte volte ci sia della retorica sul fatto che debba esserci un clima sempre perfetto tra gli studenti, non si può andare d'accordo con tutti, quindi, ci sta che ci siano i gruppetti nella classe: io ho una mentalità, ho un modo di vivere, degli ideali, dei valori; alcuni hanno le mie stesse idee [ed] è chiaro che tendiamo ad unirli perché abbiamo argomenti condivisi. Quindi, è chiaro che ci siano i gruppetti tra gli studenti e che ci siano, inevitabilmente, i gruppetti anche tra gli insegnanti: c'è chi si conosce da più tempo, chi ha metodi comuni, chi insegna materie comuni. È chiaro che anche tra gli insegnanti non ci può essere la concordia perfetta, perché esistono approcci diversi, età diverse, metodi diversi, vissuti diversi come insegnanti: non si può pretendere che il consiglio di classe sia, come dire, l'assemblea equilibrata e perfetta, però, il fatto che [...] i consigli di classe si convochino due volte all'anno è un problema, perché si convocano dietro la necessità di pianificare i programmi, gli orari, le gite, ma non si convocano [al fine di] affrontare questa situazione di disagio, e [anche] quando si convoca, dura mezz'ora, un'ora: cioè, come posso io confrontarmi con il collega dell'altra materia o per coordinarci su come avvicinarci alla classe, se ci vediamo poco, parliamo poco, e quelle due volte all'anno che ci vediamo, parliamo di cose organizzative? [...] Credo che debba costruirsi un rapporto più sinergico, non [tanto] tra singoli insegnanti, perché io posso avere un metodo diverso, una visione diversa [e] non avremo molto da dire ma, almeno per organizzarci su come rapportarci sulla classe, su come affrontare allo stesso modo un problema, credo che sia necessario e che sia già parte della soluzione. Se entriamo tutti in classe con lo stesso atteggiamento, è chiaro che nel team docenti, per quanto sentano l'asimmetria, vedono un'uniformità e non vedano il docente che si comporta in un modo, il docente che si comporta in un altro, che li disorienta ancora di più nel gestire la situazione difficile. Quindi, credo [...] la relazione con i colleghi, e perché no, anche con le famiglie [siano importanti/necessarie]. Credo che se c'è un problema, molte volte, anche davanti a dei fallimenti, perché – per quanto io non abbia tantissima esperienza nella scuola, però ho tante esperienze in collaborazione con delle associazioni di aiuto compiti e, quindi, di ragazzi con situazioni problematiche, brutti voti, insuccessi scolastici, ne conosco tanti e ne seguo tanti – vedo che non c'è il dialogo tra la famiglia e gli

<p>insegnanti. Se c'è un problema per lo studente, [...] non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando, invece, sarebbe [...] qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente per lo meno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso [come] docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore dell'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi, per lo meno davanti ai problemi, [...] ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente, ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad affrontare questa cosa qua? È una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco dialogo tra genitore e docenti, e tra docenti».</p> <p style="text-align: right;"><i>P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p>				
<p><b>(4)</b> «[...] molte volte veniamo lasciati da soli in queste situazioni dove tu devi gestire [la classe], ma c'è proprio questo senso di solitudine. Perché poi se chiami il collega anche lui ha la sua classe, quindi è molto difficile... quindi questo senso di solitudine io lo avvertivo tutto e proprio la mia inadeguatezza in quel contesto, un contesto sicuramente difficile, ma comunque con una responsabilità giuridica, penale, morale molto forte. [...] io avevo anche pensato che quella non sarebbe mai stata la mia strada se quello era l'effetto che facevo in una classe... però la solitudine è molto forte. Da lì io ho dovuto cambiare il mio approccio [...]».</p> <p style="text-align: right;"><i>P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(5)</b> «L'altra cosa è la relazione tra colleghi, che però se [gli studenti] vedono che nel gruppo classe, i docenti lavorano tutti uguali e che, soprattutto, si parlano, anche loro capiscono che non possono mica tanto scappare, sia nel bene che nel male. Infatti, i ragazzini che si comportano correttamente, si comportano correttamente con tutti, difficilmente...».</p> <p style="text-align: right;"><i>P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(4) (5) (40)</b> «Io vedo due o tre criticità: [...] il primo problema [è] questo senso di solitudine. Io e i ragazzi. Cioè, è vero che è "io e loro", però dovrebbe essere "noi e loro" e quella è una criticità enorme. Dovrebbe essere come i genitori con i figli [...], ci deve essere una solidarietà di fondo e un accordo. Perché tu dicevi: "Trasmettiamo i valori", a me la domanda che veniva è: e quali? Qual è la fonte di questi valori? Sono valori condivisi? Tutti? In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia compresi, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti e, invece, sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro. [...] I valori che tu vuoi passare, non so, giustizia, correttezza, dialogo, sono condivisi, tra noi docenti? La scuola li propone in nome di che cosa?».</p> <p style="text-align: right;"><i>P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la percezione di solitudine dell'insegnante e la frammentarietà nel corpo docente <b>(4)</b></li> <li>• la collaborazione tra insegnanti, in termini di: progettualità educativa (obiettivi, fini, mission), cultura organizzativa scolastica, quadro etico-valoriale-normativo, strumenti-materiali didattico-progettuali, compresenza <b>(5)</b></li> <li>• il supporto tra i colleghi <b>(6)</b></li> <li>• l'individuazione e la ricerca di spazi e tempi dedicati alla collaborazione <b>(40)</b></li> <li>• la gestione delle conflittualità nel corpo docente, anche</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la solitudine e la frammentarietà nel corpo docente</li> <li>• la collaborazione tra insegnanti</li> <li>• il supporto tra colleghi</li> <li>• gli spazi e i tempi dedicati alla collaborazione</li> <li>• le conflittualità nel corpo docente</li> <li>• le relazioni tra docenti nella prospettiva degli studenti</li> </ul>	<p>Ciò che l'insegnante identifica come relazioni tra insegnanti: caratteristiche, declinazioni e conseguenze sull'AMS</p>	<p><i>Le relazioni tra insegnanti</i></p>



(5) «[...] non me la immagino come una cosa “condividiamo un progetto”, perché no, non è quello [...]. Anche condividere dei valori [...] con il corpo docente, non è facile, perché a me piacerebbe che vada oltre. [...] Secondo me [è] una forma mentis che tu devi avere, dove [...] bisogna, però, che ci sia qualcuno di propositivo [...]. Vedi che succede sempre che tu fai una cosa, proponi, riesci a trovare qualcuno che la fa con te, inevitabilmente, sempre il gruppo della società di prima, ci sono i gregari che si attaccano [...]. Però è difficile, lo riesci a fare con due/tre persone, non con tutto il corpo docenti di classe. Riesci a essere coerente. Però, questa coerenza l'avvertono i ragazzi eh... c'è da dire poi che quando vedono... non è una questione di coesione eh, è una questione di valori condivisi, loro se ne rendono conto».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(4) «Secondo me c'è anche molta frammentarietà. Cioè, se tu trovi la collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcuno a fare. Invece, a livello totale, è molto difficile perché c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto, molto più legati secondo me».

*P6, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(4) (40) «Io devo dire che questa frammentarietà quest'anno [si è percepita meno, perché] siamo stati costretti un po' a [confrontarci], anche con educazione civica, è stata l'occasione per condividere. Poi, ognuna l'ha fatta a proprio modo, però è stata l'occasione per condividere, per cercare un dialogo e una chiave comune. [...] però si fa con molta difficoltà, sicuramente, perché come diceva P1 è molto difficile anche che si venga a creare quel rapporto empatico nel quale il mio progetto, la mia disciplina deve intersecare le altre... viene [più spesso] visto come: “Oh no, ora dobbiamo fare un'altra rognà!”. E quindi, c'è sempre questo aspetto. E poi non ci sono quasi mai dei momenti di dialogo, no? [Le colleghe annuiscono]. Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose, quindi, cambio dell'ora, il nostro lavoro è molto in solitudine nonostante dovrebbe essere invece molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, poi sono momenti burocratici che è quello che porta a questo impoverimento».

*P7, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(5) (6) (40) (67) P2: «Sì, in effetti [...] io parlo con i miei colleghi, nell'intervallo perché intanto che ci diamo il cambio, nei corridoi, però, almeno per me, è sempre stato molto importante condividere anche le esperienze che faccio in classe, quello che succede con gli altri docenti. E poi i ragazzi lo sentono che c'è questa condivisione. [...] Io ricordo che, appunto, questa classe faceva morire i supplenti che facevano sostituzione, tra cui anche colleghi che avevano più esperienza di me: facevano il diavolo a quattro! Quando io uscivo dalla classe ed entrava il supplente dicevo: «Poi fate i conti con me», dopo andavano bene». P3: «Come docente, non condivido tanto quello che dicevi tu, P2, perché mi sono resa conto che se tu intervieni per un altro docente, che magari mi è capitato di fare, con quel docente lì, lo sminuisci. Magari puoi dare delle indicazioni al tuo collega [...]: “Guarda, prova a fare così...”. Con me ha funzionato,

in termini di  
intervento del  
dirigente scolastico  
(43)

- la percezione degli  
studenti rispetto alle  
relazioni tra  
insegnanti, riferite da  
questi ultimi (67)

[non so per] quanto tempo, [ma] sta funzionando adesso [...]. Però, intervenire sull'operato di un collega no, perché viene sminuito...».

*P2, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio*

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(5) (6)** «Io vedo che il nostro essere scuola, essere colleghi, essere professori, riflette in qualche modo, l'ambiente, quindi un ambiente molto solare, [...] molto aperto all'altro, molto aperto all'esterno. [...] Noi creiamo molto gruppo, ci sosteniamo a vicenda, e anche i ragazzi credo che percepiscano questo nostro modo di relazionarsi... [...] Poi anche il preside, [durante il colloquio per l'assunzione] dà un taglio molto particolare [alle] interviste; quindi, già si capisce qual è l'ambiente».

*P5, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(5) (6)** «[Nonostante le criticità legate alla pandemia] devo dire che ho sentito l'anima della scuola perché non ho avuto difficoltà, [...] si stava bene, si creava gruppo, e il fatto che ci fosse un gruppo, un corpo docenti, che non significa assolutamente che siamo uguali, che abbiamo le stesse idee, ovviamente, [...] ma che puoi contare su un tuo collega, che in classe porta avanti la stessa linea che sta portando avanti tu».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(5) (6) (40)** «[...] il creare relazioni, accompagnare un ragazzo nello sviluppo delle sue capacità, nel colmare le proprie lacune, è in qualche modo un po' trasversale, ma anche marginale. Nonostante noi lottiamo con le unghie e coi denti per farlo diventare preponderante, non è così e non si riesce sempre. Noi, tra di noi, ce li inventiamo i momenti di scambio, un po' perché siamo in pochi su varie classi, cioè alla fine siamo 15 insegnanti in tutta la scuola, un po' ci conosciamo, un po' cerchiamo in tutte le ore di metterci lì, la chiacchiera... cerchiamo di sfruttare tutti i momenti possibili, però di per sé è una lotta controcorrente, perché il sistema scolastico non è costruito per [il confronto]. Nonostante il collegio docenti, che però è così oberato di cose da fare, di cose da decidere, che in realtà c'è poco spazio per un confronto vero sulle cose concrete, sul come facciamo, come aiutiamo questa persona a raggiungere... Per esempio, noi tre [...] ci troviamo: abbiamo una giornata, casualmente, in cui abbiamo ore buche che si sovrappongono, ci si trova nella stessa sala insegnanti e abbiamo fatto dei progetti meravigliosi, delle cose davvero interessanti...».

*P5, insegnante di matematica e scienze,  
20 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

(5) (6) «[Il confronto], però, non è la consuetudine. Credo che siano tutti consapevoli del fatto che siamo fortunati, ma [che non è] una roba banale: cioè noi, tra di noi, ci scambiamo le programmazioni, io alla mia collega di matematica le ho detto: “Senti, c’è da fare la relazione finale, mi passi la tua, che così io la faccio sulla mia classe, ma col tuo schema?”. Nelle scuole fuori tu chiedi “Mi passi una roba?”, la gente dice: “Io ho perso il tempo a farlo, perché te la devo passare?”. Qua nessuno è geloso della sua creazione, siamo molto solidali tra di noi, [...] tutti sono disponibili a passare le [proprie] programmazioni, che se ti devi fare da solo implica una perdita di tempo inutile... se, invece, uno ti aiuta, tu ti dedichi a quello che è importante, che è star coi ragazzi, no?».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

(43) «[...] No, normalmente tra di noi non ci sono dei palesi [conflitti], delle cose aperte... ci sono differenze di vedute, anche profonde: non so, chi è un po’ più di direttivo, chi ha uno stile un po’ più... adesso, mi viene in mente nella 3a media, all’inizio dell’anno c’è stato una discussione perché eravamo due o tre insegnanti che avremmo messo i tavoli ad isola, [col fine di] fare più lavori di gruppo, e un altro gruppo di insegnanti che preferiva invece la visione frontale. Questo [ha portato a] un po’ di screzi, che però abbiamo risolto abbastanza in fretta [...] [spostando] i banchi dopo [il lavoro di gruppo]. Però l’unica che mi viene in mente, in tre anni che sono qua, non avrai un’altra cosa [da raccontare]. Normalmente, le cose succedono e ci mettiamo d’accordo abbastanza tranquillamente, insomma, c’è una sintonia di fondo su molte cose, secondo me».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

(5) (6) «[Non c’è conflittualità tra di noi] perché nessuno di noi ha quella sensazione di essere quello sa tutto e che non ha bisogno degli altri, siamo tutti giovani nell’insegnamento [e] siamo tutti in questo piano in cui sappiamo di aver bisogno degli altri e mettiamo in gioco quello che siamo e quello che possiamo a disposizione, perché nessuno di noi crede di potercela fare da solo, invece uno che ha età ed esperienza, si mette un po’ in questa posizione di dire: “Beh, io mi sono fatto la gavetta, fattela anche tu... perché ti devo accompagnare?” non lo so, a me non è mai successo, ma per sentito dire, immagino che possano succedere cose così, però non da noi. [Si può sempre imparare da un’altra persona] anche se non è facile avere questa consapevolezza».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

(5) (6) «[...] ho sempre notato, e questa è una cosa che mi fa dire tutti gli anni: “Il mio posto è questo”, che questa è una scuola in cui non c’è una grande turnazione docenti [...] però tutti gli anni, [...] nel giro di poco tempo, si crea un clima di fiducia, di aiuto reciproco, di sostegno vero, non solo in quanto colleghi, ma anche in quanto persone, perché poi noi amiamo molto

raccontarci, in mezzo ai corridoi, nell'aula insegnanti, coi ragazzi... abbiamo fatto delle esperienze anche molto formative, pensare che questa scuola, piccola com'è, abbia per quasi 15 anni, trattenuto un rapporto di gemellaggio con una scuola a Berlino, dove tutti ci chiedevano: "Ma come fate a pensare di portare i ragazzi una settimana, a 14 anni, a Berlino, addirittura coi genitori?", lo si fa perché c'è una vera atmosfera autentica di relazioni in cui ci [si] riconosce, anche se ci sono dei problemi, perché [...] questi problemi diventano un'occasione per crescere. Negli ultimi tempi, credo che questo nostro approccio alla scuola, alla relazione, sia messo molto in discussione perché la scuola sta vivendo un cambiamento, in termini di: che cos'è la valutazione, far passare attraverso dei percorsi che sono sempre più complessi dal punto di vista burocratico...».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(4) (5) (6)** «[...] io ho lavorato sette anni in pianura, ho avuto pochissime relazioni con i miei colleghi, quasi nulle, poi è stato pazzesco, a livello emotivo, lo scambio relazionale che c'è qui. Io ho mi sento di dire che siamo andati proprio oltre [...] l'essere dei colleghi: ho trovato degli amici ed [è] la prima volta da quando insegno».

*P14, insegnante di lettere,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(5) (6)** «Ho la fortuna di lavorare con lei praticamente tutti gli anni [fa riferimento a P12] [...]. Io ho cominciato come insegnante di sostegno, poi sono diventato insegnante di materia, e penso che sia fondamentale che nel percorso di ogni docente, prima di insegnare, si faccia il sostegno o che possano esserci dei momenti in cui docente di materia fa l'insegnante di sostegno, perché, il docente di materia, sta sempre di fronte ai suoi studenti, e stando sempre di fronte, ti dimentichi che la cosa fondamentale non è stare di fronte, ma stare di fianco. Lei [si riferisce a P12] sta di fianco agli studenti, lei vede quello che vedono gli studenti, no? E ha questa capacità di insegnare, senza dover fare grandi discorsi, [ma] semplicemente stando ad ascoltare loro e dicendogli quelle due o tre cose che, tutte le volte, li riorienta. Allora, quando tu hai la possibilità di collaborare con un insegnante di sostegno – il mio unico anno da insegnante di sostegno, io l'ho passato, per il 90%, nella stanzetta, con la ragazzina autistica, che è stata la mia vera insegnante, perché i professori non gradivano averla in classe, detto proprio palesemente eh. [...] Mentre, invece, se uno ben interpreta il ruolo dell'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no?»

*P14, insegnante di lettere,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(5)** «La compresenza, secondo me, è fondamentale, perché se uno potesse [decidere che] una parte delle mie ore le faccio in compresenza: ascoltare, vedere, osservare come entra in relazione un tuo collega è fondamentale»

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di insegnamento  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(5) (43)** «Ho vissuto molto, molto male il fatto che questa idea di scuola, che a me piace tantissimo, non è condivisa da tutti, ma la cosa che mi ha fatto vivere molto male sono le modalità, i rapporti, [...] le persone, a volte, mettono in atto, magari, sfogando questo non-accordo di pensiero [...] sui ragazzi, perciò [questo mancato accordo nel corpo docente è stata] un po' subita dai ragazzi, ecco. [...] C'è ancora una cosa, che a me non piace tanto: [...] l'idea della punizione per educare, e spesso i ragazzi ne subiscono le conseguenze, perché questi rapporti tra noi, molto tesi, portano a conseguenze che ricadono su di loro. Ecco, questa è la cosa che mi ha dato più disagio. [...] perché purtroppo la nostra realtà è questa: non abbiamo classi da 25 ragazzi, che sono attenti per sei ore, disponibili, disposti, con una dedizione particolare, un amore per lo studio... [...] le difficoltà sono tante. Perciò, si è creata una certa tensione tra di noi, incomprensione, non ci si parla... e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano, hanno queste antenne, ti leggono in faccia, ecco, basta uno sguardo. Io, anche lavorando sul sostegno, spesso, il ragazzo con cui stavo io, mi diceva: "Ma sei arrabbiata oggi?" [...] Ci sono grosse spaccature, c'è ancora un modo di vivere la scuola un po' antico [...]. Dall'alto, la scuola a livello ministeriale, sta dando indicazioni di grande apertura, dall'estate, al recupero della socialità, le attività di musica. [...] Non sempre, la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione, [su] quello che possiamo fare, [...] e penso che, però, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi».

*P20, insegnante di sostegno e musica,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(5) (43)** «[...] Sono anche d'accordo con quello che dicono le colleghe, sul fatto che sia stata proposta un'idea di scuola che faticosamente viene accettata, però secondo me, il problema non è quello. Il problema, secondo me, è riuscire a vedere il buono, anche là dove c'è qualcuno che non ha la mia stessa idea. Solo così, secondo me, ci si intercetta a vicenda. [...] L'anima della scuola la fanno davvero gli insegnanti, perché ci può essere un dirigente che propone o non propone, e noi abbiamo avuto in passato dei dirigenti completamente assenti, [...] però l'anima della scuola, ripeto, non il fulcro, perché il fulcro sono i ragazzi, siamo una comunità e il centro sono loro, però, l'anima, quella rete sono gli insegnanti».

*P21, insegnante di religione,  
15 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(5) (43)** «È che non sempre siamo una rete. [...] Il malessere di cui dicevo prima [è dovuto a] questa mancanza di calarsi un po' nei panni dell'altro, [...] cercare questa relazione insieme, per provare a portare qualcosa di diverso, tra quello che penso io e quello che pensi tu. Perché sembra [che], a volte, venga inteso [...] come un gioco di potere: "No, ma voglio avere

ragione...”, cioè, a volte ci si fissa su delle posizioni e si perdono di vista un po’ i ragazzi, credo».

*P20, insegnante di musica sostegno,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(5) (43)** «[...] ho sempre [pensato che] i tuoi colleghi sono il tuo braccio destro, quindi li devi supportare sempre, anche se commettono un errore... cioè, qualsiasi decisione loro prendano, la prendono per un motivo. Per la prima volta nella mia vita, mi sono detta: «No, non posso sostenere il mio collega. Non lo posso fare». [...] L'anno scorso, c'era un nuovo docente che è stato subito preso un po' di mira dagli studenti, i genitori hanno detto che non sapeva tenere la classe. [Di fronte a questa situazione, una mia collega mi ha detto:] “Noi siamo sempre insieme [...], dobbiamo supportarci a vicenda”, e io ho detto: “Ah, che bello, che messaggio meraviglioso!”. [Quest'anno] ci sono state delle occasioni in cui ho sentito che non lo posso fare

e, purtroppo, sono quelle che emotivamente mi colpiscono di più rispetto alle tante altre cose belle che sono successe in questa scuola. In queste circostanze [ho reagito] sempre come non avrei voluto reagire, nel senso che sono sempre stata zitta. [...] Mi infuoco molto sul momento, ma penso che non sia corretto, davanti ai ragazzi, fare alcun tipo di osservazione, anzi, assecondo sempre, perché andare a togliere dell'autorità a una persona, davanti ai ragazzi, non penso sia giusto da fare; poi, dall'altra parte, un po' perché sono fragile [e] avevo a che fare con delle figure molto forti; altre volte penso che non ne valga la pena perché si creerebbe soltanto una discussione, ma non si andrebbe sul problema reale, perché è proprio una mancanza di sensibilità. [...] io ho visto degli occhi mortificati, e dall'altra parte non ho visto l'intenzione di mortificare molte volte, ma... come dire, poca attenzione [nell'evitarlo]».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(5)** «Quest'anno, tra l'altro c'è la nuova materia, educazione civica. Ecco, anche lì, avremo potuto ragionare in termini diversi, invece no... ci siamo divisi queste 33 ore da fare: e chi ha fatto l'Agenda 20-30, chi ha fatto l'Unione Europea, chi ha fatto le cose più disparate, però se avessimo, anche lì, studiato diversamente la cosa...».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(4) (5) (6)** «Allora, io nel mio consiglio di classe mi sono sentita sola tutto l'anno, mi sono sentita l'unica che si occupava di certe persone, mi sono sentita la responsabile unica per questa cosa, e impotente, incapace, perché, poi, quando sei da solo, con una situazione difficile non ce la fai, e magari è successo anche a qualcun altro, ma non mi è mai venuto in mente di dirlo [qui], in questa seduta, perché, forse, in questa scuola si respira la scuola-rete, corpo unico, per quanto adesso sia rotta».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

(5) «[...] il consiglio di classe che condivide e discute sulle varie problematiche, ma anche sulle eccellenze che può avere una classe, sicuramente è un [...] buon consiglio di classe. La discussione è fondamentale nel consiglio di classe [...] e quando trovi il collega che lavora per antipatia e simpatia sui ragazzi [...] io non lo accetto, perché per me i ragazzi sono tutti uguali. [...] Per la nostra professione è importante lavorare ugualmente con tutti e non a prescindere dalla nostra sensazione sul ragazzo o sulla ragazza. Quindi, un consiglio di classe che discute, che si confronta sulle varie problematiche, è un consiglio di classe valido, che entra in crisi è valido, perché la crisi è importante per una soluzione».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

(5) «[...] abbiamo dei consigli di classe stabiliti, calendarizzati già dall'inizio dell'anno, ma la situazione, che era in continuo divenire, quindi una situazione liquida, ha fatto sì che questi consigli di classe, a volte anche informali [...], fossero molto più ravvicinati e in molte occasioni abbiamo deciso di convocare i genitori di questi ragazzi che dimostravano un impegno quasi nullo. E, in due casi ci siamo riusciti: li abbiamo riportati a scuola, li abbiamo proprio recuperati. [...] Quindi cercando sempre la comunicazione e la collaborazione della famiglia. Quello è stato il nostro faro guida. [...] Tutte le nostre vedute erano assolutamente collimanti, quindi, eravamo tutti compatti e d'accordo nel rilevare queste criticità. [...] A proposito di episodi, una mamma l'abbiamo rincorsa telefonicamente, abbiamo mandato delle e-mail, poi, dopo diversi tentativi, siamo riusciti a fissare un colloquio online: una superficialità totale rispetto alla situazione del figlio che noi abbiamo descritto. E, dopo, diversi interventi come questo, il ragazzo ha mostrato più maturità rispetto alla madre».

*P27, insegnante di lettere,  
5 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

(5) (6) «[...] è vero, alla Salvo D'Acquisto c'è una famiglia; io avuto la fortuna di fare il tirocinio formativo, mi sono formato là, [e] ho fatto diversi progetti PON; P33 crede molto in noi giovani e abbiamo fatto diverse attività. E questo è fondamentale, perché a scuola non tutti sono disponibili, a volte c'è una tensione che si taglia con il coltello ed è molto brutto stare in un ambiente dove non c'è un ambiente familiare. [...] È importante il team, il consiglio di classe, come interagiscono i docenti, perché questo è fondamentale negli alunni, perché gli alunni avvertono se i docenti sono tutti d'accordo o meno d'accordo, se c'è un buon gruppo di lavoro... un esempio pratico, se la collega fa fare un'attività interdisciplinare e poi chiede all'altro docente, l'ora successiva, di poterla realizzare, a volte ci sono dei colleghi che ti bloccano, che ti dicono: "No, la mia ora io non la presto", invece è importante collaborare».

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

(4) (5) (40) (43) «[Il confronto con i colleghi, di fronte ad eventi critici è] la prima cosa che farei istintivamente [e] credo che possa essere pianificato, [...] il rapporto con i colleghi. Cioè,

dovremmo avere un atteggiamento sinergico. Non possiamo, davanti a un problema, io entrare con un atteggiamento, il collega di matematica con un altro, il collega di storia con un altro ancora, perché altrimenti non riusciamo neanche a coordinarci per aiutare lo studente... Io credo che davanti a una situazione di disagio, più o meno marcato, prima di tutto debba esserci un atteggiamento comune e condiviso del team docente, [inteso non come un insieme di] tanti singoli docenti, ma bisogna creare una dinamica di team, che non è facile, perché è chiaro che se ti trovi, ogni anno, a insegnare in una scuola diversa, non conosci i colleghi [...], ogni anno classi diverse, sezioni diverse, è chiaro che avere un rapporto con il collega non è facile; [...] può esserci un divario di età, io posso essere un docente appena entrato nel mondo della scuola [...] e ci può essere il docente vecchio stampo, che sta quasi per andare in pensione, e abbiamo due modi di affrontare le cose completamente diverso [...]. Così come è impossibile, perché credo che molte volte ci sia della retorica sul fatto che debba esserci un clima sempre perfetto tra gli studenti, non si può andare d'accordo con tutti, quindi, ci sta che ci siano i gruppetti nella classe: io ho una mentalità, ho un modo di vivere, degli ideali, dei valori; alcuni hanno le mie stesse idee [ed] è chiaro che tendiamo ad unirli perché abbiamo argomenti condivisi. Quindi, è chiaro che ci siano i gruppetti tra gli studenti e che ci siano, inevitabilmente, i gruppetti anche tra gli insegnanti: c'è chi si conosce da più tempo, chi ha metodi comuni, chi insegna materie comuni. È chiaro che anche tra gli insegnanti non ci può essere la concordia perfetta, perché esistono approcci diversi, età diverse, metodi diversi, vissuti diversi come insegnanti: non si può pretendere che il consiglio di classe sia, come dire, l'assemblea equilibrata e perfetta, però, il fatto che [...] i consigli di classe si convochino due volte all'anno è un problema, perché si convocano dietro la necessità di pianificare i programmi, gli orari, le gite, ma non si convocano [al fine di] affrontare questa situazione di disagio, e [anche] quando si convoca, dura mezz'ora, un'ora: cioè, come posso io confrontarmi con il collega dell'altra materia o per coordinarci su come avvicinarci alla classe, se ci vediamo poco, parliamo poco, e quelle due volte all'anno che ci vediamo, parliamo di cose organizzative? [...] Credo che debba costruirsi un rapporto più sinergico, non [tanto] tra singoli insegnanti, perché io posso avere un metodo diverso, una visione diversa [e] non avremo molto da dire ma, almeno per organizzarci su come rapportarci sulla classe, su come affrontare allo stesso modo un problema, credo che sia necessario e che sia già parte della soluzione. Se entriamo tutti in classe con lo stesso atteggiamento, è chiaro che nel team docenti, per quanto sentano l'asimmetria, vedono un'uniformità e non vedano il docente che si comporta in un modo, il docente che si comporta in un altro, che li disorienta ancora di più nel gestire la situazione difficile. Quindi, credo [...] la relazione con i colleghi, e perché no, anche con le famiglie [siano importanti/necessarie]. Credo che se c'è un problema, molte volte, anche davanti a dei fallimenti, perché – per quanto io non abbia tantissima esperienza nella scuola, però ho tante esperienze in collaborazione con delle associazioni di aiuto compiti e, quindi, di ragazzi con situazioni problematiche, brutti voti, insuccessi scolastici, ne conosco tanti e ne seguo tanti – vedo che non c'è il dialogo tra la famiglia e gli insegnanti. Se c'è un problema per lo studente, [...] non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando, invece, sarebbe [...] qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente per lo meno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso [come] docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore dell'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi, per lo meno davanti ai problemi, [...] ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente, ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad



<p>affrontare questa cosa qua? È una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco dialogo tra genitore e docenti, e tra docenti».</p> <p style="text-align: right;"><i>P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p> <p><b>(5) (43) (67)</b> «Anche in classe, proprio da studente, noi vedevamo le faide tra i vari docenti, [...] le coglievamo... sapevamo chi era amico di chi, e chi era contro chi. Questo non deve passare agli studenti. Questo è un errore del singolo docente, è sbagliato. [...] La prima soluzione sta nel consiglio di classe, i docenti devono essere, non dico affiatati, ma almeno collaborare. [...]».</p> <p style="text-align: right;"><i>P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Didattica museale</i></p> <p><b>(5) (6) (43)</b> «[...] Se uno studente ha un problema, io collega ti devo parlare. Non sei l'acerrimo nemico. In questo momento abbiamo una cosa in comune: ti posso odiare, però quell'alunno ha un problema e quindi dobbiamo avere lo stesso approccio [...]».</p> <p style="text-align: right;"><i>P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p>					
<p><b>(38) (39)</b> «[...] la nostra è una scuola che si può definire giusta, equa, che nelle paritarie, ma anche in altre scuole non trovi quasi più... questa equità, questa caratteristica del giusto, [che si concretizza nel fatto che] tutte le persone sono trattate allo stesso modo, che siano alunni, che siano docenti, che sia il preside... [il preside] è il primo il preside a darci l'esempio».</p> <p style="text-align: right;"><i>P9, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento I.C. Mario Lodi, Parma</i></p> <p><b>(39) (41)</b> «[Il dirigente scolastico] è una persona empatica. [...] È stato un maestro per me. Quando sono arrivata, avevo due anni di insegnamento, e lui è stato un maestro... ma proprio completamente, nel vero senso della parola, nel senso che mi ha inserito a scuola qui, e [...] non mi sono mai sentita fuori posto. È sempre stato una guida, come dicevamo prima, è sempre stato una persona che, se non avesse avuto lui, probabilmente, non lo sarei diventata l'insegnante che sono. Sì, magari lo sarei diventata, ma sarei stata forse più fredda, forse un po' più calcolatrice, perché di carattere sono fatta così... è come se lui mi avesse insegnato ad essere un'insegnante migliore! Perché lui è così, credo, almeno, per quanto riguarda me».</p> <p style="text-align: right;"><i>P9, insegnante di lettere, 6 anni di insegnamento</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il ruolo ricoperto dal dirigente scolastico, in termini di organizzazione del setting, definizione della progettualità educativo-didattica, mission scolastica, fini educativi, obiettivi educativo-didattici, distribuzione di responsabilità,</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il ruolo ricoperto dal dirigente scolastico</li> <li>• il modello offerto dal dirigente scolastico</li> <li>• Le caratteristiche del DS</li> <li>• Le conflittualità tra dirigente scolastico e corpo docente</li> </ul>	<p>Ciò che l'insegnante identifica come relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico: caratteristiche, declinazioni e conseguenze sull'AMS</p>	<p><i>Le relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico</i></p>	

*I.C. Mario Lodi, Parma*

**(41)** «[Il dirigente scolastico è] empatico, ma anche molto autorevole [...]. Poi è ironico, e questo è fondamentale! Cioè, in generale, anche tra noi si ride, i ragazzi lo vedono... vedono che sono in una scuola dove il corpo docenti non è stanco, arrabbiato».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(38) (41)** «[Il nostro dirigente scolastico] ha anche una sensibilità politica, lui ha anche un impegno politico nel suo paese, a livello di comune, ha delle responsabilità, per cui riesce anche a cogliere le persone, a saperle coordinare [...]. Si prende in carico il sistema e dice: “Andiamo avanti”, verso il nuovo. [...] Lo diceva un nostro collega, che è entrato anche lui due anni fa, “Questa è una scuola dove i docenti ridono molto”, che non è mica poco come cosa, cioè quando ci troviamo [facciamo] una battuta, succede, e questo aiuta perché stempera».

*P11, insegnante di religione,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(38) (39)** «Il primo anno che sono arrivata qui, non avevo molta esperienza, perché l'altra scuola non mi ha insegnato quasi niente dal punto di vista burocratico... insegnavo e basta, perché era una scuola privata, e quindi quando sono arrivata qui, il preside, [...] mi ha insegnato molte cose, ma anche dal punto di vista umano, di relazioni con i colleghi e con lui stesso. Una ragazza mi aveva detto un segreto e io non ho ritenuto di doverlo dire al preside. Non so perché, sinceramente, perché ho detto: “Questa ragazza si è fidata di me” era in terza liceo [...], “Perché devo dirlo lui? Tanto non cambierebbe niente, no?”. Poi, la cosa si è evoluta, la ragazza si è dovuta ritirare da scuola per quella cosa, [...] e io mi sono sentita in colpa per non averlo detto al preside, e credo che lui l'abbia capito, e non mi abbia mai colpevolizzato per quello che era successo, perché io alla fine non c'entravo niente... è che io avrei dovuto dirglielo, così lui sarebbe stato al [corrente] dell'aspetto e forse avrebbe potuto parlare prima con la famiglia... niente di grave, per fortuna, però io avrei dovuto dirglielo. Da quel momento, dall'errore che io ho fatto, lui non mi ha mai sgridato, però io ho capito che lui aveva capito che io sapevo e non gliel'avevo detto, e quindi da quel momento io gli ho sempre detto tutto. [...] Perché lui è come una sorta di parroco, che ti ascolta quando ti devi confessare, ma in ambito laico o lavorativo. E credo che sia stato uno degli insegnamenti migliori, da quel momento non ho mai più dubitato».

*P9, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(38)** «Ci sono gli adempimenti, e dove lei si sente particolarmente messa in gioco, come dirigente, e quindi questo la porta ad essere [...] rigida, un po' accentratrice e a volte ci mette in situazioni non facili da gestire [...] e non riesce, forse, a demandare ad altri, in maniera precisa. Cioè, lei magari ti dà un compito, però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello che fai».

*P14, insegnante di lettere,*

coordinamento,  
collaborazione **(38)**

- il dirigente scolastico come punto di riferimento, modello comportamentale per il corpo docente, promotore di una specifica cultura organizzativa scolastica **(39)**
- le caratteristiche del dirigente scolastico **(41)**
- le conflittualità tra dirigente scolastico e corpo docente: le conseguenze sull'AMS **(62)**

8 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia

(38) «Secondo me [la dirigente scolastica] dovrebbe fidarsi di più delle persone che collaborano con lei».

P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia

(38) «[...] Credo che il dirigente dà un'impronta alla scuola, la dà, e il problema rimane sempre lì: devi essere sempre lì. Se devi dare un'impronta, ci devi essere! E io, in certe scuole, gli alunni non hanno conosciuto il preside o la preside, e credo che sia inconcepibile: mai vista, non mai conosciuta, mai vista! E quindi, diventa difficile questo ruolo».

P12, insegnante di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia

(38) «Io penso che, non è che voglio farne una questione di "come si chiamano le cose", però dare il nome alle cose e ai ruoli fa la differenza. Noi, adesso, ci muoviamo un po' chiamando la dirigente "dirigente" e alle volte ci scappa ancora, fortunatamente, la parola "preside". Ecco, io ho passato questo valico, sono stato per tanti anni in questa scuola dove c'era il *preside*, poi, hanno deciso che quella lì non era la parola giusta, e li hanno trasformati in dirigenti scolastici. Credo che questo sia il vero tema: il preside, come lo dice la parola, è uno che presidia un luogo, cioè ci sta in quel luogo, [...] lo vive, lo conosce, lo costruisce, magari, insieme alle persone che sono lì, con lui, ai professionisti dell'educazione. Un dirigente scolastico non si capisce ancora bene [quale ruolo abbia]. Intanto, non è collegato a un luogo specifico, è spesso una persona che guida una specie di grande transatlantico, con le persone dietro e deve vedere dove deve andare, non deve guardare le persone; poi, è anche vero che il direttore d'orchestra, usando un'altra metafora, volta le spalle al pubblico e guarda i musicisti che suonano. Bisognerebbe, secondo me, trovare un equilibrio tra queste cose: cioè, recuperare l'idea che un dirigente è anche un preside e che è come un direttore di orchestra. Io sento il bisogno di farmi dirigere ma, nel momento in cui c'è questo bisogno, c'è anche un bisogno di reciproco riconoscimento. Noi abbiamo un dirigente scolastico che ha una passione per il suo lavoro sconfinata, profonde energie infinite su questa cosa, ma la struttura burocratica la costringe a star molto sul piano del miglioramento, sulle valutazioni, della sicurezza, e poco sulla relazione, tanto è vero che quando noi abbiamo occasione di passare un po' di tempo con la dirigente scolastica, anche in un contesto meno formalizzato o meno finalizzato alla produzione di qualche cosa [...], noi riscopriamo, quasi magicamente, che ha fatto l'insegnante, per tanti anni, prima di essere dirigente, no?».

P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia

«[...] poi, secondo me, una buona dose di conflitto è bene che ci debba essere fra docenti e dirigenti, soprattutto quando il dirigente [...] e il corpo degli insegnanti [hanno] una [propria] personalità. Cioè, per esempio, [nei panni del dirigente scolastico] qua percepisco che ci sono

delle persone che non accettano tutto, come viene, come se [fosse] il verbo infuso, no? Ci sono delle discussioni [e] a volte abbiamo anche delle visioni differenti».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(62)** «Ci sono delle fratture molto forti all'interno della scuola, quindi chi la pensa come lui, è con lui ed è contro di me. Si sta creando questo bipolarismo qua: se la pensi come lui, sei contro di me. [Qualcuno ha scelto di andarsene, qualcuno ha fatto richiesta per un'ispezione, che è in atto]».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(62)** «[...] Lui non vive bene [il conflitto che c'è con alcuni docenti], però ho la sua idea, è determinato, è sicuro, è preparato. [...] Lui sa cosa sta facendo e sa come lo deve fare, poi è sempre aperto al confronto. [...] È diretto, è trasparente, è disponibile a darti spiegazioni su spiegazioni, cioè la prima risposta è secca, se poi tu hai bisogno è sempre stato lì per tutto. Non ha mai chiuso la porta in faccia a nessuno...».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(62)** «[Non è molto diplomatico, però questa] modalità [ha] sempre il fine di quello che può essere l'esito che ha sul ragazzo. Io ho preso diverse lavate di capo, ma non l'ho percepita come se l'avesse [con me]. [Mi faceva notare che stavo] perdendo di vista qualcosa. Ho pensato [che] poteva dirmelo in un altro modo, [ma non ho mai reagito, pensando]: "Non ti rivolgo mai più la parola perché la pensi diversamente da me". Qualcuno questa cosa l'ha percepita veramente molto male».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(38) (39) (62)** «Una cosa che ci dice sempre, quando durante i consigli di classe ci lamentiamo perché [gli studenti] non studiano, è: "Ti sei chiesto perché fa così?". Ci spinge sempre a metterci dalla parte dei ragazzi, lui è dalla parte dei ragazzi... perché l'adulto, secondo lui, ormai dovrebbe avere le sue armi per andare avanti, i ragazzi ancora no».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(38) (39) (62)** «Però stamattina, parlando con una collega, mi ha detto: "Io, però, non posso accettare che qualcuno mi faccia questa osservazione: "[...] Nella tua materia [...], su 25, ci sono 10 insufficienze; ti sei chiesta perché? Ti sei chiesto perché hai tante insufficienze?". Eh, perché non studiano...", "Ma tu sei sicuro di aver fatto il possibile per?", e la risposta è stata:

“Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così e così. Punto. Se ci sono dieci 5, è perché questi non sono all’altezza di...”, quindi sono proprio visioni completamente diverse. [...] Se questa persona ha preso 5 in questa verifica, vuol dire che per questa persona devi adattare un percorso diverso. Devi partire da quello che ti può dare questa persona, non da quello che non ti può dare. Una volta che tu hai verificato che il livello non è sufficiente, devi metterla in grado, per quello che ti può dare, di arrivare a una sufficienza. Perché non si può non farla questa cosa. Ma, per molti non è così: cioè, il mio standard è quello e io non voglio più stare in una scuola dove mi si dice che do troppe insufficienze».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(38) (39) (62)** «Io mi ricollego [alla questione] che ci reputa adulti... non tutti! Io in primis, da lui, non sono stata reputata adulta, giustamente, nel senso che queste “botte”, che ogni tanto ci dà, lo fa per noi e per i ragazzi, nel senso siamo molto fragili, delle volte ci sentiamo impreparati, inadeguati. Lui è sicuro e conosce più cose di noi, e ogni tanto ci dà degli scrolloni e, secondo me, il metodo “prepotente” che usa con noi, che siamo adulti, serve proprio... perché se è dedicato, [verrebbe ignorato]. [Dice spesso] cose che ti toccano: in quel momento vai da lui perché c'è qualcosa che non va, e lui capisce [...] e ti tocca proprio lì, però qualcosa che ti sveglia, che spesso è un tuo errore, quindi non è mai piacevole. Certo, se tu, dal tuo errore, parti per migliorarti, è una questione; se tu non riesci ad accettare che ti si esponga il tuo punto debole, e allora vai sulle difensive, allora nascono un po' i problemi. Lui ti scarta tutto, e ti mette su un piatto d'argento le difficoltà, le tue, quelle degli studenti, di tutti quanti, e ti dice: “Adesso risolvi tu, adulto, risolvi tu il problema! Io te lo faccio vedere».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(38) (39) (62)** «Sì, non è facile, perché ti mette proprio davanti alla tua inadeguatezza. Io gliel'ho detto tante volte: «Se ogni volta che devo venire qua, devo sentirmi così [...]!»». Non è mica facile rapportarsi con uno che sembra sempre... però, in effetti, c'è e, secondo me, è molto una guida».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(38) (39) (62)** «[Si potrebbe raggiungere una riconciliazione vedendo il successo degli studenti], ma qualcuno non riesce a vedere nemmeno [questo]. [...] Sono stati fatti dei progetti particolari per alcuni ragazzi, che hanno avuto l'esito sperato, perché di fronte a un abbandono scolastico, alcuni sono tornati, alcuni, non tutti. Qualcuno, addirittura, è tornato in classe, con una frequenza non assidua, però, insomma, l'obiettivo era quello ed è stato centrato, con tutte le difficoltà. [...] Però, davanti a questa cosa, qualcuno ha criticato la modalità. Questi progetti sono proprio stati fatti per recuperare la consapevolezza di questi ragazzi di esistere, di esserci, di valere qualcosa per qualcuno; però la scuola, che è la scuola dell'obbligo ha dei doveri umani».

*P20, insegnante di musica e sostegno,*

8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma

**(38) (39) (62)** «[Alcuni] non hanno visto la valenza didattica nel progetto, ma hanno visto solo che sono andati fuori a divertirsi, perché qualcuno andava a cavallo, qualcuno andava ad arrampicarsi, no? E invece tutto il lavoro che c'è stato dietro, non è stato valorizzato: «Quella non è scuola!» [...] Quello è “vado a divertirmi sul cavallo” e invece, magari, andavano a cavallo, prendevano le misure del recinto».

P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma

**(38) (39) (41)** «[...] in questo momento, [...] abbiamo la fortuna di avere un dirigente che favorisce la condivisione tra colleghi, ci ha abituato a condividere, cosa che prima non c'era, perché da noi i dirigenti venivano e stavano un anno, due anni e se ne andavano, e noi dovevamo sempre ricominciare da capo. Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirli di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, in una scuola piena di problemi, eravamo in alto mare, e quindi là abbiamo fatto palestra: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme. Questo c'è sempre stato. Poi è arrivato un dirigente che ha aperto alla condivisione, tanto è vero che lui è il fautore della leadership condivisa, ha creato gruppi referenziali, insomma, ha distribuito le responsabilità e ha distribuito il fare scuola. E questa architettura ha favorito la creazione di questo clima familiare. Io adesso sono contenta, [...] perché vedo che da una scuola con tantissimi problemi, ora vedo una scuola unita, che fa fronte insieme alle esigenze dei ragazzi, spesso importanti, [con] problemi veramente seri alle spalle, ma noi riusciamo ad [andare] avanti [e] a creare entusiasmo nei ragazzi, proprio perché i ragazzi vedono che siamo un corpo unito. [...] Quest'anno, [nonostante] i problemi che ci sono stati, non c'è mai stato un disaccordo, eravamo tutti sulla stessa linea di conduzione. Questo è importante, perché non ci ha fatto vacillare, perché ci ha aiutato ad affrontare le situazioni più difficili insieme, perché siamo arrivati alla fine con consapevolezza e anche aiutando i ragazzi a superare determinate difficoltà. [...] I ragazzi sono contenti dell'operato della scuola, ma ognuno [di noi] ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione, da noi non è così: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto; quindi, c'è un'architettura che porta a questo, perché è una scuola che funziona, una scuola che si fida come una grande famiglia».

P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina

**(38) (39) (62)** «Io penso che dipenda da che tipo di conflittualità ci sono [tra colleghi], perché ci sono alcune conflittualità che si possono risolvere normalmente, altre in cui bisognerebbe [coinvolgere] il dirigente. Per esempio, noi, quest'anno, siamo in una fase di transizione perché il nostro dirigente è andato in pensione e quindi cambia, però è fondamentale il gruppo docenti perché il dirigente a volte viene e trova. Se c'è un'unione tra colleghi, allora, il dirigente lavora bene, se non c'è questa unione, ma ci sono delle faide interne, allora questo diventa un problema, perché io noto che nella scuola ci sono molti docenti che vogliono primeggiare. [...]

È molto importante anche la figura del primo collaboratore, perché a volte è un cuscino tra dirigente e docenti. Se questo primo collaboratore ha l'abilità di filtrare, mediare, allora è importante anche nella scuola, giusto? Se invece c'è un primo collaboratore ostile, ne risentono tutti, e quindi va male la scuola, secondo me».

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di insegnamento  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(38) (39) (62)** «[Per esempio, durante un anno scolastico] eravamo divisi in fazioni, perché c'erano alcune che volevano emergere a tutti i costi, oscurando, in maniera, a volte anche poco corretta, gli altri, una vicepreside amica di questa nuova dirigente, che non ha fatto altro che alimentare questi problemi. Quindi, alla fine dell'anno, ci siamo trovati con una scuola, non dico distrutta, ma veramente divisa: è stata un'esperienza veramente devastante. Abbiamo lavorato male, tutto ne risente, ovviamente, perché quando uno non va a lavorare in un ambiente sereno, lavora male, c'è poco da fare. La ricaduta sui ragazzi: se i ragazzi vanno in una classe dove ci sono delle tensioni tra gli stessi docenti [...], loro lo percepiscono. Quell'anno è stato devastante per la nostra scuola, tanto è vero [che] poi, l'anno successivo, abbiamo fatto fatica a rimettere i cocci, perché si erano create tante di quelle fratture, [...] perché poi la scuola si autoalimenta in questo, [ed] è stato difficilissimo rimettersi in piedi tutte insieme. Siamo riuscite a non ricadere più in quella frammentazione scolastica che non giova a nessuno, perché la scuola non cresce. La scuola cresce quando si è uniti, quando si condivide, perché se io ho un problema e vado da [un collega] che mi dà una mano, e [viceversa], e so che su di lei posso contare, cioè capito?».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(38) (39)** «[...] [Rispetto alla figura del dirigente scolastico, sarebbe utile] per avere qualche linea guida di comportamento, [un] coordinamento: avere linee guida per capire come affrontare, come reagire a certe situazioni. Anche perché è un problema che riguarda anche altri docenti... [quindi riguarda anche il] dirigente scolastico, quindi sì, qualche linea dall'alto secondo me ci vuole».

*P36, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere  
1 anno di esperienze pregresse*

**(38) (39)** «[...] Non lo so, dipende che figura è il dirigente scolastico, nel senso che diverse insegnanti che ruotano su una classe hanno più consapevolezza di quello che sono gli studenti della classe, delle dinamiche, delle problematiche di ciascuno e, quindi, forse, un dirigente scolastico è più un'autorità esterna che interviene in determinati momenti di estrema gravità o per prendere dei provvedimenti perché le azioni sono indiscutibilmente [necessarie]. [...] Per noi, il dirigente scolastico, sia quando facevo l'insegnante, che quando andavo al liceo, era sempre un "ti mando dalla preside" generico... Quindi, anche qui, l'inserimento di figure esterne, alle volte, fa perdere un po' di autorevolezza all'insegnante, nel senso che un insegnante che è in grado di gestire il proprio gruppo classe, con il coordinamento degli altri insegnanti, [non ricorre alla figura del dirigente scolastico]; forse, se i ragazzi vedono che

<p>sistematicamente [si] ha bisogno di un intervento esterno, sentono che quando c'è [questo] insegnante hanno più potere... per la mia esperienza, il dirigente scolastico è sempre stata una persona abbastanza astratta».</p> <p style="text-align: right;"><i>P35, aspirante insegnante, laurea in Lettere moderne 2 anni di esperienze pregresse</i></p> <p><b>(38) (39)</b> «Sì, il dirigente scolastico è, spesso e volentieri, più un'aurea che gira per la scuola... [per esempio.] da me, vari licei sono stati accorpati sotto la figura dello stesso dirigente, e quindi è una figura inesistente, che qualche giorno lo passava in una scuola, qualche giorno lo passava in un'altra, quindi, se si ha la necessità di rivolgersi alla figura del dirigente che, comunque, se parliamo di gerarchia, è superiore a un professore [era difficile reperirlo]. Io sono stata un anno rappresentate di istituto, se avessi avuto la necessità di parlare con il dirigente scolastico era impossibile perché non era proprio fisicamente presente nell'istituto».</p> <p style="text-align: right;"><i>P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue e letterature straniere nessuna esperienza pregressa</i></p>				
<p><b>(8)</b> «Perché in tutte queste relazioni, che [gli studenti e gli insegnanti] instaurano tra loro, è fondamentale quello che viene riferito dai genitori, perché se loro partono [dicendo]: “Tanto quell'insegnante lì... lascia perdere...”, allora si instaurano già dei rapporti [...], delle complicità [tra studenti] che ti possono rendere la vita molto facile, come docenti, o la vita molto difficile».</p> <p style="text-align: right;"><i>P5, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(7)</b> «Noi stiamo dimenticando una parte <i>molto</i> consistente della scuola, che sono le famiglie [le partecipanti annuiscono], perché [...] quello che pensano le famiglie della scuola è fondamentale...».</p> <p style="text-align: right;"><i>P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(7) (8)</b> «[...] ci accorgiamo che [...] dalla prima alla terza, il rapporto [diventa sempre] più difficile: [...] mentre per i genitori della classe prima, [ci sono] continuamente colloqui, comunicazioni, a mano a mano [questo rapporto] va a scemare. Quindi, vorrei anche capire, [...] se loro pensano di dare loro maggior indipendenza [e] responsabilità non parlando con il docente, oppure [se] è una cosa scontata, a mano a mano che vai avanti. Dal mio punto di vista, c'è proprio questo scollamento che si avverte intorno alla seconda media tra i genitori, che lasciano un po' più liberi [i propri figli, e la scuola], [mentre] è proprio il momento in cui loro, molti di loro, avrebbero [...] più bisogno di questo, di questa impalcatura, che [ci] sia per loro un accompagnamento. Se [...] io non [riesco a comunicare] con la famiglia, nonostante i tanti mezzi di comunicazione – e-mail, servizio elettronico, sms [...], quanto devo volere io la comunicazione? Ma per chi? Cioè, dall'altra parte, proprio per questa reciprocità, chi c'è? Cioè, se non interessa alla famiglia, io dove posso arrivare? [Cos']è [di] mia competenza? Questo è</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il ruolo ricoperto dalla famiglia nell'influenzare la rappresentazione degli studenti <b>(7)</b></li> <li>• Le relazioni tra insegnanti, dirigente scolastico e famiglia e la gestione delle stesse <b>(8)</b></li> <li>• Le competenze genitoriali nella prospettiva degli insegnanti <b>(9)</b></li> <li>• La rappresentazione di famiglia nelle parole degli insegnanti <b>(10)</b></li> <li>• I ruoli della famiglia e i ruoli della scuola nell'educazione, in termini di valori</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il ruolo ricoperto dalla famiglia nell'influenzare la rappresentazione degli studenti della scuola</li> <li>• Le relazioni tra insegnanti, dirigente scolastico e famiglia</li> <li>• Le competenze genitoriali</li> <li>• La rappresentazione di famiglia nelle parole degli insegnanti</li> <li>• I ruoli della famiglia e i ruoli della scuola nell'educazione</li> <li>• La percezione della scuola da parte della famiglia nelle parole degli insegnanti</li> <li>• Le azioni per promuovere la relazione e l'alleanza scuola-famiglia</li> </ul>	<p>Ciò che l'insegnante identifica come relazioni tra scuola e famiglia: caratteristiche, declinazioni e conseguenze sull'AMS</p>	<p><i>Le relazioni tra scuola e famiglia</i></p>



un problema di relazione, di comunicazione importante, perché appunto ai ragazzi, poi, mancano dei tasselli, non remiamo nella stessa direzione e questo diventa poi un problema».

*P7, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(8) (33)** «Sì, molte volte i genitori intervengono forse in cose che non gli competono e anche lì, forse, c'è da stabilire bene le mansioni di ognuno: non mi puoi venire a criticare per un voto. [...] La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie, perché io mi sono trovata a dare dei voti al di sotto del quattro, e non li ho certo ritirati perché mi hanno detto: "Non si possono dare!". Questo è quello che sa, poi se non glielo posso dare è un altro discorso, però questo è quello che sa. Poi, [...] la storia è finita lì: non voglio che intervengano nel mio lavoro di docente. [Dall'altra parte] ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti, hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(8)** «La differenza, forse, [con la] scuola statale è che il cliente ce l'ha già, no? Per cui noi abbiamo bisogno di persone che facciano un'opzione su questa scuola. Questo stimola ad avere un atteggiamento nuovo, rispetto al ragazzo, rispetto alla famiglia... alle volte le famiglie sono un po' pedanti, ma dobbiamo essere consapevoli anche di questi passaggi, perché è così...»

*P11, insegnante di religione,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(8)** «Sì, normalmente sono con i genitori [...] che hanno molto ingerenza all'interno del nostro operato, sul nostro modo di essere, e la prima cosa che facciamo noi [è provare] a rispondere. Se vedi che dall'altra parte c'è un po' il muro, "Presidente! Come risolviamo questa cosa?", anche per evitare di generare incomprensioni»

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(8)** «Anche per avere una linea comune, per sapere cosa rispondere ed essere tutti concordi su cosa abbiamo detto al genitore, perché se io dico una cosa, poi in realtà il preside dice: "Mah, sarebbe stato forse meglio...", se ne discute prima, si arriva a un compromesso, e poi si risponde al genitore. Questo, secondo me, è sempre stato fondamentale».

*P9, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(8)** «E poi, tra di noi, [un ruolo] molto [importante lo ricopre] il coordinatore... se uno, tra di noi, è coordinatore di classe tutto quello che succede, [...] viene riferita al coordinatore, e il coordinatore se ne fa carico, nel senso che se c'è un problema con il genitore, il primo step è il

promossi, regole trasmesse, alleanza educativa **(33)**

- La rappresentazione di scuola da parte della famiglia nelle parole degli insegnanti **(44)**
- Le azioni della scuola per promuovere la relazione e l'alleanza scuola-famiglia **(68)**

coordinatore, che da noi funzionano molto perché i genitori sono molto demandanti, quindi, cioè, c'è una relazione intensa tra il coordinatore e i genitori. [...] E il preside sa tutto, è al corrente di tutto e ancora di tutto, e ci indica come trattare alcune... e anche quando non dare peso alle cose».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(8) (10) (33)** «Se è una cosa molto grave, chiamiamo i genitori, parliamo con i genitori, e cerchiamo di capire che cosa è successo e cosa ha determinato un certo comportamento, cercando sempre di capire cosa c'è sotto, qual è il disagio che ha determinato un certo comportamento».

*P13, insegnante di lettere,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(8) (10)** «Ci sono giorni in cui torniamo a casa e pensiamo “Non ne posso più, quando arriva la pensione”, non sopportiamo più i ragazzini, spesso e volentieri abbiamo queste famiglie, che irrompono in maniera violenta e non-violenta fisicamente, proprio nel voler avere conto e ragione quotidianamente, però il momento dei lockdown, questo momento vuoto [...], ci ha fatto ripensare [...] sulla scuola come valore [...] portante di una società».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(10)** «Il voto però nella società, nella famiglia, è ostentazione di quanto vale la famiglia: [...] vedi mamme litigare per il 10 o il 10 e lode all'esame di terza media che, insomma, ha dell'assurdo. E questa cosa ci mette in grande difficoltà [...]».

*P25, insegnante di arte e immagine,  
18 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(10)** «[...] Adesso, noi ci confrontiamo con mamme più giovani, quindi molto più allenate rispetto a noi rispetto all'apparire social, [...] followers, Instagram. Loro fanno scuola e dopo scuola di questo. [...] Ostentazione, mantenersi, potersi mettere la minigonna a 40 anni e magari avere il figlio col dieci... cioè, la stessa scala di valori. [...] La sostanza sta perdendo sempre più valore a fronte di una apparenza [...]».

*P25, insegnante di arte e immagine,  
18 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(7) (10) (33)** «[...] abbiamo dei consigli di classe stabiliti, e in molte occasioni abbiamo deciso di convocare i genitori di questi ragazzi che dimostravano un impegno quasi nullo. E, in due casi ci siamo riusciti: li abbiamo riportati a scuola, li abbiamo proprio recuperati. [...] Quindi cercando sempre la comunicazione e la collaborazione della famiglia. Quello è stato il nostro faro guida. [...] Tutte le nostre vedute erano assolutamente collimanti, quindi, eravamo tutti

compatti e d'accordo nel rilevare queste criticità. [...] A proposito di episodi, una mamma l'abbiamo rincorsa telefonicamente, abbiamo mandato delle e-mail, poi, dopo diversi tentativi, siamo riusciti a fissare un colloquio online: una superficialità totale rispetto alla situazione del figlio che noi abbiamo descritto. E, dopo, diversi interventi come questo, il ragazzo ha mostrato più maturità rispetto alla madre. [...] Quello che constatiamo, a proposito di sistema di valori, [è che] c'è sempre una famiglia che è più carente e più problematica del ragazzo stesso. E, a volte, è il ragazzo che risulta la parte sana... l'espressione forse è un po' brutale, però è il ragazzo che presenta gli elementi del recupero. La famiglia, molto spesso, no. Quindi, delle situazioni un po' al limite ne sono successe».

*P27, insegnante di lettere,  
5 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(8) (10)** «[...] Da noi molte mamme hanno chiesto, a viva voce, che venisse dato il tempo pieno, cioè, per molti ambienti è una conquista arrivare al tempo prolungato, da noi che lo abbiamo, [ma] molte mamme non lo vogliono. Queste mamme moderne, nuove, quelle a cui non serve, come a me la scuola per poter lavorare – i miei figli erano a scuola fino alle 4:30 e col cavolo che avrei potuto fare tutto quello che ho fatto – non vogliono i figli a casa perché è stancante, perché all'una devono finire e poi, devono, appunto, stare insieme alle altre mamme, devono stare un po' in società».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(7) (9) (10)** «[...] Il tempo prolungato è un'opportunità perché questi bambini stanno più tempo a scuola! Nell'arco di una vita, tre anni in più di scuola, per me, sono fondamentali, primo. Secondo, permettono anche ai genitori di avere una vita più normale nell'ambito lavorativo. Cioè, poter andare a lavorare fino alle 4:30, lasciando il figlio in un ambiente protetto [...]. Io veramente supporto l'educazione, il progetto, facciamo l'educazione morale tra le nuove famiglie? [...] Io penso che ci sia un disorientamento a livello, proprio, di valori fondanti di molte nuove famiglie, che probabilmente non sarà nemmeno colpa loro, sarà colpa anche un po' di questo precariato che spinge fino all'età matura, e quindi questi genitori che non diventano mai maturi, perché sono precari, disoccupati, giovani sempre, giovani dentro, giovani fuori».

*P25, insegnante di arte e immagine,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(7) (8) (10) (44)** «[...] Io penso che ci sia il bisogno di far conoscere esattamente alla famiglia che cos'è la scuola, perché si è perso questo ruolo della scuola fondamentale [...]. Noi a scuola ci stiamo bene, ci viviamo, però ci soffriamo quando i genitori urlano quando hai rimproverato il figlio, ci soffriamo quando i genitori li devi [in]seguire per far mandare il figlio a scuola. [...] Quindi secondo me, bisognerebbe formare proprio questi nuovi genitori, queste generazioni alla scuola. I genitori [...] riversano sui figli, molto spesso, le loro esperienze da studenti. Sì, il genitore che è stato uno studente scontento, frustrato, non compreso, già abitua il figlio a difendersi, alla difensiva; quindi, sono ragazzini che non si lasceranno mai guidare, sono

sempre sul chi va là. [...] Oppure ci sono quelli che hanno avuto successo nello studio, che [hanno] un atteggiamento eccessivo, di creare nei loro figli una vita di successo».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(7) (8) (10) (33) (44)** «[...] penso che molti genitori, non dico tutti, deleghino la scuola, l'insegnante all'educazione dei loro figli, perché loro sono troppo impegnati a comprare tutto ciò che vogliono: dal telefonino alla moda, pensano di poter dire tutto quello che vogliono, non avendo rispetto per gli altri. Perché a casa sono abituati in questo modo, e purtroppo ci sono le situazioni in cui le famiglie delegano l'insegnante all'educazione... [...] gli danno tutto, ma poi alla fine sono vuoti. Poi vedi i capannelli davanti alla scuola fuori [che] chiacchierano: "Ma non avete niente da fare?". Guardano se l'insegnante arriva con 30 secondi di ritardo».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(7) (8) (10) (33) (44)** «Ma lo avete notato anche voi che, sempre più spesso, [l'atteggiamento dei genitori] va di pari passo con l'atteggiamento dei ragazzi? [...] A me veniva spontaneo, in presenza di alcuni comportamenti, chiedere: "Sei figlio unico?", [perché] associavo certi atteggiamenti di protagonismo, di essere il centro dell'universo, con il fatto di essere figlio unico. Adesso sono tutti super protagonista. Ma non si incolpano i ragazzini, nel senso che vengono abituati in famiglia ad essere il centro dell'universo, tutto ruota intorno al piccolo principe casalingo. [...] Perché si arriva a chiedere cose assurde, cose formali, con delle PEC, delle e-mail, in tutti i modi, [come] cambiare un'organizzazione scolastica perché viene scomoda a mio figlio».

*P25, insegnante di arte e immagine,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(8)** «[...] [è necessario] creare una maggiore sinergia con le famiglie, modificare il nostro ruolo e anche le nostre azioni educative».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(8) (33)** «[...] Credo [...] la relazione con i colleghi, e perché no, anche con le famiglie [siano importanti/necessarie]. Credo che se c'è un problema, molte volte, anche davanti a dei fallimenti, perché – per quanto io non abbia tantissima esperienza nella scuola, però ho tante esperienze in collaborazione con delle associazioni di aiuto compiti e, quindi, di ragazzi con situazioni problematiche, brutti voti, insuccessi scolastici, ne conosco tanti e ne seguono tanti – vedo che non c'è il dialogo tra la famiglia e gli insegnanti. Se c'è un problema per lo studente, [...] non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando, invece, sarebbe [...] qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente per lo meno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso [come] docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore dell'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola

e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi, per lo meno davanti ai problemi, [...] ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente, ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad affrontare questa cosa qua? È una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco dialogo tra genitore e docenti, e tra docenti».

*P41, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere classiche  
esperienza pregressa in Tirocini curricolari*

**(8) (9) (10) (11) (12)** «[Rispetto alla relazione tra scuola e famiglia] è più complesso, nel senso che se i docenti fanno lo stesso lavoro e dovrebbero raggiungere lo stesso obiettivo, cioè cercare di aiutare lo studente nella sua crescita personale, con le famiglie è ancora più complesso che tra colleghi, perché tu puoi cercare il dialogo con la famiglia, ma a volte o non c'è, o diventa un ostacolo. [...] A volte, la famiglia è come se ti dicesse "Ah beh, siete voi la scuola, ci pensate voi"; quando, però, il docente pone un problema, che effettivamente c'è, la famiglia [ritiene che sia] colpa sua. [Inoltre,] a volte la famiglia non collabora, perché non vuole vedere i problemi. [...] Faccio un esempio: davo lezioni private, soprattutto a ragazzi con DSA e BES; e, quindi, senza formazione, ho imparato a capire cosa poter fare per aiutarli e, soprattutto, a riconoscere se c'erano delle difficoltà. [Tra gli studenti che seguivo, rispetto a uno in particolare] vedevo che c'era qualcosa che non andava. È, poi, andato alle superiori, io ho provato ad aiutarlo i primi due anni, [ma la situazione diventava sempre più complessa]. Allora [mi sono rivolta alla madre, dicendole che] qualcosa che non andava e che era necessario capire se fosse una questione solo di studio. Ho, quindi, richiesto di provare a fare il test per la dislessia e lei non ha voluto. [...] Il ragazzo lui è stato bocciato [...] e questo mi è dispiaciuto molto».

*P38, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere classiche  
esperienza pregressa in Didattica museale*

**(8) (9) (10) (11) (12)** «[...] Bisogna stare attenti a non entrare e diventare il nemico della famiglia, perché può succedere che, dicendo al ragazzo come ci si deve comportare, cosa si dovrebbe fare, il ragazzo vada a casa e veda che [i propri genitori] si comportano diversamente e quindi [...] non sa più bene chi prendere di riferimento, [rischiando di far diventare l'insegnante stesso] il nemico della famiglia».

*P40, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere  
nessuna esperienza pregressa*

**(8) (9) (10) (11) (12) (68)** «[Per promuovere la relazione scuola-famiglia], secondo me, la scuola può fare. Per esempio, per dialogare di più con le famiglie, qualche volta nel corso degli anni, ho visto iniziative pubbliche aperte alle famiglie, per parlare di DSA, per parlare di BES, per parlare di bisogni dello studente, con psicologi, con esperti. In genere, le famiglie hanno dei pregiudizi verso tutto questo. Io, anche a me è successo aiutando i ragazzi nelle ripetizioni, più di una volta, ho fatto presente alle famiglie che questo studente faceva fatica non perché non si impegnava, ma perché, evidentemente, ha bisogno di... la risposta

<p>è stata: “No, ha un QI molto alto”, [i partecipanti ridono] “non sono DSA”. Cioè, molte famiglie mi hanno dato delle risposte della serie “Non ti impicciare. Non è vero, mio figlio è normale, non ha problemi, è colpa dell’insegnante, è colpa tua che glielo spieghi male...”. Sarà anche colpa mia, sicuramente è un concorso di colpa, però, se non lo aiutiamo dandogli gli strumenti che gli servono, [...] credo che poi i problemi si accentuino. Quindi le famiglie vanno sensibilizzate sul fatto che se noi, come insegnanti, proponiamo che il figlio venga seguito da un insegnante di sostegno o che abbia un DSA riconosciuto, questo non sia un handicap che mette una croce negativa sul figlio, ma anzi un’agevolazione, perché il figlio abbia degli ausili in più per avere un successo scolastico e non vivere con frustrazione la vita scolastica. Dunque, un po’ le famiglie sono chiuse, però, perché? Forse perché questi dibattiti rimangono solo chiusi dentro la scuola e si proiettano poco nel rapporto con la famiglia. Se la scuola si aprisse di più a fare iniziative con esperti, attraverso le quali si sensibilizza la famiglia sui bisogni dello studente e vai a [...] tentare di colmare quel gap che c’è tra quanto sa fare l’insegnante e quanto sa e può fare la famiglia, secondo me, la cosa l’affronti. Che il soggetto famiglia non rimanga relegato al soggetto antagonista del corpo docenti, ma diventi [alleato] e ci sia un po’ più di dialogo, ecco».</p> <p style="text-align: right;"><i>P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p> <p><b>(68)</b> «[Ma, invece, recuperare il rapporto scuola-famiglia è un tema, secondo me, meno affrontato. [...] Quello che possiamo fare è magari fare in modo che la scuola si attivi con iniziative, affinché arrivino delle informazioni, arrivi un dialogo più fluido con le famiglie e che il soggetto famiglia non rimanga relegato al soggetto antagonista del corpo docenti».</p> <p style="text-align: right;"><i>P41, aspirante insegnante Laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p>					
<p><b>(11)</b> «[...] 21 anni di insegnamento, ho avuto continuità solo per due anni in una scuola. Poi 18 anni al sud e due anni qui a Parma. [...] Credetemi, non è facile ogni anno adattarsi a tutti gli ambienti».</p> <p style="text-align: right;"><i>P5, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(11)</b> «[...] un’altra [criticità], che un po’ ci supera, è il precariato. Cioè, quand’è che le cose funzionano? Quando ti conosci tra colleghi. [...] Bene, mica come ti chiami, e condividi delle cose e le trasmetti. Certo, se ogni sei mesi ti cambiano il 90% dei colleghi, eh sì, a settembre ricominci, cerchi, costruisci, però è molto faticoso. Non solo per i ragazzi che ovviamente cambiano insegnante spesso, ma per il corpo docente che non è mai lo stesso».</p> <p style="text-align: right;"><i>P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il precariato <b>(11)</b></li> <li>• La rappresentazione di insegnante elaborata dalla società <b>(12)</b></li> <li>• La percezione degli insegnanti in relazione al ruolo ricoperto entro il contesto scolastico (insegnante curricolare, insegnante di</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il precariato</li> <li>• la percezione della professione di insegnante da parte della società</li> <li>• l’insegnante e il ruolo ricoperto</li> <li>• la vocazione professionale</li> <li>• le competenze professionali e la formazione dell’insegnante</li> </ul>	<p>Ciò che gli insegnanti individuano come i fattori che descrivono e contraddistinguono la condizione professionale che l’insegnante vive</p>	-	<p><i>Lo status di insegnante: precariato, rappresentazione sociale, ruoli, competenze, formazione</i></p>

<p><b>(11)</b> «[...] il precariato è una risorsa, perché [...] la gente nuova che arriva nella scuola, io ho imparato ad apprezzarne gli aspetti positivi; non so, quella vitalità in più che hanno».  <i>P1, insegnante di matematica e scienze,  21 anni di servizio  I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(13)</b> «Se i ragazzi sono organizzati, pronti, disponibili, lo sono con tutti. Poi è chiaro che magari nella mia ora chiacchieri un po' di più, ma non è quello, non è la chiacchiera [...]. C'è un fondamentale rispetto, rispetto dei ruoli. Il problema è quando questo non c'è e ti viene attribuito: "Perché sei un supplente... perché ci stai un'ora sola alla settimana...". Ma cosa c'entra?».  <i>P4, insegnante di religione,  12 anni di servizio  I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(11)</b> «Ripeto, non è facile entrare in una terza, dove ormai i vari rapporti si sono instaurati. L'insegnante nuova viene vista sempre come una da scoprire, ancora una volta... però nel momento in cui tu conosci [i tuoi studenti] dalla prima – ripeto – a me è capitato [di rilevare] questa differenza anche tra i risultati di una terza... cioè, l'insegnante è la stessa, però perché ottengo dei risultati positivi quando io li prendo dalla prima alla terza, e non ottengo gli stessi risultati quando li prendo in terza? Perché comunque, a prescindere dal discorso materia, il rapporto, l'empatia con quella classe, con quel ragazzo, non possono essere gli stessi rispetto a chi se li è visti crescere. [...] Se tu te li cresci, purtroppo loro sanno con chi possono comportarsi in un modo e con chi possono comportarsi in un altro... questa è [...] una cosa un po' brutta da dire, però questo è il problema [...] del precariato: il discorso della grande linfa che danno i prof. che sono giovani e che ti danno tanto... però il precariato porta [anche] un po' a questo. Quando prendo una classe in terza, [...] io soffro molto perché non riesco in un anno soltanto a dare il meglio di me. Questo il precariato lo porta».  <i>P3, insegnante di inglese,  14 anni di servizio  I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(13)</b> «Poi arriviamo a questa figura mitologica del coordinatore... quando parlo della figura mitologica è [perché] alle volte [è]: "Sei tu il coordinatore, il problema è tuo..."», ma non dovrebbe essere così, perché se io sto 10 ore con una classe dove ho cinque materie, sicuramente io li vedo di più, ma proprio perché non deve svilire ognuno di noi, abbiamo tutti un ruolo educativo [...]. Posso raccogliere la burocrazia, ma a livello educativo non è che la colpa è mia che sono educatore, ma non è il mio ruolo, come dire, fare la parte del cattivo...».  <i>P3, insegnante di inglese,  14 anni di servizio  I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(12)</b> «[...] Non parliamo della società, che sui docenti stanno sversando di tutto e di più, e quindi i ragazzi sentono tutto quello che la società sversa sulla scuola».  <i>P6, insegnante di matematica e scienze,  6 anni di servizio</i></p>	<p>sostegno, coordinatore, supplente, ecc.) <b>(13)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la vocazione professionale dell'insegnante <b>(46)</b></li> <li>• le competenze professionali dell'insegnante e la sua formazione <b>(47)</b></li> <li>• la burocrazia <b>(48)</b></li> <li>• la frustrazione <b>(52)</b></li> <li>• la demotivazione <b>(64)</b></li> <li>• l'insegnante, professionista dell'educazione, come tutor per i colleghi junior <b>(54)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la burocrazia</li> <li>• la demotivazione</li> <li>• la frustrazione</li> <li>• l'insegnante-tutor</li> </ul>			
---	---	--	--	--	--

*I.C. Toscanini, Parma*

**(13)** «E poi, tra di noi, [un ruolo] molto [importante lo ricopre] il coordinatore... se uno, tra di noi, è coordinatore di classe tutto quello che succede, [...] viene riferita al coordinatore, e il coordinatore se ne fa carico, nel senso che se c'è un problema con il genitore, il primo step è il coordinatore, che da noi funzionano molto perché i genitori sono molto demandanti, quindi, cioè, c'è una relazione intensa tra il coordinatore e i genitori».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(46) (48)** «Anche se a volte si ha l'impressione che il mestiere dell'insegnante sia prevalente rispetto alla vocazione dell'insegnante, che alla fine si sente più un burocrate [che altro], no? Basta che lo faccia bene, che lo consegni in segreteria, vero? Invece, [no]: se mi preme quel ragazzo lì, se questa situazione qui mi preme. Lo dico perché è la società che ci porta a questo: io lo vedo anche per noi preti, più andiamo avanti e più si ammassano tutte le cose che dobbiamo fare, no? Il rischio è che tu non faccia più il parroco, ma sei il burocrate religioso che gestisce aspetti sacramentali, il rischio è proprio quello lì... diventi un piccolo manager».

*P11, insegnante di religione,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(13)** «[...] mi immagino di mettermi in una situazione terribile, in cui mi è antipatico il preside, e quindi gli faccio le scartoffie pur di farlo stare zitto, passo in sala insegnanti di corsa perché non sopporto i colleghi, dov'è che posso giocarmela, sempre e comunque per avere il sorriso sulla faccia, ed entrare [sapendo] di poter far la differenza? È coi ragazzi, in aula. Cioè, secondo me, anche se tutto il resto va a rotoli, quello che bisogna salvare, assolutamente, è la relazione con la tua classe, cioè con quel gruppo di ragazzi. [...]giocarsi quella relazione al 100%, che sia vera, che sia un momento di contatto, anche umano, perché i ragazzi è quello di cui hanno bisogno... gli insegnanti sono, bene o male, un punto di riferimento che deve restare un punto di riferimento».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(11)** «I ragazzi non fanno in tempo a capire come mettersi in relazione con una persona che gliela portano via».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(11)** «[...] ho fatto tre settimane a Scandiano, in una scuola pubblica, sempre alle medie. Loro sapevano che avevano tre settimane con me e poi sarebbe tornata la loro insegnante... si erano affezionati dopo tre giorni: "Eh, ma lei prof. deve rimanere fino alla fine". Era un'utopia, ma in realtà hanno ragione loro! È questo il problema: non è possibile che io sia lì per tre settimane, poi me ne vado, come se quelle persone fossero delle penne, [...] che lascio lì dopo tre settimane



che le ho usate! Cioè, è terribile! Ma per la loro formazione. Va cambiato assolutamente, e il bello di questa scuola è che c'è continuità: noi siamo sempre gli stessi, va bene, ogni tanto c'è un cambio, ma non cambi in mezzo all'anno, al massimo dopo tre, quattro anni, dopo che la classe è andata via».

*P9, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(48)** «[Le griglie valutative le costruivamo con gli studenti], ora non è più possibile, perché se voi pensate ai tempi burocratici che abbiamo rispetto al tempo per l'insegnamento, cioè lo stare in relazione, sembra quasi che il rapporto si sia ribaltato. Io passo pochissime ore, sempre meno a scuola con gli studenti; la maggior parte delle ore è un lavoro burocratico, osservativo, di conto, no? Mettere insieme delle quantità, e secondo me questa è [...] una situazione che non dipende da noi, perché è un orientamento nazionale, basta pensare alle prove INVALSI quando è nato e che peso ha adesso nelle politiche scolastiche, e nulla contro l'INVALSI, penso vadano prese seriamente, però stanno diventando il termine per valutare il servizio scolastico [e] gli altri stati ce lo dicono: siamo condannati al fallimento e lo scopriremo tra 10 anni che abbiamo fallito: ma lo sappiamo già adesso, perché ce lo dicono gli Stati Uniti, ce lo dice la Corea, ce lo dice la Finlandia. Credo, comunque, che questa [scuola] rimanga un'isola un po' felice, da questo punto di vista, perché comunque ogni anno c'è, nonostante i cambiamenti, c'è sempre un riapprodare i legami».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(48)** «Mi sento sfiabrata da questo gioco, cioè vorrei [...] andare nella relazione, vorrei approfondire, vorrei creare situazioni che vadano ancora più ad arricchire me stessa, i colleghi e gli studenti, ma, appunto, mi sento rapita da tutta la burocrazia, griglie, verbali, riunioni, in cui non si parla quasi mai degli studenti, o di come migliorare di come, di come curare, di come prendersi cura di loro e di noi stessi, ma si parla solo di date, scadenze e fogli da riempire, come se la scuola fosse diventata un'azienda, ok? Dove si calcola... e questa situazione mi crea un disagio [...]».

*P14, insegnante di lettere,  
8 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(13)** «Io in questa scuola mi limito forse più ad ascoltare, che a parlare, che un limite per me non è! Io sono una docente di sostegno, per scelta, che potrei insegnare la materia da diversi anni. Ho la fortuna [di vedere] delle prospettive diverse rispetto ai miei colleghi, perché ho la fortuna di stare, proprio, nella classe non solo [...] in quella che potrebbe essere la mia lezione, educazione fisica, ma in tutte le lezioni. Quindi, vedo davvero i ragazzi, per quel che percepisco io, a 360 gradi, in diverse situazioni, nelle diverse discipline, quindi nelle loro debolezze e anche nei loro punti di forza. Questo penso che sia una grossa opportunità che ho, e credo, nel mio piccolo, di poter dare un grosso contributo anche in sede di consiglio di classe. [...] Credo che, all'interno della scuola, riesco a dare più facendo questa cosa qui, soprattutto in una scuola come questa che, come tante realtà, diventa sempre più, non direi complicata, [ma] sempre più

articolata, con i docenti, con le famiglie, soprattutto con le famiglie, [...] ci tengo a puntualizzarlo, e anche con tutte le persone che passano, che passano di qua».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(13) (47)** «Ho la fortuna di lavorare con lei praticamente tutti gli anni [fa riferimento a P12] [...]. Io ho cominciato come insegnante di sostegno, poi sono diventato insegnante di materia, e penso che, ad esempio, sia fondamentale che nel percorso di ogni docente, prima di insegnare, si faccia il sostegno o che possano esserci dei momenti in cui docente di materia fa l'insegnante di sostegno, perché, il docente di materia, volente o nolente, sta sempre di fronte ai suoi studenti, e stando sempre di fronte, ti dimentichi che la cosa fondamentale non è stare di fronte, ma stare di fianco. Lei [si riferisce a P12] sta di fianco agli studenti, lei vede quello che vedono gli studenti, no? E ha questa capacità di insegnare, senza dover fare grandi discorsi, [ma] semplicemente stando ad ascoltare loro e dicendogli quelle due o tre cose che, tutte le volte, li riorienta. Allora, quando tu hai la possibilità di collaborare con un insegnante di sostegno – il mio unico anno da insegnante di sostegno, io l'ho passato, per il 90%, nella stanzetta, con la ragazzina autistica, che è stata la mia vera insegnante, perché i professori non gradivano averla in classe, detto proprio palesemente eh. [...] Mentre, invece, se uno ben interpreta il ruolo dell'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no? [...] Perché dopo è facile essere schiacciati dalla stessa disciplina, a volte è anche una stampella la propria disciplina, no? Perché io posso sempre mettermi qui, chiedere ai miei allievi di aprire il libro e cominciare a leggere, [...] ma lo può fare anche un traduttore vocale, lo può fare una voce fuori campo, lo può fare manichino, no? Dare carne, corpo... l'insegnamento è anche un corpo, che sta in uno spazio, e che dialoga anche con altri corpi».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(52)** «Secondo me, dobbiamo fare i conti anche con la frustrazione, il mettersi in discussione, per me è fondamentale: quando vado in quelle classi, in cui faccio le stesse cose, e che non si va, perché non si va, mi dico: “Beh, questa è una frustrazione per me davvero grande”. Bisogna fare i conti con questo e poi, pian piano, questa esperienza fa tanto».

*P13, insegnante di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(54)** «Io credo anche che bisognerebbe cominciare a investire su delle figure di docenti che hanno molta esperienza e che possono essere messi al servizio dei colleghi nuovi per far un percorso di formazione sul campo. Cioè, io penso che ogni scuola [abbia] un paio di docenti che sono esperti dell'arte dell'insegnare, no? Magari, sono più bravi lì che non a insegnare la materia. Dico, banalmente: ho cominciato a insegnare in un momento in cui avevo poco più che vent'anni, e c'era 10-12 anni fra me e i miei studenti; adesso, fra un po', arriveranno i figli dei miei studenti, no? Quindi, più questo divario aumenta, e può solo aumentare, più non è detto che io sia in grado di avere carisma sufficiente, o le competenze sufficienti per costruire bene con loro una relazione; magari sono più bravo a costruirla con [un insegnante neoassunto],

[...] che potrei formare. [...] I docenti universitari hanno gli anni sabbatici, no? Dove fanno le loro ricerche, non mettono neanche più piede in università se vogliono, al di là di stare nel loro studio. Io penso che anche gli altri insegnanti, di tutti gli altri ordini di scuola, hanno diritto a un anno sabbatico, che potrebbero impegnare ogni 4-5 [anni], prendere il distacco dalle loro scuole e fare un anno di formazione, se non di ricerca; perché anche questa è una cosa che a noi manca, proprio il dedicare il tempo ad alcuni aspetti dell'insegnamento che sono fondamentali [per] aggiornarsi sull'insegnamento delle discipline».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(13)** «[...] Non sempre, la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione, [su] quello che possiamo fare, [...] e penso che, però, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi».

*P20, insegnante di sostegno e musica,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(13)** «Noi, come docenti, come persone adulte, non siamo ancora in grado, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare...". Di fronte alla diversità, l'insegnante di sostegno, che non è una materia, non è praticamente nulla: "L'insegnante di sostegno non sa quello che so io, perché io sono l'insegnante di storia, italiano e grammatica; lei è una *tuttologa-nientologa*". Dopo di che facciamo 87.000 progetti sulla diversità, sul web, e quando si tratta di viverla non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato, perché, gli facciamo vivere la differenza: "tu non ci puoi andare e lui invece sì". Anzi, addirittura, gli diciamo, perché l'ho sentito con le mie orecchie: "Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!". Beh, ma possiamo dirle certe cose?».

*P20, insegnante di musica e religione,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(47)** «[...] ho uno sguardo da neofita, perché cinque anni nella scuola sono pochissimi, secondo me. Io ho constatato questo: i docenti, in larga parte, preferiscono restare nella loro comfort zone [...]. In questa scuola vedo che c'è voglia di sperimentare, però, la maggior parte del corpo docente non è propriamente [...] aperto a mettersi in discussione, a fare nuove esperienze. Non voglio dire che sia un dato anagrafico, però si cerca la strada della comodità, cioè, magari io sono avvezzo a fare la mia didattica, che magari non è propriamente allineata a quelle che sono le novità, anche il modo in cui i ragazzi interagiscono tra di loro, però siccome io so fare quello, continuo a fare quello. Questo ha un peso fondamentale: i ragazzini non sono più gli stessi di 20 anni fa, di 15 anni fa. Ce lo dicono anche le neuroscienze: hanno un tempo di attenzione [diverso] rispetto a prima, quindi i docenti si devono rendere flessibili da questo punto di vista, e io, nel mio piccolo, sinceramente questa flessibilità, lo dico con una certa amarezza e

preoccupazione, non la vedo; vedo, invece, dei docenti arroccati nelle loro posizioni, magari che non di adeguarsi, con sforzi minimi, non soltanto perché non hanno gli strumenti per approcciarsi a metodologie più dinamiche, ma proprio perché c'è l'idea [del] "tanto, tra poco tempo andrò in pensione, e quindi, tutto sommato, chi me lo fa fare di sobbarcarmi di tutto questo nuovo lavoro?", quindi c'è un po' un giocare al ribasso. [...] E qui torno alla formazione degli insegnanti, perché l'aggiornamento è fondamentale. [...] Forse manca poi il curare la formazione dei docenti. Una volta che vengono reclutati, anche in maniera molto seria, molto selettiva, li si abbandona. Secondo me, bisognerebbe puntare molto sulla formazione dei docenti, in maniera costante e in maniera seria, perché tante volte, penso alle università private, penso alle varie associazioni che brandiscono master, pur avendo il riconoscimento del MIUR, la qualità dov'è? [...] A volte trovo un po' di incoerenza proprio da parte di chi gestisce tutto il sistema della formazione. [...] La formazione dovrebbe essere puntuale, regolarizzata e tutti i docenti devono essere, in qualche modo, setacciati».

*P27, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(47)** «Però manca l'iniziativa personale, è quello il problema. [...] Chi ha voluto, negli anni, si è voluto formare e bene, ma c'è una parte che non vuole, c'è una parte che è restia a qualsiasi tipo di miglioramento».

*P23, insegnante di lingue straniere,  
21 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(47) (12) (54) (64)** «Una soluzione potrebbe essere, [...] quando un insegnante ha raggiunto la sua maturità formativa, che non è legata alla sua età soltanto, ma anche di curriculum, avere un altro ruolo nella scuola. La scuola non hai pensato di differenziare i ruoli: entriamo docenti e moriamo docenti, sempre alla stessa maniera. Se *PI* dopo 30 anni [di servizio], decidesse di mettere a frutto la sua esperienza a servizio dei colleghi, potrebbe anche avere un orario ridotto di servizio, facendo spazio ai giovani ai neoassunti [...] e il restante monte ore, metterlo a disposizione della scuola per fare formazione, per fare tutoraggio ai nuovi insegnanti perché è la demotivazione quella che, veramente, fa da padrona tra di noi. [...] Certi, [che] sono entrati pieni di entusiasmo, con il tempo si sono resi conto che fa o non fa, non gli cambia niente. Anche le figure di sistema: oggi abbiamo scoperto, presentandoci, che molti di noi fanno parte dello staff. Ora, benissimo, voi sapete di cosa si tratta la ricompensa economica di una funzione strumentale, di un referente per l'inclusione? [...] Chi si mette in gioco e lo fa, lo fa perché ha questa voglia di fare, perché è una persona interessata alle cose, non è per la ricompensa economica, possiamo dirlo a voce alta. D'altro canto, chi, invece, vuole trovarsi l'alibi, perché considera poi la scuola come il part-time migliore pagato al mondo – così ci dicono gli altri impiegati degli enti pubblici: gli insegnanti sono quelli che fanno il part-time più pagato – ha questo atteggiamento "Che mi interessa? Io mi faccio le mie 18 ore in classe, e tutto il resto è noia. Ti vuoi fare la funzione strumentale? Eh fattela, vuol dire che ti danno i soldi!". [...] C'è questo atteggiamento tra di noi, quindi differenziare le carriere, a un certo punto: si entra tutti come insegnanti e poi si prende coscienza di quello che si vuole fare nella vita e differenziare le carriere non sarebbe male. Si dà più spazio ai giovani per entrare, perché ci sono più ruoli a disposizione, e chi è più stanco di stare in classe, può mettere a frutto e a

<p>disposizione dei colleghi la propria esperienza anche nella formazione. Perché una cosa è, comunque, sedersi due ore a sentire un relatore, però, se hai una collega che ti sta nel plesso, ogni giorno, per due ore al giorno, e tu puoi andare ad attingere, o anche lei ti può venire a stimolare, forse è più proficua come formazione».</p> <p style="text-align: right;"><i>P25, insegnante di arte e immagine, 18 anni di insegnamento I.C. Salvo D'Acquisto, Messina</i></p> <p><b>(11) (13)</b> «[...] Quando sono arrivata in questa scuola come insegnante di ruolo, avevo alle spalle un bagaglio di precariato che mi aveva visto nella stessa scuola per due anni a insegnare come supplenze. La scuola è cambiata perché [...] la scuola la fanno le persone e parto dal presupposto che c'è una gerarchia all'interno della scuola».</p> <p style="text-align: right;"><i>P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento I.C. Salvo D'Acquisto, Messina</i></p> <p><b>(13)</b> «[...] Io ho un ruolo delicato, sono insegnante di sostegno e quindi è molto importante come viene vista questa figura all'interno della scuola e soprattutto all'interno della classe. In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio, perché gli altri dovevano finire i compiti in classe, cioè veramente cose assurde. Per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati, all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, siamo insegnanti della classe, facciamo la differenza. Non abbiamo soltanto quell'alunno, quell'alunna: qui ho trovato questo clima positivo che mi permette di svolgere il mio [compito]. Nemmeno i ragazzi ti tengono in considerazione se capiscono che i colleghi non hanno nessuna stima e fiducia in te. Quindi, questo è molto importante, soprattutto negli ultimi anni, all'interno di questa scuola, io sono insegnante della classe, come lo sono veramente e [sono] riconosciuta a livello di classe, di istituto, e mi sento molto soddisfatta perché riesco a lavorare serenamente».</p> <p style="text-align: right;"><i>P32, insegnante di sostegno, 15 anni di insegnamento I.C. Salvo D'Acquisto, Messina</i></p> <p><b>(12)</b> «[...]Credo che oggi ci sia, da parte della famiglia, un cambiamento notevole della percezione [...] della figura dell'insegnante: fino a trent'anni fa l'insegnante era il parere indiscutibile. Mi ricordo i miei nonni parlare dell'insegnante: era la figura quasi come il parroco, come il sindaco. L'insegnante può picchiare mio figlio e non può essere messo in discussione. La generazione dei nostri genitori, o nostra, è quella che [sostiene che] l'insegnante ha sempre torto, che abbia perso di autorevolezza come figura.</p> <p style="text-align: right;"><i>P41, aspirante insegnante Laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p>					
<p><b>(14)</b> «[...] poi i tempi sono cambiati, [ma] i valori, secondo me, sono rimasti immutati, i valori; cambia la modalità con cui loro li esprimono, cioè il senso dell'amicizia, secondo me, loro ce l'hanno, il senso del dialogo, lo fanno in un altro modo. Cioè dialogano ma col telefono, però in realtà poi desiderano incontrarsi, si trovano, [...] le loro cose le fanno».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le condizioni che caratterizzano i preadolescenti e gli</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p>	<p>L'evoluzione della società attuale e i fattori che gli insegnanti</p>	<p>-</p>	<p><i>L'evoluzione della società</i></p>

<p style="text-align: right;"><i>P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(14)</b> «[...] io non condivido [questa lettura che] tutti i corsi che sono stati fatti e che stanno facendo [vede] l'adolescente [come soggetto] isolato, [...] disilluso. Ma cosa disilluso? Se tu, come adulto, continui a dirgli: "Se non studi, non riuscirai... se non fai questo, se non fai quello...". [...] loro, per loro stessi, non sono autonomi in niente che li riguardi; hanno sempre la vita strutturata, [...] la mamma [che li] porta a scuola, la mamma [che li] porta a calcio, la mamma [che li] porta a fare la festa di compleanno con gli altri amici... manca un po' il senso della responsabilità, che secondo me, [...] pian pianetto riesci a dargliela. [...] Però non condivido [la rappresentazione] per cui i nostri ragazzi sono tartassati [e] [...] usano solo internet, non sono capaci di comunicare. Ma non è assolutamente vero! Poi, che loro comunichino con una forma di linguaggio ridotta, per cui non sanno scrivere un tema ma sanno comunicare tra loro con due o tre frasette, è un modo di comunicare diverso, che loro hanno. Non condivido tutta questa pressione che loro psicologicamente avvertono, data anche dai loro genitori gli inculcano delle cose negative, quando in realtà non è vero: "Non troverete mai da lavorare!", mica vero».</p> <p style="text-align: right;"><i>P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(14) (15)</b> «Sono proprio cambiati i tempi, cambiati i ragazzi, le situazioni, i genitori... è cambiato tutto, è cambiato il mondo! [...] Però davvero loro non ti seguono più di 5 minuti perché si annoiano, cambiano stato ogni secondo sul cellulare... "Usciamo? Ma usciamo?", non riescono a stare fermi. Per quello dico che per forza dobbiamo un po' adattarci a loro, noi... forse, dobbiamo adeguare il tutto al nostro modo di tornare ad insegnare qualsiasi cosa, anche l'educazione morale».</p> <p style="text-align: right;"><i>P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p> <p><b>(14) (15)</b> «[...] abbiamo riscontrato quanto questi ragazzi, di anno in anno, siano sempre più [...] fragili, ma tanto quelli che vengono presentati all'esame con dei bellissimi voti, quanto quelli con voti modesti. I ragazzi sono fragili, nel senso che si presentano all'esame con un'agitazione, con un livello di ansia, che non è gestito e che è gestibile. [...] Cioè, l'agitazione ce l'abbiamo avuta tutti, [...] l'adrenalina tiene su, però una fragilità, ma una fragilità che tu palpavi, che tu sentivi. Una fragilità enorme, e questo è un dato con il quale noi ci scontriamo [...]; bisogna cambiare, sagomandoci ai ragazzi [...]. Ogni volta, ogni anno, nella formazione delle classi prime, ci sono sempre più disagio, sempre più fatiche, quindi c'è uno spessore che si diminuisce sempre più, ad esempio, la capacità di sopportare le frustrazioni, cioè, e questo, secondo me, è un dato al quale la scuola deve adeguarsi».</p> <p style="text-align: right;"><i>P21, insegnante di religione, 15 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p>	<p>adolescenti di oggi (bisogni educativi, povertà educativa, fragilità, disillusione, drop-out, valori, relazioni sociali, ecc.) <b>(14)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I cambiamenti richiesti agli insegnanti e alla scuola (competenze professionali, formazione, prassi educative, cultura organizzativa scolastica, obiettivi, mission, innovazione metodologica) <b>(15)</b></li> <li>• I cambiamenti della famiglia <b>(16)</b></li> <li>• le conseguenze date dalla crisi pandemica <b>(17)</b></li> <li>• le condizioni che caratterizzano specifiche realtà locali italiane <b>(65)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le condizioni che caratterizzano i giovani di oggi</li> <li>• i cambiamenti richiesti agli insegnanti e alla scuola</li> <li>• i cambiamenti della famiglia</li> <li>• le conseguenze date dalla crisi pandemica</li> <li>• le condizioni che caratterizzano specifiche realtà locali italiane</li> </ul>	<p>individuano come rilevanti nel contribuire a tali cambiamenti</p>	<p><i>attuale: giovani, famiglia, scuola</i></p>
---	---	--	--	--

**(14) (15)** «Noi li prepariamo culturalmente, gli diamo tutte le informazioni e le nozioni [...]. Però l'aspetto più umano dell'affrontare la prova, [che] fa sì che un ragazzo che è stato presentato con nove, prenda, poi, un sette all'orale, perché all'orale era troppo emotivo... se riusciamo a percepire questa fragilità, non riesco a capire perché, durante il percorso, non si possa [...] impiegare tempo per curare questo lato e questo aspetto. Perché non è che possiamo slegarli dal fatto di avere una parte emotiva [...]; la didattica viene compromessa da quello che ogni bambino è in grado di fare o non fare».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (15)** «[I ragazzi sono diversi] però la cosa che non cambia siamo noi».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (16)** «[...] Le stesse famiglie sono fragili, non riescono a mandarli a scuola, [e] poi, loro si portano a scuola anche le fragilità familiari. [...] Il ruolo della famiglia è cambiato, ci sono famiglie iperprotettive, che li giustificano su tutto, che [...] li assecondano, perché magari sono genitori che lavorano tantissimo, e quello, per loro, è un modo come per dire "ti accontento in questo, sono assente in altro, però ti accontento se mi chiedi di stare a casa...". C'è un background [...] se arrivano a scuola così, non è solo l'insegnante».

*P18, insegnante di inglese,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (15) (16)** «[...] il fatto di avere questa impostazione "ti voglio far imparare adesso cos'è la vita, perché dopo...", dipende da dove vieni. Se vieni da un [contesto assente e] tutti i giorni ti prendi delle mazzate a casa, arrivi a scuola e ti mazzo anche io, perché devi imparare, allora... Forse con qualcuno si può fare, forse con qualcun altro no; dopo questa forbice si allarga. [Qualcuno dirà che] "Non si può salvare tutti!", però adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha. [...] Sì, è che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini. Alla fine, noi dovremmo essere gli adulti [...] che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua ma che loro riescano a capire, adesso, l'importanza della cultura, dell'impegno, soprattutto provenendo, magari, da famiglie che non ci sono».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (15)** «[...] [stiamo registrando] degli alti tassi di abbandono scolastico negli ultimi anni e stiamo cercando di mettere in campo delle azioni per recuperare, però, se vai a scavare, chi abbandona è chi ha fragilità familiari alle spalle, ed è un percorso che non inizia qua, alle medie».

*P20, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio*

*I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (15)** «[...] mi sono resa conto che a questi ragazzi manca il vocabolario; cioè, quando si parla di emozioni o di situazioni, non avevano il vocabolario, perché, probabilmente, nel loro percorso di vita, hanno capito quello che è bello, quello che è brutto, ma non hanno sfumature. [...] Quando li si spronava a riflettere su una situazione, non c'erano aggettivi, non avevano aggettivi per descrivere, perché l'esperienza di vita, vuoi per i problemi familiari, vuoi perché sono cambiati, perché è arrivato il digitale e ti rende più domestico, [...] quando si ritrovano a dover parlare di sé o degli altri non hanno vocabolario: o è bello o è brutto».

*P21, insegnante di religione,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (15)** «[...] Bisogna mettersi in gioco in un modo diverso... io penso a un insegnante che magari ha insegnato 20/30 anni così e, più o meno, ha sempre funzionato: ma perché devo cambiare radicalmente, quando più o meno, ce la faccio? Poi è normale tre o quattro perderli, non possiamo mica salvarli tutti, qualcuno si perde per la via... c'è sempre stato, sempre ci sarà. Il problema è che adesso sta aumentando [il numero di quelli che si perdono per la via], e quindi è molto difficile. [...] Noi siamo giovani, [...] abbiamo appena iniziato, forse per noi è più facile creare delle relazioni [con gli studenti], a volte si prendono troppe confidenze e bisogna fermarli, però non per tutti è semplice. Quando prima dicevi "stanno male", sì, l'ho detto io, è vero, si annoiano mortalmente, però se fanno delle cose, cambiano! [Abbiamo costruito] questo gioco sulla Divina Commedia, [...] beh, il gioco l'ho portato a casa perché altrimenti che fine fa... costruiamo un gioco su Dante, le ore che ci ho perso, che però non sono perse... si sono divertiti tantissimo. [...] In un'altra classe, sono partita da loro: "La scuola fa schifo, sembra un manicomio, bisognerebbe veramente rifarla... le aule fanno schifo, io le dipingerei con delle frasi significative". Dico: "Bene, dipingiamo l'aula!". Anche lì, manda la lettera al comune, chiedi il permesso, compra i pannelli, ci siamo messi qui al pomeriggio, tutti i venerdì pomeriggio, a fare dei pannelli e dipingere».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (15)** «Purché sia un luogo nel quale non si debba studiare, loro vengono volentieri, anche perché sono molto soli. [...] Alcuni ti dicono: "Io posso stare anche fino alle 7:00, tanto a casa non ho nessuno". Quello è drammatico, perché le famiglie lavorano. Non è che siano abbandonati, [però] avrebbero davvero bisogno di vivere più esperienze qui, in un luogo che è protetto».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Questo periodo ha tragicamente messo in evidenza quello che noi sapevamo: [...] le fragilità sono rimaste per quei ragazzi che hanno proprio accentuato al massimo le loro difficoltà, anche quelle che hanno in classe. Quindi quelle famiglie che hanno difficoltà, che non è solo questione materiale, economica, proprio una difficoltà per vari motivi, per fragilità più complesse [...]».



*P25, insegnante di arte e immagine,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(17)** «Ci sono giorni in cui torniamo a casa e pensiamo “Non ne posso più, quando arriva la pensione”, non sopportiamo più i ragazzini, spesso e volentieri abbiamo queste famiglie, che irrompono in maniera violenta e non-violenta fisicamente, proprio nel voler avere conto e ragione quotidianamente, però il momento dei lockdown, questo momento vuoto [...], ci ha fatto ripensare [...] sulla scuola come valore [...] portante di una società».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(17)** «[...] Però, è importante che accanto alla scuola, ci siano veramente dei supporti sociali, per aiutare quelli che nella scuola sono ultimi. Prima [si] diceva che ci sono ragazzini che durante il lockdown hanno avuto molto, e ci sono ragazzini che invece non sono riusciti ad aver[e supporti]. Noi dobbiamo dire che la nostra è stata una scuola che si è attivata subito nel poter dare a tutti la possibilità di avere un dispositivo digitale, e questo è importantissimo, però il dispositivo digitale doveva pure funzionare, a volte non c'era internet, non c'era il wi-fi. [...] La scuola deve essere rinnovata in questo momento, perché la società è cambiata, perché non è vero che è andato tutto bene...».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(17)** «[...] La fisionomia della classe è importantissima: [...] la nostra scuola si è impegnata tantissimo per [evitare] un discorso di squilibrio sociale e quindi, si è impegnata tantissimo a fornire i device ai figli di famiglie meno abbienti, per cercare di colmare questo gap, questo buco determinato dalla pandemia. [...] Ci siamo impegnati perché tutti avessero nei periodi di lockdown un dispositivo per seguire le lezioni. [Di] contro abbiamo riscontrato che, invece, i ragazzi non hanno per nulla fatto seguito a questo nostro impegno, perché pur avendo i dispositivi a disposizione non lavoravano, non si collegavano, se lo facevano, lo facevano in maniera saltuaria, [nonostante] le attività erano più che altro ludiche, [e] per cercare un modo di continuare la relazione che si era bruscamente interrotta. Quest'anno [...] c'è stato un impegno sistematico, oserei dire anche scientifico per essere seri, per essere credibili anche nei confronti degli altri studenti. [Siamo stati costretti] a mettere nero su bianco l'impegno carente da parte di alcuni ragazzi, perché nella mia classe si è verificata questa situazione. [...] Abbiamo deciso anche di non ammettere allo scrutinio finale due ragazzi. [...] La fisionomia della classe è importante: la classe di cui sto parlando era particolarmente complessa, anche soprattutto per un discorso di approccio».

*P27, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(14) (15) (16)** «Quello che constatiamo, a proposito di sistema di valori, [è che] c'è sempre una famiglia che è più carente e più problematica del ragazzo stesso. E, a volte, è il ragazzo che

risulta la parte sana... l'espressione forse è un po' brutale, però è il ragazzo che presenta gli elementi del recupero. La famiglia, molto spesso, no. Quindi, delle situazioni un po' al limite ne sono successe».

*P27, insegnante di lettere,  
5 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(14) (15)** «[...] ho uno sguardo da neofita, perché cinque anni nella scuola sono pochissimi, secondo me. Io ho constatato questo: i docenti, in larga parte, preferiscono restare nella loro comfort zone [...]. In questa scuola vedo che c'è voglia di sperimentare, però, la maggior parte del corpo docente non è propriamente [...] aperto a mettersi in discussione, a fare nuove esperienze. Non voglio dire che sia un dato anagrafico, però si cerca la strada della comodità, cioè, magari io sono avvezzo a fare la mia didattica, che magari non è propriamente allineata a quelle che sono le novità, anche il modo in cui i ragazzi interagiscono tra di loro, però siccome io so fare quello, continuo a fare quello. Questo ha un peso fondamentale: i ragazzini non sono più gli stessi di 20 anni fa, di 15 anni fa. Ce lo dicono anche le neuroscienze: hanno un tempo di attenzione [diverso] rispetto a prima, quindi i docenti si devono rendere flessibili da questo punto di vista, e io, nel mio piccolo, sinceramente questa flessibilità, lo dico con una certa amarezza e preoccupazione, non la vedo; vedo, invece, dei docenti arroccati nelle loro posizioni, magari che non si adeguano, con sforzi minimi, non soltanto perché non hanno gli strumenti per approcciarsi a metodologie più dinamiche, ma proprio perché c'è l'idea [del] "tanto, tra poco tempo andrò in pensione, e quindi, tutto sommato, chi me lo fa fare di sobbarcarmi di tutto questo nuovo lavoro?", quindi c'è un po' un giocare al ribasso. [...] E qui torno alla formazione degli insegnanti, perché l'aggiornamento è fondamentale. [...] Forse manca poi il curare la formazione dei docenti. Una volta che vengono reclutati, anche in maniera molto seria, molto selettiva, li si abbandona. Secondo me, bisognerebbe puntare molto sulla formazione dei docenti, in maniera costante e in maniera seria, perché tante volte, penso alle università private, penso alle varie associazioni che brandiscono master, pur avendo il riconoscimento del MIUR, la qualità dov'è? [...] A volte trovo un po' di incoerenza proprio da parte di chi gestisce tutto il sistema della formazione. [...] La formazione dovrebbe essere puntuale, regolarizzata e tutti i docenti devono essere, in qualche modo, setacciati».

*P27, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(15) (17)** «Fare la formazione è ritornata in auge in questo momento perché il lockdown ha scoperto una scuola, una classe docente vecchia e non capace di gestire la multimedialità».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(14) (15) (17)** «[...] I ragazzi non hanno capito [le potenzialità rappresentate dal web], per loro è stata [più] una problematica; infatti, tornando, molte volte in classe aumentavano i conflitti, perché molti erano abituati a stare a casa, davanti al loro computer, isolati. Quando sono tornati in presenza hanno dovuto riaffrontare i contrasti che normalmente non c'erano, perché nel web, dopo 45 minuti di lezione finiva tutto là. E quindi, si è dovuto ricreare tutto e abbiamo avuto

anche molte volte la difficoltà di non poter fare lavori di gruppo, perché il lavoro di gruppo unisce i ragazzi, è importante e fondamentale e la stessa cosa fa con i docenti, quando noi facciamo un progetto interdisciplinare, che tocca più di una disciplina, allora si lavora bene tutti, ognuno con la propria parte, per far funzionare il progetto. [...] E quindi, quando siamo tornati in presenza, [si è dovuto] [...] lavorare, non più fare la lezioncina tradizionale, ma superare i conflitti, ritornare all'armonia, la gestione della classe, quindi è diventato fondamentale questo».

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di insegnamento  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(65)** «[...] Bisogna cambiare tanto, tanto. Il problema è che poi, chiunque arriva, parla, [ma] ci vogliono uomini di scuola, alla guida della scuola. Non ci vuole l'accademico, l'universitario, che non è mai stato dietro un banco. Ma finiamola! Le differenze geografiche sono state mai prese in considerazione? Le differenze geografiche... ma voi lo sapete che [da] noi, al sud, ci sono scuole che la LIM non la vedono, e noi già le LIM le abbiamo stra-superate? Ci sono scuole che si reggono e stanno in piedi dentro case. Ma questo lo sanno, o non lo sanno? O prendono sempre come punti di vista la scuola di Milano, la scuola... ma non è così. Ci sono regioni povere! Luoghi poverissimi, le scuole sono ovunque. Io, per mia esperienza personale, vi porterei a vedere le scuole a Filicudi, ad Alicudi, ma stiamo scherzando? È questo il problema, che non ci sono mai uomini di scuola a guidare la scuola, perché se ci fossero, e se sapessero ascoltare i colleghi, credo che la scuola potrebbe cambiare veramente. Così è difficile».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(15) (17)** «[...] il web ha collegato i docenti. Questa cosa che quando si è in difficoltà ci si unisce, si fa la rete e si affronta il problema, perché si sa benissimo che insieme le difficoltà si possono superare. Io penso che questa situazione della pandemia ci abbia lanciato questa sfida, ci ha costretto in qualche modo a chiedere aiuto, ci ha costretti a trovare le soluzioni condivise da tutti».

*P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(15) (17)** «[...] il web ha collegato i docenti. Questa cosa che quando si è in difficoltà ci si unisce, si fa la rete e si affronta il problema, perché si sa benissimo che insieme le difficoltà si possono superare. Io penso che questa situazione della pandemia ci abbia lanciato questa sfida, ci ha costretto in qualche modo a chiedere aiuto, ci ha costretti a trovare le soluzioni condivise da tutti».

*P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(14) (15)** «[...] [Stavo facendo lezione] e ad un certo punto è uscito Fortnite, che è un video gioco, che crea dipendenza, molto violento. Io non ho mai giocato a Fortnite, quindi non lo conosco, non posso parlare. Ho chiesto [chi conoscesse questo videogioco] e [abbiamo realizzato una lezione su Fortnite]: questo ragazzo ha fatto una lezione, se l'è preparata; ha spiegato i simboli. Perché, se tu incontri i ragazzi per i corridoi che si fanno certi simboli, è un modo per [comunicare]. Noi siamo fuori, perché non conosciamo questo linguaggio. Io sono rimasta molto colpita, non me l'aspettavo proprio, quando questo ragazzo si è preparato la lezione, se l'è strutturata, se l'è fatta. Io gli ho messo il voto su quello. [Racconta che il ragazzo è rimasto stupito]; loro hanno un loro linguaggio e dobbiamo trovare il modo di trovare un punto di contatto che ci aiuti a portare loro nel nostro mondo e noi nel loro, quindi nella giusta via di mezzo. Perché più noi troviamo un modo per comunicare con loro, comprendiamo, o proviamo a comprendere, ci mettiamo in ascolto, più facilmente loro saranno incuriositi, dalla nostra disciplina e pensavo all'atmosfera scolastica, alle regole che ci sono dietro, ai valori che ci sono, perché poi se ci penso, i valori da insegnare [come] il rispetto reciproco».

*P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(15) (17)** «[...] a questi ragazzi se non gli dai un input, a livello di creatività, [...] se non hanno sempre il supporto dell'immagine su cui lavorare, si arrendono, sono molto arrendevoli, subito. Quindi anche il recupero della manualità, invitarli a riflettere da soli, senza avere sempre l'aiuto... secondo me, un pochino può servire, non avere il computer a tutti i costi [...]».

*P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(15) (17)** «[La relazione tra scuola e famiglia] dipende con che famiglia ti relazioni, dipende da che vissuto ha la famiglia, ogni famiglia è diversa dall'altra. Credo che oggi ci sia, da parte della famiglia, un cambiamento notevole della percezione [...] della figura dell'insegnante: fino a trent'anni fa l'insegnante era il parere indiscutibile. Mi ricordo i miei nonni parlare dell'insegnante: era la figura quasi come il parroco, come il sindaco. L'insegnante può picchiare mio figlio e non può essere messo in discussione. La generazione dei nostri genitori, o nostra, è quella che [sostiene che] l'insegnante ha sempre torto, che abbia perso di autorevolezza come figura. E, un po' è colpa della società, un po' è anche forse colpa della scuola stessa, che deve far riprendere una certa fiducia, un certo dialogo con la figura dell'insegnante e lo può fare forse anche cercando di relazionarsi meglio con le famiglie. La scuola sta facendo degli enormi passi in avanti, secondo me, nel relazionarsi con lo studente, cioè nel pensare a iniziative, momenti, metodologie per far sentire a suo agio lo studente. Tante metodologie didattiche innovative hanno proprio quell'obiettivo lì, far sentire più a suo agio lo studente, più partecipe, e di andare oltre al programma contenutistico, per provare a collegare la vita esterna alla scuola. Ma, invece, recuperare il rapporto scuola-famiglia è un tema, secondo me, meno affrontato. [...] Quello che possiamo fare è magari fare in modo che la scuola si attivi con iniziative, affinché arrivino delle informazioni, arrivi un dialogo più fluido con le famiglie e che il soggetto famiglia non rimanga relegato al soggetto antagonista del corpo docenti».

*P41, aspirante insegnante*

<p style="text-align: center;"><i>Laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p>					
<p><b>(18)</b> «Secondo me c'è anche molta frammentarietà. Cioè [...], c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto, molto più legati. Là, condividi per cinque tutti insieme, eccetera, mentre noi siamo in dieci su una classe ed è molto frammentato, secondo me. Se basta uno che eh... sei fuori. Basta uno con cui non sei d'accordo è la fine, [e] i ragazzi lo capiscono».</p> <p style="text-align: right;"><i>P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p><b>(18) (57)</b> «[...] Il tema [della] valutazione è ancora più decisivo, perché [...] valutare è dare valore. Quando mi dicono: «Hai corretto i temi?», io, scusate, mi incazzo. Perché non si correggono i temi, si corregge l'ortografia, la sintassi di un tema... ma il dire che si correggono i temi... io devo dare valore al pensiero espresso dallo scritto, in un certo modo, e c'è sempre il tema che valutare vuol dire stabilire che cosa manca. No, stabilire che cosa c'è e come fare per arrivare a ciò che manca, no? Quindi è una tensione, è un dialogo, è una conversazione. Grande tema: perché gli 8, i 10 delle medie sono sempre i 7, i 6, e i 4 e i 5 vengono tutti bocciati alla scuola superiore? Perché gli ordini di scuola non si parlano sul tema della valutazione: perché se qui fanno gli esercizi di scrittura creativa e studiano Hemingway, e vanno in prima liceo e gli chiedono di descrivere il tuo compagno di banco, io penso che ci sia un problema di comunicazione [...]. Però avere uno sguardo dialogico sulla valutazione, [e non] come il marchio dell'insegnante sulla spalla dello studente, perché dopo sembra quell'etichetta che definisce la persona. Io [attribuisco al lavoro di uno studente] un 4, quella persona lì è un 4. C'era un grande poeta che diceva che [...] l'etichetta va sul collo delle bottiglie, no? Ecco io ho un po' l'impressione che la scuola, anche in termini di <i>quanto</i> i dirigenti stanno investendo, sempre in modo burocratico, sul tema della valutazione, rischiano [che] abbiamo tante belle etichette, però, poi, abbiamo assaggiato quel vino lì? Sappiamo perché ha quel sapore e non un altro? Perché ogni studente è una bottiglia unica eh, unica e irripetibile».</p> <p style="text-align: right;"><i>P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p> <p><b>(57)</b> «Quest'anno, con un ragazzino difficile, mi è stato suggerito di parlare con le insegnanti della primaria e, effettivamente, è stato davvero utilissimo: rapportarmi con chi aveva avuto, per cinque anni, lo stesso ragazzino, per avere una chiave di lettura diversa è stato utilissimo. Quindi, c'è sempre il solito discorso della relazione, della continuità, dello scambio, che ci può aiutare anche ad avere un punto di vista diverso e una chiave di lettura più aperta».</p> <p style="text-align: right;"><i>P13, insegnante di lettere, 8 anni di servizio I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p> <p><b>(57)</b> «Perché c'è ancora questa idea, un po' retrò, che la scuola debba significare "leggere, scrivere e fare di conto", anche perché molti hanno paura [...] del giudizio degli insegnanti che verranno dopo: "Ah, ma alla scuola di Traversetolo non avete...". Si ha questo timore del</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le differenze che caratterizzano i singoli gradi scolastici <b>(18)</b></li> <li>• Il contesto della scuola primaria, secondaria di I e II grado <b>(19)</b></li> <li>• la percezione del ruolo ricoperto dall'insegnante in relazione al grado scolastico nel quale opera <b>(20)</b></li> <li>• la continuità educativo-didattica tra i gradi scolastici <b>(57)</b></li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le differenze tra i singoli gradi scolastici</li> <li>• la scuola primaria, secondaria di I e II grado</li> <li>• il grado scolastico e il ruolo dall'insegnante</li> <li>• la continuità tra i gradi scolastici</li> </ul>	<p>Analisi dell'istituzione-scuola in relazione ai gradi scolastici</p>	<p style="text-align: center;">-</p>	<p><i>L'istituzione scolastica</i></p>

pregiudizio degli insegnanti che verranno dopo, che valuteranno i ragazzi sulla preparazione, prettamente didattica, che hanno avuto...».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(18) (57)** «[...] Io rifletto [...] che non ha senso dire che bisogna restare legati ai programmi ministeriali. [...] Le competenze della scuola dell'obbligo sono quelle del “sapere essere” e non del “saper fare”, [ma] non c'è un limbo, in cui lentamente si accolgono e vengono accolti [gli studenti]. È un cambiamento che la scuola in toto dovrebbe avere, perché se io imposto la scuola dell'obbligo sulle competenze del “sapere essere” e giustamente sacrifico i programmi, poi però deve esserci un filo rosso che continua nella scuola di secondo grado ad accogliere il mio testimone, e sulla base di questo si adegua. Perché se a questi ragazzi qui non facciamo fare i programmi [...] però poi vanno alle superiori e tutto questo diventa perentorio, secondo me tutta la scuola deve imparare a rivedersi».

*P21, insegnante di religione,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(57)** «Perché c'è ancora questa idea, un po' retrò, che la scuola debba significare “leggere, scrivere e fare di conto”, anche perché molti hanno paura [...] del giudizio degli insegnanti che verranno dopo: “Ah, ma alla scuola di Traversetolo non avete...”. Si ha questo timore del pregiudizio degli insegnanti che verranno dopo, che valuteranno i ragazzi sulla preparazione, prettamente didattica, che hanno avuto...».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(18) (19) (20)** «[...] La scuola media è vissuta così da tutti perché, secondo me, è un periodo[e] un ambiente transitorio, sia per l'insegnante, che per lo studente. Lo studente la vede come quella breve fase tra l'infanzia e l'adolescenza, quindi un periodo di enorme cambiamento, in cui stai creando una tua identità, ma sei ancora in uno spazio in cui le materie sono uguali per tutti, non c'è una selezione, [ed è] una fase estremamente breve e transitoria di cambiamento, in cui non si crea una comunità perché c'è poco tempo, sono tre anni, tu stai cambiando e l'insegnante, [...] lo dico francamente, è brutto dirlo, perdonatemi, [ma] faccio un esempio: per un insegnante di lettere, fare l'esperienza alla scuola media è la gavetta, non è l'obiettivo finale. Quindi, la vivi come qualcosa di estremamente transitorio per fare punti in graduatoria e passare alle superiori. Lo vedo per molti colleghi e probabilmente [...] sarebbe così anche per me, non lo nego. E anche per questo credo che faccia di quel periodo, un periodo in cui non ti metti in gioco completamente, perché è un periodo transitorio anche per te nella tua carriera, secondo me eh. [...] Per come l'ho vissuta io, anche i miei docenti erano lì in attesa di passare alle superiori, quindi erano in prestito, una soluzione secondaria per fare punti in graduatoria [...] e come, lo dirò obiettivamente, sarebbe così anche per me, non lo nego... non lo nego, è la verità».

*P41, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere classiche*

*esperienza pregressa in Tirocini curricolari*

**(18) (19) (20)** «[Rispetto ai ruoli ricoperti dal docente della scuola secondaria di I e di II grado], secondo me, è il tipo di missione diversa, perché mentre nella scuola media non ti è richiesto di essere uno specialista dei tuoi contenuti, della tua disciplina, perché chiunque sarebbe capace di spiegare dei contenuti ancora piuttosto semplici, come quelli insegnati alle scuole medie, ti è richiesto un profilo di persona pedagogicamente preparata per affrontare delle sfide che l'adolescente ti pone, che magari il bambino non ti poneva e il ragazzo non ti porrà... quindi, secondo me, è pedagogicamente molto impegnativo, più che contenutisticamente. Quindi, il più delle volte, un professionista che si è formato nella sua specifica disciplina, insegnando alle superiori, ha modo di approfondire di nuovo la sua materia, di mettere in pratica più la sua materia, che degli aspetti difficili di pedagogia che, invece, sono richiesti alla scuola media, dove c'è meno il contenuto e c'è molto di più la relazione. [...] Da futuro insegnante, non è che valga meno la relazione rispetto al contenuto, per nulla, io non voglio fare l'insegnante solo per il contenuto, anche per il contenuto ma anche, molto, per la relazione. Però, credo che noi, futuri insegnanti, siamo poco preparati sull'aspetto relazionale e molto, invece, su quello contenutistico, perciò ci troviamo in difficoltà ad affrontare l'aspetto relazionale e molto meno in difficoltà a padroneggiare i contenuti, per cui tendiamo ad andare in un ambiente dove possiamo essere dei professionisti che elaborano bene il contenuto e meno dei pedagogisti, [ossia] degli insegnanti in termini di relazione, perché è una cosa che non ci viene trasmessa all'università, non ci viene insegnato ad essere degli insegnanti, nel senso di coltivare la relazione educativa. Ci viene insegnato ad essere dei dispensatori di conoscenza e di concetti e, quindi, per molti di noi, lo confesso, anche per me, sarebbe molto più facile spiegare l'ablativo assoluto latino che mettermi a relazionarmi con un ragazzino che subisce del bullismo, per dire».

*P41, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere classiche  
esperienza pregressa in Tirocini curricolari*

**(18) (19) (20)** «Condivido [si fa riferimento al ruolo del docente della scuola secondaria di I e di II grado]. Mi dà l'idea che la scuola superiore sia più un qualcosa dove si forma l'aspetto intellettuale; non che non ci sia relazione, perché anche lì credo che ci siano gli aspetti di gestione della classe, però, sicuramente è più spiccato alle medie [a causa dell]l'età, davvero tanto particolare; passando, appunto, dalle elementari, si diventa adulti, no? Si inizia a diventare adulti già alle medie e, dunque, è un'età particolare in cui entrano in gioco aspetti pedagogici-relazionali più che contenutistici... condivido».

*P39, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
nessuna esperienza pregressa*

**(18) (19) (20)** «Io non sono d'accordo, [...] nel senso che per essere docente di scuola media la formazione è uguale alla nostra. [...] Se avessi scelto altri esami rispetto a quelli che ho scelto, potrei insegnare un tot di crediti alla scuola media e la formazione non è diversa. [...] Non è che i docenti di scuola media hanno più corsi di pedagogia rispetto ai docenti di scuola superiore. Penso che anche qui sia una questione di vocazione. Lo dico non per esperienza diretta [...], ma indiretta: [...] io ho conosciuto nella mia, nei miei anni lavorativi, tantissimi

<p>docenti, di tutti i gradi. Ho visto delle differenze tra loro e tra i docenti dei vari gradi. E ho visto che i docenti di scuola media, alcuni, lo fanno con molta passione. Non è soltanto una questione di relazione... io non so spiegare perché mi piacerebbe insegnare alle superiori. [...] Nel senso che io sono specializzata su alcuni ambiti e [insegnare alle superiori, mi permetterebbe] di approfondire... questo non vuol dire che però non lo possa fare alle medie, lo farei in un modo diverso, lo [si] può fare in un modo diverso. [...] Certo, alle medie non si insegna storia romana [...] o storia greca, ed è uno dei motivi per i quali non andrei ad insegnare alle medie, però se uno studente fa lettere moderne e gli piace andare ad insegnare alle medie, lo fa anche per vocazione, oltre che passione per gli argomenti. [...] Perché non è che i docenti della scuola superiore siano tutti uguali, ci sono dei docenti della scuola superiore che insegnano in scuole che sono paragonabili a quelle delle medie, parlo degli istituti professionali. [...] Conosco molto bene l'IPSIA di Parma che è una scuola molto complessa, ho conosciuto docenti di lettere, una docente in particolare, che io mi chiedo sempre "Chi glielo faccia fare!", perché ci mette una passione incredibile, nonostante la sua età, e i ragazzi, nonostante siano molto complessi, perché sono ragazzi di diverse etnie, non tutti parlano italiano, non tutti sono interessati, quando facciamo i progetti insieme, lei riusciva a tenerli. Ma non soltanto a tenerli fermi, ma [...] a farli partecipare. Siamo andati insieme in gita a Rimini, li ho portati a Rimini a vedere la Rimini romana. E devo dire mi sono stupita in positivo, perché ci sono, dal punto di vista comportamentale, grandissime difficoltà, anche semplicemente per entrare in un museo, non riescono, in modo ordinato».</p> <p style="text-align: right;"><i>P38, aspirante insegnante, laurea in Lettere classica esperienza pregressa in didattica museale</i></p>					
<p><b>(21) (24)</b> «[Il docente dà] una specie di imprinting ai ragazzi [...] su quelle che sono le norme da seguire e tu, come docente, sei l'esempio di queste norme. [...] Passano da un mondo in cui sono bambini, dove hanno delle "vice-mamme" come docenti, e si trovano con delle persone che sono anche un esempio con il loro comportamento, tutti i giorni, di quelle che sono le norme da rispettare, i valori da perseguire [...]. Siamo la prima volta che si affacciano su delle istituzioni ed escono un po' dall'ambito familiare [...]. Noi siamo portate ad avere un comportamento corretto, morale, non lo so, che esprima questi valori e che dia fiducia anche a loro nel seguirli. Per esempio, a me ha colpito molto il passaggio di un nostro alunno. [Avevo chiesto loro di descrivere] cosa pensassero di noi, [e lui ha scritto]: "In prima ho pensato che fosse una vecchia scorbutica. Nel tempo, si è dimostrata abbastanza gentile e abbastanza giusta". [Gli studenti] hanno questo senso di giustizia che si sta formando adesso e, appunto, penso che la giustizia non [si stia sviluppando] solo perché ho letto dei brani della costituzione [o] ho letto dei brani in storia, che ne so... [ma grazie a] quello che dimostri tu quotidianamente, quando dai una valutazione, quando li riprendi per qualcosa che hanno fatto... entri nelle loro dispute. È proprio un comportamento quotidiano, siamo docenti tutti i giorni, con il nostro comportamento».</p> <p style="text-align: right;"><i>P2, insegnante di lettere, 20 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le regole della scuola (formali e informali; il regolamento dell'istituto; i processi di definizione delle norme) <b>(21)</b></li> <li>• I valori trasmessi a scuola <b>(22)</b></li> <li>• I sistemi di significato promossi a scuola <b>(23)</b></li> <li>• I modelli che gli adulti educanti offrono con il loro comportamento <b>(24)</b></li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le regole</li> <li>• i valori</li> <li>• i sistemi di significato</li> <li>• i modelli promossi a scuola</li> <li>• gli strumenti per l'osservanza delle regole</li> <li>• la sicurezza fisica e socio-emotiva</li> <li>• famiglia e scuola: regole, valori e sistemi di significato</li> </ul>	<p>Le regole, i valori e i sistemi di significato definiti, condivisi e trasmessi a scuola</p>	<p style="text-align: center;">-</p>	<p style="text-align: center;"><i>Le regole e i valori a scuola</i></p>



**(21) (24)** «[...] Quando io li conosco in prima, [...] mi viene sempre da dirgli questa cosa, che loro scelgono in quel momento che persona vogliono essere, quindi seguire una regola piuttosto che un'altra, seguire un insegnamento piuttosto che un altro, seguire l'insegnamento o scegliere di non seguirlo. Anche da lì, [si] determinerà poi quello che sarà il cammino dei due anni successivi. Quindi sì, questo senso di giustizia, ma anche di correttezza: per me questa è la morale».

*P6, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizi  
I.C. Toscanini, Parma*

**(21)** «[...] Posso iniziare [raccontando] una delle mie primissime esperienze [...]. Ero arrivata sul finire dell'anno, avevo stabilito delle regole, ma c'era una classe oltre che ineducata, anche totalmente irrispettosa della figura del supplente che arriva a fine aprile, ecco. Cioè, c'era gente che usciva dalla finestra... [ride], oppure impilavano i bidoni della spazzatura dietro la porta, in modo che quando arrivavo mi arrivasse tutto addosso. Quindi, diciamo che sono state delle esperienze molto formative. Cosa facevo? Aspettavo che finisse. Devo dire che sicuramente non avevo gli strumenti, sicuramente sette anni fa mi vedevano più giovane, quindi, naturalmente, non avevo quella credibilità ai loro occhi. [...] Io potevo spiegare tutte le regole, ma dell'applicazione non c'era proprio né ascolto, né dialogo. [...] Avevo cercato un compromesso, non so neanche se fosse la strada giusta».

*P7, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(22)** «[...] poi i tempi sono cambiati, [...] [ma] i valori, secondo me, sono rimasti immutati, i valori; cambia la modalità con cui loro li esprimono, cioè il senso dell'amicizia, secondo me, loro ce l'hanno, il senso del dialogo, [solo] lo fanno in un altro modo».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(22)** «“Trasmettiamo i valori”, [ma] a me la domanda che veniva è: e quali? Qual è la fonte di questi valori? Sono valori condivisi? Tutti? In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia compresa, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti, e invece sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro. [...] I valori che tu vuoi passare, non so, giustizia, correttezza, dialogo, sono condivisi, tra noi docenti? La scuola li propone in nome di che cosa?».

*P4, insegnante di religione,  
12 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(22)** «[Anche io mi pongo queste domande], perché [...] affrontando storia, certi valori, anche di razzismo, non so, di diversità tra una religione e un'altra, che comunque hanno un percorso storico e delle quali io devo parlare anche se non faccio religione... però, indubbiamente, come dire, essere molto oggettivi, per non offendere nessuno [...] e non fare trapelare quello che penso io, è molto difficile».

- Gli strumenti a disposizione dell'insegnante per garantire l'osservanza delle regole **(34)**
- La sicurezza fisica e socio-emotiva e la denuncia di comportamenti contro-normativi **(56)**
- La famiglia e la scuola: le regole, i valori e i sistemi di significato delle due agenzie educative **(66)**

*P2, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(22)** «[I] valori sono, secondo me, una forma mentis che tu devi avere [...]. Non è una questione di coesione eh, è una questione di valori condivisi».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(21)** «Per tornare, poi, al discorso delle regole, io ricordo che un anno avevo una classe, dove nelle ore in cui avevano come supplente altri docenti, li facevano morire. Allora io, per tornare al nostro discorso di instaurare un rapporto, come si impongono le regole: io impongo le regole, non mi interessa se a loro non piacciono, non cerco amicizia nei ragazzi: questa è la regola, punto. Diciamo che, come docente, ho degli strumenti, [...], che sì, gli farà un po' paura, [...] il voto, l'interrogazione, la nota... tutta una serie di cose che, però, nella scuola [fanno] capire che certe regole vanno rispettate, devi farlo. Io ricordo che [...] questa classe faceva morire i supplenti che facevano sostituzione, tra cui anche colleghi che avevano più esperienza di me: facevano il diavolo a quattro! Quando io uscivo dalla classe ed entrava il supplente dicevo: "Poi fate i conti con me", dopo andavano bene. Cioè, secondo me, un po' di "Se non rispetti una regola, ci sarà una conseguenza", indipendentemente che ci sia io o che ci sia un altro docente, soprattutto come coordinatore, ecco, c'è un po' questo lavoro da fare, cioè avere sott'occhio come si comportano anche con gli altri, cosa fanno anche con gli altri. Io di solito sono abbastanza rigida, poi [...] col tempo, mi posso anche ammorbidire... il ragazzino che ha detto "Una vecchia scorbatica", il primo giorno di scuola... nel tempo ho apprezzato la sincerità [e] mi sono detta: "Vedi, ci sono riuscita! Era così che volevo sembrare!", perché se ti prendono sottogamba, se pensano che possano instaurare un rapporto di amicizia è finita. Cioè, io sono il docente, io ho un ruolo, tu ne hai un altro! Io sono un po' rigida».

*P2, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(22)** «Poi sempre parlando delle relazioni tra i pari, un'altra cosa su cui riflettevo è che loro hanno il senso della giustizia e il senso dell'ingiusto».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(21) (34)** «Io faccio il docente e punto. [...] tante volte basta anche la minaccia, perché io di note quest'anno non ne ho data neanche una, no? Però sanno che ho il potere di farlo, quindi il rapporto a tu per tu è fondamentale questo, no? La definizione dei ruoli è fondamentale con i ragazzi e con le famiglie. [...] Ho avuto sempre degli ottimi rapporti coi ragazzi, perché una volta che si sono stabiliti, hanno capito quali sono i ruoli, loro si sentono anche, anche liberi di confidarsi...».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio*

*I.C. Toscanini, Parma*

**(22) (24)** «[...] la nostra è una scuola che si può definire giusta, equa, che nelle paritarie, ma anche in altre scuole non trovi quasi più... questa equità, questa caratteristica del giusto, [che si concretizza nel fatto che] tutte le persone sono trattate allo stesso modo, che siano alunni, che siano docenti, che sia il preside... [il preside] è il primo il preside a darci l'esempio».

*P9, insegnante di lettere,  
6 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(21)** «Da noi il cellulare è vietato. E allora i ragazzi riportano che [è l'unica scuola in cui non si possono usare]. [...] ne abbiamo parlato tra di noi [e] a partire da questo, con l'enorme salto di iper-tecnologizzazione della scuola – il computer, il cellulare sono diventati indispensabili – si è messo in discussione la possibilità o meno di averli durante le ore in presenza. E allora, abbiamo acconsentito a qualcuno di portare il tablet, il computer, per prendere appunti, e anche con il cellulare c'è un ripensamento, abbiamo ritenuto opportuno non averlo, però con una riflessione [...]. Il fatto è che si è partiti da un'osservazione, si è rimesso in discussione, si è ripensato, si è visto, se ne è discusso coi ragazzi e le ragazze, questo mi viene da dire, mentre, invece, quando andavo io a scuola non si negoziava certe regole. Per lo meno, certe regole erano dell'istituto... certe regole scolastiche non erano negoziate, le norme informali invece è chiaro che avevano una tradizione all'interno della scuola, però venivano rinegoziate con le nuove generazioni».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(21) (23)** «Noi abbiamo numeri limitati di studenti e questo ci aiuta, come anche il fatto che abbiamo un sistema aperto, per cui se uno ha il cellulare è perché deve fare un lavoro che gli hanno chiesto [gli insegnanti], altrimenti non lo usano, o lo usano il meno possibile. Non c'è l'effetto carcere, perché tu limiti, vieti e io di nascosto faccio».

*P11, insegnante di religione,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(21)** «[...] Ho percepito tutta una serie di regole non scritte molto molto ferree, che tutti assumevano perché le conoscevano, perché la scuola era così. Quindi, non si va in bagno nella seconda ora, [...] non ci si mette la maglietta, la canotta. [...] Poi, col passare del tempo, ci siamo un po' ammorbiditi su certe cose che erano abbastanza rigide, legate alla gestione [precedente]. Per esempio, nell'ultimo consiglio di classe è uscita la necessità di ridiscutere sull'abbigliamento, non perché vogliamo tornare all'[uso] della canottiera, ma perché sono successi due o tre casi, dove le ragazze erano proprio sconvenienti nel loro modo di vestire [...], quindi l'idea era ridiscutiamo queste regole. [Prima erano] state assunte perché era sempre stato così; adesso, dopo tre anni di cambio di gestione, è giunto il momento di ridiscutere del perché alcune cose si fanno in un modo, piuttosto che nell'altro. [Discuterne anche coi ragazzi] è una buona cosa, perché si sentono più partecipi, e anche noi, come insegnanti, ce le sentiamo un po' più nostre e diamo priorità a certe cose piuttosto che ad altre».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(21) (22)** «[Rispetto alla questione dell'abbigliamento] è importante che capiscano che non è una questione che è eccessivo perché sennò chissà cosa succede [...], [ma che] non va bene perché sei a scuola. Anche io mi vesto quando vengo a scuola in un modo diverso di come mi vesto per andare al parco con i miei figli. La settimana dopo la M.V. [si riferisce a un'alunna] aveva una maglietta corta e un pantalone a vita alta, solo che quando stava dritta aveva fuori la pancia e stava così [mima la postura, incurvandosi]. [...] è una questione di capire in che luogo sei. [...] Io spesso mi sono trovata a parlare della necessità [di discutere sulle regole]. Per esempio, quel giorno che erano andati tutti in bagno senza chiedermi il permesso, mi ero arrabbiata da morire. Non è la questione della regola in sé, ma è la questione di rispetto; quindi, si fa una discussione più ampia. [In generale], non si dice mai: "È così o non è così"».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(21)** «[La discussione delle regole] parte da un'esigenza loro e poi noi, secondo me, ne discutiamo, prima con loro, poi tra di noi e con il preside. [...] Io credo anche che i ragazzi abbiano bisogno di regole [e] che se noi cediamo su determinate cose, che loro stessi sanno che non possono fare, ma che chiedono comunque, perché hanno 16-17 anni, non siamo più l'autorità. Autorità in senso buono, non che si dice la regola la devi far rispettare sennò c'è la pena di morte, ma l'autorità nel senso di docente: noi siamo l'adulto e loro sono il ragazzo di 17 anni, loro richiedono a noi le regole, e se noi non gliele diamo, loro rimangono quasi stupiti in senso negativo, e non ti prendono più tanto sul serio».

*P9, insegnante di lettere,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(21) (22) (56)** «Dà sicurezza, ai ragazzi, avere il campo marcato e sapere a che gioco si sta giocando, altrimenti si sentono spiazzati e poi tendono a estremizzare i loro comportamenti per cercare di capire qual è il limite. [...] Se una cosa non è chiara, loro ci provano a spostarti in là, più in là».

*P10, insegnante di matematica e scienze,  
3 anni di insegnamento  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(21)** «[...] a parte le regole normali di civile educazione che i ragazzi conoscono, io mi sono ritrovata a scendere a dei compromessi con i ragazzi per 35 minuti facciamo lezione, voi vi comportate normalmente, educatamente, e poi possiamo dieci minuti... volete rilassarvi? Ci rilassiamo... volete guardare dei video di esperimenti? Guardiamo video di esperimenti... è uno scendere un po' a compromessi per il semplice fatto che, secondo me, è impossibile rimanere sempre troppo rigidi su certe questioni, su certi argomenti. Anche sul semplice silenzio in classe: è impossibile pensare di fare, non è neanche giusto... io mi preoccuperei di fare un'ora di lezione con degli studenti che non spiaccano parole. A volte, forse, è anche più stimolante

avere delle interruzioni durante le lezioni, sia perché appunto partono riflessioni su tematiche alle quali non avevi pensato, ma soprattutto perché capisci che, comunque, c'è un'interazione e, quindi, per quanto mi riguarda, è stato uno scendere a giusti compromessi».

*P15, insegnante di matematica e scienze,  
1 anno di insegnamento  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(21) (34)** «Abbiamo avuto poi, con periodo di covid, da affrontare delle regole veramente ferree, [che] hanno fatto fatica ad accettare ma, per essere onesta, ho fatto fatica ad accettare anche io. Il fatto di non potersi toccare, di dover stare a distanza è stato difficilissimo per me, ma sia nei confronti dei colleghi, [sia] nei confronti dei ragazzi, con i quali ho sempre avuto un rapporto anche fisico, una mano sulla spalla, [...] un potersi avvicinare. Non potersi più avvicinare è stato difficilissimo, e anche per loro è stato difficile accettare queste regole, le hanno un po' subite. Con alcuni è stato più difficile, a volte abbiamo anche derogato. Però, generalmente, le regole fuori-covid, cioè quelle normali, [...] sono sempre state rispettate. Non ho notato grandi difficoltà. Anzi, a dire la verità, qui c'è un regolamento che è proprio minimo, rispetto ad altre scuole [...]: sono andata a spulciare il regolamento per vedere cos'è che si può fare, cioè [...] pochissime cose, rispetto ad altri contesti. Parlo, banalmente, anche del modo di vestire, in tutte le altre scuole, in cui ho lavorato un elenco di abiti che si devono evitare [...]. Questo qui non c'è, per cui, alla fine, le regole che ci sono, sono quelle della convivenza e del rispetto. E quando non vengono rispettate, abbiamo degli strumenti, [come] la nota didattica, [...] la nota disciplinare. Quando si infrange una regola che è assolutamente sacra, ricorriamo a questi strumenti qua; se è una cosa molto grave, chiamiamo i genitori, parliamo con i genitori, e cerchiamo di capire che cosa è successo e cosa ha determinato un certo comportamento, cercando sempre di capire cosa c'è sotto, qual è il disagio che ha determinato un certo comportamento».

*P13, insegnante di lettere,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(25)** «[Anche sulla questione delle regole] c'è un accompagnamento anche in questo caso. Il senso è di dare, con poche regole, ma determinanti, il senso delle regole e quando, appunto, non vengano eseguite, c'è un accompagnamento con la famiglia, insieme».

*P13, insegnante di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(21) (22) (23) (24) (34)** «Io coi ragazzi dico sempre che ti accorgi che stai seguendo una regola quando la trasgredisci: la regola c'è nel momento in cui c'è una forma di trasgressione. E quindi è difficile comunicare il senso delle regole in modo normativo, bisogna impararle [attraverso] il vissuto. Quindi, è sempre un dialogo che si costruisce con i ragazzi. La scelta che abbiamo fatto, negli ultimi anni, [è di] avere un quadro essenziale di modi di comportamento e di relazione che ci aiutasse a dire: "Bene, queste sono le regole irrinunciabili". Tu non puoi dire a un tuo compagno: "Brutto handicappato", perché se gli dici una cosa del genere non c'è più il minimo senso del rispetto e non sai e non puoi quantificare il dolore che provochi a quest'altra persona; quindi, devi iniziare a capire che il dolore ti torna indietro. Ma in questi casi ci

lavoriamo, abbiamo anche la possibilità di lavorare con lo psicologo scolastico, cioè, anche quando arriviamo a somministrare – [...] termine che odio – una punizione, una sanzione disciplinare, a parte che è l'estrema ratio, però, comunque, cerchiamo di capire se ha un significato formativo, se sta dentro a un contesto di vita di questo ragazzo, [come] viene percepita. Da un certo punto di vista la scuola [...] non può passare sotto silenzio un certo tipo di comportamento... Questo è un tema sul quale abbiamo bisogno di fare dei passi e dei percorsi lunghissimi con le famiglie, perché sono i primi a dire: “Eh, mio figlio non sa stare alle regole, e io non so come fare a tenerlo”. [...] Anche l'introduzione dell'educazione civica, che non è semplicemente le regole, ma [il] passare un abito, un'abitudine. [...] C'è un'espressività della persona che viene fuori anche da come si veste e da come non si veste. Allora è meglio fare una riflessione, no? A me piace discutere coi ragazzi. [...] Poi, le cose che accadono, ci danno la possibilità, se le utilizziamo nel modo giusto, secondo me, di definire tutte le volte il senso delle regole. E poi si portano anche degli esempi: qui raccontiamo la vita di Don Pasquino Borghi [...], lui era un presbitero, sapeva già benissimo che cosa era giusto o sbagliato, ma ha deciso, a un certo punto, che certe regole dovevano essere trasgredite, perché certi valori non potevano più avere casa... o Enrico Zambonini. Anche queste figure, che in questa scuola sono molto radicate, perché noi dedichiamo delle unità didattiche alle biografie di queste persone, ci aiutano a fare capire [...] quello che io posso percepire quando esco di casa».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(23) (34)** «Per esempio, io quest'anno, ho trovato veramente assurda la sospensione di un ragazzo, per tre giorni, perché, in sostanza, [...] tu hai concesso a questo ragazzino, che è vero, ne ha combinate di tutti i colori, [di essere] libero di circolare per Traversetolo, magari a combinare dei guai. Per me, quello è stato veramente assurdo, perché la scuola è il luogo che deve educare questo ragazzo, io non credo nel valore educativo di una sospensione, lo allontani per tre giorni dalla scuola, che cosa risolti? [...] quando tu chiedi ai colleghi “Ma perché hai votato per una sospensione?”, [...] la risposta è: “Perché ne punisci uno per educarne 25. Deve essere un esempio: ti punisco, perché così gli altri intanto capiscono che se si comportano come lui corrono il rischio di ricevere la stessa punizione”. Io non la condivido, perché quella è una fragilità che devi tutelare in altri modi, non allontanandolo dalla scuola! Sono più per un lavoro socialmente utile, [...] [come] pulire i bagni, spazzare il cortile, ma allontanare un ragazzino dalla scuola, nel 2021, è una cosa assurda, come prima chiedevano ai bambini [di mettere] le mani e gliele bacchettavano, o li mettevano con le ginocchia sul sale... cioè, sono cose [che] non le concepisco!».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(22) (23)** «[...] noi parliamo di valori e il primo valore che possiamo sottolineare [è quello della scuola in sé], anche in virtù del fatto che questa assenza forzata dai locali scolastici, ci ha portato un po' tutti a riguardare, a rivedere anche il nostro modo di operare, [intesa come la quotidianità scolastica]. [...] Ci sono giorni in cui torniamo a casa e pensiamo “Non ne posso più, quando arriva la pensione”, non sopportiamo più i ragazzini, spesso e volentieri abbiamo queste famiglie, che irrompono in maniera violenta e non-violenta fisicamente, proprio nel

voler avere conto e ragione quotidianamente, però il momento dei lockdown, questo momento vuoto [...], ci ha fatto ripensare [...] sulla scuola come valore [...] portante di una società».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(21) (23) (24)** «[Rispetto al tema delle regole] dipende dalle classi. Con alcune classi devi fare: quella è la regola netta, e bisogna rispettarla. Per esempio, a scuola molti ragazzi usano il cellulare, e allora giustamente con alcuni li dobbiamo sequestrare e mettere in una scatola perché ne fanno un uso improprio, a volte riprendono le lezioni, fanno foto. [Con] altri, invece, ti puoi fidare perché c'è una regola condivisa [o perché sono gli studenti a chiedere di poterlo utilizzare]. Lo vedi dai ragazzi e da come sono stati educati: c'è un modo di condivisione, di richiesta e allora là sei più tollerante. Anche noi, per esempio, durante la lezione ci telefonano perché abbiamo un'emergenza, abbiamo famiglia, perché uno è vicepresidente, cosa facciamo, non rispondiamo? [...] Però, trovo assurdo che a volte, mentre sono in classe, gli telefona la mamma, questa è una cosa assurda. Molte volte dipende dai genitori, ci sono le regole... Bisogna, a volte, avere una sensibilità, ecco non essere sempre rigidi [e] bisogna condividere con loro e avere una comprensione, sennò non si va avanti».

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

**(21) (23) (56)** «[I docenti raccontano di episodi in cui gli studenti avevano due smartphone] Noi abbiamo avuto un caso di genere, proprio in prima. Con delle ragazzine che, purtroppo, avevano due telefoni e facevano i filmati. Adesso stiamo partecipando a un progetto [dal titolo] E-Policy, di Generazioni Connesse, insieme al MIUR. Una decina di colleghi dei due ordini, primaria e secondaria di primo grado, di vari plessi, segue [questo] corso [che prevede di] rispondere a un test iniziale auto-valutativo, [poi], seguendo il percorso di formazione, vieni aiutato a scrivere un documento di educazione al web per i ragazzi, di cui, poi, sarà dotata la scuola. Cioè, tu come docente costruisci questo documento di regole, per la tua scuola. Stiamo parlando di cyberbullismo, ma stiamo anche parlando di utilizzo del web, di utilizzo dei social, eccetera».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(21) (23) (24) (56)** «Faccio un esempio: l'altra volta, da me, usavano il bluetooth per prendere in giro un ragazzo. [...] Questa cosa l'ho risolta e sono stato contento perché mi hanno detto, in modo privato, chi era stato il ragazzo ad [avere questo comportamento]. Dopo discussioni, spiegando [che] se si fa un'azione, si deve confessare, li ho portati al punto di [denunciare ciò che era accaduto] ma abbiamo dovuto dare un esempio. Lì inizia la discussione [...]. Molte volte l'insegnante di italiano è di supporto, [grazie] alla lettura di alcuni bravi e così via, però diventa anche il team, perché se ci sono degli episodi, bisogna affrontarli e gestirli nella classe, [è necessaria] la collaborazione, perché se capita che nella mia classe succede un episodio, io chiamo la coordinatrice, [anche per avere] un consiglio».

*P30, insegnante di matematica e scienze,*

6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina

(21) (24) «[...] il problema è che, se una regola si deve seguire, si deve dare per tutti, perché se anche si fa un'eccezione, i ragazzini sono impietosi in questo. [...] Il più delle volte, sei obbligato a tenere una condotta e mantenerla: [...] è faticoso risultare credibili. A me succede questo, perché io insegno arte e tante volte i ragazzi hanno bisogno di vedere delle immagini, e mi dicono: "Posso prendere il telefonino?" e io sono costretta a dire [di] no, però, utilizziamo la LIM insieme, ci colleghiamo insieme e cerchiamo [...] di condividere tutti gli stessi documenti. Questo [per evitare] di trasgredire ad una regola che è condivisa. E quindi a quel punto devi dire no per tutti».

P28, insegnante di arte e immagine,  
15 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina

(21) (23) (24) «[...] in generale ho grosse difficoltà a dire di no [...]. Mi accorgo che questa cosa del telefonino la vivo male, soprattutto quando è una regola che chiediamo a loro e io, per prima, per esempio non rispetto. [...] [Gli studenti sanno che ci sono delle regole e che non le abbiamo stabilite insieme. Se volessi comportarmi] proprio da mamma, decido insieme una regola, così i bambini non la vivono come un'imposizione, e [mi aiuta a farla rispettare]. A scuola, questo aspetto sarebbe lineare, forse lo si fa nella scuola primaria, nella scuola dell'infanzia; nella scuola secondaria di primo grado, non si fa perché sei il professore, c'è un regolamento, quello è e quello in qualche modo devono rispettare. Forse, ed è per quello che ho usato la parola condivisione, forse dovremmo trovare il modo di, non dico di costruire un regolamento insieme, ma trovare il modo per non fargli vivere queste regole come un'imposizione, ma come qualcosa che, in qualche modo, viene da loro. Il problema qual è? Che non possono, ovviamente, andare contro a quelle che sono le regole dell'istituto. Quindi, il discorso delle regole, non lo so, io su questo ho dei dubbi... io, per esempio, [promuovo la riflessione, utilizzando l'esempio del] coding [e la comunicazione tra] robot e uomo: [per] fare lavorare il computer, per fargli acquisire, per fargli raggiungere quell'obiettivo, dobbiamo dare delle regole che servono anche per parlare un linguaggio comune. [Il] regolamento della scuola non è che glielo lo presentiamo nella maniera adeguata alla loro età».

P31, insegnante di tecnologia,  
2 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina

(21) (23) (24) (66) «Io penso che le regole non è che sono condivise nel senso che ognuno, necessariamente, debba dire: "Sì, sono d'accordo, ci sto". I ragazzi, a volte, non hanno regole neanche a casa, per cui il buon senso funziona quando tu sei adeguato nel rispettare determinate regole, non c'è bisogno che qualcuno necessariamente te le imponga, perché capisci che hai raggiunto quel grado, anche minimo, che ti porta a comprendere che ci sono momenti in cui le cose le puoi fare e momenti in cui no. Io vedevo che tante volte questi ragazzi ricevono messaggi [da noi] che sono in conflitto con quello che gli arriva dalle loro famiglie: [...] io vedo che c'è un conflitto tra quello che diciamo noi e quello che dicono i genitori. Ecco, per cui non può nascere quella condivisione, che [invece] nasce [e] che è frutto del buon senso, perché loro sono ragazzini, e a loro fa comodo seguire quella regola più tollerante, quella regola che gli



consente di muoversi meglio. Se me lo ha detto la mamma, [...] vale di più, giustamente, di quello che dice l'insegnante. Però, in linea di principio può essere giusto, però questo [atteggiamento] cozza con le esigenze [degli altri]: non ci sono solo loro in classe, ci sono tutti. Se si decide una cosa, deve valere per tutti, io sono di questa posizione».

*P28, insegnante di arte e immagine,  
15 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(21) (23) (24)** *P30*: «[...] dobbiamo dare alcune regole che devono essere più condivise con loro, [...] spiegandole, condividendole. Quindi, forse, alcune regole della scuola devono essere condivise con i ragazzi e non sempre impartite dall'alto, perché non le rispettano. Un esempio: noi abbiamo la ricreazione alle 11.00 ma, a volte, ci sono alcuni ragazzi che alla mattina non fanno la colazione. "Io professore mi sento male, la mattina non posso mangiare". Alle 9.00, alle 10.00 hanno fame, e mi chiedono [se possono mangiare]; [io gli rispondo di] sì, perché non è che disturbi... che cosa puoi fare? Giusto?».

*P28*: «Io non sono d'accordo in questo [...]. Bisogna educare i ragazzini che alla mattina si alzano».

*P30*: «Certo, la famiglia...».

*P28*: «Dal mio punto di vista, ci sono delle cose che se ognuno si volesse creare tutto a sua misura... io non lo trovo che sia una cosa...».

*P30*: «No, io metto delle regole fisse, però anche un minimo di flessibilità...».

*P28*: «Ma non penso che nella scuola non ci sia questa flessibilità. Perché io, per esempio, non ho mai sequestrato un cellulare, ma ho semplicemente detto [di chiuderlo e metterlo via]. [...] Però, per come hai detto tu prima, non ha senso che ci sia la ricreazione, [se] ognuno mangia quando ha fame. Non ha più senso stabilire...»

*P30, insegnante di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina  
P28, insegnante di arte e immagine,  
15 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(21) (23) (66)** «Non credo sia un discorso di vecchi o di giovani. [...] Il cellulare è diventato uno strumento della quotidianità, [...] però deve essere regolamentato. Ora il problema qual è, per noi docenti? Gli alunni, usciti da scuola entrano in dei contesti in cui il cellulare non viene usato, abusato! Quindi, tutto quello che noi diamo a scuola viene sistematicamente negato fuori dalla scuola».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(21) (23)** «Penso che la differenza la facciano sempre le persone, ecco, in ogni ambiente. [...] Io sì, non ho tante esperienze, nel senso che anni, anni fa, [...] avevo ottenuto un corso di recupero: [...] mi ero trovata [...] con una classe mista, perché erano tutti ragazzi di diverse sezioni. [...] E per me, la cosa fondamentale per approcciarsi un attimo proprio alle persone era stata [lo stabilire qualche] regola di convivenza. [...] Dopo un quarto d'ora, qualcuno che

<p>chiedeva di andare in bagno, di uscire... eravamo gli unici che facevamo una pausa di cinque minuti, però, per me, funzionava: magari gli altri mi rideranno dietro, però io ho detto: "Non posso continuare ad avere della gente che esce", e allora ho [proposto di fare] cinque minuti [di pausa], dalle 9:30 alle 9:35, [per] chi vuole andare in bagno, chi vuole fumare la sigaretta. [...] Il fatto di condividere le regole, perché chiaramente se io ti impongo qualcosa dall'alto tu puoi anche non volerlo recepire, [...] [e] andare incontro alle esigenze di qualcuno che, magari, due ore filate non sarebbe riuscito a seguirle, mi era sembrata una cosa che [poteva funzionare]. Da quello, a cascata, si riesce a costruire una relazione, insomma, con una certa reciprocità».</p> <p style="text-align: right;"><i>P36, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere 1 anno di esperienze pregresse</i></p>					
<p>(25) «[La condivisione educativa] Ci dovrebbe essere all'inizio dell'anno, ma siamo a metà... [I partecipanti affermano che non ci sia]».</p> <p style="text-align: right;"><i>P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>(25) (26) «[...] alla scuola elementare [...], settimanalmente, si vedono per fare la programmazione, alla scuola media questo non c'è, come neanche alla scuola superiore. Secondo me questo è un anello mancante, onestamente, devo essere sincera. Remo contro, perché comunque ci sono tanti lavori da fare a casa, [...] però, io penso che potrebbe essere una buona soluzione – non settimanalmente – o anche in modo bisettimanale, che si possa riunire il consiglio di classe, perché tante cose appunto sfuggono... [...] siamo abbastanza settoriali: mi faccio le mie ore, tu ti fai le tue, e così via. Il rapporto c'è, se lo vuoi instaurare, il rapporto c'è, l'educazione civica ha aiutato anche tanto, ci siamo abbastanza, insomma, abbiamo parlato di più secondo me quest'anno, però un incontro del consiglio per dire: "Ascolta, ma con te questo ragazzino perché si sta comportando così, per questo motivo, perché è successo questo...", perché tante volte non abbiamo neanche il tempo, il coordinatore stesso, di comunicarlo. Poi abbiamo le chat delle varie classi, quindi anche questo fa tanto».</p> <p style="text-align: right;"><i>P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>(26) «Come se fosse un consiglio di classe. Perché ci sono, ma non li sono».</p> <p style="text-align: right;"><i>P4, insegnante di religione, 12 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>(25) (26) «[L'insegnamento] è un lavoro – e io ne ho fatti altri, perché sono arrivata all'insegnamento non sicuramente per ripiego ma, appunto, in un periodo storico dove dovevi impiegare quel tempo – [...] dove ognuno di noi sceglie quanto dare (è la cosa bella ma allo stesso tempo brutta) perché è una scelta molto soggettiva [...]: io, in questo lavoro, do una percentuale. Quanto dare, quanto tempo impiegare, quanto riflettere è [una questione] molto soggettiva, quindi in ogni scuola, ci sono insegnanti che si dedicano al 100% e altri meno, [...] come in tutti i lavori. In questo, però, la scelta soggettiva e anche valoriale è molto più forte,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condivisione educativa, progettualità educativa, mission, obiettivi educativo-didattici, quadri normativi-valoriali, linee educativo-operative, stile educativo che caratterizzano/influenzano la cultura organizzativa scolastica (25)</li> <li>• L'individuazione di spazi e tempi destinati alla definizione della cultura organizzativa scolastica (26)</li> <li>• Le figure educative che declinano la cultura organizzativa scolastica (27)</li> <li>• Gli studenti che declinano la cultura</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gli elementi che caratterizzano e influenzano la cultura organizzativa scolastica</li> <li>• spazi e tempi della condivisione</li> <li>• le figure educative e la cultura organizzativa scolastica</li> <li>• gli studenti e la cultura organizzativa scolastica</li> <li>• il ruolo dell'insegnante</li> <li>• senso di appartenenza e coesione scolastica</li> <li>• la rappresentazione di studente e la cultura organizzativa scolastica</li> <li>• l'educazione alle differenze</li> <li>• le indicazioni del MIUR</li> <li>• le progettualità e le pratiche educativo-didattiche</li> <li>• la valutazione</li> </ul>	<p>Ciò che gli insegnanti individuano come i fattori che descrivono e declinano la cultura organizzativa scolastica</p>	<p style="text-align: center;">-</p>	<p style="text-align: center;"><i>La cultura scolastica</i></p>

secondo me. E quindi, questi momenti di riflessione, io mi chiedo, quanto effettivamente sarebbero efficaci? Perché anche questo non è detto, perché noi possiamo aggiungere una riunione ma non arrivare allo scopo [...]. Allora, mi chiedo: se la riflessione deve essere valoriale, condivisa, oltre che didattica, poi anche educativa, in quell'ora in più, arriveremmo poi all'obiettivo? Perché anche i consigli di classe dovrebbero nascere per quello, però, poi, tra le altre cose ci si perde. Quindi, quando uno vuole comunicare, la comunicazione c'è, però ecco, è troppo, alle volte, dipendente dalla volontà dell'insegnante. Cioè, alla fine, [c'è] chi fa le proprie ore e va via [e] io non ho modo di parlarci, per dire. E quella persona, se non c'è questo atteggiamento di apertura, possiamo stare qui dentro anche molte più ore, [ma] non cambia. È troppo soggettivo».

*P7, insegnante di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(25) (26)** «[L'accettare consigli da colleghi e la condivisione] esula dal dire: "Incontriamoci e diamo più tempo tra di noi per parlare dei ragazzi..." perché vuoi WhatsApp che aiuta, tu sai già quello che è successo. Ci penserà il coordinatore [che] si farà carico dell'ennesima perplessità».

*P1, insegnante di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

**(25) (26)** «Ma poi c'è un intendo educativo che è paritario e meritocratico allo stesso tempo. È proprio l'intendo alla base... ogni volta che facciamo un consiglio di classe, un collegio docenti, è tanto [stimolante]. Per esempio, dal collegio di classe e dal consiglio docenti di venerdì mattina sono uscite ripensamenti sulle competenze e sulla valutazione notevoli. Io conosco tanti altri insegnanti e in altre scuole non vengono portati avanti [obiettivi, progettualità, fini educativi] con la stessa volontà dagli altri insegnanti... magari sono imposti dall'alto, mentre qua sono delle necessità del corpo docenti. No?».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

**(25) (26)** «[...] da come siamo abituati a lavorare, avendo delle classi piccole, [...] siamo tutte persone che si focalizzano e vanno molto a fondo e si prendono molto a cuore le situazioni del proprio lavoro. [...] La struttura della scuola agevola questo, perché ti dà la possibilità di farlo. Per dire, [...] la settimana scorsa parlavamo di programmare l'orario scolastico in modo da lasciare all'insegnante un'ora buca, nella quale possa fare compresenza perché altrimenti faticavamo a trovare uno spazio nel quale confrontarci; cioè, vuol dire avere delle possibilità che nelle altre scuole non ci sono. Ma anche un appoggio sui progetti esterni o, molto banalmente, dei consigli... insomma, è molto gratificante anche svolgere un lavoro in questo modo».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

organizzativa  
scolastica **(45)**

- Il ruolo dell'insegnante: trasmettitore di conoscenze o altro? **(28)**
- Il senso di appartenenza e la coesione scolastica **(29)**
- La rappresentazione di studente nelle parole degli insegnanti, che declina la cultura organizzativa scolastica **(30)**
- L'educazione alle differenze **(31)**
- Le indicazioni del MIUR rispetto alla cultura organizzativa scolastica **(32)**
- La cultura organizzativa scolastica che influenza e rinnova/mantiene le pratiche educativo-didattiche e le progettualità **(49)**
- La valutazione **(50)**
- La cultura organizzativa scolastica che

- la cultura organizzativa scolastica e il benessere degli studenti

(25) «[...] penso che ci giochiamo il cliente sullo stile che utilizziamo. La differenza, forse, [con la] scuola statale è che il cliente ce l'ha già, no? Per cui noi abbiamo bisogno di persone che facciano un'opzione su questa scuola. Questo stimola ad avere un atteggiamento nuovo, rispetto al ragazzo, rispetto alla famiglia... alle volte le famiglie sono un po' pedanti, ma dobbiamo essere consapevoli anche di questi passaggi, perché, secondo me, questo aiuta la concentrazione, la stimola. Poi c'è da dire questo, che l'attenzione che ha avuto il preside negli inserimenti che ha fatto, anche negli ultimi anni [...], è un'attenzione su soggetti che hanno la capacità non solo professionale, ma anche relazionale ed educativa, e questo, secondo me, è una cosa molto importante. Ha preso delle persone capaci che sanno relazionarsi e [...], secondo me, questa è una cosa molto importante per il tema del significato. E questo ha svecchiato la scuola, nell'immaginario collettivo, [...] gli ha dato un respiro nuovo. Il mondo religioso è un mondo che, per chi vuol esser sicuro che suo figlio [sia] in un certo modo, te lo manda, no? E tu suora procuri che sia così... ma non sempre questo mondo è pienamente liberante, anche per il ragazzo: [...] ha delle dimensioni costrittive, dovute a una impostazione etica, un'impostazione educativa, anche come sistema di significato religioso. [...] Oggi, forse, questa scuola non ha più un modo così marcato, lo ha conservato, [...] perché per certi aspetti è un elemento di continuità con l'innovazione».

*P11, insegnante di religione,  
3 anni di servizio*

*I.C. Mario Lodi, Parma*

(25) «[...] Secondo me, noi possiamo permetterci di essere in questo modo perché abbiamo numeri ridotti e un bacino di ragazze e ragazzi molto particolare. Cioè, se si va in una scuola dove le famiglie o le provenienze sono diverse, è molto più difficile la quotidianità. Non si tratta più di negoziare una regola, una norma, ma si tratta di entrare, anche in conflitto, a gamba tesa, con i singoli o con le famiglie che hanno una visione diametralmente opposta a quella degli insegnanti».

*P8, insegnante di scienze umane,  
2 anni di servizio*

*I.C. Mario Lodi, Parma*

(25) «È una situazione unica. Ci possono essere [aspetti] universali, però [esistono anche] delle grosse differenze da scuola a scuola, da tipologia sociale a tipologia sociale. Dire a uno dell'IPSIA di ragionare come noi... L'IPSIA è un laboratorio multiculturale, noi non siamo così. Là c'era della gente che faceva didattica a distanza che si vedeva una casa che – dicevano alcuni insegnanti – dovrete vedere che case che hanno, poveretti. I nostri, sai, alcuni davanti alla villa, sul prato, col gatto che passa... cioè, non so se rendo».

*P11, insegnante di religione,  
2 anni di servizio*

*I.C. Mario Lodi, Parma*

(25) (27) (28) (49) «[...] riporto una mia esperienza personale. Quando sono arrivato in questa scuola, mi sono reso conto di un approccio molto differente da quelle dove ero stato negli anni precedenti, perché ho percepito subito di essere accolto da un gruppo di persone, prima ancora che insegnanti, che avevano una grande curiosità nello scoprire delle cose lavorando con i ragazzi. La prima sensazione che ho avuto è stata: cavoli, ci sono dei miei colleghi che condividono con me l'idea che posso insegnare solo se imparo qualcosa. Imparo qualcosa dai

influenza il benessere  
degli studenti (61)

colleghi [e] con i colleghi; imparo con gli studenti [e] dagli studenti. Poi mi sono reso conto, rimanendo qua [...] e sono entrato di ruolo, che nella scuola, [...] si praticasse non solo l'idea di accoglienza, ma qualcosa che andava un po' oltre, che è una cosa antichissima, che si chiama ospitalità. C'erano degli elementi di cui è fatta la scuola che tante volte noi diamo per scontati e invece avrebbero bisogno, in molti momenti, di essere ri-significati. [...] Allora ho deciso di fare un'esperienza: [con] i ragazzi, nelle mie ore, smontavamo la classe [e] tiravamo via tutto: la cattedra, le sedie, i banchi, perché la cattedra, come il banco è un oggetto dietro il quale io mi nascondo. Quindi, [dentro a una classe] ci sono una serie di vincoli, di limiti, no? Poi ci sta che ci deve essere una giusta distanza, ci devono essere dei supporti, no? Però, questa cosa ha permesso di capire, per esempio, quanto era grande l'aula, quanto spazio c'è in un'aula, [e] quanto spazio c'è tra una persona e l'altra. E come questo spazio può diventare distanza o prossimità. E credo che questo mi abbia insegnato molto [a capire che] questi banchi erano [...] uno strumento, così come le discipline: uno pensa che [...] la finalità della scuola sia l'apprendimento delle discipline. La disciplina, almeno in questa scuola – perché ormai sono tanti anni che vivo dentro questa scuola, e sottolineo *vivo* dentro questa scuola, *abito*, certe volte sono anche un po' spaesato, non sempre ci sto bene, ma la voglio *vivere* perché sento che c'è qualcosa che pulsa – le discipline sono uno strumento, sono un mezzo, sono il materiale [...] per far sì che tu cresca. Ma non può crescere solo il ragazzo, bisogna che cresca anche l'adulto. Io lo dico sempre: “Voi non siete dei vasi dove io metto dentro le cose che so”, [perché] parto dal presupposto che quello che [non] so è sempre più grande di quello che so [e] il paradosso è che più cose so, più mi rendo conto delle cose che non so, quindi, questo “non sapere” è ciò che fonda lo stare della scuola».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(25) (49)** «[...] ho sempre notato, e questa è una cosa che mi fa dire tutti gli anni: “Il mio posto è questo”, che questa è una scuola in cui non c'è una grande turnazione docenti, non siamo molto appetibili, perché siamo un po' lontani, non c'è la cattedra completa, chi viene qua sa che deve venire qua e poi andare da un'altra parte... però tutti gli anni, [...] nel giro di poco tempo, si crea un clima di fiducia, di aiuto reciproco, di sostegno vero, non solo in quanto colleghi, ma anche in quanto persone, perché poi noi amiamo molto raccontarci, in mezzo ai corridoi, nell'aula insegnanti, coi ragazzi... abbiamo fatto delle esperienze anche molto formative, pensare che questa scuola, piccola com'è, abbia per quasi 15 anni, trattenuto un rapporto di gemellaggio con una scuola a Berlino, dove tutti ci chiedevano: “Ma come fate a pensare di portare i ragazzi una settimana, a 14 anni, a Berlino, addirittura coi genitori?”, lo si fa perché c'è una vera atmosfera autentica di relazioni in cui ci [si] riconosce, anche se ci sono dei problemi, perché [...] questi problemi diventano un'occasione per crescere. Negli ultimi tempi, credo che questo nostro approccio alla scuola, alla relazione, sia messo molto in discussione perché la scuola sta vivendo un cambiamento, in termini di: che cos'è la valutazione, far passare attraverso dei percorsi che sono sempre più complessi dal punto di vista burocratico...».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(50) (32) (49)** «Noi siamo stati i primi qua, a livello di distretto della montagna, a scegliere la modalità di valutazione autentica, attraverso le rubric. Ora, [...] le chiamano multigriglia; allora io lo dico sempre: “Attenzione, perché la griglia non è uno studente, perché preferirei non grigliare uno studente”, e adesso guardando su internet ce ne sono 5000 di rubric. Noi in questa scuola le costruivamo con i ragazzi [e] ora non è più possibile, perché se voi pensate ai tempi burocratici che abbiamo rispetto al tempo per l’insegnamento, cioè lo stare in relazione, sembra quasi che il rapporto si sia ribaltato. Io passo pochissime ore, sempre meno a scuola con gli studenti; la maggior parte delle ore è un lavoro burocratico, osservativo, di conto [...] e secondo me questo è [...] un orientamento nazionale, basta pensare alle prove INVALSI quando è nato e che peso ha adesso nelle politiche scolastiche, [...] stanno diventando il termine per valutare il servizio scolastico [...]. Credo, comunque, che questa [scuola] rimanga un’isola un po’ felice, da questo punto di vista, perché comunque ogni anno, nonostante i cambiamenti, c’è sempre un riapprodare i legami».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(25) (27) (29)** «[...] è pazzesco che questa scuola attri tutte persone così, che hanno lo stesso approccio, che hanno lo stesso modo di vivere, la stessa cultura no, intesa come *modus vivendi*, proprio la stessa attenzione, la stessa empatia».

*P14, insegnante di lettere,  
8 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(29) (49)** «[...] qua, rispetto alle altre scuole, oltre a trovarmi bene, mi sento – la parola giusta è – a casa! [...] [Di esempi] belli potrei farne una sfilza! Tutte le organizzazioni di quando facevamo *scuola di comunità*: praticamente i nostri ragazzi hanno mangiato, dormito, vissuto con noi h 24 nei locali della scuola, dove noi al mattino facevamo scuola tradizionale, poi al pomeriggio si facevano varie attività, soprattutto laboratoriali, ore di studio e poi alla sera con i genitori si condivideva la cena, dove i genitori ci aiutavano nell’organizzazione, e poi si dormiva coi ragazzi. Dormire coi ragazzi è un’esperienza forte, nel senso che uno dice: “Cavolo, ma chi me lo fa fare... potrei stare tranquilla a casa”, ed è proprio lì che conosci l’adolescente! Noi, tutti gli anni, ci troviamo a confrontarci con dei ragazzini 12-13 anni e [...] per aiutarli, se così si può dire, dobbiamo entrare proprio nel loro mondo, perché altrimenti fai fatica... abbiamo un’età diversa, [...] e solo vivendo delle realtà forti, fuori della scuola, riusciamo a capire veramente quali sono i loro bisogni, le loro risorse, quello che loro davvero possono dare a noi. Altri momenti belli, [sono] momenti scolastici, in classe, nel corridoio. Momenti di crisi ce ne sono stati: sono stata triste, soprattutto, quando ho dovuto salutare diversi colleghi. [...] Ripeto, quando tutte le mattine, con la mia macchina, salgo e vengo verso Villa Minozzo, io mi sento a casa, punto!».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(25) (27) (28) (29)** «E credo molto nell'interscambio, sia tra i colleghi, ma anche con i ragazzi, proprio di esperienze di vita, di emozione, non solo la conoscenza o le competenze. [...] L'obiettivo finale è quello di imparare a vivere nella vita, di inserire i ragazzi nella vita e, nella nostra scuola, credo che a questo obiettivo ci si avvicina molto [...]: la relazione, questo interscambio tra le persone, nonostante ci siano tantissimi ostacoli».

*P13, insegnante di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(25) (27) (28) (30) (50)** «Poi è chiaro che se dovessi dire la mia, dico che questa scuola ha una sua impronta, molto legata a uno stile, cito un intellettuale di cui parlano tutti [...] che è Don Milani: qui, anche proprio per i numeri, per la tipologia dei ragazzi, il fatto che abbiano solo nella scuola la possibilità di vivere la socialità, no? Quindi, qui, i ragazzi vengono per socializzare, per stare con gli altri. Allora c'è stato sempre stato questo approccio molto alla Don Milani, nel costruire insieme ai ragazzi la conoscenza, non semplicemente trasmettergliela. Il nostro dirigente attuale viene da una sua idea [...] che è quella della scuola dell'eccellenza. La scuola deve formare studenti eccellenti, in termini di risultati di apprendimento. Sono due paradigmi [differenti e] io penso che lei se ne stia rendendo conto, anche facendo la reggenza, [che] qua c'è anche un altro tipo di scuola. Però è chiaro che lei vorrebbe anche farci capire a noi che non possiamo lavorare solo coi ragazzi sul piano della socialità... Poi, discutere su cos'è l'eccellenza è un'altra cosa importante, no? Perché per me, tutto questo ha a che fare con il tema della valutazione, no? Nessuno di noi fa l'insegnante avendo studiato che cos'è la valutazione. Quasi nessuno di noi, tra l'altro, in quest'ordine di scuola, viene selezionato come insegnante perché sa insegnare, ma semplicemente perché siamo esperti di una materia. [...] Noi cominciamo ad imparare a insegnare, quando insegniamo. E questo tema se lo ribalto sulla valutazione è ancora più decisivo, perché [...] valutare è dare valore. Quando mi dicono: «Hai corretto i temi?», io, scusate, mi incazzo. Perché non si correggono i temi, si corregge l'ortografia, la sintassi di un tema... ma il dire che si correggono i temi... io devo dare valore al pensiero espresso dallo scritto, in un certo modo, e c'è sempre il tema che valutare vuol dire stabilire che cosa manca. No, stabilire che cosa c'è e come fare per arrivare a ciò che manca, no? Quindi è una tensione, è un dialogo, è una conversazione. Grande tema: perché gli 8, i 10 delle medie sono sempre i 7, i 6, e i 4 e i 5 vengono tutti bocciati alla scuola superiore? Perché gli ordini di scuola non si parlano sul tema della valutazione: perché se qui fanno gli esercizi di scrittura creativa e studiano Hemingway, e vanno in prima liceo e gli chiedono di descrivere il tuo compagno di banco, io penso che ci sia un problema di comunicazione [...]. Però avere uno sguardo dialogico sulla valutazione, [e non] come il marchio dell'insegnante sulla spalla dello studente, perché dopo sembra quell'etichetta che definisce la persona. Io [attribuisco allo studente] un 4, quella persona lì è un 4. C'era un grande poeta che diceva che [...] l'etichetta va sul collo delle bottiglie, no? Ecco io ho un po' l'impressione che la scuola, anche in termini di *quanto* i dirigenti stanno investendo, sempre in modo burocratico, sul tema della valutazione, rischiano [che] abbiamo tante belle etichette, però, poi, abbiamo assaggiato quel vino lì? Sappiamo perché ha quel sapore e non un altro? Perché ogni studente è una bottiglia unica eh, unica e irripetibile».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(27) (28) (30)** «I ragazzi lo percepiscono, sono in grado, hanno le antenne, per cogliere non tanto quello che sai, di cui non gliene frega quasi nulla, ma quello che sei. E se c'è una corrispondenza forte tra ciò che sai e ciò che sei, secondo me è difficile che non li sai prendere. Poi, a volte, ci sono anche gli impertinenti, per fortuna, no? La mia collega che ha raccolto una serie di storie dei suoi studenti e l'ha intitolata "Sbocciati a scuola": sono tutta una serie di studenti che sono stati bocciati a scuola ma che, grazie a quella cosa lì, sono poi sbocciati, no? Noi tante volte, su quella cosa lì, prendiamo la bocciatura come un fallimento, perché non siamo capaci di offrire a chi viene fermato una cosa completamente diversa, se non la ripetizione, e infatti, li chiamiamo ripetenti [...]».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(49)** «[...] in questi giorni sta succedendo la stessa cosa, [durante] scuola-estate, ed è veramente stimolante, perché abbiamo unito in gruppi [...] delle classi, la seconda e prima insieme, la quinta elementare e prima media insieme, la terza e quarta elementare. Io, per esempio, parlo per me, sto facendo dei laboratori».

*P14, insegnante di lettere,  
8 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(49)** «Secondo me, c'è una dimensione molto forte di ingessatura, rispetto alla scuola, dove ci sono degli aspetti che sono quasi invalicabili, [come] l'orario, l'organizzazione dell'orario, il covid ha reso impossibile qualsiasi tipo di valutazione di questa cosa... Però, se noi pensiamo alle scuole anche dal punto di vista urbanistico-architettonico, la maggior parte delle scuole [...] assomiglia molto a dei penitenziari eh, c'è il corridoio, le celle [...]. Però, i luoghi, adesso non si fa che parlare dell'outdoor education, cioè se noi dovessimo dire [che] faccio lezione tutti i giorni fuori, mi prendo su, c'è un fiorire di autorizzazioni, contro-autorizzazioni, e poi sul registro elettronico, e poi in segreteria...».

*P16, insegnante di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(25) (27) (28) (29) (30) (49)** «[...] noi, però, abbiamo anche la fortuna di fare delle attività didattiche di giorni fuori che, secondo me, non fa nessun'altra scuola. Questo grazie all'impegno di tutti, perché ci crediamo tutti, perché non è facile tenere fuori dei ragazzi, tanti giorni, le energie sono quelle che sono. Mi sento di dire che, in questa scuola, abbiamo fatto esperienze che, secondo me, non ha fatto nessun altro. [...] Anche un po' pazze, anche un po' da folli, ripensandoci, che rifarei eh... quando ti porti dietro dei ragazzini di 13-14 anni, devi anche proprio [dare] a loro fiducia, perché è proprio in quei momenti che loro ti dimostrano quello che sono, e quello che tu gli hai dato per arrivare lì, per fare quel tipo di esperienze. Cioè, banalmente, abbiamo fatto diverse uscite ovunque, li lasciamo liberi, ore e ore, e gli dicevamo: "Alla tal ora, dovete ritrovarvi qua..."», ragazzini di 13-14 anni. Lo abbiamo fatto, ci siamo fidati! [...] Ci vuole anche della sana pazzia! E loro ti ripagano, davvero capisci chi hai davanti e te li porti di nuovo a casa, in classe... e io mi sento di dire che qua dentro ci sono



docenti che fanno e ci credono [nel] fare queste cose, ed è lì che c'è la differenza: è una delle chiavi per aprire il loro cuore, per conoscerli».

*P12, insegnante di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

**(27) (45)** «Io sento che qui [...] i muri sono vivi; ho questa percezione, che è molto legata alla figura del dirigente che c'è adesso, e credo che stia dando un'impronta abbastanza significativa a questa scuola, quindi sento assolutamente che tutto è vivo, e che si va in una certa direzione grazie a lui, che ha delle idee molto precise, proprio sull'educazione morale, mette sempre davanti il bambino, il rispetto, la giustizia, e sempre gli ultimi, il diritto dei più deboli, e fa davvero di tutto per dare molto valore al bambino, al ragazzo, soprattutto a quelli che sono più marginalizzati e meno seguiti dalle famiglie, dal punto di vista proprio dell'educazione morale, lui li prende molto sotto la sua ala, e in prima persona ci si butta: [fa esperienze con loro, va] ad arrampicarsi, a fare escursioni, ecc. Ecco, quindi io condivido molto quest'ideale e cerco un po' di farlo mio».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(27)** «Ogni dirigente dà un avvio, dà una sua impronta, e questo è certo. Io, per la mia esperienza, devo dire che l'anima della scuola, [...] la facciamo gli insegnanti, nel senso che se volessimo pensare a una vita di trincea, voglio dire chi [...] è quello che [c'è] tutti i giorni, no? Quindi, credo che l'anima della scuola siano gli insegnanti, ma non perché siano il fulcro della scuola eh, perché il fulcro della scuola sono i ragazzi, ma perché hanno un potere enorme, che è quello di condizionare l'anima della scuola».

*P21, insegnante di religione,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28)** «Queste mura stanno iniziando a prendere vita, a mio parere, da quando è arrivato [...] questo dirigente, perché se voi veniste al mattino, anche adesso che le lezioni sono concluse, vedreste che la scuola aperta, è ancora strapiena di ragazzi. Adesso si sta cercando di [tenere la scuola aperta] 24 ore su 24, non una scuola che, al suono della campanella, chiude i battenti, chiude le porte, ma una scuola che sia vissuta, che viva dalle otto del mattino, fino alle otto di sera. [...] L'impronta diversa che vuole dare questo dirigente è proprio quella: una scuola che non si fermi quando finiscono le lezioni, ma che continui e vada oltre. [...] La mission del dirigente è proprio quella di avvicinare a sé quelle fasce più deboli, che magari hanno famiglie disfunzionali alle spalle. Laddove la famiglia manca, la sua idea è quella di sopperire a queste mancanze, perché [la scuola] è l'altra istituzione forte che può aiutare i ragazzi nella crescita, a formarsi, non solo dal punto di vista didattico, ma proprio moralmente, proprio una pedagogia della scuola, lì ci deve essere proprio la figura scolastica. Quando la famiglia manca, è la scuola che deve sopperire a questa mancanza. Questo cambio di direzione, a mio parere, c'è stato e questa vivacità io la sto avvertendo in questi ultimi anni, prima no. È vero anche quello, che l'anima sono gli insegnanti, però non tutti percepiscono la scuola come la sta percependo adesso dirigente, cioè c'è chi ha ancora un'idea molto tradizionale del fare lezione: faccio la mia

lezione, poi basta, vado a casa. C'è anche chi ha questa idea della scuola, “mi fermo lì, quando finisco le mie ore”, [...] c'è chi pensa, [invece] che l'insegnamento sia una missione [...]. Non sto dando giudizi di valore, [semplicemente] si limita a fare il suo lavoro, punto: l'insegnamento, una professione come le altre. Quindi, è anche questa la differenza. Questo non significa che ci fa la lezione cattedratica non tenga ai suoi alunni, assolutamente, [è] proprio un modo diverso di vivere la scuola. [...] L'idea che ha il dirigente [è] di rendere queste quattro mura come un luogo in cui, anche dopo la lezione, si può stare, si può socializzare, fare uno sport, cantare... stare semplicemente insieme, ecco».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (28)** «Sì, forse si limita a fare il suo lavoro, perché crede e dà molta importanza alla didattica, cioè svolgere i programmi, seguire dei percorsi, attenersi a delle cose date dalla legge, [...] piuttosto [concentrarsi sulla] la complessità, il lato più umano, cioè [il] materiale umano, con cui si ha a che fare».

*P20, insegnante di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (29) (32) (45) (49)** «[...] girando in diverse scuole, [...] sono stati gli unici due anni in cui io mi sono sentita parte di qualcosa, considerata [...] per qualcosa di diverso dalla materia che posso insegnare. Ho vissuto molto, molto male il fatto che questa idea di scuola, che a me piace tantissimo, non è condivisa da tutti, ma la cosa che mi ha fatto vivere molto male sono le modalità, i rapporti, [...] le persone, a volte, mettono in atto, magari, sfogando questo non-accordo di pensiero [...] sui ragazzi, perciò [questo mancato accordo nel corpo docente è stata] un po' subita dai ragazzi, ecco. C'è ancora una cosa, che a me non piace tanto: [...] l'idea della punizione per educare, e spesso i ragazzi ne subiscono le conseguenze, perché questi rapporti tra noi, molto tesi, portano a conseguenze che ricadono su di loro. Ecco, questa è la cosa che mi ha dato più disagio. Disagio, perché non si riesce ad arrivare, non si è riusciti ad arrivare... questo cambiamento, questa modalità di nuova visione della scuola è stato talmente radicale, che richiede tempo [...]. Una frase che qualcuno m'ha detto: “Ma questa non è scuola, questo non è dare qualcosa ai ragazzi, dargli gli strumenti per...”, perciò sempre la diversità tra la didattica, le altre materie, piuttosto che l'esperienza del vissuto quotidiano, di un'attività... perché purtroppo la nostra realtà è questa: non abbiamo classi da 25 ragazzi, che sono attenti per sei ore, disponibili, disposti, con una dedizione particolare, un amore per lo studio... [...] le difficoltà sono tante. Perciò, si è creata una certa tensione tra di noi, incomprensione, non ci si parla... e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano, hanno queste antenne, ti leggono in faccia, ecco, basta uno sguardo. Io, anche lavorando sul sostegno, spesso, il ragazzo con cui stavo io, mi diceva: “Ma sei arrabbiata oggi?” Ci sono grosse spaccature, c'è ancora un modo di vivere la scuola un po' antico [...]. Dall'alto, la scuola a livello ministeriale, sta dando indicazioni di grande apertura, dall'estate, al recupero della socialità, le attività di musica. [...] Non sempre, la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione, [su] quello che possiamo fare, [...] e penso che, però, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi».

*P20, insegnante di sostegno e musica,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (49) (61)** «Perché c'è ancora questa idea, un po' retrò, che la scuola debba significare "leggere, scrivere e fare di conto". Capisco anche che ci debba essere anche quel lato [della] scuola come luogo in cui si istruisce, però si perde di vista, l'altra metà. Per esempio, io quest'anno, ho trovato veramente assurda la sospensione di un ragazzo, per tre giorni, perché, in sostanza, [...] tu hai concesso a questo ragazzino, che è vero, ne ha combinate di tutti i colori, [di essere] libero di circolare per Traversetolo, magari a combinare dei guai. Per me, quello è stato veramente assurdo, perché la scuola è il luogo che deve educare questo ragazzo, io non credo nel valore educativo di una sospensione, lo allontani per tre giorni dalla scuola, che cosa risolvi? [...]quando tu chiedi ai colleghi "Ma perché hai votato per una sospensione?", [...] la risposta è: "Perché ne punisci uno per educarne 25. Deve essere un esempio: ti punisco, perché così gli altri intanto capiscono che se si comportano come lui corrono il rischio di ricevere la stessa punizione". Io non la condivido, perché quella è una fragilità che devi tutelare in altri modi, non allontanandolo dalla scuola! Sono più per un lavoro socialmente utile, [...] [come] pulire i bagni, spazzare il cortile, ma allontanare un ragazzino dalla scuola, nel 2021, è una cosa assurda, come prima chiedevano ai bambini [di mettere] le mani e gliele bacchettavano, o li mettevano con le ginocchia sul sale... cioè, sono cose [che] non le concepisco!».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(28)** «[Io credo sia] un modo diverso di intendere la professione dell'insegnante [...] è proprio una concezione diversa di scuola».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (28) (30) (49) (59) (61)** [...] La valutazione, per me, è un aspetto che io detesto dell'insegnamento! [...] Etichettare i ragazzi con dei sette, con dei nove... ma tu non sei un sette, tu non sei un otto. [...] Bisogna valorizzare le persone, anche per quegli [aspetti] che magari non rientrano nella pagella [e] che magari possono essere competenze utili da sfruttare anche un domani, quando uscirai dalla scuola. [...] E invece, ancora, non c'è l'idea che la scuola debba essere più che altro un approccio [...] a tutto quello che è la cultura, l'istruzione, la conoscenza. [...] [I ragazzi] devono ancora imparare a stare al mondo, [...] ci sono ancora troppe fragilità, perché è proprio la fascia di età che è ancora molto difficile. [...] Il ruolo dell'insegnante, in questi tre anni, credo sia proprio quello: [non di] infarcirli di nozioni perché il programma ministeriale te lo impone, li disgusta e li allontana da scuola e li vedi entrare al mattino a capo chino, con zaini pesantissimi, e proprio non inculchi così l'amore per lo studio, per il sapere. È un modo per allontanarli dalla scuola. Invece, se loro sentissero la scuola come un posto in cui stanno bene, in cui devono stare bene in queste quattro mura... secondo me, se si fa un sondaggio, tra i 280 ragazzi delle medie, molti diranno che qua non stanno bene».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio*

*I.C. Traversetolo, Parma*

**(28) (30) (49)** «[Il cambiamento dei tempi, dei ragazzi, dei genitori, mi fa dire] che per forza dobbiamo un po' adattarci a loro, noi... forse, dobbiamo adeguare il tutto al nostro modo di tornare ad insegnare qualsiasi cosa, anche l'educazione morale».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(30) (45) (49)** «[...] quello che riesce a fare, è quello che la sua vita, in questo momento, gli ha permesso di fare, che sia per questioni culturali, la vita a casa, quello che prova lui emotivamente: dove arriva è dove poteva arrivare! È l'ambiente che gli ha permesso di fare questo, perché non è nient'altro. [...] Noi possiamo lavorare sull'ambiente, per cercare di spostare il suo livello, al meglio possibile, capendo qual è il meglio per lui, quale asticella spostare. Se arriva al sei, è perché il suo ambiente gli permette di arrivare al sei, o al sette. [...] Se non ha fatto di più, è perché non poteva fare di più. Anche [se] non si impegna nello studio, non mi impegno nello studio perché avrò i miei motivi per non studiare, perché non sono cattivo».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(30) (61)** «Invece passa ancora questo concetto, questo senso di inadeguatezza, cioè [...] sono cattivo. Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo. [...] Per *x* motivi sono questo e sono uno scarto. Difficilmente si recupera, eh».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(14) (15)** «[I ragazzi sono diversi] però la cosa che non cambia siamo noi. "Eh, bisogna accettare [che qualcuno abbia prospettive educative differenti dalla nostra]" sono d'accordo in parte... nel senso che, la pedagogia [propone] una direzione [che] è chiarissima ed è una sola: per quanto uno possa avere la sua idea di insegnamento, la direzione sta andando verso quello che dice il dirigente. Se noi facciamo sentire questi ragazzi efficaci, che sono in grado di fare le cose, se riescono a riconoscere le loro emozioni, se riescono a sentire che possono fare bene, a stare qua dentro bene, da lì si può lavorare sulla parte morale e dopo, a mio parere, aver lavorato sulla parte emotiva, sulla parte di morale, si può iniziare a lavorare sulle nozioni e sulle conoscenze. [...] Stiamo lanciando fuori alcune persone che hanno un background familiare robusto e che [...] hanno ottimi risultati e che, normalmente, li avrebbero anche senza l'insegnante. [Credo sia] giusto concentrarsi anche un po' più su quella parte più fragile, [...] partendo sul singolo e sul suo senso di autostima, efficacia... [...] penso che sotto questo aspetto siamo ancora molto, molto fragili, mentre i programmi li sanno tutti, sono tutti preparati».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (30) (49) (61)** «[Per coloro che investono maggiormente sulla didattica] il fine è un altro, come dicevo prima: il mio compito per me è quello di portare a compimento un programma ministeriale, ci tengo lo stesso a te... Io ho sentito frasi, quest'anno, "Bisogna che si faccia le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua, e qualcun altro spezzerà loro le gambe, e quindi..."», fortificarli, prepararli per quello che verrà fuori. Quindi, questa durezza del ruolo, a volte, di molti è legata a questo. Cioè, ti sto preparando, a modo mio, per quello che verrà dopo. Io non colgo sempre il negativo di questi atteggiamenti [le partecipanti concordano]; non vuol dire che sono persone insensibili, è che hanno una concezione diversa del loro ruolo, come se fosse la scuola, sai la vecchia [...] l'esercito: ti formo, così sei pronto per quello che arriverà dopo. Quello che, secondo me, sta cambiando è che questi ragazzi, come si diceva prima, sono troppo fragili adesso, non hanno la maturità, non sono così scantati».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(27) (28) (61)** «[...] il fatto di avere questa impostazione "ti voglio far imparare adesso cos'è la vita, perché dopo..."», dipende da dove vieni. Se vieni da un [contesto assente e] tutti i giorni ti prendi delle mazzate a casa, arrivi a scuola e ti mazzo anche io, perché devi imparare, allora... Forse con qualcuno si può fare, forse con qualcun altro no; dopo questa forbice si allarga. [Qualcuno dirà che] "Non si può salvare tutti!", però adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha. [...] Sì, è che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini. Alla fine, noi dovremmo essere gli adulti [...] che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua ma che loro riescano a capire, adesso, l'importanza della cultura, dell'impegno, soprattutto provenendo, magari, da famiglie che non ci sono».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(27) (28) (61)** «[...] Io mi chiedo [...] qual è il valore di far leggere un testo sulle differenze di genere, sul razzismo, sul bullismo, far vedere un film... penso che non colpisca nessuno, della classe, [e] penso che [con] queste metodologie qua non gli stiamo dando un insegnamento morale. [...] Quelli che sono più fragili sull'aspetto dell'educazione morale non vengono colpiti da queste cose che noi facciamo».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (49) (61)** «Una cosa che ci dice sempre, quando durante i consigli di classe ci lamentiamo perché [gli studenti] non studiano, è: "Ti sei chiesto perché fa così?". Ci spinge sempre a metterci dalla parte dei ragazzi, lui è dalla parte dei ragazzi... perché l'adulto, secondo lui, ormai dovrebbe avere le sue armi per andare avanti, i ragazzi ancora no».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (29) (30) (49) (50)** «Però stamattina, parlando con una collega, mi ha detto: “Io, però, non posso accettare che qualcuno mi faccia questa osservazione: “[...] Nella tua materia [...], su 25, ci sono 10 insufficienze; ti sei chiesta perché? Ti sei chiesto perché hai tante insufficienze?”. Eh, perché non studiano...”, “Ma tu sei sicuro di aver fatto il possibile per?”, e la risposta è stata: “Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così e così. Punto. Se ci sono dieci 5, è perché questi non sono all’altezza di...”, quindi sono proprio visioni completamente diverse. [...] Se questa persona ha preso 5 in questa verifica, vuol dire che per questa persona devi adattare un percorso diverso. Devi partire da quello che ti può dare questa persona, non da quello che non ti può dare. Una volta che tu hai verificato che il livello non è sufficiente, devi metterla in grado, per quello che ti può dare, di arrivare a una sufficienza. Perché non si può non farla questa cosa. Ma, per molti non è così: cioè, il mio standard è quello e io non voglio più stare in una scuola dove mi si dice che do troppe insufficienze».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (29) (30) (31) (49) (61)** «[Si potrebbe raggiungere una riconciliazione vedendo il successo degli studenti], ma qualcuno non riesce a vedere nemmeno [questo]. [...] Sono stati fatti dei progetti particolari per alcuni ragazzi, che hanno avuto l'esito sperato, perché di fronte a un abbandono scolastico, alcuni sono tornati, alcuni, non tutti. Qualcuno, addirittura, è tornato in classe, con una frequenza non assidua, però, insomma, l'obiettivo era quello ed è stato centrato, con tutte le difficoltà. [...] Però, davanti a questa cosa, qualcuno ha criticato la modalità. Questi progetti sono proprio stati fatti per recuperare la consapevolezza di questi ragazzi di esistere, di esserci, di valere qualcosa per qualcuno; però la scuola, che è la scuola dell'obbligo ha dei doveri umani».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (29) (30) (31) (49) (61)** «[Alcuni] non hanno visto la valenza didattica nel progetto, ma hanno visto solo che sono andati fuori a divertirsi, perché qualcuno andava a cavallo, qualcuno andava ad arrampicarsi, no? E invece tutto il lavoro che c'è stato dietro, non è stato valorizzato: «Quella non è scuola!» [...] Quello è “vado a divertirmi sul cavallo” e invece, magari, andavano a cavallo, prendevano le misure del recinto».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (29) (30) (31) (49) (61)** «[...] Su questo tipo di progettualità ci stiamo interrogando anche noi, sulle criticità [che abbiamo riscontrato] perché è stato visto in un certo modo dai docenti, ma [anche] gli stessi compagni di classe dicevano: “Ma io sto qua, dalle otto alle due, a sorbirmi le tue lezioni cattedratiche; lui esce dalla classe...”. Anche qua, è un altro aspetto, anche quella è una cosa che va studiata diversamente, perché tornando al clima della scuola, poi in classe anche per gli stessi compagni di classe: “Cos’hai tu, in più di me, che ti permette di stare una mattinata fuori ad arrampicarti o fare il progetto, e io invece sto qua a

sorbirmi sei ore noiosissime di italiano?». Volevo mostrare che non è stato visto [bene] solo da alcuni docenti, ma anche dagli stessi compagni di classe. Nella mia classe, per esempio, si è avviato al problema, coinvolgendo, a turno tutti i compagni, allora lì, forse, si sono un po' calmati i malumori».

*P18, insegnante di inglese,  
15 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (29) (30) (31) (49) (61)** «[La percezione su questi progetti] è una cosa che hanno trasmesso alcuni docenti, [perché l'abbiano] percepito gli studenti, [...] perché le fragilità di alcuni sono proprio palesi. [...] Il preside ha sempre spronato a far partecipare tutta la classe: sono, poi, gli stessi docenti, che prendono il fatto che non tutta la classe partecipi come aspetto negativo del progetto. [Tuttavia, coloro che criticano il progetto sono le stesse persone che vietano alla classe di partecipare, o] "al massimo uno", [in nome della] didattica. E sicuramente farebbe benissimo a tutti i ragazzi, di tutte le casse, fare le attività insieme ai compagni, per l'inclusione, per tutto quanto».

*P19, insegnante di sostegno,  
2 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(25) (27) (28) (31) (49) (60)** «Noi, come docenti, come persone adulte, non siamo ancora in grado, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare...". Dopo di che facciamo 87.000 progetti sulla diversità, sul web, e quando si tratta di viverla non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato, perché, gli facciamo vivere la differenza: "tu non ci puoi andare e lui invece sì". Anzi, addirittura, gli diciamo, perché l'ho sentito con le mie orecchie: "Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!". Beh, ma possiamo dirle certe cose? Abbiamo fatto un corso di 12/14 ore sui DSA e qualcuno, dopo 30 anni che insegna, non sa che i DSA, durante le verifiche, hanno, per legge, il diritto di utilizzare delle mappe... non sono mai fornite. Ma, siccome, i ragazzi non conoscono la legge, [...] possiamo andare avanti così...».

*P20, insegnante di musica e religione,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(32)** «[...] Le cose si muoveranno, perché anche dal ministero arrivano tante sollecitazioni. La scuola aperta anche d'estate. Quando è dall'alto, quando è il tuo datore di lavoro, il ministero dell'istruzione, e non è il dirigente, che ti dice: "Tu, insegnante, devi fare così» [...] allora, pian pianino, secondo me, qualcosa si muoverà».

*P17, insegnante di lettere,  
6 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(27) (29) (31) (49) (61)** «Stamattina recriminavano il fatto che [il dirigente scolastico] sia andato a mischiare con un gruppo di ragazzi di una classe, perché lui ha una figura che deve

essere il dirigente: ha fatto un'uscita di una notte in tenda, e l'hanno visto coi piedi scalzi, i piedi sporchi e lo hanno visto con i pantaloni corti, e ha fatto dei gavettoni. La collega diceva "Ma vi rendete conto? Questi ragazzi credono che il preside sia un loro amico! Fino all'una abbiamo cantato!". [Il rapporto che il dirigente ha creato con questi ragazzi, li ha portati a riconoscere] in lui una figura che li stimava, capaci di fare, nonostante le difficoltà estreme, nonostante la fatica. Perché nel momento in cui si recupera questa empatia, questa fiducia, che non hanno a casa, non sanno cos'è perché sono abbandonati, loro danno qualsiasi cosa, e non è che non facciano dannare eh... poi sanno dove andare, sanno da chi andare [per] non [essere] giudicati, stigmatizzati. In questi momenti, loro possono essere loro [stessi], con le loro difficoltà, con qualsiasi cosa, ma lì siamo tutti uguali, persino il preside è uguale, perché ha i piedi sporchi».

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di insegnamento  
I.C. Traversetolo, Parma*

**(27) (28) (50)** «La scuola come valore [...] portante di una società è importante nel rivalutare anche il ruolo dell'insegnante, il ruolo degli alunni, il ruolo delle famiglie, che sono appunto, i portatori fondamentali di interesse nella scuola. [...] La valutazione è un atto difficilissimo per noi insegnanti, perché noi andiamo a valutare un 10 in italiano, o un 5 in italiano e forse quel 5 in italiano dietro nasconde una povertà culturale, sociale che spesso i ragazzi, in una scuola, che fortunatamente è pubblica, è laica ed è piena di tante diversità, e questo è una fortuna per la scuola italiana, assolutamente».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(50)** «[...] È vero, la valutazione è la parte più brutta del mio lavoro, [...] la parte più difficile, darei a tutti 10. Ma non un 10 per il voto in sé, 10 a tutti perché ognuno di loro, per me, ha un valore. Io faccio sempre la premessa con i ragazzi: "Il voto non vi rappresenta. Il voto non siete voi. Voi non valete quanto il voto che prendete. È la misurazione di un elaborato, la valutazione di una performance, siamo obbligati a farlo e lo dobbiamo fare, però non vi rappresenta». [...] Loro lo capiscono, [...] perché chi instaura una relazione in classe riesce anche a [fare in modo che] si auto[valutino], non sbagliano mai. [...] Il voto però nella società, nella famiglia, è ostentazione di quanto vale la famiglia: [...] vedi mamme litigare per il 10 o il 10 e lode all'esame di terza media che, insomma, ha dell'assurdo. E questa cosa ci mette in grande difficoltà [...]. Mi distoglie energie, tempo, stress, discussioni inutili, eccetera. Boh, non lo so, se i ragazzini non avessero il voto, non studierebbero? [...] Noi imposteremmo la nostra didattica sull'interesse e allora non sarebbe più finalizzata al traguardo della performance e, forse, sarebbe più divertente e interessante. E forse riusciremmo ad avere qualche risultato in più. Le mamme non litigherebbero sulla spiaggia, su quanto è stata più bella la media del loro figlio, rispetto a quella dell'altro figlio e, forse, sarebbe un mondo più, più funzionale, più sereno».

*P25, insegnante di arte e immagine,  
18 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*



**(50)** «Emerge un dato importante: a volte la valutazione è frutto di una questione personale, quindi le relazioni che in qualche modo influenzano la valutazione. È chiaro che la valutazione è globale, è complessiva, [e devono essere presenti] dei dati neri su bianco, proprio per evitare che ci sia una deriva, determinata proprio dalle relazioni umane. [...] [Devono essere individuati] dei parametri di valutazione oggettiva ci devono assolutamente guidare».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(33) (49)** «[...] un'altra cosa che io ho trovato [...] utile è stato il programmare anche un piano estivo per questi ragazzi. Da noi, in Sicilia, ci sono 40 gradi, si muore di caldo [...]. Per cui lavorare dove? Cioè, noi abbiamo un cortile, ma ci sono 50 gradi. Cioè, mettere i ragazzi là fuori per tutta l'estate, quel poco di cervello viene squagliato [ridono]. Comunque, io farei una proposta a un ministro che veramente abbia varcato la scuola: io vorrei chiederglielo se hanno mai varcato il portone di una scuola, se hanno visto cosa si fa dentro una scuola, come si sta... abbiamo parlato di ambienti scolastici: come si sta negli ambienti scolastici? Perché, per la prima volta il Covid ci ha portato dei banchi nuovi, "Adesso, tutti i banchi che avevano dove li mettono?". Li abbiamo buttati... La politica non sa mai niente di quella che è la pratica del vivere... ma, il banco nuovo è stato una cosa importantissima. I ragazzi hanno detto: "Oh, il banco nuovo! Senza pugni, con il sottobanco. Potevano mettere i quaderni nel sottobanco!"».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(61)** «[...] Noi abbiamo lo stesso problema [e] stiamo tenendo questo tempo prolungato, [con fatica], [...] piano piano si sta spegnendo perché questi genitori non sono convinti del tempo prolungato, perché toglie ai ragazzini del tempo libero».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(25) (27) (28) (45) (31) (49) (61)** «[...] io parlo del sostegno: [...] secondo me, questa inclusività non ha ancora raggiunto il livello massimo. Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po' si fossilizzano sulla loro disciplina [e sul] fare lezione, senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni che possono essere DVA, BES, DSA. [...] Molte volte si delega all'insegnante di sostegno: "tanto c'è l'insegnante di sostegno, se a vede lui, lei,". Quindi, secondo me, nella formazione [...] potrebbe essere un passo in avanti per avvicinarsi in maniera diversa a questi ragazzi. [...] L'alunno speciale è l'alunno di tutti gli insegnanti, quindi tutti gli insegnanti devono preoccuparsi, nel momento in cui entrano in classe e sanno che in quella classe c'è quella tipologia di alunno, [di preparare] le strategie utili per rendere inclusiva la classe, e quindi farlo partecipe del gruppo classe. [...] Vorrei proprio vedere in una classe questa tipologia di relazioni, tra tutto il corpo docente, tutto il consiglio di classe, nei confronti di tutti gli alunni. Quindi, essere formato a utilizzare delle strategie che possano coinvolgere, includere tutte le diversità degli alunni, perché anche tra gli alunni normali, alla fine sono tutti

diversi, quindi ci deve essere quella flessibilità a utilizzare, a conoscere bene la classe, cioè con una attenta osservazione, e cercare di utilizzare delle strategie ai fini inclusivi».

*P23, insegnante di lingue straniere,  
21 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(26)** «[...] Forse non sembra dall'esterno, per chi non vive la scuola, ma noi abbiamo dei tempi serratissimi, tra riunioni calendarizzate, tra riunioni istituzionali, prestabilite che dobbiamo fare, e quello che è il nostro lavoro in classe, i ritmi sono veramente serrati. [...] Questo momento di confronto ce lo sogniamo».

*P23, insegnante di lingue straniere,  
21 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(25) (26) (28)** «[...] Noi abbiamo bisogno di un luogo di sfogo, che non può essere un consiglio di classe, perché i tempi sono quelli, non può essere un collegio dei docenti, perché dovremmo insorgere 100 persone alla volta, non può essere un consiglio di istituto, perché ci sono i genitori ed è difficile trovare un accordo con loro... alla fine, mi sono resa conto che i corsi di formazione che ho frequentato o che ho, in cui il mio ruolo era quello di formatrice, si sono sempre conclusi con momenti di confronto che era proprio su questa problematica, che ruolo ha l'insegnante oggi? Che ruolo ha la scuola oggi? Siamo inclusivi o non siamo inclusivi?».

*P23, insegnante di lingue straniere,  
21 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(25) (27) (29) (49) (61)** «[...] in questo momento, [...] abbiamo la fortuna di avere un dirigente che favorisce la condivisione tra colleghi, ci ha abituato a condividere, cosa che prima non c'era, perché la nostra è una scuola situata in una zona a rischio, da noi i dirigenti venivano e stavano un anno, due anni e se ne andavano, e noi dovevamo sempre ricominciare da capo. Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirli di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, in una scuola piena di problemi, eravamo in alto mare, e quindi là abbiamo fatto palestra: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme. Questo c'è sempre stato. Poi è arrivato un dirigente che ha aperto alla condivisione, tanto è vero che lui è il fautore della leadership condivisa, ha creato gruppi referenziali, insomma, ha distribuito le responsabilità e ha distribuito il fare scuola. E questa architettura ha favorito la creazione di questo clima familiare. Io adesso sono contenta, [...] perché vedo che da una scuola con tantissimi problemi, ora vedo una scuola unita, che fa fronte insieme alle esigenze dei ragazzi, spesso importanti, [con] problemi veramente seri alle spalle, ma noi riusciamo ad [andare] avanti [e] a creare entusiasmo nei ragazzi, proprio perché i ragazzi vedono che siamo un corpo unito. [...] Quest'anno, [nonostante] i problemi che ci sono stati, non c'è mai stato un disaccordo, eravamo tutti sulla stessa linea di conduzione. Questo è importante, perché non ci ha fatto vacillare, perché ci ha aiutato ad affrontare le situazioni più difficili insieme, perché siamo arrivati alla fine con consapevolezza e anche aiutando i ragazzi a superare determinate difficoltà. [...] I ragazzi sono contenti dell'operato della scuola, ma ognuno [di noi] ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e

fare lezione, da noi non è così: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto; quindi, c'è un'architettura che porta a questo, perché è una scuola che funziona, una scuola che si fida come una grande famiglia».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(25) (31) (61)** «L'aspetto inclusivo nella nostra scuola [è un] obiettivo [...] a caratteri cubitali».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(25) (28) (29) (31) (49) (61)** «Io insegnando matematica e scienze. Molte volte matematica è difficoltosa per gli alunni e quindi, quando c'è la docente di sostegno, io mi avvalgo della sua figura, perché diventa fondamentale [e] perché, a volte, sentire la stessa cosa da una voce diversa può aiutarli. E a proposito degli esami, non so se riuscite a vedere bene, una ragazza ha fatto questo dipinto dove ha messo noi tutti docenti come scale, che siamo stati la sua scala [...], dove ogni docente ha dato proprio contributo, e lei si è sentita inclusa, perché era straniera, era un po' più grande, però ha trovato il giusto percorso e la giusta motivazione per poterlo svolgere».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(25) (27) (28) (45) (31) (49) (61)** «A meno che non si prenda l'occasione di [...] creare una scuola diversa. [...] Se noi seguissimo una linea comune, che ci consentisse di non perdere l'occasione, perché io parto dal presupposto che tutte le esperienze qualcosa di positivo poi lo lasciano, se vuoi anche solo consapevolezza dei propri limiti [...]. Ma se si riuscisse a fare tesoro delle proprie esperienze, in senso positivo, si potrebbe presupporre di fare una scuola diversa, che consentisse, per esempio, anche a quei ragazzi a rischio di dispersione, quei ragazzi che hanno difficoltà, io ne ho a scuola. [...] Una volta feci un lavoro su come uno strumento digitale poteva essere uno strumento per [contrastare] il dropout; devo dire che ho avuto dei riscontri positivistissimi, perché poi l'ho messa in pratica l'anno successivo a scuola. Perché i ragazzi non avendo l'obbligo di venire a scuola, seguivano comunque, contestualmente, le attività scolastiche in zona protetta, in comfort zone, perché noi sappiamo che, per certi ragazzi, la scuola è veramente un grosso limite. Noi abbiamo ragazzi che sono seguiti dagli psicologi per questo problema, perché loro hanno il rifiuto della scuola come istituzione. [...] È questa la strada per crescere, se non si torna di nuovo al metodo tradizionale, e aumenta lo scollamento, perché, comunque, la comunicazione con i ragazzi è cambiata, e questa è un'altra consapevolezza che dobbiamo prendere in considerazione».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di insegnamento  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(29)** «L'altra [esperienza] è un mio ricordo, perché stavo pensando, quando andavo al liceo, se ci fosse la percezione [...] di condividere con gli altri studenti della scuola un determinato

sentire comune o di andare in una certa direzione in termini di formazione, a livello di norme condivise, di comportamenti di vita. [...] E pensavo che, per mia esperienza personale, non succedeva normalmente; però [durante le] partecipazioni esterne, [come i] giochi matematici [o le] competizioni sportive, mi ricordo, traspariva proprio [che] i ragazzi [...] si identificavano in determinati metodi di comportamento o anche [in] determinate prassi, determinati modi nell'approcciarsi ai problemi, nel confrontarsi con gli altri. [...] Banalmente, si diceva: "Noi siamo del Copernico, siamo persone rette, avviciniamo i problemi in un determinato modo; quelli sono del Leonardo, hanno un modo di fare, un'impostazione, insomma nell'attitudine anche alla competizione, diversa».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

**(25) (27) (28) (49) (61)** «[...] È notevole l'esigenza a formare gli insegnanti verso [una] didattica in forma più dinamica, laboratoriale, collaborativa [...]. Sono tanti ancora gli insegnanti tradizionalisti, che, sicuramente, influenzano con il loro agire anche i nuovi insegnanti, perché io proprio all'interno di una scuola ho visto approcci completamente diversi: da insegnanti molto rigidi e concentrati sull'apprendimento, ad altri più interessati a far star bene l'alunno, a insegnare non solo la disciplina scolastica, ma insegnargli le regole, insegnargli come stare con gli altri, io trovo che questi temi siano molto attuali. Io penso che al giorno d'oggi la scuola deve cambiare rispetto a com'era: [...] soltanto il rivedere la didattica, la didattica per competenze, la didattica verso la formazione delle life skills. [Credo che sia] una didattica che va completamente rinnovata, completamente rivista. E vedo che secondo me la scuola attuale si trova un po' in questo passaggio, dove ancora persiste questa impronta: lo vedo anche dalle vostre esperienze scolastiche, i licei ancora improntati sul risultato, sull'essere competitivi, e altre scuole più legate a temi sociali».

*P34, aspirante insegnante,  
laurea in Scienze motorie  
20 anni di esperienze pregresse*

**(25) (26) (27) (28) (49)** «[...] Secondo me, l'empatia è importantissima e quando uno instaura il proprio rapporto coi ragazzi, ha [sicuramente] il proprio modo di procedere e determinate regole in classe, però, per la mia esperienza, sarebbe utile un coordinamento iniziale, soprattutto per i nuovi insegnanti. [C'è la] necessità di definire un percorso comune, perché i bambini e i ragazzi devono essere abituati ad un gruppo di regole che non possono essere contrastanti tra di loro. Alle elementari mi è capitato più volte che io decidessi di comportarmi in un modo con determinati bambini, per la mia sensibilità, e invece altre insegnanti, magari con bambini problematici, si comportassero in modo completamente opposto. Quindi, secondo me, in primo luogo, il coordinamento, anche per l'introduzione dei nuovi insegnanti, per non farli trovare spazati davanti a comportamenti che non si aspettano, soprattutto per situazioni problematiche, altrimenti si rischia di creare confusione, [sia] nei bambini, su quelle che sono le norme di comportamento, [...] quello che è giusto e che è sbagliato, quello che si può o non si può fare in classe, [sia per gli insegnanti]. Io, appunto, sono stata buttata, [...] se fossi stata indirizzata sarebbe stato meglio. [...] Servirebbero delle indicazioni generali in principio, e poi un costante confronto tra [gli insegnanti, magari creando] uno spazio dedicato appositamente,

perché è importante, per bambini o ragazzi in fase di crescita, avere una linea comune, quindi anche settimanalmente o mensilmente, uno spazio di confronto, direi».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

**(25) (26) (27) (28) (45) (49)** «[...] per la mia esperienza personale, [...] sono entrata a gennaio, e c'erano tanti bambini problematici, che durante la lezione strillavano, si buttavano per terra, o il ragazzino che viveva in un contesto molto particolare, difficile... quindi il problema non era solo singolare, ma poi di tutto il gruppo classe, perché [c'erano poi i bambini che] reagivano di conseguenza, [quelli che erano] più sensibili e, alle volte, che scoppiavano a piangere senza un motivo apparente. Quindi, direi, da parte delle altre insegnanti in primis, magari [sarebbe stato utile] un incontro preventivo, in cui si parlava un po' della classe, della storia di ciascuno, della problematica, perché poi, sarà stata anche una classe molto sfortunata, però c'erano tantissimi stranieri, di cui sette o otto che non parlavano minimamente l'italiano, per cui avevano bisogno di un percorso totalmente a parte. [Inoltre], poi c'erano bambini con situazioni familiari terribili, genitori in carcere, eccetera. Però, una mini-storia della classe, anche in una sola oretta o due, [sarebbe stato]

utile per poi [agire] efficacemente con queste persone, anche perché far subire un mini-trauma a questi bambini, tutte le volte che entra in classe qualcuno di nuovo, insomma, non penso che sia un'esperienza positiva. Nel corso della prima esperienza mi è capitato che gli insegnanti fossero collaborative, nel senso che, [nonostante] questo momento iniziale non [fosse] stato previsto, però tutte le volte che io chiedevo indicazioni, mi si veniva incontro, mi si spiegava la situazione; mentre, in esperienze precedenti c'era una competizione assurda tra le giovani e le anziane e ci si metteva proprio i bastoni tra le ruote. [...] Però, diciamo che sì, un aiuto a livello di comprensione della situazione che si sta vivendo, quando arriva un nuovo insegnante, all'inizio, qualora si dovesse accogliere un gruppo classe dal principio, [e] la definizione di una linea di comportamento comune, una linea che poi dovrà evolvere, perché poi ogni esperienza è soggettiva, però una linea di comportamento comune, affinché si vada tutti nella stessa direzione».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

**(25) (27) (28) (49) (61)** «[Se mi trovassi in una situazione simile a quella rappresentata dalla clip proposta] chiederei la storia di ogni componente della classe, vista la forte, insomma, globalizzazione. [...] All'interno delle classi troviamo sempre di più ragazzi che provengono da diverse situazioni, nonché da stati, regioni, che quindi hanno delle storie di immigrazioni, o comunque di disagio e, quindi, cercherei di avere un quadro di ogni studente per valutare anche il modo in cui ci si deve porre, [per esempio], se è necessario usare più il pugno di ferro in certe situazioni o essere più accondiscendenti, di comprendere, parlarci, [per] non basarsi esclusivamente sulle valutazioni o le conoscenze che ha quel determinato soggetto, ma cercare di entrarci anche in relazione e capire perché magari si comporta in un determinato modo. Noi, quando eravamo in quarta superiore, ci hanno fatto fare un progetto con due psicologhe perché ci sono state delle situazioni di spaccio e droga e, quindi, i nostri professori volevano capire se tutti noi in classe facessimo uso di stupefacenti oppure se fossero casi isolati. Però, l'ho trovato

poco produttivo, onestamente, perché due persone esterne che vengono quasi a farmi una psicoanalisi, non lo so, [per] capire perché uno si fumasse una canna... avrei preferito che [fossero] i professori [a cercare di capire], analizzare con le varie esigenze di ognuno di noi del perché magari quel ragazzo o quella ragazza si ritrovasse a dover spacciare oppure facesse uso di marijuana, invece che lavarsene le mani. [Credo fosse responsabilità dei professori]. Non metto in dubbio la professionalità di queste due persone, però non lo so, per noi era diventata più una sfida che un vero e proprio confronto: [...] vengono queste due persone, che iniziano a chiederci il perché, il per come si fumi marijuana, [...] sembrava, tra l'altro, che fossimo un circolo di tossicodipendenti. [...] Inoltre, era stato arrestato un mio compagno di classe [e] la scuola si era presa il merito perché [...] aveva contribuito a questo arresto. Era [stato] un po' strano, perché prima [avevano fatto] venire gli psicologi per capire il perché, poi, però, per non sporcare la [loro] idea di scuola, di buona scuola, [hanno contribuito] ad arrestare una persona davanti a tutti, con i cani antidroga... situazioni un po' strane, fuori dall'ordinario per la nostra scuola. [...] I professori dovrebbero essere più responsabili nell'ambito classe, invece che lavarsene le mani. [...] La scuola è un ambiente che è quasi al pari di una famiglia: noi passiamo tantissimo tempo a scuola, ci passiamo 13 anni della nostra vita, cinque ore, se non anche di più; magari torniamo a casa e non li vediamo neanche i nostri [genitori] perché sono al lavoro; quindi, in quel caso, il professore, e in generale, i professori e la classe, diventano come una seconda famiglia, e in quel caso, come la nostra famiglia, anche la scuola dovrebbe aiutare a capirci, a crescere, proprio educarci, anche nel come ci si deve comportare al di fuori di quell'ambiente [scolastico], non solo mettere delle regole, [ma] farmi capire il perché [e] cercare di avvicinarsi al più possibile alle esigenze dei singoli, proprio come si fa a casa. [...] All'università è stato un altro mondo: io mi aspettavo [...] un ambiente asettico, si è solo numeri; invece, ho incontrato tantissimi docenti disposti ad aprirsi, a capire... io a scuola avevo paura, non penso che sia normale che quando si varca il portone della scuola, si abbia paura, si senta paura».

*P37, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue e letterature straniere  
nessuna esperienza pregressa*

**(25) (27) (28) (49) (61)** «[...] Penso [...] abbia centrato in pieno l'argomento, anzi, la responsabilità educativa della scuola è questa. [...] L'insegnante deve sentire che ha questo ruolo di educatore, e non solo di trasmissione di conoscenze, quindi là, dove si avverte un disagio in classe, l'insegnante è quello più vicino per poter intervenire, poi non è detto che ci riesca, però ci deve almeno provare. [...] Io penso che per [...] riuscire ad avere un buon clima scolastico, sia necessario creare un gruppo, il creare amicizie all'interno della classe. [...] [Credo] bisogna togliere questo tipo di resistenze che non portano all'instaurarsi di un clima di classe favorevole [e] lavorare, innanzitutto, lì, e poi le relazioni con i docenti vengono di conseguenza. Là, dove il ragazzo sente che il docente è dalla sua parte, che l'insegnante ti sta aiutando a crearti delle relazioni positive con le compagne, va da sé che la relazione positiva ci sia anche con l'insegnante».

*P34, aspirante insegnante,  
laurea in Scienze motorie  
20 anni di esperienze pregresse*

(25) (26) (27) (28) (49) (61) «[Il confronto con i colleghi, di fronte ad eventi critici è] la prima cosa che farei istintivamente [e] credo che possa essere pianificato, [...] il rapporto con i colleghi. Cioè, dovremmo avere un atteggiamento sinergico. Non possiamo, davanti a un problema, io entrare con un atteggiamento, il collega di matematica con un altro, il collega di storia con un altro ancora, perché altrimenti non riusciamo neanche a coordinarci per aiutare lo studente... Io credo che davanti a una situazione di disagio, più o meno marcato, prima di tutto debba esserci un atteggiamento comune e condiviso del team docente, [inteso non come un insieme di] tanti singoli docenti, ma bisogna creare una dinamica di team, che non è facile, perché è chiaro che se ti trovi, ogni anno, a insegnare in una scuola diversa, non conosci i colleghi [...], ogni anno classi diverse, sezioni diverse, è chiaro che avere un rapporto con il collega non è facile; [...] può esserci un divario di età, io posso essere un docente appena entrato nel mondo della scuola [...] e ci può essere il docente vecchio stampo, che sta quasi per andare in pensione, e abbiamo due modi di affrontare le cose completamente diverso [...]. Così come è impossibile, perché credo che molte volte ci sia della retorica sul fatto che debba esserci un clima sempre perfetto tra gli studenti, non si può andare d'accordo con tutti, quindi, ci sta che ci siano i gruppetti nella classe: io ho una mentalità, ho un modo di vivere, degli ideali, dei valori; alcuni hanno le mie stesse idee [ed] è chiaro che tendiamo ad unirli perché abbiamo argomenti condivisi. Quindi, è chiaro che ci siano i gruppetti tra gli studenti e che ci siano, inevitabilmente, i gruppetti anche tra gli insegnanti: c'è chi si conosce da più tempo, chi ha metodi comuni, chi insegna materie comuni. È chiaro che anche tra gli insegnanti non ci può essere la concordia perfetta, perché esistono approcci diversi, età diverse, metodi diversi, vissuti diversi come insegnanti: non si può pretendere che il consiglio di classe sia, come dire, l'assemblea equilibrata e perfetta, però, il fatto che [...] i consigli di classe si convochino due volte all'anno è un problema, perché si convocano dietro la necessità di pianificare i programmi, gli orari, le gite, ma non si convocano [al fine di] affrontare questa situazione di disagio, e [anche] quando si convoca, dura mezz'ora, un'ora: cioè, come posso io confrontarmi con il collega dell'altra materia o per coordinarci su come approcciarci alla classe, se ci vediamo poco, parliamo poco, e quelle due volte all'anno che ci vediamo, parliamo di cose organizzative? [...] Credo che debba costruirsi un rapporto più sinergico, non [tanto] tra singoli insegnanti, perché io posso avere un metodo diverso, una visione diversa [e] non avremo molto da dire ma, almeno per organizzarci su come rapportarci sulla classe, su come affrontare allo stesso modo un problema, credo che sia necessario e che sia già parte della soluzione. Se entriamo tutti in classe con lo stesso atteggiamento, è chiaro che nel team docenti, per quanto sentano l'asimmetria, vedono un'uniformità e non vedano il docente che si comporta in un modo, il docente che si comporta in un altro, che li disorienta ancora di più nel gestire la situazione difficile. Quindi, credo [...] la relazione con i colleghi, e perché no, anche con le famiglie [siano importanti/necessarie]. Credo che se c'è un problema, molte volte, anche davanti a dei fallimenti, perché – per quanto io non abbia tantissima esperienza nella scuola, però ho tante esperienze in collaborazione con delle associazioni di aiuto compiti e, quindi, di ragazzi con situazioni problematiche, brutti voti, insuccessi scolastici, ne conosco tanti e ne seguo tanti – vedo che non c'è il dialogo tra la famiglia e gli insegnanti. Se c'è un problema per lo studente, [...] non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando, invece, sarebbe [...] qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente per lo meno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso [come] docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore dell'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi,

<p>per lo meno davanti ai problemi, [...] ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente, ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad affrontare questa cosa qua? È una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco dialogo tra genitore e docenti, e tra docenti».</p> <p><i>P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche esperienza pregressa in Tirocini curricolari</i></p>					
<p><b>(63)</b> «[...] Sono state aumentate le ore a disposizione della scuola [per lo] sportello di ascolto. [...] Già prendere l'appuntamento con lo psicologo è quasi un marchio, quindi, non è facile dire alle mamme e ai ragazzini di andare dallo psicologo [...]. Con l'ampiamiento di questi contratti, abbiamo potuto contrattualizzare la nostra psicologa in maniera più ampia e lei ha fatto proprio dei giri nelle classi: in tutte le classi terze ha fatto degli incontri all'affettività; nelle classi più problematiche è entrata in classe a fare delle osservazioni, sia nella primaria che nella secondaria, che abbiamo trovato utilissime. E non solo riguardo ai ragazzi, a volte anche riguardo agli insegnanti, perché poi la psicologa relaziona al dirigente direttamente, e mette in evidenza delle cose che non sempre il problema è della classe, a volte c'è anche l'insegnante che sta attraversando un suo periodo, che magari ha bisogno di un supporto [...], è demotivata, inadeguata a quella classe... tante sono le situazioni, fermo restando la professionalità di tutti. [...] Soprattutto gli incontri all'affettività delle terze classi hanno avuto una risposta di interesse da parte dei nostri alunni molto forte[...]. Siamo riusciti a farne circa due per classe alla fine dell'anno; l'insegnante di classe si allontanava, rimanendo sempre non più lontano dell'arco della porta, anche per un discorso di responsabilità: lasciati soli con la specialista, ho capito che i ragazzi hanno percepito la professionalità, che non era l'insegnante ma comunque era un'esperta [e] si sono aperti in maniera totale, facendo venir fuori delle dinamiche che magari a volte poi invece ci sfuggono. Se ne parla da sempre, di una figura stabile in ogni scuola e sarebbe utilissima».</p> <p><i>P24, insegnante di sostegno, 10 anni di servizio I.C. Salvo D'Acquisto, Messina</i></p> <p><b>(63)</b> «[...] In questo momento, avrebbe avuto un grande bisogno del supporto psicologico sono gli insegnanti. La responsabilità di tutta una serie di situazioni, per cui [...] esci da scuola e hai la tua vita normale, era che uscivamo da scuola distrutti. [...] Io penso, davvero, che quest'anno avremmo dovuto avere un supporto noi insegnanti, ma anche il personale ATA, perché il personale ATA è stato massacrato di lavoro in tutti questi mesi».</p> <p><i>P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio I.C. Salvo D'Acquisto, Messina</i></p> <p><b>(63)</b> «[...] mancano queste figure di supporto che sono diventate poi la scuola inclusiva, perché io posso essere l'insegnante migliore e prontissima ad accogliere tutti quanti, ma quando poi mi trovo da sola con 25 alunni e uno, due, tre, con sindromi differenti da dover includere in una mia lezione, tutto diventa difficile, perché quell'ora che ho lì significa vegliare un quarto d'ora ognuno di questi in maniera differente. È tutto più complicato, per cui avere un supporto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La collaborazione tra la scuola e i professionisti esterni come lo psicologo, altre scuole <b>(63)</b></li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la collaborazione tra la scuola e la rete territoriale</li> </ul>	<p>La scuola e la rete territoriale: la collaborazione con i professionisti esterni</p>	<p>-</p>	<p><i>Il fare-rete</i></p>



in classe ti cambia, ti cambia la lezione, ti cambia il rapporto coi ragazzi, far star bene tutti quanti. E non parlo solo dell'insegnante di sostegno, parlo di tutta una serie di persone che purtroppo, spesso, non ci sono a scuola».

*P22, insegnante di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(63)** «[...] Io credo nella collaborazione, non solo a livello scolastico [...], ma credo molto nelle reti, sono una che ha sempre fatto rete, con scuole anche di altre regioni di Italia. Io ho bisogno del confronto, perché il confronto fa crescere, io dal confronto imparo sempre qualcosa. [...] Mi giova per la mia esperienza, per la mia professionalità. In questo, [in questa pandemia così] irruenta, io sono convinta di questo, [che il web] [...] sia stato veramente un canale, un ponte che ha collegato i docenti e li ha aiutati a uscire dal proprio isolamento, li ha aiutati tra di loro, li ha aiutati a trovare soluzioni, che mai, come in questo periodo, sono servite. Io su questo sono più che convinta».

*P33, insegnante di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

**(63)** «Il fatto di appoggiarsi a dei professionisti esterni: [...] capisco anche la difficoltà di un docente che non ha competenze a livello psicologico, se non delle piccole infarinature come possiamo aver avuto con il corso del PF24, [nel gestire situazioni complesse]; l'appoggiarsi a un esterno può essere utile, però magari facendo inserire l'esterno prima, non facendo venire lo psicologo un giorno a fare il terzo grado; magari cercare di coinvolgere questa figura esterna nella classe e cercare di presentarla come un osservatore, come un qualcuno che fa parte della classe, non che arriva, fa le domande e poi se ne va, lasciando un po' di disagio e di sfida nei confronti dei ragazzi... un inserimento dello specialista che entra a far parte un po' del gruppo e non calato dall'alto, quello forse può essere utile».

*P36, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere  
1 anno di esperienze pregresse*

**(63)** «All'interno dei consigli di classe, [...] potrebbe essere l'occasione per parlare del clima scolastico, come potrebbe essere utile anche la presenza di uno psicologo, non tanto come la figura [per] un intervento estemporaneo, in una determinata situazione, ma vista come ruolo fisso della scuola. Io vedo che, adesso, negli istituti è sempre più presente questo ruolo dello psicologo all'interno di uno sportello scolastico, dove ci si può rivolgere, sia da parte degli studenti, [...] ma anche da parte delle famiglie o dei docenti stessi, quindi vederlo proprio come una figura dell'organico scolastico [...], magari con degli interventi, anche durante le lezioni, [affinché] conosca i ragazzi, [li possa] eventualmente supportare. [...] E potrebbe anche essere d'aiuto agli insegnanti nel gestire queste situazioni di assoluta difficoltà, dove appunto le nostre competenze sono... Sicuramente abbiamo un'infarinatura [ed] è anche questione di sensibilità personale, però non abbiamo sicuramente la competenza di uno psicologo per poter cogliere appieno le difficoltà, le soluzioni di [...] aiuto, di appoggio nel consiglio di classe».

*P36, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue straniere*

*1 anno di esperienze pregresse*

**(63)** «[...] La figura dello psicologo [...] dovrebbe essere una presenza costante all'interno della scuola, che apra dei ponti per gli studenti, perché l'adolescenza è un periodo molto complicato e, magari, ci si vergogna [di rivolgersi alla] figura dello psicologo, che viene [spesso] stigmatizzata, se si va dallo psicologo si è pazzi! Invece, può essere una figura di appoggio anche per poter parlare dei propri disagi esterni alla scuola e che spesso influiscono sul rendimento scolastico, anche proprio uno sportello gratuito, perché poi non è detto che tutti gli studenti si possano permettere di andare da un professionista; [inoltre, lo psicologo potrebbe supportare anche] gli insegnanti ad avvicinarsi allo studente, che [appunto], in quel momento, sta passando un momento difficile, per questioni famigliari gravidanze durante l'adolescenza, non lo so, una serie di situazioni che si possono sviluppare, [delle quali lo studente fatica] a parlarne in casa. Però, devono essere interne all'istituto, come lo è l'insegnante di sostegno che, più volte viene svalutato [come] ruolo o relegato ad un unico soggetto che ha la necessità del sostegno, potrebbe essere un sostegno globale all'intera classe. Mi ricordo, alle superiori avevamo una ragazza disabile, che aveva l'insegnante di sostegno, e questa figura era molto vicina anche a noi, se si fosse avuto necessità di parlarle, di un consiglio, sarebbe stata molto utile come figura all'interno della classe, al di fuori del suo ruolo di insegnante di sostegno per quella persona».

*P37, aspirante insegnante,  
laurea in Lingue e letterature straniere  
nessuna esperienza pregressa*

**(63)** «[...] Durante [l'incontro con la specialista di educazione all'affettività], [avevano portato] una palla di vetro, aperta sopra, dove ognuno metteva delle richieste, tipo non so, potevi chiedere che cos'è una certa parte del corpo, potevi fare delle domande [anonime]. Dopo, la persona specializzata leggeva e spiegava in classe che cos'era quella determinata cosa. Ed una cosa anche fatta per non far parlare direttamente gli studenti davanti a tutti, perché sennò si vergognavano, ma era un modo per interagire».

*P39, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
nessuna esperienza pregressa*

## La percezione degli insegnanti dell'AMS: analisi qualitativa svolta dal Soggetto 2

### Legenda

	Soggetto 2	
	Il clima scolastico	
	La collaborazione e la negoziazione tra insegnanti	
	Le tensioni e le fratture all'interno del corpo docente	
	La "burocrazia" dell'insegnante	
	L'insegnante conservatore e l'insegnante progressista	
	L'influenza della figura dirigenziale	
La cooperazione tra insegnante che ricoprono ruoli diversi: il docente curricolare, di sostegno, supplente e coordinatore di classe		
	Gli insegnanti novizi e gli insegnanti esperti	

Excerpts	Etichette (temi ricorrenti)	Regole di codifica	Definizione	Core category	Excerpts
<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «Molti hanno paura, tra virgolette, del giudizio degli insegnanti che verranno dopo [...] che valuteranno i ragazzi sulla preparazione, prettamente didattica, che hanno avuto».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 5, docente di religione, 15 anni di servizio: «Capita spesso tra colleghi di parlare di altre scuole e di dire "Ma in quella scuola come ci si sta?"».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 2, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Siamo la prima volta che si affacciano su delle istituzioni e escono un po' dall'ambito familiare, perché appunto secondo me le maestre sono un po' più delle "vice-mamme"».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 6, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio: «Cioè se tu ti trovi la collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcuno a fare. Invece, a livello totale è molto difficile perché c'è molta</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli scambi informali tra colleghi su come si vive nelle altre scuole</li> <li>• Il precariato: i limiti e le risorse</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• come si sta in altre scuole</li> <li>• confronti tra la scuola di appartenenza e le altre scuole</li> <li>• momenti di scambio informale sul clima scolastico</li> <li>• precariato</li> </ul>	<p>La percezione degli insegnanti su come si vive nella propria scuola</p>	-	<i>Clima scolastico</i>

frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto, molto più legati secondo me».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 5, docente di matematica e scienze, 20 anni di servizio: «[Abbiamo] una capacità di raccogliere da tutti i nostri anni di precariato [...] credetemi, non è facile ogni anno adattarsi a tutti gli ambienti».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 4, docente di religione, 12 anni di servizio: «Un'altra bomba che un po' ci supera è il precariato. Cioè, quand'è che le cose funzionano? Quando ti conosci tra colleghi, cioè bene, mica come ti chiami, e condividi delle cose e le trasmetti. Certo, se ogni sei mesi ti cambiano il 90 % dei colleghi [...] è molto faticoso».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «Da una parte un limite è il precariato, però per me dall'altra parte il precariato è una risorsa. Perché per me la gente nuova che arriva nella scuola, io ho imparato, così, ad apprezzare gli aspetti positivi, non so, quella vitalità in più che hanno».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 3, docente di inglese, 14 anni di servizio: «Non è come alla scuola elementare che loro settimanalmente si vedono per fare la programmazione, alla scuola media questo non c'è, come neanche alla scuola superiore [...] io penso che potrebbe essere una buona soluzione, anche in modo bisettimanale, che si possa riunire il consiglio di classe, perché tante cose appunto sfuggono, ecco, perché, ripeto, siamo un po', abbastanza settoriali... mi faccio le mie ore, tu ti fai le tue e così via».

I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 1, docente di scienze umane, 2 anni di servizio: «Per esempio dal consiglio di classe e dal collegio docenti di venerdì mattina sono uscite ripensamenti sulle competenze e sulla valutazione notevoli, che io conosco tanti altri insegnanti, in altre scuole così, che non vengono portati avanti con la stessa volontà dagli altri insegnanti... magari sono imposte dall'alto, mentre qua sono delle necessità del corpo docenti. No?».

I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio: «Siamo tutti consapevoli del fatto che siamo fortunati... ma una roba banale: cioè noi, tra di

noi, ci scambiamo le programmazioni... io alla mia collega di matematica le ho detto: "Senti, c'è da fare la relazione finale, mi passi la tua, che così io... cioè la faccio sulla mia classe, ma col tuo schema"; nelle scuole fuori tu chiedi "Mi passi una roba", la gente dice: "Io ho perso tempo a farlo, perché te la devo passare?", cioè la volta dopo la faccio io, la passo a te... qua nessuno è geloso, tra virgolette, della sua creazione, siamo molto solidali tra di noi».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 3, docente di lettere, 8 anni di servizio: «Io ho lavorato sette anni in pianura, ho avuto pochissime relazioni con i miei colleghi, ma proprio quasi nulle... nulle e poi, boh, cioè e poi è stato pazzesco, a livello emotivo, lo scambio relazionale che c'è qui. Io mi sento di dire che siamo andati proprio oltre... quest'anno siamo andati oltre l'essere colleghi: ho trovato degli amici ed è la prima volta da quando insegno, per cui è proprio lampante nella mia vita».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 1, docente di educazione fisica e sostegno, 16 anni di servizio: «E qua, rispetto alle altre scuole, oltre a trovarmi bene, mi sento – la parola giusta è – a casa! Cioè, non sento differenze, e chiaramente ci sono ritmi diversi, ci sono situazioni diverse, contesti diversi, rispetto a quella che noi definiamo casa, ma la stessa cosa la trovo qua, la percepisco tutti i giorni nella quotidianità con i nostri ragazzi e con i miei colleghi, i colleghi di una vita, i colleghi che con me hanno... hanno percorso queste... questo ambiente e i colleghi che incontro ogni anno».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 2, docente di religione, 7 anni di servizio: «Io ogni anno imparo, io ogni anno mi metto qui, alla fine dell'anno, e scrivo le cose che vorrei fare il prossimo anno, e non mi sento solo... questo credo che sia una cosa bellissima. C'è un'accoglienza, davvero, incredibile perché sentendo anche gli altri miei colleghi di religione, la nostra è una materia molto particolare, qua l'accoglienza è davvero... tirano fuori dei problemi che qua non immagino neanche, proprio ad essere onesti... e quindi si va oltre».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 4, docente di tecnologia, 2 anni di servizio: «In alcune scuole, invece, ho ritrovato quella voglia di primeggiare da parte dei colleghi che, [...] non ti danno una mano per fare meglio, non ti guidavano: soprattutto un insegnante alle prime armi, ha bisogno di questa guida, di un tutor».

<p>I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 6, docente di lettere, 23 anni di servizio: «Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirvi di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, eravamo in alto mare, in una scuola piena di problemi, e quindi là abbiamo fatto palestra: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme».</p>					
<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 5, docente di religione, 15 anni di servizio: «In questa scuola ci sono stata benissimo perché ho trovato un corpo di persone che era un corpo e un'anima, persone che credono in quello che fanno, poi si discute, si hanno opinioni diverse... però ecco, un'anima ricca».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «Io credo sia un modo diverso di intendere la professione dell'insegnante [...] è proprio una concezione diversa della scuola».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 5, docente di religione, 15 anni di servizio: «In quanto persone diverse, sono tutti portatori di un'idea di scuola diversa, il problema è riuscire a vedere il buono, anche là dove c'è qualcuno che non ha la mia stessa idea [...] quel buono che c'è e che possa incontrarsi con la mia. Solo così ci si intercetta a vicenda».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 5, docente di religione, 15 anni di servizio: «Il mio compito, quello di tutti, è quello di cercare il buono che c'è, che c'è dietro, magari non compatibile, ma c'è, perché, alla fine, il percorso va fatto insieme, volenti o nolenti. [...] Perché ognuno di noi ha i suoi tempi».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «L'altra cosa è la relazione tra colleghi, che però se loro [fa riferimento agli studenti] vedono che nel gruppo classe, i docenti lavorano tutti uguali e che soprattutto si parlano, anche loro capiscono che non possono mica tanto scappare, sia nel bene che nel male [...] ci deve essere una solidarietà di fondo e un accordo».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 2, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Io parlo con i miei colleghi, nell'intervallo perché intanto che ci diamo il cambio, nei corridoi, però almeno per me, è sempre stato molto importante condividere anche le esperienze che faccio in classe, quello che succede con gli altri docenti».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 3, docente di inglese, 14 anni di servizio: «Perché ci sono degli stili di insegnamento che chiaramente ognuno ha il proprio, io non posso dire che il tuo è sbagliato e il mio è corretto. Però tu, in base a chi hai davanti, secondo me, riesci in qualche modo a trovare la strada».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 7, docente di lettere, 5 anni di servizio: «Cioè alla fine chi fa le proprie ore e va via, io non ho modo di parlarci, per dire, e quella persona, comunque, se non c'è questo atteggiamento di apertura, noi possiamo stare qui dentro anche molte più ore, non cambia [...] perché mi sono accorta che invece che criticare, bisogna girare la cosa in positivo: mica facile, dire una cosa a un collega senza però criticarlo, senza offenderlo, senza... e poi è una pratica che va sempre fatta».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consapevolezza e rispetto di sguardi diversi che coabitano insieme</li> </ul>	<p>Nelle risposte si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• i diversi sguardi di intendere il ruolo dell'insegnante</li> <li>• la comprensione di prospettive diverse</li> <li>• la relazione comunicativa tra insegnanti;</li> <li>• ipotesi di maggior comunicazione circa i valori che si vogliono condividere;</li> <li>• la considerazione del collega come punto di riferimento</li> </ul>	<p>La collaborazione tra insegnanti in termini di condivisione, incontro, scambio, negoziazione sulle prospettive di "professione insegnante"</p>	<p>-</p>	<p><i>Collaborazione e negoziazione tra insegnanti</i></p>

I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 1, docente di scienze umane, 2 anni di servizio: «Non so come spiegarlo, ma si stava bene, si creava gruppo, e il fatto che ci fosse un gruppo, un corpo docenti, che non significa assolutamente che siamo uguali, che abbiamo le stesse idee, ovviamente, questa è un'ovvietà, nemmeno da sottolineare ma che puoi contare su un tuo collega, che in classe porta avanti la stessa linea che stai portando avanti tu... e anche se vi trovate in disaccordo, fate parte dello stesso gruppo».

I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio: «Noi, tra di noi, ce li inventiamo i momenti di scambio, un po' perché siamo in pochi su varie classi, cioè alla fine siamo 15 insegnanti in tutta la scuola, quindi... un po' ci conosciamo, un po' cerchiamo in tutte le ore di, comunque, metterci lì, la chiacchiera, insomma... cerchiamo di sfruttare tutti i momenti possibili».

I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 1, docente di scienze umane, 2 anni di servizio: «Parlavamo la settimana scorsa di programmare l'orario scolastico in modo da lasciare all'insegnante un'ora buca, nella quale possa fare compresenza perché altrimenti faticavamo a trovare uno spazio nel quale confrontarci [...] ma anche un appoggio sui progetti esterni o, molto banalmente, dei consigli... insomma è molto gratificante anche svolgere un lavoro in questo modo».

I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio: «Ci sono differenze di vedute, anche profonde: non so chi è un po' più direttivo, chi ha uno stile un po' più, non lo so [...] un po' di screzi che però abbiamo risolto abbastanza in fretta [...] cioè normalmente, le cose succedono e ci mettiamo d'accordo abbastanza tranquillamente, insomma, c'è una sintonia di fondo su molte cose».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 5, docente di religione, 15 anni di servizio: «I tuoi colleghi sono il tuo braccio destro, quindi li devi supportare sempre, anche se commettono un errore... qualsiasi decisione loro prendano, la prendono per un motivo».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «Penso non sia corretto, davanti ai ragazzi, fare nessun tipo di osservazione, anzi, assecondo sempre, perché andare a togliere dell'autorità a una persona, davanti ai ragazzi, non penso sia giusto da fare».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «Per fortuna c'è ancora questa democrazia... c'è ancora a scuola, nel senso che nel consiglio di classe, una decisione se non viene presa all'unanimità poi si vota».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Cioè, la prima sensazione che ho avuto è stata: cavoli, ci sono dei miei colleghi che condividono con me l'idea che posso insegnare solo se imparo qualcosa. Imparo qualcosa dai colleghi, con i colleghi [...] però tutti gli anni, tutte le volte, nel giro di poco tempo si crea un clima di fiducia, di aiuto reciproco, di – come dire – sostegno vero, non solo in quanto colleghi,

ma anche in quanto persone, perché poi noi amiamo molto raccontarci, in mezzo ai corridoi, nell'aula insegnanti, coi ragazzi».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 3, docente di lettere, 8 anni di servizio: «Questo è uno degli innumerevoli momenti di condivisione che sono andati oltre, insomma, le mere pratiche didattiche, diciamo... ma ce ne sono tantissimi di momenti così. Ogni volta che ci incontriamo in sala professori, c'è un momento così».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 1, docente di educazione fisica e sostegno, 16 anni di servizio: «Perché io credo che l'ambiente scolastico lo creiamo noi, in prima persona, non tanto per le nostre conoscenze, ma soprattutto per la capacità di relazionarci con gli altri, di fidarci degli altri e di affidarci anche agli altri».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 4, docente di matematica e scienze, 1 anni di servizio: «Il punto di forza è essere ascoltati, sentiti, accolti e andare insieme verso la stessa direzione».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 2, docente di religione, 7 anni di servizio: «Ci si mette in relazione cercando il più possibile di accogliere l'altro, e questo credo che sia la cosa più importante, vedere l'altro, cercare di mettersi nel suo posto, e allo stesso tempo avere dei modelli».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 6, docente di lettere, 23 anni di servizio: «Al di là delle problematiche che ci possono essere tra colleghi, ma anche il personale ATA tra colleghi, tra colleghi e colleghi, tra colleghi e ragazzi, comunque, ci sono delle belle dinamiche, delle belle realtà. Io la percepisco così la mia scuola, come un qualcosa di veramente gratificante».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 4, docente di tecnologia, 2 anni di servizio: «Sentiamo di far parte di una famiglia in cui, a partire dalla dirigente, ma anche con i colleghi, con il personale ATA, il personale amministrativo, si respira una clima di, proprio veramente una famiglia, non so altra parola più adatta, perché c'è l'attenzione, c'è il rispetto, c'è il, che sembra scontato ma non lo è, salutarsi quotidianamente [...] mi trovo molto bene perché credo che questo spirito di collaborazione sia fondamentale per influenzare positivamente l'atmosfera scolastica».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio: «Perché gli alunni avvertono se i docenti sono tutti d'accordo o meno d'accordo, se vanno, se c'è un buon gruppo di lavoro... un esempio pratico, se la collega fa fare un'attività interdisciplinare e poi chiede all'altro docente, l'ora successiva, di poterla realizzare, a volte ci sono dei colleghi che ti bloccano, che ti dicono "No, la mia ora io non la presto", invece a volte ci sono ed è importante collaborare».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 6, docente di lettere, 23 anni di servizio: «Con PI sono nello stesso consiglio di classe, quest'anno abbiamo avuto una prima, con i problemi che ci sono stati, ma non c'è mai stato un disaccordo, eravamo tutti sulla stessa



<p>linea di conduzione. Questo è importante, perché non ci ha fatto vacillare, perché ci ha aiutato ad affrontare le situazioni più difficili insieme [...] ma ognuno ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione, da noi non è così: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto; quindi, c'è un'architettura che porta a questo, perché è una scuola che funziona, una scuola che si fida come una grande famiglia, è un percorso a cui ci si arriva».</p> <p>I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 4, docente di tecnologia, 2 anni di servizio: «Quindi l'accoglienza prima di tutto. La condivisione, quello che prima diceva la collega, quindi il condividere le proposte, le notizie, le difficoltà, condividere le risorse, devo dire, in maniera molto trasversale con i colleghi delle mie discipline ma anche con quelli delle altre, se c'era del materiale che si poteva condividere non ha senso tenerlo per sé [...] l'altra cosa è la disponibilità, senza quella non si va da nessuna parte [...] se non si parte da quella non c'è lo scatto che fa andare avanti e che fa creare le cose [...] e l'altra cosa, come in una famiglia, è l'unione di intenti».</p> <p>I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio: «Cioè, siamo punti di riferimento [gli uni per gli altri], non siamo nemmeno antagonisti, nonostante le scuole potrebbero essere vicine, ma oggi siamo insieme [fa riferimento al focus group], cioè lei ci ha voluto fortemente, perché questo dimostra che esiste anche la collaborazione tra scuole diverse, si è fatta la rete».</p> <p>I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 4, docente di tecnologia, 2 anni di servizio: «Quando si è in difficoltà ci si unisce, si fa rete e si affronta il problema, perché si sa benissimo che insieme le difficoltà si possono superare».</p>					
<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «L'esperienza del vissuto quotidiano, di un'attività [...] viene valutata un po'...non così adeguata come l'importanza che si può dare alla didattica. Perciò si è creato, alle volte, una certa tensione tra di noi, incomprensione, non ci si parla».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «Non sempre siamo una rete [...] è questa mancanza proprio di calarsi un po' nei panni dell'altro [...] Cercare questa relazione insieme [...] perché sembra a volte, viene inteso, non lo so, questa è una sensazione, come un gioco di potere: "No, ma voglio avere ragione..." cioè, a volte ci si fissa su delle posizioni».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «Nel mio consiglio di classe mi sono sentita sola tutto l'anno [...] impotente, incapace, perché poi quando sei da solo con una situazione difficile non ce la fai».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «A volte avevo a che fare con delle figure molto forti, delle volte penso che non ne valga la... cioè, mi rendo conto che non ne vale la pena perché si creerebbe soltanto una discussione, ma non si andrebbe sul problema reale».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensioni e conflitti</li> </ul>	<p>Nelle risposte si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tensioni e incomprensioni tra insegnanti con personalità diverse;</li> <li>• mancanza di empatia che porta a conflitti;</li> <li>• fratture per pensieri diversi;</li> <li>• difficoltà ad accettare gli errori;</li> <li>• sensazioni di solitudine</li> </ul>	<p>I conflitti e le fratture sono dovuti a punti di vista contrastanti rispetto allo stile di insegnamento; inoltre, anche le differenti personalità dei docenti fanno scaturire tensioni e conflitti che creano distacco tra gli insegnanti.</p>	-	<p><i>Le tensioni e le fratture all'interno del corpo docente</i></p>

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «Ci sono tanti progetti, tanti insegnanti ci mettono il cuore... ma anche gli altri, voglio dire, che anche gli altri ci mettono il cuore, però manca proprio una sensibilità».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «Certo, se tu, dal tuo errore, parti per migliorarti, è una questione; se tu non riesci ad accettare che ti si esponga il tuo punto debole, e allora vai sulla difensiva, allora nascono un po' i problemi».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «Quindi, sicuramente, sono da rivedere delle modalità, giusto anche per rilassare un attimo questi rapporti che si stanno creando».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 7, docente di lettere, 5 anni di servizio: «Molte volte secondo me veniamo lasciati soli in queste situazioni dove tu devi gestire, ma c'è proprio questo senso di solitudine. Perché poi se chiami il collega anche lui ha la sua classe, quindi è molto difficile».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 7, docente di lettere, 5 anni di servizio: «Quando questa corazza non ce l'hai... io avevo anche pensato che quella non sarebbe mai stata la mia strada se quello era l'effetto che facevo in una classe... però la solitudine è molto forte».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Anche se ci sono dei problemi, perché non è un mondo fatato, questi problemi diventano un'occasione per crescere, no?».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 3, docente di lettere, 8 anni di servizio: «Essendo un unico corpo docente, essendo un gruppo unico, passatemi il termine, la mancanza di rispetto nei confronti di un docente, è una mancanza di rispetto anche nei confronti dell'insieme, del sistema, del gruppo, anche nei miei, nei tuoi, in quelli di tutti».

I.C. Salvo D'Acquisto, Messina – Partecipante 1, docente di lettere e sostegno, 34 anni di servizio: «Quindi, un consiglio di classe che discute, che si confronta su varie tematiche, è un consiglio di classe valido, che entra in crisi è valido, perché la crisi è importante per una soluzione».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio: «E questo è fondamentale perché a scuola non tutti sono disponibili, a volte c'è una tensione che si taglia con il coltello ed è molto brutto stare in un ambiente dove non c'è un ambiente familiare».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 4, docente di tecnologia, 2 anni di servizio: «Un'altra cosa che [...] [è un mio tratto caratteriale] è la mancanza di protagonismo [...] il protagonismo può far scattare delle [diatribe] tra i colleghi [che si potrebbero evitare]».

<p>I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio: «Io noto che nella scuola ci sono molti docenti che vogliono primeggiare, come prime donne o primi uomini, però non va bene, perché abbiamo visto se una cosa è molto più condivisa, viene anche accettata dai colleghi. A volte si fanno anche delle scelte [...] che possono essere delle scelte non giuste, però le deve fare, per esempio è molto importante la figura del primo collaboratore ha l'abilità di filtrare, mediare, allora è importante anche nella scuola, giusto? Se invece c'è un primo collaboratore ostile, ne risentono tutti, e quindi va male la scuola, secondo me».</p> <p>I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 6, docente di lettere, 23 anni di servizio: «La responsabilità è anche stata nostra, in gran parte nostra, ma eravamo divisi in fazioni, perché c'erano alcune che volevano emergere a tutti i costi, oscurando, in maniera, a volte, anche poco corretta, gli altri [...] abbiamo lavorato male, cioè tutto ne risente, ovviamente, perché quando uno non va a lavorare in un ambiente sereno, lavora male, c'è poco da fare».</p>					
<p>I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 4, docente di religione, 3 anni di servizio: «La vocazione del docente, che alla fine si sente più un burocrate, no? Basta che lo faccia bene, che lo consegni in segreteria, vero? Basta che non dica niente e siamo a posto, no? E buonanotte. [...] ecco, questo è il punto. Secondo me il rischio è che un sistema di cose ti porti a dire: "Lo faccio, faccio bene la mia professione, sono preparato, faccio corsi di aggiornamento che non sono obbligatori" ma questa voglia di fare, che poi anche per selezione che io faccio, però... non risponde più a quella motivazione, profonda, la molla».</p> <p>I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio: «Come noi impariamo la registrazione scolastica, anche se è una scocciatura terribile, che ne potremmo fare benissimo a meno, insomma secondo me è utile ma fino lì».</p> <p>I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Poi, chiaro che la dirigente è reperibile, ed è reperibile sempre, però averla fisicamente nell'istituto, forse, anche in modo che tutti i compiti burocratici che, piacciono o non piacciono, ci sono da fare, vengano svolti anche più serenamente da noi. Io parlo per me: il più grande scoglio che ho dovuto affrontare è stata la burocrazia. Io non so quanti documenti abbiamo fatto, quante cose da compilare abbiamo dovuto compilare e avere anche delle figure di riferimento, che ti dicano come vanno fatte le cose...».</p> <p>I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 2, docente di religione, 7 anni di servizio: «Se voi pensate ai tempi burocratici che abbiamo rispetto ai tempi per l'insegnamento, cioè lo stare in relazione, sembra quasi che il rapporto si sia ribaltato [...] la maggior parte delle mie ore è un lavoro burocratico, osservativo, di conto, no? Mettere insieme delle quantità... e secondo me questa qua è un po' una situazione che non dipende da noi, perché è un orientamento nazionale ormai».</p> <p>I.C. Salvo D'Acquisto, Messina – Partecipante 1, docente di lettere e sostegno, 34 anni di servizio: «Cioè noi abbiamo bisogno di un luogo di sfogo, che non può essere un consiglio di classe perché i tempi sono quelli, non può essere un collegio docenti perché dovremmo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burocrazia</li> </ul>	<p>Nelle risposte si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• come vivono la parte burocratica nel loro lavoro;</li> <li>• ipotesi di maggior comunicazione (e chiarezza) circa la compilazione della burocrazia</li> </ul>	<p>Nella professione dell'insegnante rientra anche una funzione più "amministrativa e organizzativa".</p>	<p>-</p>	<p><i>La "burocrazia" dell'insegnante</i></p>

<p>insorgere 100 persone alla volta, non può essere un consiglio di istituto perché ci sono i genitori ed è difficile trovare un accordo con loro...».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «Perché tu dicevi: “Trasmettiamo i valori”, a me la domanda che veniva è: e quali? Qual è la fonte di questi valori? Sono valori condivisi? Tutti? In mezzo a tutte queste riunioni che facciamo, di burocrazia compresi, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti, e invece sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 7, docente di lettere, 5 anni di servizio: «È molto difficile anche che si venga a creare quel rapporto empatico nel quale il mio progetto, la mia disciplina deve intersecare le altre, oppure viene visto come “Oh no, ora dobbiamo fare un'altra rognna!”». E quindi, c'è sempre questo aspetto. E poi non ci sono quasi mai dei momenti di dialogo, no? Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose, quindi, cambio dell'ora, il nostro lavoro è molto in solitudine nonostante dovrebbe essere invece molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, poi sono momenti burocratici che è quello che porta a questo impoverimento al contrario».</p> <p>I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio: «Però di per sé è una lotta controcorrente, perché il sistema scolastico non è costruito... nonostante il collegio docenti, che però è così oberato di cose da fare, di cose da decidere, che in realtà c'è poco spazio per un confronto vero».</p>					
<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «C'è chi ha ancora un'idea molto tradizionale, cioè cattedratica nel fare lezione: faccio la mia lezione, poi basta, vado a casa [...] chi pensa che: “Io lavoro per vivere, non vivo per lavorare!” [...] si limita a fare il suo lavoro, punto; l'insegnamento, una professione come le altre».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «Dà molta importanza alla didattica, cioè come dicevate voi prima, svolgere i programmi, seguire dei percorsi, attenersi a delle cose dettate dalla legge, piuttosto che magari considerare la complessità, il lato più umano».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «Tanti, troppi hanno sicuramente come obiettivo il trasmettere, finire il programma, fare più argomenti possibili, ma le modalità di relazione con gli studenti mancano di sensibilità».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «Avremmo potuto ragionare in termini diversi, invece no... ci siamo divisi queste 33 ore [di educazione civica] da fare».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 1, docente di lettere, 6 anni di servizio: «Io penso ad un insegnante che magari ha insegnato per 20/30 anni così, e più o meno ha sempre funzionato, che dice: “Ma perché devo cambiare radicalmente, quando più o meno ce la faccio?”».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalità tradizionale e modalità progressista di fare lezione</li> <li>• Didattica vs relazioni umane</li> </ul>	<p>Nelle risposte si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modalità di insegnamento focalizzato sulla didattica;</li> <li>• modalità di insegnamento focalizzata sulle relazioni umane;</li> <li>• apertura verso il cambiamento;</li> <li>• insegnamento come vocazione e non semplice mestiere</li> </ul>	<p>La rappresentazione tradizionalista e innovativa del ruolo del docente</p>	<p>-</p>	<p><i>L'insegnante conservatore e l'insegnante progressista</i></p>

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «Molti si avvalgono dell'autonomia dell'insegnante. Io entro in classe, chiudo la porta e tutto il mondo fuori e decido io cosa devo fare».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «Poi ti costruisci un po' una corazza, quella che dici tu, dove dici: "Uno, manteniamo le distanze... due, non parliamo con nessuno... tre, avere sempre qualcuno dietro" [...]; meno entri in sintonia con i tuoi alunni, più loro ti rispettano».

I.C. Salvo D'Acquisto, Messina – Partecipante 6, docente di lettere e educazione civica, 5 anni di servizio: «I docenti, in larga parte, preferiscono restare nella loro comfort zone; noi, secondo me, in questa scuola dove sono da due anni, vedo che c'è voglia di sperimentare, però, la maggior parte del corpo docente, in generale, chiaramente, non è propriamente aperto a mettersi in discussione, a fare nuove esperienze. Non voglio dire che sia un dato anagrafico, perché non è così, però si cerca, secondo me, la strada della comodità, cioè, magari io sono avvezzo a fare la mia didattica che magari non è propriamente allineata a quelle che sono le novità [...]. Vedo, invece, dei docenti arroccati nelle loro posizioni, magari sono persone, anche di una certa età, che non... cercano sì, di adeguarsi, ma con sforzi minimi, facendo anche un po' fatica, non soltanto perché non hanno gli strumenti per approcciarsi a metodologie più dinamiche, ma proprio perché c'è l'idea del "Va beh, tanto, tra poco tempo andrò in pensione, e quindi, tutto sommato, chi me lo fa fare di sobbarcarmi tutto questo nuovo lavoro?».

I.C. Salvo D'Acquisto, Messina – Partecipante 2, docente di lingue e sostegno, 21 anni di servizio: «Tu giustamente prima hai centrato, hai detto chi ha voluto, negli anni, si è formato e bene, e si vede, ma c'è una parte che non vuole, c'è una parte che è restia a qualsiasi tipo di miglioramento».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «C'è chi pensa che l'insegnamento sia una missione».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 1, docente di lettere, 6 anni di servizio: «Ma io non ho famiglia, nel senso che non ho figli, il mio compagno lavora fino alle 7, vengo qui gratis, perché anche lì, lei gratis va sui monti, ma mica tutti han voglia [...] ci devi spendere veramente tante energie».

I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «Secondo me, bisogna però che ci sia qualcuno di propositivo, ma non qualcuno propositivo che dici "Facciamo delle attività, facciamo dei lavori insieme", ma nascono in modo spontaneo. Nel momento in cui nascono in modo spontaneo, che non è facile; vedi che succede sempre [...] però è difficile, lo riesci a fare con due/tre persone, non con tutto il corpo docente di classe».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «E allora, quando sono entrato di ruolo ho deciso di fare un'esperienza [...] ho scelto di fare lezione nella classe vuota, cioè i ragazzi arrivavano nelle mie ore, smontavamo la classe,

<p>tiravamo via tutto: la cattedra, le sedie, i banchi [...] questo spazio può diventare distanza o prossimità».</p> <p>I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 4, docente di matematica e scienze, 1 anno di servizio: «Non è, appunto, un mero “Io entro in classe e insegno la materia, faccio la mia ora”, ed è finita lì... è proprio una relazione che si costruisce, giorno per giorno, con anche dei cambiamenti rispetto a quello che avevi pensato di fare, perché si sviluppano delle occasioni di confronto, di dialogo, anche di scontro, tra virgolette, a volte su tematiche che sono, completamente, diverse da quelle che tu, magari, avevi pensato di trattare... e comunque sempre un arricchimento, sia, appunto, dal punto di vista personale, che anche esperienziale».</p>					
<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 1, docente di lettere, 6 anni di servizio: «Non è molto diplomatico [il dirigente] ci deve lavorare, diciamo... però non è strategico per niente, quindi si crea delle inimicizie».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «Ho pensato che [il dirigente] poteva dirmelo in un altro modo, però non è che mi sono... si dopo forse sta a ognuno di noi averla legata al dito, ecco, non ti rivolgo mai più la parola perché la pensi diversamente da me. Qualcuno questa cosa l'ha percepita veramente molto male».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «Stamattina, parlando con una collega, mi ha detto “Io, però, non posso accettare che qualcuno [il dirigente] mi faccia questa osservazione: “Nella tua materia, su venticinque, ci sono dieci insufficienze; ti sei chiesta perché?”. “Eh, perché non studiano...”. “Ma tu sei sicura di aver fatto il possibile per?”», e la risposta è stata “Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così. Punto”».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 3, docente di sostegno, 2 anni di servizio: «Io in primis, da lui [dirigente] non sono stata reputata adulta, ma giustamente [...] lo fa per noi, nel senso siamo molto fragili, siamo... delle volte ci sentiamo impreparati, inadeguati, lui è sicuro e conosce più cose di noi. [...] ma non alzando la voce o dicendo cose sgradevoli, no, sempre... però sono cose che ti toccano».</p> <p>I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio: «[Il dirigente] osserva delle cose, le riporta a noi, oppure chiede a noi... È stato un maestro per me. Quando sono arrivata avevo due anni di insegnamento [...] è sempre stato una guida, come dicevamo prima, è sempre stato una persona che, se non avessi avuto lui, probabilmente, non lo sarei diventata l'insegnante che sono».</p> <p>I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 4, docente di religione, 3 anni di servizio: «Riesce anche a cogliere le persone, a saperle coordinare [...] io ho sempre detto che lui è un po' come Mosè, ci ha portato fuori da una condizione, ci sta portando verso la terra promessa, non da solo, certo... però l'immagine è calzante! Di uno che si prende in carico il sistema e dice: “Andiamo avanti, verso il nuovo”».</p> <p>I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 3, docente di lettere, 8 anni di servizio: «Cioè, lei [dirigente] magari ti dà un compito, però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapporti tra insegnanti e dirigente scolastico</li> </ul>	<p>Nelle risposte si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il rapporto che gli insegnanti hanno con il proprio dirigente;</li> <li>• le modalità di condurre del dirigente scolastico</li> </ul>	<p>Il ruolo del dirigente scolastico nella gestione dell'intero sistema scolastico, in termini di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane</p>	<p>-</p>	<p><i>L'influenza della figura dirigenziale</i></p>

che fai... se lo fai tu, poi, però, devi chiedere continuamente a lei se va bene [...]. Però non posso dire che non l'abbia sentita dalla mia [...] io l'ho percepita come un sostegno, e non come un nemico, tra virgolette, cioè mi ha sostenuta, mi sta accompagnando verso una cosa che devo risolvere, e sinceramente gliene sono grata».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 1, docente di educazione fisica e sostegno, 16 anni di servizio: «Lei è una persona molto decisa, determinata, sa il fatto suo [...] lei non vuole vedere la gente dormire, cioè lei vuole della gente sul pezzo, che faccia le sue cose, che faccia il suo lavoro al tempo giusto... però, io credo che è una persona che sa, anche, gratificare il docente, ma gratificarlo non perché fa il suo lavoro, ma gratificarlo proprio in situazione dove è necessario anche, secondo me, soprattutto, il suo punto di vista, poi non ti dico che durante l'anno, mille volte mi viene magari da maledirla, e dire "Cavolo, cosa sta facendo..." cioè, sembra proprio che vada da un'altra parte rispetto a dove stiamo andando noi [...] lei dovrebbe fidarsi di più delle persone che collaborano con lei. Poi probabilmente avrebbe anche meno compiti lei... se lei dà dei compiti a noi, però comunque noi dobbiamo passare attraverso di lei...».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 4, docente di matematica e scienze, 1 anno di servizio: «Una figura un po' più presente, anche per una persona come me, che è il primo anno che insegna, pensa che in presidenza c'è la preside e può andare a chiedere come svolgere meglio un determinato lavoro».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Credo che questo sia il vero tema: il preside, come lo dice la parola, è uno che presidia un luogo, cioè ci sta in quel luogo lì, ci sta, lo vive, lo conosce, lo costruisce, magari, insieme alle persone che sono lì, con lui, ai professionisti dell'educazione. Un dirigente scolastico non si capisce ancora bene... intanto non è collegato ad un luogo specifico, è spesso una persona che guida una specie di transatlantico, con le persone dietro e deve vedere dove deve andare, non deve guardare le persone, no? Poi è anche vero che il direttore d'orchestra, usando un'altra metafora, volta le spalle al pubblico e invece guarda i musicisti che suonano. Bisognerebbe, secondo me, trovare un equilibrio tra queste cose: cioè, recuperare l'idea che un dirigente è anche preside e che è un po' come un direttore d'orchestra. Io sento il bisogno di farmi dirigere ma, nel momento in cui c'è questo bisogno, c'è anche un bisogno di reciproco riconoscimento».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 6, docente di lettere, 23 anni di servizio: «Abbiamo la fortuna di avere un dirigente che favorisce la condivisione tra colleghi, cioè lui ci ha abituato a condividere [...] tanto è vero che lui è il fautore della leadership condivisa, ha creato gruppi referenziali, insomma, ha distribuito le responsabilità e ha distribuito il fare scuola».

I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «Gli insegnanti, però, non tutti percepiscono la scuola come la sta percependo adesso il dirigente».

<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 2, docente di francese e sostegno, 15 anni di servizio: «Ci sono delle fratture molto forti all'interno della scuola, quindi chi la pensa come lui [il dirigente] è con lui ed è contro di me, si sta creando questo bipolarismo».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «Qualcuno è andato, ha scelto di andare, poi ognuno ha le sue motivazioni, però sicuramente questo tsunami [il dirigente] che è arrivato ha dato, forse, anche una spinta, per qualcuno, di fare la scelta di andare».</p> <p>I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Secondo me, una buona dose di conflitto è bene che ci debba essere fra docenti e dirigenti, soprattutto quando il dirigente ha una sua personalità e il corpo degli insegnanti ha una sua personalità».</p>					
<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «L'insegnante di sostegno (come me), che entrando in classe, più volte, si è sentita dire "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare..."».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «[...] Insegnante di sostegno che non è una materia, non è praticamente nulla, non sa quello che so io, perché sono l'insegnante di storia, italiano e grammatica, lei è una tuttologia-nientolga, c'è purtroppo questa cosa».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 2, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Quando io uscivo dalla classe ed entrava il supplente dicevo: "Poi fate i conti con me", dopo andavano bene».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «Come docente, non condivido tanto quello che dicevi tu, P2, perché mi sono resa conto che se tu intervieni per un altro docente, che magari mi è capitato di fare, con quel docente lì... lo sminuisci, perché devi essere tu che... magari puoi dare delle indicazioni al tuo collega, o anche tra di noi: "Guarda, prova a fare così, cioè con me ha funzionato, prova!" [...] Però intervenire sull'operato di un collega no, perché viene sminuito».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 4, docente di religione, 12 anni di servizio: «C'è un fondamentale rispetto, rispetto dei ruoli. Il problema è quando questo non c'è e ti viene attribuito: "Perché sei un supplente, perché ci stai un'ora sola alla settimana"».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 7, docente di lettere, 5 anni di servizio: «Questi momenti di riflessione, io mi chiedo, quanto effettivamente sarebbero efficaci? Perché anche questo non è detto, perché noi possiamo aggiungere una riunione ma non arrivare allo scopo, e quando parlo della figura mitologica del coordinatore è, alle volte: "Sei tu il coordinatore, il problema è tuo..." ma non dovrebbe essere così [...] Delle volte tu arrivi in una scuola dove non conosci nessuno e diventi coordinatore e ci dovrebbe essere molta più collaborazione».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflessione sui diversi "ruoli" degli insegnanti</li> </ul>	<p>Nelle risposte si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la percezione dell'insegnante di sostegno, anche rispetto alla percezione dei colleghi;</li> <li>• il ruolo dell'insegnante coordinatore e la sua percezione da parte dei colleghi;</li> <li>• la percezione di insegnante supplente da parte del consiglio di classe e la sua percezione rispetto alla condizione di sostituto temporaneo</li> </ul>	<p>Cultura della condivisione di responsabilità tra colleghi con differenti ruoli: docenti curricolari, di sostegno, supplenti, coordinatori, di sostegno.</p>	<p>-</p>	<p><i>Cooperazione tra insegnanti con "ruoli" diversi: docente curricolare, di sostegno, supplente, coordinatore</i></p>



I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 1, docente di scienze umane, 2 anni di servizio: «Se uno tra di noi è coordinatore di classe tutto quello che succede, qualunque particolare comunque che è un po' fuori da... viene riferito al coordinatore, e il coordinatore se ne fa carico, nel senso che se c'è un problema con il genitore, il primo step è il coordinatore, che da noi funzionano molto, molto, perché i genitori sono molto demandanti, quindi, cioè, c'è una relazione intensa, oserei dire, tra il coordinatore e i genitori».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 1, docente di educazione fisica e sostegno, 16 anni di servizio: «Io sono una docente di sostegno, per scelta – che potrei insegnare la materia da diversi anni – e ho la fortuna... chiaramente, vedo delle prospettive diverse rispetto ai miei colleghi, perché ho la fortuna di stare, proprio, nella classe non solo [...] in quella che potrebbe essere la mia lezione, educazione fisica, ma in tutte le lezioni [...] questo penso che sia una grossa opportunità che ho, e credo, nel mio piccolo, di poter dare un grosso contributo anche in sede di consiglio di classe».

I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Io ho cominciato come insegnante di sostegno, poi sono diventato insegnante di materia, e... penso che, ad esempio, sia fondamentale che nel percorso di ogni docente, prima di insegnare, si faccia sostegno o che possano esserci dei momenti in cui il docente di materia fa l'insegnante di sostegno, perché, il docente di materia, volente o nolente, sta sempre di fronte ai suoi studenti, e stando sempre di fronte, ti dimentichi che la cosa fondamentale non è stare di fronte, ma stare di fianco [...] Se uno ben interpreta il ruolo dell'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no?».

I.C. Salvo D'Acquisto, Messina – Partecipante 6, docente di lettere e educazione civica, 5 anni di servizio: «Poi, ovviamente il coordinatore, che ha un po' il ruolo di... insomma, colui che tira le fila delle questioni, cerca di agire fattivamente, procedeva nel convocare più e più volte».

I.C. Salvo D'Acquisto, Messina – Partecipante 2, docente di lingue e sostegno, 21 anni di servizio: «Io parlo del sostegno perché mi occupo del sostegno [...] Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po' si fossilizzano sulla loro disciplina a, diciamo, fare lezione sulla loro disciplina, senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni [...] Molte volte si delega all'insegnante di sostegno, “Tanto c'è l'insegnante di sostegno, se la vede lui e quindi mi preoccupo molto poco... quasi niente, quasi zero”».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 5, docente di sostegno, 18 anni di servizio: «In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio [...] e per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati, all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, comunque noi siamo insegnanti della classe [...] io sono insegnante di classe, come lo sono veramente e riconosciuta a livello di classe, di istituto e quindi mi sento molto soddisfatta perché riesco a lavorare serenamente».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio: «“Perché con alcuni docenti vi comportate bene e con altri vi

<p>comportate male? Siamo tutti uguali!”, può capitare che, molte volte, l’insegnante di sostegno, che deve fare supplenza, la classe, a volte, poverina, anche gli alunni vedono che è la docente soltanto dell’alunno e non della classe, e quindi c’è un messaggio sbagliato. Allora, vai a dire che la docente di sostegno fa parte del consiglio di classe è un docente uguale a noi, diventa fondamentale».</p>					
<p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 1, docente di lettere, 6 anni di servizio: «Perché noi siamo giovani, noi abbiamo appena iniziato, forse per noi è più facile creare delle relazioni».</p> <p>I.C. Traversetolo, Parma – Partecipante 4, docente di musica e sostegno, 8 anni di servizio: «La differenza tra me e te c’è, tu sei qui da 15 anni e io da 3 anni. C’è la differenza, giustificatissima, del peso che una persona ha, dell’esperienza, però facciamo lo stesso lavoro. Allora, se tu ti rapporti con certe colleghe ti ascoltano, se lo faccio io, non mi ascoltano».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «Invece magari la gente giovane parte con un altro brio, anche dal punto di vista informatico partono molto più scantati, molto più avanti, però anche lì, se ci vai d’accordo... è energia positiva, che se uno coglie, dopo la incanal».</p> <p>I.C. Toscanini, Parma – Partecipante 1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio: «Secondo me, uno ce la deve avere dentro la voglia di insegnare, e dopo uno cambia, cresce. Io sono cambiata tanto, secondo me, rispetto agli inizi di quando ho cominciato a insegnare, forse lo fa l’esperienza, forse lo fa la tua crescita personale, quindi mai rimanere chiuso nella propria nicchia, ma avere sempre uno sguardo più ampio».</p> <p>I.C. Mario Lodi, Parma – Partecipante 3, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio: «Ma forse perché nessuno di noi ha quella sensazione di essere quello che sa tutto e che non ha bisogno degli altri, siamo tutti giovani nell’insegnamento [...] magari qualcuno di noi è più vecchio di età ma ha meno anni di esperienza, quindi bene o male, esatto siamo tutti in questo piano in cui sappiamo di aver bisogno degli altri e mettiamo in gioco quello che siamo e quello che possiamo a disposizione, perché nessuno di noi crede di potercela fare da solo, invece uno che ha età ed esperienza, si mette un po’ in questa posizione di dire: “Beh, io mi sono fatto la gavetta, fattela anche tu... perché ti devo accompagnare?”».</p> <p>I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Certamente, all’inizio, c’è una dose di sperimentalismo, e di inatteso, molto più forte, nel senso che mi rendevo conto che non era detto che quello che io stavo proponendo, il modo in cui lo proponevo, dava dei risultati [...] È chiaro che adesso, quando faccio determinate cose, so che quella cosa lì funziona, e mi aspetto quel risultato... quando arriva, però, non sono più così stupito, sorpreso, gratificato come quando ero ragazzo, quando lo facevo i primi anni».</p> <p>I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia – Partecipante 5, docente di lettere, 20 anni di servizio: «Io credo che bisognerebbe anche cominciare ad investire su delle figure di docenti che hanno molta esperienza e che possono essere messi al servizio dei colleghi nuovi per far un percorso di formazione sul campo, no? Cioè, io penso che ogni scuola ha un paio di docenti che sono esperti nell’arte dell’insegnare, no? [...] Io penso che anche altri insegnanti, di tutti gli ordini di scuola, hanno diritto a un anno sabbatico, che potrebbero tranquillamente impegnare ogni 4-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confronto del ruolo dell’insegnante esperto e dell’insegnante novizio</li> </ul>	<p>Nelle risposte si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• come gli insegnanti novizi vivono la scuola rispetto a quelli con più esperienza;</li> <li>• come gli insegnanti esperti ricordano i loro primi anni di insegnamento;</li> <li>• modalità diverse di insegnamento e ascolto tra insegnanti novizi e insegnanti esperti</li> <li>• nuovi ruoli nella scuola per insegnanti esperti</li> </ul>	<p>Esperienze pregresse, competenze professionali e percezioni di insegnanti <i>beginner e senior</i></p>	<p>-</p>	<p><i>Insegnanti novizi e insegnanti esperti</i></p>

5, prendere il distacco dalle loro scuole, e fare un anno di formazione, se non di ricerca; perché anche questa è una cosa che a noi manca, manca proprio il dedicare il tempo ad alcuni aspetti dell'insegnamento che sono fondamentali a quel che vuol dire aggiornarsi sull'insegnamento delle discipline».

I.C. Salvo D'Acquisto, Messina – Partecipante 4, docente di arte e immagine, 18 anni di servizio: «Se P1 dopo 30 anni che ha due, tre classi l'anno, decidesse di mettere a frutto la sua esperienza a servizio dei colleghi, potrebbe anche avere un orario ridotto di servizio, facendo spazio ai giovani ai neoassunti, che non vedrebbero l'ora, e il restante monte ore metterlo a disposizione a servizio della scuola per fare formazione, per fare tutoraggio ai nuovi insegnanti».

I.C. Salvo D'Acquisto, I.C. Enzo Drago, Messina – Partecipante 4, docente di tecnologia, 2 anni di servizio: «C'erano colleghi che non sapevano neanche come accendere un computer, come fare un file, c'era chi era un po' più giovane che faceva i video-tutorial per i colleghi o stava a spiegare al telefono ai colleghi [...] E questo, sicuramente, ha creato una, forse molte relazioni si sono consolidate anche grazie a questa difficoltà, perché uniti si superano le difficoltà».

## I bisogni formativi degli insegnanti sull'AMS

Di seguito si riporta l'analisi qualitativa, parte 2: *I bisogni formativi degli insegnanti rispetto all'AMS*. L'analisi è stata condotta secondo la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009), sulle trascrizioni raccolte attraverso lo strumento del focus group (Cfr. Appendice 1). Si riporta la griglia di analisi elaborata dal Soggetto 1.

### Legenda

Soggetto 1	
La professionalità del docente	
Le relazioni con i colleghi	
La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe	
Le relazioni con il dirigente scolastico	
Le relazioni con la famiglia	
La valutazione	

Excerpts	Etichette (temi ricorrenti)	Regole di codifica	Definizione	Core category
<p>«Infatti, un'altra cosa che a me piace [...] sarebbe fare un percorso sulle relazioni [...]. Mica facile dire una cosa a un collega senza però criticarlo, senza offenderlo. [...] Questo qua è un "modo di", uno strumento di dialogo che poi te lo porti anche con i tuoi alunni [...]. Fare un corso su come relazionar[si], a gestire anche le fasi, le parole o anche la comunicazione non verbale [...]. Lo troverei molto più utile che [confrontarsi] durante il consiglio di classe, che poi io mi comporto in un modo, tu ti comporti in un altro e quello a te fa impazzire, a me no, e viceversa [...].»</p> <p style="text-align: right;"><i>P1, docente di matematica e scienze, 21 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>«Come dialogare sia coi colleghi, sia coi ragazzi e con le famiglie potrebbe essere una formazione utile».</p> <p style="text-align: right;"><i>P3, docente di inglese, 14 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>«Focalizziamoci anche sul come parlare con le famiglie»</p> <p style="text-align: right;"><i>P6, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le competenze dell'insegnante (comunicativa, argomentativa, digitale)</li> <li>• I formatori</li> <li>• I corsi formativi</li> <li>• La definizione compartecipata di ruolo, responsabilità educativa, rappresentazione sociale dell'insegnante e di scuola</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le competenze che gli insegnanti individuano come necessarie e importanti per la propria professionalità</li> <li>• i potenziali formatori ritenuti all'altezza di formare i docenti</li> <li>• i corsi formativi seguiti per iniziativa personale</li> <li>• i processi necessari alla definizione puntuale e compartecipata di: ruolo, responsabilità educativa,</li> </ul>	<p>I bisogni formativi connessi allo sviluppo della professionalità docente</p>	<p><i>La professionalità del docente</i></p>

«Io non sono capace di dialogare, quindi mi piacerebbe imparare a dialogare con le famiglie, coi colleghi, con gli alunni, con tutti... però quello lì c'è un doppio canale: comunicazione verbale e non verbale. [...] soprattutto con degli strumenti che siano veramente concreti... non della grande teoria, perché la teoria me la vado a leggere su internet...».

*P1, docente di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

«Servirebbe però qualcuno esterno alla scuola. [Quindi], secondo me, c'è il formatore in generale, che ti dice cosa fare, cosa dire, e qualcuno – quindi due persone – che abbia esperienza reale nella scuola. Perché ci sono formatori [che dicono]: “Fai qua, fai qua...” ma, te hai mai insegnato?»

*P1, docente di matematica e scienze,  
21 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

«Allora, io personalmente, [...] questa cosa l'ho imparata con delle tecniche dell'*ascolto attivo*, che sono tecniche psicoterapeutiche, fondamentalmente, che io ho fatto per storie mie diverse dall'insegnamento che, però, credo che siano fondamentali, perché tu, come insegnante, sei anche un po' un terapeuta per i bambini che hai davanti. [...] Se non ce le hai, le puoi imparare, sono tecniche che puoi imparare».

*P10, docente di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

«Una grandissima occasione sprecata sono i 24 CFU. [...] Per carità, per fortuna che c'è stata la storia della psicologia e della pedagogia, però non mi dà degli strumenti. Se questi 24 CFU fossero effettivamente l'apprendimento di strumenti che poi vengono valutati in sede di concorso o in altro modo...»

*P8, docente di scienze umane,  
2 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

«Ma mi veniva banalmente da dire, anche come avete fai voi [...], analizzare delle scene di insegnamento, ma che possono anche essere scene vere. Cioè, qualcuno che [sia] disponibile a filmare la sua classe, per dire, chiaramente scegliendo delle classi indicative, dove succedono delle cose importanti, e far fare una discussione a chi osserva queste scene su: [a] che cosa sta succedendo, [b] il perché è positivo, [c] perché il ragazzo ha risposto in un modo piuttosto che in un altro... è un po' una specie di studio di caso, in cui analizzi una realtà e trovi i punti di forza e i punti di debolezza di quella realtà».

*P10, docente di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

rappresentazione sociale  
dell'insegnante.

«Io mi ricordo, ho fatto un corso sulla gestione dei conflitti».

*P8, docente di scienze umane,  
2 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

«[...] percorso formativo del PF24 che [...] almeno, restituisca la complessità che il mondo della scuola a chi, architetto o chi per lui, dice: “Va beh, mi apro anche questa strada qua, poi magari, nel tempo libero, vado a fare l’insegnante a scuola...”. [...] che il PF24 restituisca un’immagine, [...] una formazione che sia solida, anche su quegli aspetti lì: sulla gestione della classe, per non essere sempre degli improvvisatori».

*P8, docente di scienze umane,  
2 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

«Non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché facciamo 87.000 progetti sulla diversità [...] e quando si tratta di viverla – perché c’è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato – gli facciamo vivere la differenza: “Tu non ci puoi andare e lui invece sì”. Anzi, addirittura, gli diciamo – perché l’ho sentito con le mie orecchie – “Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!”. Beh, ma possiamo dirle certe cose?»

*P20, insegnante di musica e sostegno,  
8 anni di servizio,  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] questa inclusività non ha ancora [...] raggiunto il livello massimo. Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po’ si fossilizzano sulla loro disciplina, diciamo, fare lezione sulla loro disciplina, senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni che possono essere DVA, BES, DSA. [...] molte volte si delega all’insegnante di sostegno. Quindi secondo me nella formazione [...] per tutti i docenti curricolari [...], l’alunno speciale è l’alunno di tutti gli insegnanti, quindi tutti gli insegnanti devono preoccuparsi, nel momento in cui entrano in classe e sanno che in quella classe c’è quella tipologia di alunno [a prepararsi delle] strategie utili per rendere inclusiva la classe, e quindi farlo partecipe del gruppo classe. [...] vorrei proprio vedere in una classe questa tipologia di relazioni, tra tutto il corpo docenti, cioè tutto il consiglio di classe, nei confronti di tutti gli alunni».

*P23, docente di sostegno,  
21 anni di servizio  
I.C. Salvo D’Acquisto, Messina*

«Fare la formazione è ritornata in auge in questo momento perché il lockdown ha scoperto una scuola, una classe docente vecchia e non capace di gestire la multimedialità».

*P22, docente di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D’Acquisto, Messina*

«[...] alla fine, mi sono resa conto che i corsi di formazione che ho frequentato o in cui il mio ruolo era quello di formatrice, si sono sempre conclusi con momenti di confronto che era proprio su questa

problematica: che ruolo ha l'insegnante oggi? Che ruolo ha la scuola oggi? Siamo inclusivi o non siamo inclusivi?».

*P22, docente di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«La media education, mamma mia, un parolone, non ne parla nessuno a scuola. Per leggere, o per sentire media education, devi partecipare a webinar [...] non perdiamola questa occasione! [...] Bisogna cambiare tanto, tanto. Il problema è che poi, chiunque arriva, parla, parla, [ma] ci vogliono uomini di scuola alla guida della scuola! Non ci vuole l'accademico, l'universitario, che non è mai stato dietro un banco. Ma finiamola! Le differenze geografiche sono state mai prese in considerazione? Le differenze geografiche... ma voi lo sapete che [da] noi, al sud, ci sono scuole che la LIM non la vedono [...]? Ci sono scuole che si reggono e stanno in piedi dentro case. Ma questo lo sanno, o non lo sanno? O prendono sempre come punti di vista la scuola, non lo so, il liceo di Milano, la scuola... ma non è così. Ci sono regioni povere! Luoghi poverissimi, le scuole sono ovunque. Io, per mia esperienza personale, vi porterei a vedere le scuole a Filicudi, ad Alicudi... ma stiamo scherzando? È questo il problema, che non ci sono mai uomini di scuola a guidare la scuola, perché se ci fossero, e se sapessero ascoltare i colleghi, credo che la scuola potrebbe cambiare veramente. Così è difficile».

*P33, docente di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«A proposito dei bisogni formativi, è notevole l'esigenza a formare gli insegnanti verso una didattica che, sicuramente, è in evoluzione, come lo dimostrano i nuovi studi sulle nuove metodologie didattiche, e vedo che molti insegnanti, i nuovi insegnanti sono molto più aperti a questo tipo di formazione, a fare esperienza, a lavorare non più sulla didattica in forma tradizionale, ma in forma più dinamica, laboratoriale, collaborativa [...]. [Tuttavia] sono tanti, ancora, gli insegnanti tradizionalisti [che], sicuramente, influenzano con il loro agire anche i nuovi insegnanti, perché io proprio all'interno di una scuola ho visto approcci completamente diversi: da, diciamo, insegnanti molto rigidi e concentrati sull'apprendimento, [ad] altri insegnanti più interessati al far star bene l'alunno, a insegnare non solo la disciplina scolastica, ma insegnargli le regole, insegnargli come stare con gli altri, io trovo che questi temi siano molto attuali. [...] il rivedere la didattica, la didattica per competenze, la didattica verso la formazione delle life skills... è una didattica che va completamente rinnovata, completamente rivista. E vedo che secondo me la scuola attuale si trova un po' in questo passaggio, dove ancora persiste questa impronta [tradizionalista], [scuole] ancora improntate sul risultato, sull'essere competitivi, e altre scuole più legate a temi sociali».

*P34, aspirante insegnante,  
laurea in Scienze motorie  
20 anni di esperienze pregresse*

«Perché [...] poi, tra l'altro, è insegnante in senso proprio, non è l'insegnante di, di scienze... no? Perché dopo è facile essere schiacciati dalla stessa disciplina, a volte è anche una stampella la propria disciplina, no? Perché io posso sempre mettermi qui, chiedere ai miei allievi di aprire il libro e cominciare a leggere, "Adesso ti spiego questo" ma, lo può fare anche, come dire, un traduttore vocale, lo può fare una voce

fuori campo, lo può fare manichino, no? Dare carne, corpo... l'insegnamento è anche un corpo, che sta in uno spazio, e che dialoga anche con altri corpi».

*P16, docente di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

«Un ingrediente, sicuramente, è essere se stessi, cioè si insegna davvero, no, ci si mette in relazione cercando il più possibile di accogliere l'altro, e questo credo che sia la cosa più importante, vedere l'altro, cercare di mettersi nel suo posto, e allo stesso tempo avere dei modelli, certo, ma dopo sei te, sono io...».

*P13, docente di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

«[...] Io penso che si parli tanto di intelligenza emotiva, quello che adesso dobbiamo passare ai nostri studenti... ecco, penso che tanti, tanti di noi non ce l'abbiano. [...] Hanno sicuramente come obiettivo [il] trasmettere, finire il programma, fare più cose possibili, più argomenti possibili, ma le modalità di relazione con gli studenti mancano di sensibilità. [...] I rapporti sono distaccati, sono di superiorità, cioè chi ha bisogno di dimostrare potere, chi si sente questo potere e lo esercita, manca sensibilità».

*P19, docente di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Sì, credo [...] manchi l'accettazione, l'accoglienza... l'accoglienza di prendere quello che ogni ragazzo ha, all'età in cui è, [e che] può dare. [...] Non c'è nemmeno il tempo per conoscersi, cioè non si dà spazio a questo "creiamo un legame che ci dia fiducia reciproca". Nel senso, spesso c'è questa visione dall'alto, senza conoscere si giudica, partendo da una concezione di giudizio molto particolare: cioè, sai fare questo [o] non lo sai fare, da qui ti casello per il resto dei...»

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Si ha questo timore, in molti insegnanti, del pregiudizio degli insegnanti che verranno dopo, che valuteranno i ragazzi sulla preparazione, prettamente didattica, che hanno avuto... Quindi, capisco anche che ci debba essere anche quel lato, [della] scuola come luogo in cui si istruisce, però si perde di vista, appunto, l'altra metà».

*P18, docente di francese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[I ragazzi] adesso devono ancora imparare a stare al mondo, a questa età! Ci sono ancora troppe fragilità, perché è proprio la fascia di età che è ancora molto difficile [...]. Il ruolo dell'insegnante, in questi tre anni, credo sia proprio quello. [...] Infarcirli di nozioni, perché il programma ministeriale te lo impone, o li disgusta, e li allontana da scuola, e li vedi entrare al mattino a capo chino, con zaini pesantissimi, e proprio non inculchi così l'amore per lo studio, per il sapere. È un modo per allontanarli dalla scuola. Invece, se loro sentissero la scuola come un posto in cui stanno bene, in cui devono stare



bene in queste quattro mura... secondo me, se si fa un sondaggio, tra i 280 ragazzi delle medie, molti diranno che qua non stanno bene...».

*P18, docente di francese,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] però, se riusciamo a percepire questa fragilità [fa riferimento agli studenti], non riesco a capire perché, durante il percorso, non si possa impiegare tempo per curare questo lato e questo aspetto».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] se noi facciamo sentire questi ragazzi efficaci, che sono in grado di fare le cose, se riescono a riconoscere le loro emozioni, se riescono a sentire che possono fare bene, a stare qua dentro bene, da lì si può lavorare sulla parte morale e dopo, a mio parere, [e dopo] aver lavorato sulla parte emotiva, sulla parte di morale, si può iniziare a lavorare sulle nozioni e sulle conoscenze».

*P21, docente di religione,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«È che bisogna mettersi in gioco in un modo diverso... io penso a un insegnante che magari ha insegnato 20/30 anni così, e più o meno ha sempre funzionato, che dice: «Ma perché devo cambiare radicalmente, quando più o meno, ce la faccio? Poi è normale tre o quattro perderli, non possiamo mica salvarli tutti, qualcuno si perde per la via... c'è sempre stato, sempre ci sarà». «Il problema è che sta aumentando il numero di quelli che si perdono per la via...»

[Dialogo tra]  
*P17, docente di lettere,  
6 anni di servizio  
P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Noi, come docenti, non siamo ancora in grado, come persone adulte, di educare alla differenza, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare...". [...] non si sa spiegare, né dire ai ragazzi perché facciamo 87.000 progetti sulla diversità, sul web, e quando si tratta di viverla – perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato – il perché gli facciamo vivere la differenza: tu non ci puoi andare e lui invece sì. Anzi, addirittura, gli diciamo, perché l'ho sentito con le mie orecchie: "Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!". Beh, ma possiamo dirle certe cose?»

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Abbiamo fatto un corso di 14/12 ore sui DSA e qualcuno, dopo 30 anni che insegna, non sa che i DSA, durante le verifiche, hanno, per legge, il diritto di utilizzare delle mappe. [...] non sono mai forniti, non sono state mai fornite, ma siccome tanto i ragazzi non conoscono la legge, [...] possiamo andare avanti così...»

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Ma ognuno ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione, da noi non è così: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto».

*P33, docente di lettere,  
24 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Diciamo che ci penso al fatto di come pormi, al “come pormi con gli studenti, come pormi con la classe” e, cioè, penso che questo sia dato, quasi esclusivamente, alla sensibilità di ognuno, di ogni docente. Cioè, non mi sembra che ci siano dei momenti per dare suggerimenti, per definire... perché poi ci si trova, effettivamente, davanti a [delle] persone, a un gruppo di persone sempre diverso, e quindi probabilmente non ci sono delle regole da applicare a priori, quindi è ovvio che la sensibilità [personale] ha un certo peso in questo [processo di relazione]. Alla fine, la risposta che mi do, probabilmente, è di non snaturarmi, se io sono in un certo modo non posso snaturarmi, non posso uscire da quella che è la mia natura».

*P36, aspirante insegnante,  
Laurea in Lingue straniere  
1 anno di esperienza pregressa*

«Noi, quando eravamo in quarta superiore, ci hanno fatto fare un progetto con due psicologhe perché ci sono state delle situazioni di spaccio e droga [...]. I nostri professori volevano capire se tutti noi in classe facessimo uso di stupefacenti oppure se fossero casi isolati [e, a tal fine, si sono rivolti a due figure esterne alla scuola]. Però, onestamente, l'ho trovato poco produttivo perché due persone esterne che vengono quasi a farmi una psicoanalisi, nel senso a capire perché uno [...] si fumasse una canna... avrei preferito che magari i professori cercassero di, loro, invece che lavarsene le mani, di analizzare le varie esigenze di ognuno di noi del perché magari quel ragazzo o quella ragazza si ritrovasse a dover spacciare oppure facesse uso, in quel caso, di marijuana [...]. Inoltre, la scuola si era presa il merito [di aver] arrestato un mio compagno di classe a scuola, [...] ed era un po' strano, perché prima [hanno fatto] venire gli psicologi per capire il perché e il per come, poi, però, per non sporcare la vostra idea di scuola, di una buona scuola, contribuite ad arrestare una persona davanti a tutti, con i cani antidroga [...]. I professori dovrebbero essere più responsabili nell'ambito classe, invece che lavarsene, in qualche modo, le mani. La scuola è un ambiente che è quasi al pari di una famiglia, noi passiamo tantissimo tempo a scuola, ci passiamo 13 anni della nostra vita, cinque ore, se non anche di più [...]. Il professore, e in generale i professori e la classe, diventano come una seconda famiglia; in certe situazioni, e in quel caso,

come la nostra famiglia, anche la scuola avrebbe dovuto aiutare a capirci, a crescere, proprio ad educarci, anche su come ci si deve comportare al di fuori di quell'ambiente».

*P37, aspirante insegnante,  
Laurea in Lingue straniere  
nessuna esperienza pregressa*

«[...] il fatto della responsabilità educativa di percepire che non solo si sta insegnando una disciplina, una materia, ma che davvero si deve dare anche un po' l'esempio, il suggerimento nella pratica, nel modo... cioè, proprio nella pratica bisogna cercare di far percepire quei principi, quei valori di rispetto, la trasparenza da entrambe le parti, sia dello studente che dell'insegnante, che poi sono cose, valori importanti da riproporre nella vita comune, nella vita al di fuori, ecco, al di là della scuola. Il fatto di appoggiarsi a dei professionisti esterni [...], capisco anche la difficoltà di un docente che non ha competenze, comunque, a livello psicologico, se non delle piccole infarinature come possiamo aver avuto con i vari corsi del PF24, quindi magari appoggiarsi a un esterno può essere utile, però magari facendo inserire l'esterno prima, non facendo venire lo psicologo un giorno a fare il terzo grado; magari cercare di coinvolgere questa figura esterna nella classe e cercare di presentarla come un osservatore, come un qualcuno che fa parte della classe, non che arriva, fa le domande e poi se ne va, lasciando un po' di disagio e di sfida nei confronti dei ragazzi».

*P36, aspirante insegnante,  
Laurea in Lingue straniere  
1 anno di esperienza pregressa*

«[...] i docenti, in larga parte, preferiscono restare nella loro comfort zone [...]; [il] corpo docente non è propriamente aperto a mettersi in discussione, a fare nuove esperienze [...]. Non voglio dire che sia un dato anagrafico, però si cerca, secondo me, la strada della comodità, cioè, magari io sono avvezzo a fare la mia didattica che magari non è propriamente allineata a quelle che sono le novità, anche il modo in cui i ragazzi interagiscono tra di loro, però siccome io so fare quello, continuo a fare quello. Questo ha un peso fondamentale: i ragazzini non sono più gli stessi di 20 anni fa, di 15 anni fa. Ce lo dicono anche le neuroscienze: hanno un tempo di attenzione [diverso] rispetto a prima, quindi i docenti si devono rendere flessibili da questo punto di vista, e io, nel mio piccolo, sinceramente questa flessibilità, lo dico con una certa amarezza e preoccupazione, non la vedo; vedo, invece, dei docenti arroccati nelle loro posizioni [...]. C'è l'idea [del] "tanto, tra poco tempo andrò in pensione, e quindi, tutto sommato, chi me lo fa fare di sobbarcarmi di tutto questo nuovo lavoro?", quindi c'è un po' un giocare al ribasso [...]. E qui torno alla formazione degli insegnanti, perché l'aggiornamento è fondamentale».

*P27, docente di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto*

«[...] la responsabilità educativa della scuola è questa: l'insegnante ha questo ruolo di educatore, e non solo di trasmissione di conoscenze, quindi là, dove si avverte un disagio in classe, l'insegnante è quello più vicino per poter intervenire, poi non è detto che ci riesca, però ci deve almeno provare».

*P34, aspirante insegnante  
Laurea in Scienze motorie  
20 anni di esperienze pregresse*

<p>«[...] è indispensabile per i ragazzi e [per] i bambini [che] capiscano che dall'altra parte c'è una persona di riferimento, nel senso di aiuto e supporto, ma anche di riferimento perché gli può dare qualcosa, li può arricchire [...]».</p> <p style="text-align: right;"><i>P36, aspirante insegnante, Laurea in Lingue straniere 1 anno di esperienza pregressa</i></p> <p>«[...] Bisognerebbe anche cominciare a investire su delle figure di docenti che hanno molta esperienza e che possono essere messi al servizio dei colleghi nuovi per far un percorso di formazione sul campo, no? Cioè, io penso che ogni scuola ha un paio di docenti che sono esperti dell'arte dell'insegnare, no? [...] Ho cominciato a insegnare in un momento in cui avevo poco più che vent'anni, e c'era 10-12 anni fra me e i miei studenti; adesso, fra un po', arriveranno i figli dei miei studenti, no? Quindi, più questo divario aumenta, più non è detto che io sia in grado di avere carisma sufficiente, o le competenze sufficienti per costruire bene con loro una relazione; magari sono più bravo a costruirla con P15, che è stata mia studentessa e che adesso è mia collega e che potrei, tra virgolette, formare... per dire, adesso l'approccio all'insegnamento è questo, "prova a fare questo; no, non funziona, prova a fare quest'altro...", no?»</p> <p style="text-align: right;"><i>P16, docente di lettere, 20 anni di servizio I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p> <p>«Una soluzione potrebbe, per esempio, essere, quando un insegnante ha raggiunto la sua maturità sia formativa, non legata alla sua età soltanto, ma anche di curriculum, avere un altro ruolo nella scuola [...]. La scuola non hai pensato di differenziare i ruoli: entriamo docenti e moriamo docenti, sempre alla stessa maniera. Se P22 [...] decidesse di mettere a frutto la sua esperienza a servizio dei colleghi, potrebbe anche avere un orario ridotto di servizio, facendo spazio ai giovani ai neo-assunti, e il restante monte ore metterlo a disposizione a servizio della scuola per fare formazione, per fare tutoraggio ai nuovi insegnanti [...]: l'"insegnante senior" [...]. Perché è la demotivazione quella che, veramente, fa da padrona tra di noi, [...] c'è questo atteggiamento tra di noi... Quindi forse differenziare le carriere a un certo punto; magari si entra tutti come insegnanti e, poi, si prende coscienza di quello che si vuole fare nella vita, e differenziare le carriere non sarebbe male. Si dà più spazio ai giovani per entrare, perché ci sono più ruoli a disposizione, e chi è più stanco di stare in classe, può mettere a frutto e a disposizione dei colleghi la propria esperienza anche nella formazione».</p> <p style="text-align: right;"><i>P25, docente di arte, 18 anni di servizio I.C. Salvo D'Acquisto, Messina</i></p>				
<p>«Io mi ricordo, ho fatto un corso sulla gestione dei conflitti».</p> <p style="text-align: right;"><i>P8, docente di scienze umane, 2 anni di servizio I.C. Mario Lodi, Parma</i></p> <p>«[...] Da questa esperienza, però, è nata in me questa sorta di inadeguatezza [che] ho dovuto trasformare in qualcos'altro e però, non avevo gli strumenti per farlo e molte volte, secondo me, veniamo lasciati soli in queste situazioni dove tu devi gestire. C'è proprio questo senso di solitudine».</p> <p style="text-align: right;"><i>P7, docente di lettere,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La collaborazione tra colleghi</li> <li>• La gestione delle conflittualità</li> <li>• Il senso di solitudine</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La collaborazione</li> <li>• Le conflittualità</li> <li>• La solitudine</li> <li>• Le buone relazioni</li> <li>• La frammentarietà scolastica</li> </ul>	<p>I bisogni formativi connessi alle relazioni tra colleghi</p>	<p><i>Le relazioni con i colleghi</i></p>

<p style="text-align: right;"><i>5 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>«Secondo me c'è molta frammentarietà. Cioè, se tu trovi il collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcuno a fare. Invece, a livello totale, è molto difficile, perché c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto molto più legati, secondo me. [...] L'ha condividi per cinque anni, tutti insieme, eccetera, mentre noi siamo in dieci su una classe ed è molto frammentato secondo me [...] Basta uno con cui non sei d'accordo, è la fine! I ragazzi lo percepiscono».</p> <p style="text-align: right;"><i>P6, docente di matematica e scienze, 6 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>«Io devo dire che quest'anno [...] [la collaborazione] si è caricata e siamo stati costretti un po' [a confrontarci] anche con educazione civica; è stata l'occasione per condividere. Poi, ognuna l'ha fatta a proprio modo, però è stata l'occasione per condividere, per cercare un dialogo e una chiave comune. Quindi la classe è stata lo specchio, [come per dire] è una cosa che dobbiamo fare insieme. Però si fa con molta difficoltà. E poi non ci sono quasi mai dei momenti di dialogo, no? [Le colleghe annuiscono]. Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose. Il nostro lavoro è molto in solitudine, nonostante dovrebbe essere molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, [si trasformano in] momenti burocratici, che è quello che porta a questo impoverimento».</p> <p style="text-align: right;"><i>P7, docente di lettere, 5 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>«[La programmazione settimanale svolta alla scuola primaria] alla scuola media non c'è [...]. Secondo me questo è un anello mancante, onestamente [...]. Però, io penso che potrebbe essere una buona soluzione [...], che si possa riunire il consiglio di classe. Perché tante cose appunto sfuggono, perché [...] siamo abbastanza settoriali. Il rapporto c'è, se lo vuoi instaurare [...] l'educazione civica ha aiutato anche tanto.... [...] Abbiamo parlato di più quest'anno, però secondo me un incontro del consiglio per dire: "Ascolta, ma con te questo ragazzino perché si sta comportando così, [...] perché è successo questo..."», perché tante volte non abbiamo neanche il tempo... il coordinatore stesso, di comunicarlo».</p> <p style="text-align: right;"><i>P3, docente di inglese, 14 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>«Però prima vorrei dire una cosa, una cosa che mi è servita quest'anno, e che è stata veramente bella è stata partecipare a delle lezioni di colleghi o fare delle lezioni insieme. Io ho cercato di farne un po', ma poi anche tu [si rivolge a P16], anche tu hai partecipato, la co-partecipazione insieme a un collega, per me è stato molto utile. Anche vedere la relazione diversa con un altro collega, e trasmettere insieme dei... e trasmettere insieme».</p> <p style="text-align: right;"><i>P14, docente di lettere, 7 anni di servizio I.C. Mario Lodi, Parma</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La frammentarietà scolastica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La collegialità</li> </ul>		
--	--	---	--	--

«La compresenza, secondo me, è fondamentale, perché se uno potesse dire [che] una parte delle mie ore le faccio in compresenza, ascoltare, vedere, osservare come entra in relazione un tuo collega è fondamentale».

*P16, docente di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

«Si è creato, alle volte, una certa tensione tra di noi, incomprensione, non ci si parla... e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano... ti leggono in faccia».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] è questa mancanza proprio di calarsi un po' nei panni dell'altro, cioè la difficoltà che ho avuto io, in una delle classi in cui sono stata insegnante di sostegno, è proprio cercare questa relazione insieme [fa riferimento alla relazione con i colleghi], per provare a portare qualcosa di diverso, tra quello che penso io e quello che pensi tu. Perché sembra a volte [sembra] [...] come un gioco di potere, "No, ma voglio avere ragione..."; cioè, a volte ci si fissa su delle posizioni e si perdono di vista un po' i ragazzi, credo».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] avere un supporto in classe ti cambia, ti cambia la lezione, ti cambia il rapporto coi ragazzi, far star bene tutti quanti. E non parlo solo dell'insegnante di sostegno, parlo di tutta una serie di persone che purtroppo, spesso, non ci sono a scuola».

*P22, docente di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirci di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, eravamo in alto mare, in una scuola piena di problemi, e quindi là abbiamo fatto palestra: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme».

*P33, docente di lettere,  
24 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«La condivisione, quello che prima diceva la collega, quindi il condividere le proposte, le notizie, le difficoltà, condividere le risorse, devo dire, in maniera molto trasversale con i colleghi delle mie discipline ma anche con quelli delle altre, se c'era del materiale che si poteva condividere non ha senso tenerlo per sé, perché in questi [...] [permette] di capire se quella è una risorsa che va bene per i ragazzi la dobbiamo sfruttare e più è condivisa, e più è nelle mani di tutti i docenti, e più si riesce a raggiungere l'obiettivo e più i ragazzi raggiungeranno i loro percorsi formativi. [...] l'unione di intenti [...]: questa è la condizione tra gli adulti per poter raggiungere gli obiettivi che ha».

*P31, docente di tecnologia,*

*2 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«[...] siamo riuscite a non ricadere più in quella frammentazione scolastica che non giova a nessuno, perché la scuola non cresce. La scuola cresce quando si è uniti, quando si condivide, perché se io ho un problema e vado da P30 e so che P30 mi dà una mano, e se P28 ha un problema e viene da me, io le do una mano, e so che su di lei posso contare, cioè capito?»

*P33, docente di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Io penso che questa situazione della pandemia ci abbia lanciato questa sfida, ci ha costretto, in qualche modo a chiedere aiuto, ci ha costretti a trovare le soluzioni condivise da tutti».

*P31, docente di tecnologia,  
2 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Poi, nel corso della prima esperienza mi è capitato che gli insegnanti fossero collaborative, nel senso che [un] momento iniziale non è stato previsto, però tutte le volte che io chiedevo indicazioni, mi si veniva incontro, mi si spiegava la situazione, quindi, insomma... mentre, in esperienze precedenti c'era una competizione assurda tra le giovani e le anziane e ci si metteva proprio i bastoni tra le ruote».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare..."».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Trasmettiamo i valori... a me la domanda che veniva è: e quali valori? Qual è la fonte di questi valori? Sono valori condivisi? Tutti? In mezzo a tutte queste riunioni che noi facciamo, di burocrazia comprese, mi è capitato forse due volte di parlare di valori e regole nei contenuti, e invece sarebbe una cosa sicuramente da mettere al centro [...]. I valori che tu vuoi passare, non so, giustizia, correttezza, dialogo, sono condivisi tra noi docenti? La scuola li propone in nome di che cosa?».

*P4, docente di religione,  
12 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

«Ho vissuto molto, molto male il fatto che questa idea di scuola, che a me piace tantissimo, non è condivisa da tutti... ma la cosa che mi ha fatto vivere molto male quest'anno, sono le modalità, i rapporti, le modalità che le persone, a volte, mettono in atto, magari, sfogando questo non-accordo di pensiero sui ragazzi [...]. Perciò qualche ripicca o, insomma, se c'è stata poca intesa, che la cosa venga, sia un

po' subita dai ragazzi, ecco [...]. Spesso i ragazzi ne fanno, ne subiscono le conseguenze, perché questi rapporti tra noi, molto tesi, magari portano a conseguenze che ricadono su di loro».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[Ho sempre pensato che] i tuoi colleghi sono il tuo braccio destro, quindi li devi supportare sempre, anche se commettono un errore... cioè, qualsiasi decisione loro prendano, la prendono per un motivo. È la prima volta nella mia vita, in cui mi sono detta: "No, non posso sostenere il mio collega. Non lo posso fare". [...] [Ho reagito] sempre non come avrei voluto reagire, nel senso che sono sempre stata zitta. [...] perché è proprio una mancanza di sensibilità: [...] io ho visto degli occhi mortificati... dall'altra parte non ho visto l'intenzione di mortificare molte volte ma, come dire, poca attenzione nel...».

*P19, docente di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

[Alla domanda del conduttore, che chiedeva loro se esistesse un qualche elemento capace di promuovere una riconciliazione tra gli insegnanti, rispondono]: «L'unica cosa potrebbe essere il successo dei ragazzi, però...». «Qualcuno non riesce a vedere nemmeno il successo di questi ragazzi, cioè sono stati fatti dei progetti, particolari per alcuni ragazzi, che hanno avuto l'esito sperato, perché di fronte a un abbandono scolastico, alcuni sono tornati, alcuni, non tutti. Qualcuno, addirittura, è tornato in classe, con una frequenza non assidua, però, insomma, l'obiettivo era quello ed è stato centrato, con tutte le difficoltà... però davanti a questa cosa, qualcuno ha criticato la modalità». «Cioè, non hanno visto, diciamo, la valenza didattica, nel progetto, ma hanno visto solo che sono andati fuori a divertirsi, perché qualcuno andava a cavallo, qualcuno andava ad arrampicarsi, no? E invece tutto il lavoro che c'è stato dietro, non è stato valorizzato: "Quella non è scuola!"».

[Dialogo tra]  
*P19, docente di sostegno,  
2 anni di servizio  
P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
P17, docente di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[In generale, quando si riceve un incarico durante un anno scolastico già avviato, sarebbe auspicabile una descrizione,] della situazione che si sta vivendo, [mentre] quando arriva un nuovo insegnante all'inizio [dell'anno scolastico], qualora si dovesse accogliere un gruppo classe dal principio, [sarebbe auspicabile] la definizione di una linea di comportamento comune, una linea che poi dovrà evolvere, sicuramente, perché poi ogni esperienza è poi soggettiva, però una linea di comportamento comune almeno sulla base, affinché si vada tutti nella stessa direzione, direi».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*



La comunicazione c'è, però, ecco, è troppo dipendente dalla volontà dell'insegnante. Cioè, alla fine, chi fa le proprie ore e va via, io non ho modo di parlarci; [...] se non c'è un atteggiamento di apertura, noi possiamo anche star qui dentro molte più ore, [ma] non cambia. È troppo soggettivo, questo sì».

*P7, docente di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

«[...] servirebbero delle indicazioni generali in principio, e poi un costante confronto tra [gli insegnanti, magari creando] uno spazio dedicato appositamente a quello, e che non venga poi utilizzato per altro, perché è importante, soprattutto per bambini o ragazzi in fase di crescita, avere una linea comune; quindi, anche settimanalmente o mensilmente, uno spazio di confronto, direi».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

«Per la mia esperienza personale, [...] [ho ricevuto l'incarico e] sono entrata [nella classe] a gennaio [...] e c'erano tanti bambini problematici. [...] il problema non era solo singolare, ma di tutto il gruppo classe [...]. Quindi, direi, da parte delle altre insegnanti, in primis, [sarebbe stato utile], magari, un incontro preventivo in cui si parlava un po' dei bambini della classe, della storia di ciascuno, delle problematiche... [Forse] era un caso molto particolare, però, anche in generale, una mini-storia della classe, anche in una sola oretta, o due, o anche dei genitori prima del colloquio, sarebbe utile per poi [relazionarsi] efficacemente con queste persone. Anche perché, poi, [far] subire a questi bambini un mini-trauma, tutte le volte che entra in classe qualcuno di nuovo, insomma, non penso che sia un'esperienza positiva».

*P35, aspirante insegnante,  
laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

«Lei [si riferisce a P12] sta di fianco agli studenti, lei vede quello che vedono gli studenti, no? E ha questa capacità di insegnare, senza dover fare grandi discorsi... semplicemente stando ad ascoltare loro e dicendogli quelle due o tre cose che, in qualche modo, tutte le volte li riorienta. Allora, quando tu hai la possibilità di collaborare con un insegnante di sostegno... il mio unico anno da insegnante di sostegno, io l'ho passato, per il 90%, nella stanzetta, con la ragazzina autistica, che è stata la mia vera insegnante, perché i professori non gradivano averla in classe. [...] L'insegnante di sostegno, è proprio un costruttore di ponti, no?»

*P16, docente di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

«[...] Non sempre, la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione, in due, quello che possiamo fare, a volte... e penso che, però, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi, così...».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio*

<p style="text-align: right;"><i>I.C. Traversetolo, Parma</i></p> <p>«Noi, come docenti, non siamo ancora in grado, come persone adulte, di educare alla differenza, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno [come me], che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: "Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare...".»</p> <p style="text-align: right;"><i>P20, docente di sostegno, 8 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p> <p>«Allora, se tu ti rapporti con certe colleghe ti ascoltano [si rivolge alla collega], se lo faccio io non mi ascoltano, cioè io devo arrivare a uno scontro. [...] perché comunque [...] l'insegnante di sostegno, che non è una materia, non è praticamente nulla, "e l'insegnante di sostegno non sa quello che so io, perché io sono l'insegnante di storia, italiano e grammatica, lei è una tuttologa-nientologa", c'è purtroppo questa cosa».</p> <p style="text-align: right;"><i>P20, docente di sostegno, 8 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p> <p>«In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio, perché gli altri dovevano finire i compiti in classe, cioè veramente cose assurde, e per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati, all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, comunque noi siamo insegnanti della classe, noi facciamo la differenza. Non abbiamo soltanto quell'alunno, quell'alunna, e qui ho trovato questo clima positivo che mi permette di fare il mio, di svolgere il mio [compito]. Nemmeno i ragazzi ti tengono in considerazione se capiscono che i colleghi non hanno nessuna stima e fiducia in te. Quindi, questo è molto importante, soprattutto negli ultimi anni, all'interno di questa scuola, io sono insegnante della classe, come lo sono veramente e riconosciuta a livello di classe, di istituto e quindi mi sento molto soddisfatta perché riesco a lavorare serenamente».</p> <p style="text-align: right;"><i>P32, docente di sostegno, 18 anni di servizio I.C. Enzo Drago, Messina</i></p> <p>«[...] come può essere anche l'insegnante di sostegno, che più volte viene svalutato come ruolo, o relegato ad un unico soggetto che ha la necessità del sostegno, quando invece potrebbe essere un sostegno globale all'intera classe. Mi ricordo, alle superiori avevamo una ragazza disabile, gravemente disabile, [che] aveva l'insegnante di sostegno, e questa figura era molto vicina anche a noi; se si fosse avuto necessità di parlarle, di un consiglio, sarebbe stata molto utile come figura all'interno della classe, al di fuori del suo ruolo di insegnante di sostegno per quella persona».</p> <p style="text-align: right;"><i>P37, aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere nessuna esperienza pregressa</i></p>				
<p>«Nessuno ti preparerà mai a quando ti chiudi la porta dell'aula dietro. Cioè, non lo sai, non lo sai perché [ti ritrovi] nel migliore dei casi con un numero ristretto, nel non migliore dei casi con 25 singole identità, che hanno già una relazione tra di loro, che hanno una loro storia alle spalle, che hanno delle famiglie... è lì, è lì che te lo giochi, e non è sicuramente solo insegnargli la forma corretta del verbo, piuttosto che la radice. Ma penso che questo, ormai, è roba banale da sottolineare, eppure è così».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relazione educativa</li> <li>• La gestione della classe</li> <li>• Gli stili educativi</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le criticità nella gestione della relazione educativa</li> </ul>	<p>I bisogni formativi connessi alla relazione educativa e alla gestione della classe</p>	<p><i>La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe</i></p>

<p style="text-align: right;"><i>P8, docente di scienze umane, 2 anni di servizio I.C. Mario Lodi</i></p> <p>«[...] però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa staresti andato incontro! Forse anche perché prima le classi erano un po' diverse, cioè l'eterogeneità e la complessità delle scuole, delle aule adesso, è molto diversa da quella di 15 anni fa. Cioè, adesso in aula hai ragazzini che vengono da tutte le parti del mondo, che hanno tutti i tipi di storia, [...] però normalmente c'è una varietà notevole che tutti gli insegnanti sono impreparati ad affrontare, perché non siamo mediatori culturali, perché non ce lo hanno insegnato. Quindi, o sei empatico di tuo, quindi per la tua storia personale, in qualche modo vibri con le storie dei ragazzi, oppure sei spiazzato totalmente»</p> <p style="text-align: right;"><i>P10, docente di matematica e scienze, 3 anni di servizio I.C. Toscanini, Parma</i></p> <p>«Secondo me, la cosa [su cui] dobbiamo, secondo me, lavorare e chiederci è questa: io so tante cose, ma io la so gestire una classe? Ti faccio subito un esempio: classe, gli alunni sono sempre quelli, eh... per tutto l'anno sono sempre quelli, 15 bambini che tutte le mattine si siedono sempre in quel banco... entra un docente, questi bambini sono silenziosi, attenti, hanno voglia di confronto, di scambio, però in un determinato modo, con rigore, con regole... arriva un altro docente, l'ora dopo, il casino più assoluto. Eppure, i ragazzi sono sempre quelli, quindi, dobbiamo farci delle domande, e in questo casino assoluto, ti assicuro che è difficile fare lezione».</p> <p style="text-align: right;"><i>P12, docente di sostegno, 16 anni di servizio I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p> <p>«[...] la formazione degli insegnanti. Perché è vero, questo è un grandissimo bisogno. Sei esperto della materia, ma l'insegnamento non ti insegna nessuno [a farlo]».</p> <p style="text-align: right;"><i>P13, docente di religione, 7 anni di servizio I.C. Mario Lodi, Parma</i></p> <p>«La maggioranza ha votato per una sospensione [...] perché ne punisci uno per educarne 25. [...] Io non la condivido, perché quella è una fragilità che devi tutelare in altri modi, non allontanandolo dalla scuola! Sono più per un lavoro socialmente utile, che ti metto a pulire i bagni, ti metto a pulire e a spazzare il cortile, ma allontanare un ragazzino dalla scuola, nel 2021, è una cosa assurda».</p> <p style="text-align: right;"><i>P18, docente di francese, 15 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p> <p>«[...] perché nel momento in cui si recupera questa empatia, questa fiducia, che non hanno a casa, non sanno cos'è, perché sono abbandonati, loro danno qualsiasi cosa, e non è che non facciano dannare eh, però...».</p> <p style="text-align: right;"><i>P20, docente di sostegno, 8 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• le criticità legate alla gestione della classe</li> <li>• le caratteristiche della relazione educativa</li> <li>• l'atteggiamento dell'insegnante nella gestione delle relazioni</li> <li>• gli stili educativi</li> </ul>		
---	--	---	--	--

«[...] di anno in anno siano sempre più [...] fragili, ma tanto quelli che vengono presentati all'esame con dei bellissimi voti, quanto quelli con voti modesti. Cioè, i ragazzi sono fragili, nel senso che si presentano all'esame con un'agitazione, con un livello di ansia, che non è gestito e che è gestibile». «Ma infatti P5, scusami, il dieci o il nove, che noi diamo, non corrisponde al ragazzo. Cioè, noi abbiamo ammesso con nove un ragazzo e questo ragazzo ho fatto un esame da sei? Perché tutti avevamo delle aspettative e abbiamo criticato il modo di affrontare l'esame. Ma siamo noi che ce li portiamo agli esami, cioè siamo noi che li prepariamo culturalmente, gli diamo tutte le informazioni e le nozioni però, l'aspetto più umano dell'affrontare la prova, fa sì che un ragazzo che è stato presentato con nove, prenda poi un sette all'orale, perché all'orale era troppo emotivo...».

[Dialogo tra]  
*P21, docente di religione,  
15 anni di servizio  
P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] mi sono resa conto che a questi ragazzi manca il vocabolario; cioè, quando si parla di emozioni o di situazioni, non avevano il vocabolario, perché probabilmente, nel loro percorso di vita, hanno capito quello che è bello, quello che è brutto, ma non hanno sfumature».

*P12, docente di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

«Creare una relazione [...] fa sentire i ragazzi importanti, [in modo tale] da far capire che siamo interessati a loro come persone e non solo come persone che devono apprendere».

*P31, docente di tecnologia,  
2 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«[Fa riferimento al ritorno in seguito al periodo di lockdown a causa della pandemia da Covid-19] e quindi, quando siamo tornati in presenza, [si è dovuto] [...] lavorare, non più fare la lezioncina tradizionale, ma superare i conflitti [tra gli studenti], ritornare all'armonia, la gestione della classe, quindi è diventato fondamentale questo».

*P 30, docente di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

«Perché i ragazzi erano persi! Io avevo un ragazzo che, poverino, è stato chiuso un mese e mezzo perché i genitori avevano preso il covid. L'unico punto di riferimento siamo stati noi docenti [...] perché davvero, a volte, hanno [perdono] i loro punti di orientamento».

*P 30, docente di matematica e scienze,  
6 anni di servizio  
I.C. Enzo Drago, Messina*

«E per me, la cosa fondamentale era stata che, inizialmente, senza alcuna esperienza – non so come io abbia fatto, senza neanche quei rudimenti che fornisce il PF24, diciamo – per approcciarsi un attimo alle persone che si hanno davanti, [...] avevo capito che bisognava [elaborare] qualche regola di convivenza».

*P 36, aspirante insegnante  
Laurea in Lingue straniere,  
1 anno di esperienza pregressa*

«[...] io una volta feci un lavoro su come uno strumento digitale poteva essere uno strumento per [contrastare] il dropout [...]. Devo dire che ho avuto dei riscontri positivistissimi, perché poi l'ho messa in pratica l'anno successivo a scuola. Perché i ragazzi non avendo l'obbligo di venire a scuola, seguivano comunque, contestualmente, le attività scolastiche in zona protetta, in confort zone, perché noi sappiamo che, per certi ragazzi, la scuola è veramente un grosso limite. Noi abbiamo ragazzi che sono seguiti dagli psicologi per questo problema, perché loro hanno il rifiuto della scuola come istituzione. [Fa riferimento agli strumenti digitali] Utilizziamo [questi dispositivi]! Non mettiamoli via adesso, non perdiamoli e ricominciamo con... secondo me, è questa la strada per crescere, se non si torna di nuovo al metodo tradizionale, e aumenta lo scollamento perché comunque, in ogni caso, la comunicazione con i ragazzi è cambiata, e questa è un'altra consapevolezza che dobbiamo prendere in considerazione».

*P33, docente di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Però, ci siamo passati tutti da lì [fa riferimento all'adolescenza]. Sono proprio cambiati i tempi, cambiati i ragazzi, le situazioni, i genitori... è cambiato tutto, è cambiato il mondo! [...] però davvero loro non ti seguono più di 5 minuti perché si annoiano, cambiano stato ogni secondo sul cellulare perché uno non basta... eh, quindi come fai a tenerli un'ora a fare la lezione? Io ho cominciato nel 2015, mi sedeva così, e tutti mi ascoltavano [...]. Qui, dopo 10 minuti non ti ascolta più nessuno, uno dorme...». «È quello che dicevi un po' prima, le aspettative che gli insegnanti hanno...». «Per quello io dico che per forza dobbiamo un po' adattarci a loro, noi eh...».

[Dialogo tra]  
*P17, docente di lettere,  
6 anni di servizio  
P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Invece passa ancora questo concetto, passa ancora questo senso di inadeguatezza, cioè [...] sono cattivo. Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] se noi facciamo sentire questi ragazzi efficaci, che sono in grado di fare le cose, se riescono a riconoscere le loro emozioni, se riescono a sentire che possono fare bene, a stare qua dentro bene, da lì

si può lavorare sulla parte morale e sulla parte emotiva e dopo, a mio parere, [...] si può iniziare a lavorare sulle nozioni e sulle conoscenze».

*P21, docente di religione,  
15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] ne hanno tanto bisogno di sentirci dire: “Dai, ce la puoi fare! Dai, forza, ti accompagno, lo facciamo insieme, vieni qua, lo facciamo insieme e non sei da solo...”, e invece, purtroppo, questa cosa non è valorizzata, o tu ce l’hai di tuo, per storie tue della vita, oppure nessuno te lo richiede di essere, nessuno ti richiede di essere così coi ragazzi...»

*P10, docente di matematica e scienze,  
3 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

«Manca un po’ questo aspetto, proprio, di umano... [...]. Tutte le volte che, però, ho sentito riprendere i ragazzi, soprattutto i ragazzi in difficoltà, con questo senso sempre di inadeguatezza, di inferiorità: “Ma tu non sei capace, ma tu non studi abbastanza, ma tu non ti impegni mai...”, eh... non lo so, “Questi libri li do solo ai più bravi!”, cioè, sono tutte modalità che io, che sono adulta, percepisco in modo spiacevole. [...] Il sentirsi ripetere sempre certe cose da persone che, comunque, loro reputano i loro insegnanti, [li spinge a pensare]: “Se mi dice che non sono bravo, che non sono capace, non studio abbastanza... cioè, se è sempre negativa l’osservazione che mi viene fatta, chi me lo fa fare di impegnarmi a fare qualcosa di più? E, poi, perché io leggo questo questi libri? Questi libri sono solo per i più bravi, io so che non sono bravo, non li guardo neanche”. [...] un ragazzino quest’anno mi [ha detto]: “Io esco con te perché sono DSA, facciamo recupero di questo e di quell’altro, ma io non posso ascoltarla mai questa lezione in classe?”».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Ma se l’educazione [...] è quello che gli si fa respirare in classe, se da una parte facciamo tutto un percorso sul cercare di andare a eliminare le discriminazioni, di includere, [e] dall’altra parte tu dici loro: “Facciamo due gruppi. Voi iniziate...”, e chiami fuori i più bravi della classe [e suggerisci loro] “Scegliete i gruppi, scegliete i compagni ma fate delle scelte intelligenti...”, ok? Chi rimangono fuori? Gli ultimi due? Gli handicappati, e ti sei etichettato così. E, quindi, da qui partono delle discriminazioni... cioè l’educazione morale, a parte dei gran testi sul razzismo [...] anche sul bullismo [che] è stato fatto in tutte le salse, ma ancora alla fine dell’anno i ragazzi si danno dell’handicappato a vicenda. [...] Perché, se io faccio dei lavori sul bullismo ma, dall’altra parte, chiedo di fare dei gruppi facendo delle scelte intelligenti, escludendo i più scemi, posso fare tutti i laboratori che voglio, ma [...] siamo noi che dobbiamo essere sensibili... secondo me, l’educazione morale va fatta agli insegnanti, prima di tutto. Questo è quello che manca a mio parere».

*P19, docente di sostegno,  
2 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] sarebbe utile un coordinamento iniziale, soprattutto per i nuovi insegnanti, nel senso che ci vorrebbe una necessità di definire un percorso comune, perché i bambini e i ragazzi devono essere abituati ad un gruppo di regole... non possono esserci regole contrastanti tra di loro. [...] mi è capitato più volte che io decidessi di comportarmi in un modo, per la mia sensibilità, con determinati bambini, e invece altre insegnanti, magari con bambini problematici, si comportassero in modo completamente opposto. Quindi, secondo me, in primo luogo, un po' di coordinamento anche per l'introduzione dei nuovi insegnanti, anche per non farli trovare spazati davanti a certi comportamenti che magari non si aspettano, soprattutto per situazioni problematiche [sarebbe utile], altrimenti si rischia di creare confusione, nei bambini su quelle che sono le norme di comportamento, oppure quello che è giusto e che è sbagliato, quello che si può o non si può fare in classe. [...] questo manca [...]; io, appunto, sono stata buttata [in classe], ma se fossi stata indirizzata sarebbe stato meglio».

*P35, aspirante insegnante,  
Laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

«[...] servirebbero delle indicazioni generali in principio, e poi un costante confronto tra [gli insegnanti, magari creando] uno spazio dedicato appositamente a quello, e che non venga poi utilizzato per altro, perché è importante, soprattutto per bambini o ragazzi in fase di crescita, avere una linea comune; quindi, anche settimanalmente o mensilmente, uno spazio di confronto, direi».

*P35, aspirante insegnante,  
Laurea in Lettere moderne  
2 anni di esperienze pregresse*

«Poi, poi c'è... ci sono gli adempimenti, e dove lei si sente particolarmente messa in gioco, come dirigente, e quindi questo la porta ad essere, a tratti, più che a tratti, rigida... un po' accentratrice, e a volte ci mette in situazioni non facili da gestire [...]. [Lei] non riesce, forse, a demandare ad altri, in maniera precisa... cioè, lei magari ti dà un compito, però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello che fai...».

*P14, docente di lettere,  
8 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

«Credo che il dirigente dia un'impronta alla scuola, la dà, e il problema rimane sempre lì... e dico sempre le stesse cose, però devi essere sempre lì. Però, se devi dare un'impronta, ci devi essere... ci deve essere! E io, in certe scuole, gli alunni non hanno conosciuto il preside o la preside, e credo che sia inconcepibile... mai vista, non mai conosciuta, mai vista! E quindi, diventa difficile... difficile questo ruolo...»

*P13, docente di religione,  
7 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

«[...] quando, magari, durante i consigli di classe ci lamentiamo, quando non studiano, lui ci dice sempre [fa riferimento al dirigente scolastico]: "Ti sei chiesto perché fa così?", cioè ci spinge sempre a metterci dalla parte dei ragazzi, lui è dalla parte dei ragazzi... perché l'adulto, secondo lui, ormai dovrebbe avere, in teoria, le sue armi per andare avanti, i ragazzi ancora no».

*P18, docente di francese,*

- La collaborazione tra insegnante e dirigente scolastico
- Il riconoscimento dei ruoli di insegnante e dirigente scolastico
- La ri-significazione del ruolo del dirigente scolastico

Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:

- il riconoscimento del ruolo dell'insegnante da parte del dirigente scolastico
- la significazione del ruolo del dirigente scolastico

I bisogni formativi connessi alle relazioni tra insegnanti e dirigente scolastico

*Le relazioni con il dirigente scolastico*

*15 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Nella tua materia [...], su 25, ci sono 10 insufficienze; ti sei chiesta perché? Ti sei chiesto perché hai tante insufficienze?». Eh, perché non studiano... “Ma tu sei sicuro di aver fatto il possibile per?”, e la risposta è stata: “Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così, così e così. Punto. Se ci sono dieci 5, è perché questi non sono all'altezza di...”, quindi sono proprio visioni completamente diverse».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] secondo me è molto una guida».

*P17, docente di lettere,  
6 anni di servizio  
I.C. Mario Lodi, Parma*

«La cosa che mi piace di questa scuola è che il dirigente cammina per i corridoi e conosce il nome dei ragazzi».

*P 28, docente di arte,  
15 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«[...] anche la nostra dirigente è una dirigente che sa i nomi di tutti i ragazzi, che è sempre presente, che all'uscita di scuola si mette là davanti e saluta tutti i ragazzi, è presente nei corridoi, ci chiede come stiamo, sia ai colleghi che ai ragazzi».

*P31, docente di tecnologia,  
2 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«[...] era arrivata una dirigente [...]; eravamo divisi in fazioni, perché c'erano alcune che volevano emergere a tutti i costi, oscurando, in maniera, a volte, anche poco corretta, gli altri; una vicepresidente amica di questa nuova dirigente che non ha fatto altro che alimentare questi problemi. Quindi, alla fine dell'anno, noi ci siamo trovati con una scuola [...] veramente divisa: è stata un'esperienza [...] veramente devastante. Abbiamo lavorato male, cioè tutto ne risente, ovviamente, perché quando uno non va a lavorare in un ambiente sereno, lavora male, c'è poco da fare. La ricaduta sui ragazzi: se i ragazzi vanno in una classe dove ci sono delle tensioni tra gli stessi docenti [...]. Abbiamo fatto fatica a rimettere i cocci...».

*P33, docente di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Io sento il bisogno di farmi dirigere ma, nel momento in cui c'è questo bisogno, c'è anche un bisogno di reciproco riconoscimento».

*P16, docente di lettere,  
20 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*



«Ci accorgiamo che nel momento dalla prima alla terza, il rapporto [con la famiglia diventa] molto più difficile. [...] mentre per i genitori delle classi prime, continuamente colloqui, comunicazioni, mano a mano va a scemare, quindi vorrei anche capire [se] pensano di dare loro maggiore indipendenza, responsabilità non parlando con il docente [...]. Quanto devo volere io la comunicazione, ma per chi? Cioè, dall'altra parte, proprio per questa reciprocità, chi c'è? Cioè, se non interessa alla famiglia, io dove posso arrivare? Qual è la mia competenza? Questo è un problema di relazione, di comunicazione importante, perché appunti ai ragazzi, poi, mancano dei tasselli, non remiamo nella stessa direzione e questo diventa poi un problema».

*P7, docente di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Toscanini, Parma*

«La scuola diventa sempre più... non direi complicata, è sempre più articolata, con i docenti, con le famiglie, soprattutto con le famiglie, soprattutto, direi, con le famiglie, ci tengo a puntualizzarlo, e anche con tutte le persone che passano, che passano di qua...»

*P12, docente di sostegno,  
16 anni di servizio  
I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*

«Sì, è che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini, alla fine, noi dovremmo essere gli adulti di qua e di là, comunque che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua...».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«[...] E, in due casi ci siamo riusciti: li abbiamo riportati a scuola, li abbiamo proprio recuperati, in questo senso. Quindi cercando sempre la comunicazione e la collaborazione della famiglia. Quello è stato il nostro faro guida».

*P27, docente di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«[Penso che sia importante] creare una maggiore sinergia con le famiglie, modificare il nostro ruolo e anche le nostre azioni educative».

*Partecipante 33, docente di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«[...] c'è il telefono in questa scuola. Non è necessario che il bambino telefoni con il suo telefonino, [ma] quando ti dicono: "No, ma il bambino non lo consegna perché sono io che gli dico che non lo deve consegnare, perché lui deve essere sempre reperibile". A me è capitato. "Ma se lei vuole rintracciare il figlio, il figlio non è per strada, è a scuola. Se ha bisogno di qualcosa, chiami a scuola". Quindi, a volte, io vedo che c'è un conflitto tra quello che diciamo noi e quello che dicono i genitori. Ecco, per cui non può nascere quella condivisione».

*P28, docente di arte,*

- La gestione delle relazioni scuola-famiglia
- La rappresentazione sociale di famiglia
- Le competenze genitoriali
- L'alleanza e la dis-alleanza scuola-famiglia

Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:

- Le criticità riscontrate nella gestione della relazione scuola-famiglia
- La rappresentazione sociale di famiglia
- L'alleanza e la dis-alleanza scuola-famiglia

I bisogni formativi connessi alla relazione tra scuola e famiglia

*Le relazioni con la famiglia*

*15 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Ora il problema qual è, per noi docenti? [...] gli alunni, usciti da scuola hanno, praticamente, entrano in dei contesti in cui il cellulare non viene usato, abusato! Quindi, tutto quello che noi diamo a scuola viene sistematicamente negato fuori dalla scuola».

*P33, docente di lettere,  
23 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Io veramente supporto l'educazione, il progetto "facciamo l'educazione morale tra le nuove famiglie". [...] Io penso che ci sia un disorientamento a livello, proprio, di valori fondanti di molte nuove famiglie [...], questi genitori che non diventano mai maturi».

*P25, docente di sostegno,  
10 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«[...] penso che molti genitori, non dico tutti, deleghino la scuola, l'insegnante all'educazione dei loro figli, perché loro sono troppo impegnati a comprare tutto ciò che vogliono: dal telefonino alla moda [...] alle cuffiette, allo sport di élite, qualunque cosa».

*P26, docente di sostegno,  
24 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Adesso sono tutti super protagonista [fa riferimento agli studenti]. Ma non si incolpano i ragazzini, nel senso che vengono abituati in famiglia ad essere il centro dell'universo, tutto ruota intorno al piccolo principe casalingo [...]. Perché si arriva a chiedere cose assurde, cose formali, con delle PEC, delle e-mail, in tutti i modi, [come] per esempio, cambiare un'organizzazione scolastica perché viene scomoda a mio figlio».

*P25, docente di arte,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Io penso che c'è bisogno di far conoscere esattamente alla famiglia che cos'è la scuola, perché si è perso questo ruolo della scuola fondamentale. [...] noi a scuola ci stiamo bene, ci viviamo, però ci soffriamo, ci soffriamo quando i genitori ti urlano quando hai rimproverato il figlio, ci soffriamo quando i genitori li devi seguire per far mandare il figlio a scuola. [...] quindi secondo me, bisognerebbe formare proprio questi nuovi genitori, queste generazioni alla scuola».

*P22, docente di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

«Sì, i genitori [...] riversano sui figli, molto spesso, le loro esperienze da studenti. Sì, il genitore che è stato uno studente, magari, scontento, frustrato, non compreso, [...] già abitua il figlio a difendersi, alla difensiva; quindi, sono ragazzini che non si lasceranno mai guidare, sono sempre sul chi va là».

<p style="text-align: right;"><i>P22, docente di lettere, 34 anni di servizio I.C. Salvo D'Acquisto, Messina</i></p> <p>«Perché per me, tutto questo ha a che fare con il tema della valutazione, no? Nessuno di noi fa l'insegnante, comincia a fare l'insegnante avendo studiato che cos'è la valutazione. Quasi nessuno di noi, tra l'altro, in quest'ordine di scuola, viene selezionato come insegnante perché sa insegnare, ma semplicemente perché siamo esperti di una materia. [...] Noi cominciamo ad imparare a insegnare, quando insegniamo. E questo tema se lo ribalto sulla valutazione è ancora più decisivo, perché il problema è: la valutazione non sono i voti, valutare è dare valore. [...] è una tensione, è un dialogo, è una conversazione. [...] Però questo tema di avere, comunque, uno sguardo dialogico sulla valutazione, no, [e non] come il marchio dell'insegnante sulla spalla dello studente, perché dopo, purtroppo, sembra quell'etichetta che definisce la persona».</p> <p style="text-align: right;"><i>P16, docente di lettere, 20 anni di servizio I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p> <p>«[...] A volte c'è la fatica di fare valutazioni, queste maledette valutazioni finali per i voti, perché bisogna ricordare che una persona ha un PDP, piuttosto che una situazione, ma allora cosa valutiamo: la certificazione? Il programma che ha fatto? Sì, però non c'entrava con quel programma scolastico... siamo... veramente, ci sono modi di vedere molti distanti!».</p> <p style="text-align: right;"><i>P20, docente di sostegno, 8 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p> <p>«Anche questo della valutazione, per me, è un aspetto che io detesto dell'insegnamento! [...] Devi essere bravo, devi fare una buona comprensione testuale, devi essere bravo a risolvere il problema di matematica... non mi interessa niente se sai fare il bricolage [...] invece no! Bisogna valorizzare le persone, anche per quegli che magari non rientrano nella pagella, diciamo così, che magari possono essere competenze utili da sfruttare anche un domani, quando uscirai dalla scuola. [...] E invece, ancora, non c'è l'idea che la scuola debba essere più che altro un approccio [...] a tutto quello che è la cultura, l'istruzione, la conoscenza. Proprio, come dicevo prima, [l'idea di scuola continua ad essere] più cattedratica».</p> <p style="text-align: right;"><i>P18, docente di francese, 15 anni di servizio I.C. Traversetolo, Parma</i></p> <p>«[...] di anno in anno siano sempre più [...] fragili, ma tanto quelli che vengono presentati all'esame con dei bellissimi voti, quanto quelli con voti modesti. Cioè, i ragazzi sono fragili, nel senso che si presentano all'esame con un'agitazione, con un livello di ansia, che non è gestito e che è gestibile». «Ma infatti P5, scusami, il dieci o il nove, che noi diamo, non corrisponde al ragazzo. Cioè, noi abbiamo ammesso con nove un ragazzo e questo ragazzo ho fatto un esame da sei? Perché tutti avevamo delle aspettative e abbiamo criticato il modo di affrontare l'esame. Ma siamo noi che ce li portiamo agli esami, cioè siamo noi che li prepariamo culturalmente, gli diamo tutte le informazioni e le nozioni però, l'aspetto più umano dell'affrontare la prova, fa sì che un ragazzo che è stato presentato con nove, prenda poi un sette all'orale, perché all'orale era troppo emotivo...».</p> <p>Partecipante 21, docente di religione,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le criticità legate alle azioni di valutazione</li> <li>• La percezione di incompetenza</li> <li>• L'improvvisazione</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La valutazione</li> <li>• Il senso di incompetenza dovuto a una scarsa formazione</li> </ul>	<p>I bisogni formativi connessi al tema della valutazione</p>	<p style="text-align: center;"><i>La valutazione</i></p>

15 anni di servizio

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«Nella tua materia [...], su 25, ci sono 10 insufficienze; ti sei chiesta perché? Ti sei chiesto perché hai tante insufficienze?». Eh, perché non studiano... “Ma tu sei sicuro di aver fatto il possibile per?”, e la risposta è stata: “Certo, io so come si fa, e la mia materia si fa così, così e così. Punto. Se ci sono dieci 5, è perché questi non sono all’altezza di...”, quindi sono proprio visioni completamente diverse».

*P20, docente di sostegno,  
8 anni di servizio  
I.C. Traversetolo, Parma*

«La valutazione è un atto difficilissimo per noi insegnanti, perché noi andiamo a valutare un 10 in italiano, o un 5 in italiano. Forse quel 5 in italiano dietro nasconde una povertà culturale, sociale che spesso i ragazzi [hanno], in una scuola, che fortunatamente è pubblica, è laica ed è piena di tante diversità, e questo è una fortuna per la scuola italiana, assolutamente».

*P22, docente di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D’Acquisto, Messina*

«La valutazione, è vero, è la parte più brutta del mio lavoro, [...] darei a tutti 10. Ma non un 10 per il voto in sé, 10 a tutti perché ognuno di loro, per me, ha un valore. Io faccio sempre la premessa con i ragazzi: “Il voto non vi rappresenta. Il voto non siete voi. Voi non valete quanto il voto che prendete. È la misurazione di un elaborato, la valutazione di una performance, siamo obbligati a farlo e lo dobbiamo fare, però non vi rappresenta”. [...] Il voto però nella società, nella famiglia, è ostentazione di quanto vale la famiglia. [...] mettere i voti [...] mi distoglie energie, tempo, stress, discussioni inutili, eccetera. Boh, non lo so, se i ragazzini non avessero il voto, non studierebbero? Boh, non lo so. Noi imposteremmo la nostra didattica sull’interesse e allora non sarebbe più finalizzata al traguardo della performance e, forse, sarebbe più divertente e interessante. E forse riusciremmo ad avere qualche risultato in più».

*P25, docente di arte,  
18 anni di servizio  
I.C. Salvo D’Acquisto, Messina*

«[Quest’anno, nel valutare] abbiamo fondamentalmente considerato la presenza, perché la cosa fondamentale di questi ragazzi, dobbiamo dire, è che prima di tutto sono stati presenti, e con grandi difficoltà».

*P22, docente di lettere,  
34 anni di servizio  
I.C. Salvo D’Acquisto, Messina*

«Emerge un dato importante: a volte la valutazione è frutto di una questione personale, quindi le relazioni che in qualche modo influenzano la valutazione.

[...] però ci devono essere dei dati nero su bianco, proprio per evitare che ci sia una deriva, determinata proprio dalle relazioni umane. [...] diciamo, dei parametri di valutazione oggettiva ci devono assolutamente guidare».

*P27, docente di lettere,  
5 anni di servizio  
I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*

## Appendice 3

### Materiali utilizzati nello studio III

L'appendice 3 contiene i materiali utilizzati durante l'intervento formativo sull'AMS (Studio III). Nello specifico sono riportati di seguito:

- il *syllabus ufficiale* condiviso con i corsisti, prima dell'inizio dell'intervento formativo;
- i materiali didattici utilizzati dai conduttori e forniti ai corsisti per lo svolgimento dell'*attività 1*;
- i materiali didattici di supporto forniti ai corsisti per la realizzazione dell'*attività 2: progettare un intervento educativo sull'AMS in piccolo gruppo* (il documento progettuale, alcuni esempi di strategie didattiche, un esempio di attività educativa; un esempio di intervento educativo; un esempio di piano della valutazione)
- i feedback elaborati dai conduttori in seguito allo svolgimento da parte dei corsisti dell'*attività 2*;
- il questionario di gradimento.

#### Syllabus ufficiale condiviso con i corsisti, prima dell'inizio dell'intervento formativo sull'AMS

##### Obiettivi formativi e laboratoriali

Il laboratorio intende raggiungere i seguenti obiettivi, secondo i descrittori di Dublino:

1. Presentare i contenuti da apprendere in merito all'educazione morale, con particolare attenzione al tema dell'atmosfera morale e del benessere nel contesto scolastico.
2. Analizzare e rielaborare criticamente i temi affrontati, connettendoli ai diversi approcci psico-pedagogici presentati.
3. Sviluppare la capacità riflessiva e dialogante durante le attività laboratoriali, riconoscendone l'importanza per imparare a svilupparla e applicarla nei contesti scolastici.
4. Progettare interventi educativi in relazione all'atmosfera morale e al benessere nel contesto scolastico.
5. Saper comunicare e argomentare le riflessioni maturate a livello individuale e di gruppo.

##### Contenuti del Laboratorio

Il laboratorio intende introdurre e trattare la questione etico-morale nella pratica educativa, soffermandosi sul concetto di atmosfera morale scolastica, in relazione alla figura dell'insegnante di sostegno come promotore di benessere nel contesto scuola. Inoltre, attraverso l'utilizzo e l'analisi di contenuti mediali sulle tematiche affrontate, il laboratorio intende introdurre i corsisti alla conoscenza e alla sperimentazione di alcuni approcci (*Philosophy for Children*, modello di costruzione della personalità morale, *problem solving* e *decision making*), finalizzati a promuovere la riflessione sulla questione etico-morale nella quotidianità scolastica. Infine, intende stimolare una riflessione in merito al ruolo dell'insegnante di sostegno nella progettazione di interventi educativi finalizzati allo sviluppo dell'atmosfera morale e del benessere nel contesto scolastico.

##### Bibliografia finalizzata alla valutazione del Laboratorio

Baldacci M. (2021). L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 7 (1), 4-16.

D'Ignazi P. (2021) L'educazione etico-sociale oltre la *Philosophy for Children*. Strumenti per la riflessione e il dialogo, *Pedagogia più Didattica*, 7 (1), 129-144.

Rizzardi M., Tognazzi B. (2021), *Mente e corpo nello sviluppo morale del preadolescente*. *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 63-76. (Lettura facoltativa)

##### Metodi didattici

Il laboratorio, composto di quattro incontri, si svolgerà mediante modalità didattiche in presenza e online, attraverso le piattaforme Elly e Microsoft Teams. Gli incontri alterneranno momenti di spiegazione frontale, di discussione, attività laboratoriali realizzate in piccoli gruppi attraverso l'utilizzo di materiali multimediali, e attività di progettazione di interventi educativi legati alle tematiche affrontate.

##### Modalità di verifica di apprendimento

Facendo riferimento alla scheda di valutazione prevista dal CSS Sostegno, la valutazione finale terrà conto della partecipazione del corsista al laboratorio e del prodotto finale, costituito dal progetto di intervento educativo realizzato in piccolo gruppo.

## Schede filmiche proposte ai corsisti per lo svolgimento dell'attività 1, Studio III

### Gruppo 1

(gruppo formato da insegnanti con esperienze pregresse)

#### SCHEDA FILMICA



**Trama:** August "Auggie" Pullman è un bambino di dieci anni con una malformazione craniofacciale che gli impedisce di condurre una vita normale. Ha subito numerosi interventi chirurgici e, per il timore di una reazione discriminatoria da parte dei coetanei, non è mai andato a scuola. Al momento dell'iscrizione alla scuola media, però, i genitori ritengono che sia giunto il momento di frequentare la scuola come i ragazzi della sua età. Il dirigente scolastico, il signor Tushman, affida a tre studenti, Julian, Jack e Charlotte, il compito di fargli visitare l'istituto. Mentre Jack si rivela amichevole, Julian sin da subito si dimostra prepotente, mentre Charlotte parla solo di se stessa e delle sue aspirazioni. Auggie diventa amico di Jack e nel frattempo Julian lo prende di mira rivolgendogli continue battute sul suo aspetto fisico. Il giorno di Halloween Auggie sente gli spregevoli commenti dei compagni, compresi quelli di Jack che, parlando con Julian, sostiene di fingere di essere amico di August per rispondere alla richiesta avanzata dal preside, e perciò i due ragazzi smettono di frequentarsi. Inizialmente a Jack non importa delle conseguenze ma, in seguito, si scusa con August poiché si rende conto di tenere veramente al loro legame. Durante una gita scolastica, alla quale Julian non partecipa perché sospeso a causa di atti di bullismo nei confronti di August, quest'ultimo e Jack vengono attaccati da tre ragazzi più grandi, ma vengono aiutati da Henry e Miles, amici di Julian. August, alla fine dell'anno scolastico, ottiene un importante riconoscimento pubblico grazie a un discorso finale tenuto dal dirigente scolastico: la disabilità diventa esempio di valorizzazione delle differenze.

**Tematiche:** Valorizzazione e riconoscimento della disabilità nel contesto scolastico

**Minutaggio clip:** da 01:41:50 a 01:45:36

**Contenuto clip:** la clip rappresenta il discorso finale del dirigente scolastico come strumento di riconoscimento e valorizzazione della disabilità.

#### Riflessioni:

- Avete assistito a momenti simili, ossia a momenti di valorizzazione della disabilità?
- Nella scuola, la disabilità viene intesa maggiormente come elemento di differenziazione in termini positivi o negativi? Siete a conoscenza di progetti di valorizzazione della disabilità realizzati nella vostra scuola?
- Se il discorso tenuto dal dirigente scolastico all'intero istituto fosse stato fatto da un insegnante di sostegno, secondo voi, che risonanza avrebbe avuto?
- Vi è capitato di rapportarvi con dirigenti scolastici che valorizzassero la disabilità o le differenze in maniera così esplicita?

## Gruppo 2

### SCHEMA FILMICA



**Trama:** Il film narra le vicende di un bambino di nove anni, Ishaan, iscritto alla terza elementare di un istituto statale. Ishaan presenta profonde difficoltà a scuola, a causa di una particolare forma di dislessia che, incompresa dagli insegnanti, lo porta sempre più ad isolarsi. A seguito degli insuccessi scolastici e della mancata collaborazione tra docenti e famiglia, il padre di Ishaan decide di iscrivere il figlio in un collegio, convinto del fatto che il suo, sia un problema prettamente di disciplina e che per lui siano necessarie regole ferree.

In collegio, nonostante Ishaan stringa amicizia con un compagno, il distacco dalla famiglia e la sempre più acuta confusione riguardo il suo problema, aumentano il suo disagio, fino a portarlo ad una profonda depressione.

La situazione evolve all'arrivo nel collegio di Ram Sanchar, docente di arte, che, fin da subito, nota le spiccate doti creative di Ishaan. L'attrazione e la stima reciproca portano i due a costruire una profonda relazione: l'insegnante dedica sempre più tempo ed attenzioni al bambino, organizzando alla fine dell'anno un piccolo concorso di pittura che porterà Ishaan ad emergere davanti a tutto il collegio; dal canto suo, quest'ultimo, immedesimandosi nel suo insegnante, ha modo di guardare se stesso con occhi nuovi e vivere il suo personale riscatto.

**Tematiche:** Rapporto scuola-famiglia, attraverso la prospettiva dei genitori

**Minutaggio clip:** da 00:06:03 a 00:11:10; da 00.14.52 a 00.16.40; da 00.24.22 a 00.27.03

**Contenuto clip:** l'insegnante chiede a Ishaan di leggere ma il bambino, in profonda difficoltà, dice che le lettere ballano. La maestra si arrabbia e lo punisce facendolo uscire dalla classe: In seguito, durante il pomeriggio, la mamma aiuta il figlio nello svolgimento dei compiti: il disagio di Ishaan porta i due ad uno scontro. Nella scena finale, i genitori vengono convocati dagli insegnanti della scuola; a conclusione del colloquio, i due discutono del futuro di Ishaan, davanti al bambino.

#### Riflessioni:

Immaginando di assumere i panni dei genitori:

- Quali sono secondo voi le difficoltà che potreste incontrare rispetto alla gestione di un figlio con disabilità nel suo rapporto con insegnanti e compagni di classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adattereste?
- Quali sono, secondo voi, i timori che potreste avere rispetto alla gestione del percorso scolastico di un figlio con disabilità?
- Ritenete che la scuola attuale risponda efficacemente ai bisogni formativi e di benessere degli alunni con disabilità? Se sì, in che modo? In caso contrario, che cosa potrebbe migliorare?



## Gruppo 3

### SCHEMA FILMICA



**Trama:** Il film narra le vicende di un bambino di nove anni, Ishaan, iscritto alla terza elementare di un istituto statale. Ishaan presenta profonde difficoltà a scuola, a causa di una particolare forma di dislessia che, incompresa dagli insegnanti, lo porta sempre più ad isolarsi. A seguito degli insuccessi scolastici e della mancata collaborazione tra docenti e famiglia, il padre di Ishaan decide di iscrivere il figlio in un collegio, convinto del fatto che il suo, sia un problema prettamente di disciplina e che per lui siano necessarie regole ferree.

In collegio, nonostante Ishaan stringa amicizia con un compagno, il distacco dalla famiglia e la sempre più acuta confusione riguardo il suo problema, aumentano il suo disagio, fino a portarlo ad una profonda depressione.

La situazione evolve all'arrivo nel collegio di Ram Sanchar, docente di arte, che, fin da subito, nota le spiccate doti creative di Ishaan. L'attrazione e la stima reciproca portano i due a costruire una profonda relazione: l'insegnante dedica sempre più tempo ed attenzioni al bambino, organizzando alla fine dell'anno un piccolo concorso di pittura che porterà Ishaan ad emergere davanti a tutto il collegio; dal canto suo, quest'ultimo, immedesimandosi nel suo insegnante, ha modo di guardare se stesso con occhi nuovi e vivere il suo personale riscatto.

**Tematiche:** La percezione dell'insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari rispetto alla disabilità

**Minutaggio clip:** da 00:06:03 a 00:11:10; da 00:14:52 a 00:16:40; da 00:24:22 a 00:27:03

**Contenuto clip:** l'insegnante chiede a Ishaan di leggere ma il bambino, in profonda difficoltà, dice che le lettere ballano. La maestra si arrabbia e lo punisce facendolo uscire dalla classe: In seguito, durante il pomeriggio, la mamma aiuta il figlio nello svolgimento dei compiti: il disagio di Ishaan porta i due ad uno scontro. Nella scena finale, i genitori vengono convocati dagli insegnanti della scuola; a conclusione del colloquio, i due discutono del futuro di Ishaan, davanti al bambino.

#### Riflessioni:

Immaginando di assumere i panni dell'insegnante di sostegno:

- Quali sono secondo voi le difficoltà che potreste incontrare (o avete incontrato) rispetto alla gestione di un alunno con disabilità all'interno di una classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adattereste (o avete adottato)?
- Quali sono, secondo voi, i timori che potreste avere (o che avete avuto) rispetto alla gestione del percorso scolastico di un alunno con disabilità?
- Ritenete che la scuola attuale risponda efficacemente ai bisogni formativi e di benessere degli alunni con disabilità? Se sì, in che modo? In caso contrario, che cosa potrebbe migliorare?

## Gruppo 4

### SCHEMA FILMICA (parte 1)

#### Clip 1



**Trama:** Il film narra le vicende di un bambino di nove anni, Ishaan, iscritto alla terza elementare di un istituto statale. Ishaan presenta profonde difficoltà a scuola, a causa di una particolare forma di dislessia che, incompresa dagli insegnanti, lo porta sempre più ad isolarsi. A seguito degli insuccessi scolastici e della mancata collaborazione tra docenti e famiglia, il padre di Ishaan decide di iscrivere il figlio in un collegio, convinto del fatto che il suo, sia un problema prettamente di disciplina e che per lui siano necessarie regole ferree.

In collegio, nonostante Ishaan stringa amicizia con un compagno, il distacco dalla famiglia e la sempre più acuta confusione riguardo il suo problema, aumentano il suo disagio, fino a portarlo ad una profonda depressione.

La situazione evolve all'arrivo nel collegio di Ram Sanchar, docente di arte, che, fin da subito, nota le spiccate doti creative di Ishaan. L'attrazione e la stima reciproca portano i due a costruire una profonda relazione: l'insegnante dedica sempre più tempo ed attenzioni al bambino, organizzando alla fine dell'anno un piccolo concorso di pittura che porterà Ishaan ad emergere davanti a tutto il collegio; dal canto suo, quest'ultimo, immedesimandosi nel suo insegnante, ha modo di guardare se stesso con occhi nuovi e vivere il suo personale riscatto.

**Minutaggio clip:** da 01:14:15 a 01:21:38

**Contenuto clip:** l'insegnante di arte intraprende un lungo discorso con la classe, portando alcuni esempi di studiosi celebri, per affrontare il tema dei disturbi di apprendimento.

#### Riflessioni:

Immaginando di assumere i panni dell'insegnante di sostegno:

- Quali sono secondo voi le difficoltà che potreste incontrare (o avete incontrato) rispetto alla gestione di un alunno con disabilità all'interno di una classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adattereste (o avete adottato)?
- Quali sono, secondo voi, i timori che potreste avere (o che avete avuto) rispetto alla gestione del percorso scolastico di un alunno con disabilità?
- Ritenete che la scuola attuale risponda efficacemente ai bisogni formativi e di benessere degli alunni con disabilità? Se sì, in che modo? In caso contrario, che cosa potrebbe migliorare?

## SCHEMA FILMICA (parte 2)

### Clip 2



**Trama:** Il film è ispirato alle vicende realmente accadute che hanno coinvolto Mirella Antonione Casale, coraggiosa insegnante, che ha combattuto affinché le classi speciali fossero abolite. Torino, anni Settanta. Mirella è insegnante presso un istituto scolastico nel quale, tra i numerosi alunni, è inserita Flavia, sua figlia, bambina affetta da una grave disabilità. Nella stessa scuola lavora Felice Giuliano, insegnante fuori dagli schemi, che attraverso il suo carisma, riesce ad attrarre a sé alunni impopolari come Riccardo, bambino calabrese dalla storia difficile, che spesso manifesta comportamenti violenti. Ben presto, Riccardo e Flavia si ritrovano allontanati dalla scuola: l'uno, per le condotte devianti, rilevate attraverso un test psicologico; l'altra, poiché ritenuta non in grado di essere in linea con il rendimento scolastico della classe.

Casale e Giuliano decideranno, allora, di unire le proprie forze affinché le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi con disabilità siano ammessi nelle classi ordinarie.

**Minutaggio clip:** da 00:50:08 a 00:51:20

**Contenuto clip:** il professor Felice, ormai demoralizzato dalla situazione delle classi differenziali, decide di aprire una piccola scuola per tutte le persone escluse dagli istituti pubblici. Nella scena, Mirella raggiunge Felice nel nuovo edificio e ha modo di entrare in un'ottica scolastica veramente inclusiva.

#### **Tematiche:**

Le sfide che l'insegnante di sostegno è chiamato ad affrontare durante la quotidianità educativa. In particolare:

- La trasmissione informale di valori
- L'utilizzo delle discipline per promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità
- Gli interrogativi degli studenti

#### **Riflessioni:**

Immaginando di assumere i panni dell'insegnante di sostegno:

- In che modo le discipline previste nel curriculum scolastico possono essere impiegate per promuovere l'inclusione e per valorizzare le differenze?
- In che modo la messa in luce delle debolezze può risultare efficace più che l'ignorarle?
- Quanto può essere efficace la trasmissione informale di valori, comportamenti e virtù da parte dell'insegnante all'interno delle attività scolastiche quotidiane? In che modo può avvenire questa trasmissione informale?
- In che modo i comportamenti assunti dall'insegnante possono influire sul benessere della classe in termini inclusivi, spostando l'azione dal singolo al gruppo?
- Voi come avreste reagito alla domanda di Paolo? (Importanza di cogliere gli spunti dati dai ragazzi per affrontare le tematiche).
- Quanto è importante poter creare situazioni in cui anche agli alunni con disabilità viene lasciato lo spazio per interagire e fare domande?

### SCHEMA FILMICA



**Trama:** Il film è ispirato alle vicende realmente accadute che hanno coinvolto Mirella Antonione Casale, coraggiosa insegnante, che ha combattuto affinché le classi speciali fossero abolite.

Torino, anni Settanta. Mirella è insegnante presso un istituto scolastico nel quale, tra i numerosi alunni, è inserita Flavia, sua figlia, bambina affetta da una grave disabilità. Nella stessa scuola lavora Felice Giuliano, insegnante fuori dagli schemi, che attraverso il suo carisma, riesce ad attrarre a sé alunni impopolari come Riccardo, bambino calabrese dalla storia difficile, che spesso manifesta comportamenti violenti.

Ben presto, Riccardo e Flavia si ritrovano allontanati dalla scuola: l'uno, per le condotte devianti, rilevate attraverso un test psicologico; l'altra, poiché ritenuta non in grado di essere in linea con il rendimento scolastico della classe.

Casale e Giuliano decideranno, allora, di unire le proprie forze affinché le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi con disabilità siano ammessi nelle classi ordinarie.

**Tematiche:** Rapporto tra insegnante di sostegno e colleghi, dirigente scolastico e alunni; gestione dei conflitti; rapporto tra studente con disabilità e compagni di classe

**Minutaggio clip:** da 01:13:35 a 01:25:04

**Contenuto clip:** in seguito all'allontanamento di Riccardo e di Flavia dal contesto scolastico, i quali si ritrovano senza un posto adeguato che permetta loro di intraprendere il percorso di studi, la professoressa Casale decide di presentare ai propri alunni i due ragazzi. In questo discorso molto emozionante, emerge la necessità di includere le persone con disabilità nelle classi ordinarie.

#### Riflessioni:

Anche a fronte di diagnosi vere e proprie e Progetti Didattici Individualizzati, non sempre l'insegnante di sostegno riesce ad ottenere la collaborazione da parte dei propri colleghi. Per esempio, si riscontra che: la pianificazione delle valutazioni o il carico di studio non sempre risultano calibrate alla luce della progettualità educativo-didattica; i colleghi tendono a delegare completamente la definizione delle progettualità all'insegnante di sostegno; i colleghi dimostrano di non comprendere la necessità di dover adattare il proprio lavoro a necessità particolari. Alla luce di eventuali scenari analoghi:

- Qual è il ruolo dell'insegnante di sostegno in situazioni simili?
- Da insegnante di sostegno, come vi comportereste in situazioni simili?
- Quali sono secondo voi i timori del dirigente scolastico e dei colleghi insegnanti? Perché ostacolano, implicitamente ed esplicitamente, l'inclusione nella classe degli alunni con disabilità?
- Vi è mai capitato di trovarvi a gestire situazioni simili?

**Materiali didattici di supporto forniti ai corsisti per lo svolgimento dell'attività 2,  
Studio III**

**Materiale didattico di supporto 1.  
Il documento progettuale**

<b>Sezioni</b>	<b>Indicazioni</b>
<i>Dati generali dell'intervento educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominazione dell'intervento</li> <li>• Destinatari</li> <li>• Durata</li> </ul>
<i>Presentazione e finalità</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrivere in maniera sintetica le motivazioni che rendono importante la realizzazione dell'intervento, le principali caratteristiche dello stesso e le finalità che si intendono perseguire</li> <li>• Le finalità da indicare in questa sezione sono di carattere generale</li> </ul>
<i>Destinatari</i>	Definire chi sono i soggetti a cui è rivolta l'azione educativa (età, motivazioni, eventuali requisiti)
<i>Bisogni educativi</i>	Descrivere in sintesi l'insieme dei bisogni educativi rilevati e/o gli strumenti utilizzati o da utilizzare per l'individuazione degli stessi
<i>Obiettivi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencare gli obiettivi educativi e didattici che ci si aspetta di conseguire, a precisazione delle finalità educative indicate precedentemente.</li> <li>• Gli obiettivi possono essere suddivisi in:  <i>Obiettivi di apprendimento</i> (acquisizione di conoscenze, abilità e competenze);  <i>Obiettivi di cambiamento personale</i> (modifica di comportamenti, atteggiamenti, valori);  <i>Obiettivi di cambiamento sociale o organizzativo</i> (miglioramento della mentalità di gruppo, nel lavoro collaborativo, nei comportamenti sociali...)</li> </ul>
<i>Fasi di lavoro e tempi di realizzazione</i>	Scandire la sequenza delle azioni da compiere
<i>Metodi, tecniche, attività e strumenti didattici</i>	Individuare metodi, tecniche e strumenti didattici più utili per realizzare l'intervento educativo; esempi: schede filmiche, schede letterarie, dilemmi morali, videogames, libro delle disponibilità, tutoring, lezione frontale, lezione partecipata, cooperative learning, projectwork, ecc.
<i>Piano della documentazione</i>	Definire le attività e gli strumenti che consentiranno di tenere traccia dell'intervento educativo e chi dovrà occuparsene
<i>Piano della valutazione</i>	Indicare quali modalità di valutazione si intende attivare, precisando i relativi strumenti (diario di bordo, questionari, schede di valutazione e/o di autovalutazione, ecc...); esempio: esempio di valutazione del curriculum di educazione morale

## **Materiale didattico di supporto 2.**

### **Uno strumento didattico per la progettazione di un intervento educativo sull'AMS**

#### *Alcuni esempi di dilemma morale*

In Europa, una donna era prossima alla morte a causa di una particolare forma di cancro. C'era solo una medicina che secondo i medici avrebbe potuto salvarla. Era un composto a base di radio che un farmacista della stessa città aveva recentemente scoperto. La medicina aveva alti costi di fabbricazione, ma il farmacista la faceva pagare dieci volte tanto quello che gli era venuta a costare. Pagava 400 dollari per il radio e faceva pagare 4.000 dollari per una piccola dose. Il marito della donna malata, Heinz, andò da tutti quelli che conosceva per farsi prestare il denaro e tentò tutti i mezzi legali, ma riuscì a mettere insieme solo 2.000 dollari, cioè metà del prezzo. Disse al farmacista che sua moglie stava morendo e gli chiese di vendergli il farmaco a un costo minore o di accettare che lo pagasse in seguito. Ma il farmacista gli rispose: «No, io ho scoperto il farmaco e ho intenzione di guadagnarci molti soldi». Così, avendo tentato tutti i mezzi, Heinz viene preso dalla disperazione e pensa alla possibilità di entrare furtivamente nel negozio per rubare il farmaco per la moglie. Dovrebbe Heinz rubare il farmaco? Perché sì o perché no?

Dilemma di Heinz, Kohlberg, 1969

In alcune classi ci sono studenti che non appartengono al gruppo, sono impopolari e non sono molto amati dai compagni. Giovanni è uno di questi e neanche a te piace molto. Non va bene in nessuna materia e forse quest'anno sarà bocciato. La maggior parte dei compagni invece sono bravi a scuola. Alla fine dell'ora i professori danno un po' di tempo agli studenti per organizzarsi a studiare come preferiscono. Giovanni chiede a qualcuno se lo aiuta a fare i compiti... Immaginando che Giovanni sia un tuo compagno di classe, cosa succederebbe in una situazione simile? Perché?

*Aiuto*, School Moral Atmosphere Questionnaire (SMAQ), adattamento italiano di Mancini T., Fruggeri L. (2006).

Testo liberamente riadattato da Fugalli L., Zobbi E.

Una mattina Anna entra in classe e vede che la maggior parte degli studenti sono già entrati, ma il professore non è ancora arrivato. Esce dalla classe lasciando il suo zaino aperto sul banco. Marco, un compagno di Anna, vede nel suo zaino una banconota da 50 euro. Sarebbe molto facile rubarle i soldi. Immaginando che Anna e Marco siano tuoi compagni di classe, quanti dei tuoi compagni di classe pensi che ruberebbero i soldi ad Anna? Cosa succederebbe, poi, in una situazione simile? Perché?

*Furto*, School Moral Atmosphere Questionnaire (SMAQ), adattamento italiano di Mancini T., Fruggeri L. (2006).

Testo liberamente riadattato da Fugalli L., Zobbi E.

Legga la storia che segue, provando a mettersi nei panni del protagonista, il prof. Majorana.

Un pomeriggio, il prof. Majorana, insegnante di matematica della 1 A dell'Istituto Fermi, mentre sta passeggiando nel parco vicino casa, nota che, seduto su una panchina, si trova Giovanni, alunno della 1 B, una classe dove in passato ha avuto alcune ore di supplenza. Giovanni è pallido e visibilmente preoccupato. L'insegnante si avvicina a lui e gli chiede cosa è successo. Giovanni, in forte imbarazzo, è restio a rispondere. Dopo qualche sollecitazione e pregando l'insegnante di non farne parola con nessuno, confessa che Filippo, un alunno di terza, ogni giorno dopo scuola lo perseguita: lo insegue fino a casa, lo deride davanti ai compagni e a volte compie gesti spiacevoli nei suoi confronti. Oggi, per esempio, ha nascosto la sua bici.

Pensando all'episodio in cui si trova coinvolto, come pensa che sarebbe giusto comportarsi?

*Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale,*

Pintus A., Zobbi E.

Testo liberamente riadattato da Fugalli L., Zobbi E.

L'insegnante titolare della cattedra della tua medesima disciplina, docente nella scuola secondaria di primo grado Primo Levi, rimarrà assente per alcune settimane per cause personali. Vieni convocato per sostituirlo e procedi con l'accettazione dell'incarico.

La classe, nella quale dovrai insegnare, viene descritta come una classe a tratti ostile, frammentaria e diffidente. I colleghi ne individuano la causa principale in due alunne, Anna e Maria, entrambe provenienti da contesti fragili. Anna è stata allontanata circa un anno prima dalla propria famiglia e da allora è collocata in una comunità educativa per preadolescenti e adolescenti; Maria ha una diagnosi di disturbo dell'apprendimento e iperattività. A detta dei colleghi, i leader positivi non rappresentano un riferimento sufficientemente appetibile per i compagni nel motivare ad azioni concrete. Dopo alcuni giorni, utili ad una conoscenza iniziale, il quarto giorno di incarico entri in aula, alla prima ora, e domandi ai tuoi alunni di sedersi ognuno al proprio posto per poter iniziare la lezione. La tematica trattata è interessante. Mentre procedi nella spiegazione, Anna inizia a cantare a voce alta, tant'è che i compagni faticano a sentire la tua voce; anche Maria decide di cantare con Anna, e continuare la lezione diviene sempre più difficile. A quel punto, Francesco interviene chiedendo ad Anna e Maria di smettere: "Basta cantare! Voglio ascoltare la lezione!". Cala il silenzio, tu procedi con la tua spiegazione, ma a Pietro scappa un rutto: tutti ridono di lui, mentre Pietro è piuttosto in imbarazzo. Gianni, annoiato, inizia a passeggiare per la classe e lanciare palline di carta, fino a colpire la tua testa: alcuni ragazzi ridono, altri sono a disagio e mortificati.

Mancano cinque minuti al termine dell'ora. Che cosa decidi di fare? Perché?

*Avvenimento 2 (2019),*

Dilemma morale somministrato entro il corso *Elementi di pedagogia [...]*, Ambito A - Percorso Formativo PF24 ad un gruppo di aspiranti insegnanti della scuola secondaria

Calidoni P., Zobbi E.

## Materiale didattico di supporto 3. Uno strumento didattico per la progettazione di un intervento educativo sull'AMS

### *Alcuni esempi di schede letterarie*

Scheda ideata da: *Laura Madella e Luana Salvarani* il 03.03.2020

Scheda rivista da: *Damiano Felini* il 17.06.2020

#### Esempio 1 di SCHEDA LETTERARIA

**Fonte:** Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli 2007, pp. 68, 99-100, 126.

**Trama:** Episodi autobiografici tratti dall'esperienza di Pennac come professore di lettere nelle scuole medie e superiori di Parigi.

**Contenuto del testo n° 1:** Due storie di assenze giustificate.

**Indicazioni:** Discutere le situazioni presentate nel testo e confrontarle con le proprie esperienze personali svolgendone le implicazioni morali.

**Tematiche del testo n° 1:** Relazione scuola-famiglia: genitori e insegnanti; reciproche aspettative etiche e professionali [cod. 1.3.1. e 1.3.4.]; Trasmissione informale di valori, comportamenti e virtù: gestione delle regole e degli stili di comportamento all'interno della classe [cod. 2.1.1.]; Situazioni di etica scolastica: menzogne [cod. 4.3.2.]; assenze ingiustificate [cod. 4.3.3.].

#### **Testo - I, 17**

Una delle storie più memorabili di complicità adulta alle bugie di un bambino è la disavventura capitata al fratello del mio amico B. All'epoca doveva avere dodici o tredici anni. Poiché teme una interrogazione di matematica, chiede al suo migliore amico dove si trova esattamente l'appendice. Dopodiché si accascia simulando una crisi atroce. Il preside finge di credergli, lo rimanda a casa, non fosse che per sbarazzarsi di lui. Da qui i genitori – cui ne ha combinate di tutti i colori – lo portano senza illusioni in una clinica vicina, dove, sorpresa, viene operato all'istante! Dopo l'operazione il chirurgo compare, reggendo un vaso in cui galleggia un lungo affare sanguinolento, e dichiara, con il volto raggianti d'innocenza: "Ho fatto bene a operarlo, stava per andare in peritonite!".

Perché le società si reggono anche sulla menzogna condivisa.

O questa altra storia più recente: N., preside di un liceo parigino, pone grande attenzione alla frequenza scolastica. Fa lei stessa l'appello in quinta. Tiene particolarmente d'occhio un recidivo, che ha minacciato di espulsione alla prossima assenza ingiustificata. Quella mattina il ragazzo è assente; è la volta di troppo. N. chiama subito la famiglia dal telefono della segreteria. La madre, desolata, dichiara che il figlio è davvero malato, a letto, con un febbre da cavallo, e le assicura che stava per avvertire la scuola. N. mette giù il telefono soddisfatta: tutto è sotto controllo. Peccato che incroci il ragazzo tornando nel suo ufficio. Era semplicemente andato in bagno durante l'appello.

Scheda ideata da: *Laura Madella e Luana Salvarani* il 03.03.2020

Scheda rivista da: *Damiano Felini* il 17.06.2020

#### Esempio 2 di SCHEDA LETTERARIA

**Fonte:** Marco Lodoli, *Il rosso e il blu*, Torino, Einaudi 2009, pp. 48-49, 99-100.

**Trama:** Storie di vita vissuta del professor Marco Lodoli in un istituto tecnico di Roma.

**Contenuto del testo n° 1:** La studentessa Caterina finge che la madre sia morta.

**Indicazioni:** Discutere sulle implicazioni delle menzogne in ambiente scolastico, sia da parte degli allievi che degli insegnanti.

**Tematiche testo n° 1:** Relazione educativa insegnante-alunno: consigli personali, empatia [cod. 1.1.1.]; Giudizi sul comportamento morale dei ragazzi [cod. 1.1.7.]; Relazioni scuola-famiglia: genitori e insegnanti [cod. 1.3.1.]; Situazioni di etica scolastica: menzogne [cod. 4.3.2.]; Atmosfera morale scolastica come luogo di sviluppo del sé: competenza sociale dell'insegnante [cod. 6.3.1]

#### **Testo**

La scuola è un'infinita raccolta di storie: ogni giorno il professore ha davanti a sé un'antologia vivente di narrazioni che s'aggiornano di continuo e che chiedono attenzione. Sono le *Mille e una notte* e il *Decameron*, il fiabesco e il neorealismo, Moccia e Bukowski, Dada e Tondelli. Ho seguito con sgomento, ad esempio, una vicenda pirandelliana.

Caterina, allieva scarsa ma sensibile, ha perso la madre; qualche anno fa le era morto il padre e questo nuovo lutto l'ha gettata nella disperazione. Noi professori abbiamo messo mano al portafoglio per una colletta generosa, perché Caterina si è ritrovata anche in grosse difficoltà economiche. Tutti le siamo stati vicini, tutti abbiamo prestato le nostre spalle ai suoi pianti dirotti, alla sua rabbia incontenibile.

Ebbene, dopo un po' di tempo qualche compagna di classe ha cominciato a mormorare che la morta non stava poi così male, visto che andava a zonzo per il quartiere.

Da qui in poi *Rashōmon*, versioni opposte e ugualmente attendibili. L'orfana urlava che non era possibile gettarle addosso tanto fango, che la mamma era morta, stramorta, e che la viva era la zia, sorella gemella della madre.

La presidenza ha controllato con un paio di caute telefonate a casa della ragazza. In effetti rispondeva la madre, e non dalla bara. Ma la studentessa non ha ceduto di un millimetro, zia fa così, ora che è morta mamma lei ha preso il suo posto in tutto e per tutto. Insomma, un labirinto di specchi, un vortice di ipotesi, un incesto tra verità e falsità.

Alla fine, la ragazza si è ritirata dalla scuola e nessuno ha più saputo se la madre è viva o morta.

Intanto è iniziata un'altra storia: l'alunna Miranda aspetta un bambino, ma non sa se lo vuole o no. ride e piange ogni minuto.

**Materiale didattico di supporto 4.**  
**Un esempio di attività educativa per la progettazione di un intervento educativo sull'AMS**

---

*Il libro della disponibilità*

***In che cosa consiste?***

L'attività è denominata *Libro della disponibilità* e consiste nella messa a disposizione delle proprie capacità per compiti particolari.

Nello specifico, si inizia con varie discussioni in classe, nelle quali viene fatto risaltare come ogni persona possieda competenze di vario tipo (scolastiche, sportive, informatiche, pratiche, ecc.), che possono risultare di grande importanza e utilità per altri individui impegnati in compiti complessi, lunghi, faticosi o noiosi.

Sulla scorta dei dibattiti collettivi, ciascun allievo viene invitato ad appuntare, su uno *specifico Libro della disponibilità*, un settore scolastico o extrascolastico nel quale ritiene di avere buone competenze. Quando le circostanze lo richiedono, l'aver dato la propria disponibilità sullo specifico *Libro* rappresenta un impegno assunto nei confronti del gruppo, che dev'essere assolutamente soddisfatto.

È importante sottolineare come, nel momento in cui l'attività viene condotta senza enfatizzare la tipologia di competenze, ma, al contrario, si punta sul fatto che anche gli aiuti apparentemente più semplici possono risultare molto utili in certe circostanze, anche l'allievo con disabilità può mettersi a disposizione, magari per assistere i compagni a predisporre i materiali di lavoro di un gruppo, per riordinare i giochi, per supportare allievi di classi inferiori, ecc.

***Quale strategia viene utilizzata?***

Con un'attività di questo tipo, il *Tutoring* viene ad assumere una valenza di strategia normale di lavoro, che non si indirizza soltanto agli allievi che presentano difficoltà. Viene fortemente stimolata la capacità di prestare aiuto e anche quella, altrettanto importante, di accettarlo favorevolmente senza ripercussioni negative per la propria autostima.

***Qual è il ruolo dell'insegnante?***

Il compito dell'*insegnante* deve essere quello di guidare inizialmente l'attività, stimolare ogni allievo a fornire la propria disponibilità, favorire l'assunzione del ruolo di tutor da parte di tutti attraverso la richiesta di prestazioni scolastiche ed extrascolastiche diversificate. Quando il ricorso al *Libro delle disponibilità* arriva a regime, però, il ruolo dell'insegnante deve progressivamente sfumarsi, fino ad assumere una semplice funzione di controllo a distanza.

*Il libro della disponibilità*, In L. Cottini, (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*.

Roma, Carocci, p. 167.

Testo liberamente riadattato da Fugalli L., Zobbi E.



## Materiale didattico di supporto 5. Un esempio di intervento educativo

### Modellizzazione del processo di costruzione della *personalità morale*

Dimensioni	Definizioni	Strategie e strumenti
<i>Giudizio morale</i>	Capacità di differenziare ciò che è giusto da ciò che è sbagliato e fornire argomentazioni. Si applica in situazioni di conflitto morale. Permette di acquisire criteri di giudizio morale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussione sui dilemmi morali</li> <li>• Riconoscimento di alternative e possibili conseguenze</li> </ul>
<i>Empatia e conoscenza degli altri</i>	Capacità di mettersi al posto dell'altro. Condividere le emozioni l'uno con l'altro. Comprendere i sentimenti, le ragioni e le motivazioni degli altri. Relativizzare il proprio punto di vista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Role-playing</li> <li>• Giochi di simulazione</li> </ul>
<i>Autocoscienza e autostima</i>	Autocoscienza: chiarimento dei propri valori e integrazione dell'esperienza personale. Esperienza di sentirsi a proprio agio o a disagio con se stesso. Coerenza o discrepanza tra percezione di sé e l'ideale desiderato.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercizi di chiarificazione dei valori</li> <li>• Scrittura autobiografica</li> </ul>
<i>Autoregolazione e controllo di se stessi</i>	Capacità di autogestirsi e autonomia in tre direzioni: 1. comportamento coerente con il proprio giudizio; 2. acquisizione delle abitudini morali desiderate; 3. costruzione del proprio modo di essere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercizi di autoregolazione</li> </ul>
<i>Sentimenti ed emozioni morali</i>	Permeano le condizioni e rendono possibili altre capacità. Sentirsi influenzati dai problemi degli altri. Indignazione, empatia e compassione, responsabilità e impegno, autostima, orgoglio, vergogna e colpa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercizi socioaffettivi</li> <li>• Role-playing</li> <li>• Giochi di simulazione</li> </ul>
<i>Comprensione critica</i>	Capacità di acquisire informazioni. Abilità nel contrastare criticamente diversi punti di vista. Trattamento di problemi complessi e impegno per il miglioramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi concettuale</li> <li>• Costruzione concettuale</li> </ul>
<i>Abilità di dialogo</i>	Capacità di scambiare opinioni. Capacità di ragionare sul punto di vista degli altri con l'obiettivo di comprendere. Capacità di ascoltare con rispetto e attenzione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercizi di risoluzione dei conflitti</li> <li>• Programmi di meditazione</li> </ul>
<i>Presa di coscienza</i>	Abilità metacognitive per concettualizzare e regolare i processi cognitivi, comportamentali ed emotivi. Possibilità di regolare le dimensioni precedenti. Autonomia morale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutte le tecniche precedenti</li> </ul>

Scheda riassuntiva tratta da: Puig J.M., Gijon Casares M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós. In A.M. Passaseo (a cura di), (2021). *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Roma, Armando Editore, 92-105.  
Testo liberamente riadattato da Fugalli L., Zobbi E.

## Materiale didattico di supporto 6. Un esempio di piano di valutazione

### Valutare il curriculum di educazione morale

Pratiche della comunicazione	Pratiche/azioni didattiche di EM (Con quali <i>attività didattiche</i> il docente...)	Indicatori di EM (Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare, da parte degli studenti la capacità di...)	Atteggiamenti di EM (Quali <i>opinioni</i> potrebbero essere rappresentative di un atteggiamento...)
<i>La riflessione personale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promuove il pensiero riflessivo?</li> <li>• Costruisce situazioni didattiche orientate al problem solving?</li> <li>• Promuove il dialogo interiore, per esempio con strumenti narrativi?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper adottare un pensiero riflessivo?</li> <li>• Sa adottare un atteggiamento scientifico (formula ipotesi, reperisce fonti, ecc.)?</li> <li>• Ha la capacità di sostenere un dialogo interiore?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflessivo?</li> <li>• Scientifico?</li> <li>• Di problem solving?</li> <li>• Di inclinazione all'attuazione del dialogo interiore?</li> </ul>
<i>La discussione tra pari</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegna a criticare solo la tesi o l'argomento dell'interlocutore e non la sua persona?</li> <li>• Orienta la sua didattica alla modalità di attivazione della discussione tra pari, per esempio usando testi letterari, dilemmi morali, clip filmiche, episodi avvenuti in classe, ecc?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper rivolgere critiche all'argomento proposto dall'interlocutore e non ad esso?</li> <li>• "Saper stare" all'interno di una discussione tra pari?</li> <li>• Sa utilizzare i materiali stimolo a vantaggio di una discussione?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mirato alla critica sull'argomentazione e non sulla persona che la espone?</li> <li>• Di apertura verso la discussione?</li> </ul>
<i>Diritto alla discussione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantisce agli allievi il diritto di partecipare al confronto?</li> <li>• Garantisce agli allievi il diritto di esprimersi liberamente?</li> <li>• Garantisce agli allievi il diritto di discussione nei confronti altrui?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper partecipare al confronto?</li> <li>• Sapersi esprimere liberamente?</li> <li>• Saper rispettare, nei confronti altrui, il diritto alla discussione?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Di partecipazione al confronto?</li> <li>• Di libertà di espressione?</li> <li>• Di rispetto del diritto alla discussione?</li> </ul>

Scheda tratta da: D'Ugo R. (2021). Valutare il curriculum di educazione morale, *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 97-128.  
Testo liberamente riadattato da Fugalli L., Zobbi E.

## Feedback elaborati dai conduttori in seguito allo svolgimento dell'attività 2 da parte dei corsisti, Studio III

### Gruppo A

#### Gruppo 1

Nel complesso, il documento progettuale è stato ottimamente elaborato, sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, da parte del gruppo, è stata riservata una precisa attenzione alla *presentazione* del progetto, alle *motivazioni* alla base della scelta progettuale e ai *destinatari* considerati. Inoltre, è stata particolarmente apprezzata l'integrazione di percorsi di Media Education, esplicitati attraverso la realizzazione di attività di comprensione e produzione mediale (per esempio, l'attività 3 – Il labirinto della memoria, *Inside Out*). Risultano ben definite le *finalità* del progetto, i *bisogni educativi*, le *fasi di lavoro*, i *metodi*, le *tecniche*, gli *strumenti didattici* e il *piano della documentazione*, dimostrando la capacità da parte del gruppo di connettere adeguatamente le esperienze pregresse professionali alle nozioni teoriche proposte, come l'educazione morale, lo sviluppo della sfera socio-emotiva del preadolescente, gli approcci e gli strumenti proposti dalla letteratura. Particolarmente apprezzata è stata la pianificazione dettagliata delle *attività*, le quali prevedono l'utilizzo di molteplici materiali di diversa natura, mettendo in luce la ricerca approfondita svolta dal gruppo. Inoltre, è stata apprezzata la capacità di strutturare ogni attività specificando gli *obiettivi*, le *fasi di lavoro*, il *piano della valutazione* e le *metodologie* previste per ciascuna di esse, dimostrando un'ottima inclinazione progettuale. Un ulteriore punto di forza è attribuibile alla connessione tra le attività progettuali e le discipline curriculari elencate. Rispetto al *piano valutativo*, è da riconoscere l'attenzione posta nel prevedere una valutazione costante per l'intero progetto, che risulta suddivisa in interventi iniziali, in itinere e finali e si realizza attraverso l'utilizzo di strumenti differenti (osservazioni sistematiche, questionari anonimi, padlet); emerge da parte del gruppo, anche, una certa consapevolezza relativamente alla difficoltà di poter rilevare lo sviluppo socio-emotivo perseguito dal progetto, che viene, tuttavia, abilmente compensata dalla previsione e strutturazione di obiettivi specifici.

Infine, sono state particolarmente apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa, la padronanza argomentativa dimostrata da ciascun partecipante rispetto ai temi sviluppati a livello di gruppo e il rispetto dei tempi a disposizione per l'esposizione.

#### Gruppo 2

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato in modo chiaro, ma trascurava la parte inerente al *piano della documentazione*; inoltre, la natura didattica dell'intervento è stata più volte sottolineata dal gruppo progettuale, nonostante la richiesta fosse quella di ideare un intervento di natura maggiormente educativa.

Risulta, da parte del gruppo, particolarmente definita la *presentazione* del progetto, le *finalità*, gli *obiettivi* e le *attività*, suddivise correttamente in *fasi di lavoro*, con la relativa specificazione degli *strumenti* e delle *metodologie* adottate. In particolare, gli *obiettivi* sono stati ampiamente formulati, prevedendo sia obiettivi generali, in connessione anche all'Agenda 2030, sia obiettivi specifici di apprendimento, in relazione alle discipline curriculari. Tuttavia, questi ultimi confermano la natura didattica dell'intervento progettato che, anche alla luce dei *bisogni educativi* individuati (difficoltà relazionali tra pari, tra studente e adulto, comportamenti devianti, ecc.), persegue obiettivi che non risultano adatti alla risoluzione delle problematiche riscontrate. Sulla stessa linea, le metodologie considerate, nonostante siano scelte nell'ottica di costruire un contesto meno competitivo, richiamano unicamente a finalità didattiche (circle time finalizzato a riflettere su contenuti messi a disposizione dall'insegnante, cooperative *learning*, outdoor *learning*, co-teaching). Anche durante l'esposizione, infatti, è stata sottolineata la volontà di gestire lo sviluppo relazionale non prevedendo alcun tipo di regolamentazione/riflessione progettata *ad hoc*.

Infine, è stata particolarmente apprezzata l'integrazione di percorsi di Media Education, esplicitati attraverso la realizzazione di un cortometraggio e il *piano della valutazione*, che è stato correttamente suddiviso in una fase iniziale, intermedia e finale, aggiungendo anche una sezione relativa alla autovalutazione.

### Gruppo 3

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, da parte del gruppo, è stata riservata attenzione alla presentazione dei *destinatari* considerati, dei *bisogni educativi* e delle conseguenti *finalità* del progetto, consentendo di cogliere nell'immediato gli obiettivi da perseguire e la tematica affrontata. Quest'ultima, sviluppata attraverso la considerazione della diversità sotto molteplici aspetti e in connessione all'interdisciplinarietà, risulta essere di forte interesse all'interno dell'attuale contesto scolastico e sociale.

È stata particolarmente apprezzata la strutturazione delle *attività*, suddivise in una fase ludica, una di brainstorming, una narrativa e una metacognitiva, dimostrando la capacità da parte del gruppo di connettere adeguatamente le esperienze pregresse professionali alle nozioni teoriche proposte, come l'educazione morale, la valorizzazione della diversità in un'ottica di promozione dell'educazione alle differenze e di costruzione identitaria sia personale del preadolescente che di gruppo.

È stata decisamente apprezzata la strutturazione del *piano della documentazione* e, in particolare, della *valutazione*, che è stata suddivisa in valutazione iniziale diagnostica, valutazione formativa e valutazione finale, attribuendo a ciascuna specifici strumenti di rilevazione.

Infine, sono state apprezzate la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

### Gruppo 4

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato in modo abbastanza chiaro, ma traslascia le sezioni relative alla *presentazione*, alle *finalità* e al *piano della documentazione e valutazione*.

Sono state apprezzate l'individuazione dei *destinatari* e l'analisi del contesto classe, rilevando i punti di forza e di criticità di quest'ultimo, in relazione anche alla presenza di un alunno con diagnosi di ritardo lieve associato a disturbi affettivo-relazionali.

In particolare, è stata apprezzata la progettazione di un intervento educativo che si connette alle nozioni teoriche proposte, come l'empatia, l'autostima e la consapevolezza di sé in relazione allo sviluppo morale del preadolescente, facendo corrispondere specifici strumenti e strategie, considerati anche dal campo di ricerca. Inoltre, è stata apprezzata la strutturazione di varie e diversificate *attività*, mettendo in luce la connessione con alcune discipline curriculari e attribuendo a ciascuna di esse una serie di *obiettivi* specifici.

Si riscontrano alcune criticità nell'individuazione di un *piano della documentazione* e nella carenza relativa al *piano della valutazione*, che prevede esclusivamente una forma autovalutativa da parte dei destinatari dell'intervento educativo, ma nessuna azione in merito all'efficacia o agli effetti prodotti dallo stesso.

Infine, sono state apprezzate la presentazione e la modalità comunicativa sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

### Gruppo 5

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato in modo chiaro, ma traslascia le sezioni relative alla *presentazione*, alle *finalità* e ai *bisogni educativi* da rilevare.

Sono state apprezzate l'individuazione dei *destinatari* e la previsione di un percorso interdisciplinare in connessione al progetto, anche se non tutte le discipline considerate risultano chiaramente collegate alle *attività* proposte. A proposito di queste ultime, è stata apprezzata la ricchezza e la varietà, in particolare rispetto al coinvolgimento di alcuni testimoni, alla selezione di materiali specifici relativi alle storie di migrazione o all'utilizzo del teatro. Tuttavia, gli *obiettivi specifici* perseguiti, che compaiono solamente in alcune attività, non rispecchiano gli *obiettivi generali* dichiarati inizialmente e rendono non del tutto comprensibile la finalità educativa dell'intervento stesso, anche in relazione all'educazione morale.

È stata apprezzata la scelta delle *metodologie didattiche* e degli *strumenti*, anche se non risultano chiari i luoghi e i tempi di applicazione; per esempio, il brainstorming, il circle time o il cooperative learning, in quali attività sono previsti? Inoltre, anche la strutturazione del *piano di valutazione* è ascrivibile come punto di forza del progetto, in quanto mette in luce l'utilizzo di diversi strumenti valutativi, applicabili in diversi momenti dell'intervento educativo.

Infine, sono state apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

## Gruppo B

### Gruppo 1

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, risultano ben definite le *finalità* del progetto, i *destinatari*, i *bisogni educativi*, le *fasi di lavoro*, i *metodi*, le *tecniche*, le *attività*, gli *strumenti didattici*, il *piano della documentazione e valutazione*, dimostrando la capacità da parte del gruppo di connettere adeguatamente le esperienze pregresse professionali, alle nozioni teoriche proposte come l'atmosfera scolastica, lo sviluppo socio-emotivo e cognitivo del pre-adolescente, gli approcci e gli strumenti proposti dalla letteratura. Qualche criticità è emersa esclusivamente nella formulazione degli *obiettivi formativi*, che risultano non chiaramente rilevabili, in quanto riconducono ad un piano maggiormente astratto. Per esempio, "Sviluppo della consapevolezza della realtà scolastica come comunità di relazioni" come è rilevabile? È necessario che gli obiettivi facciano riferimento ad un "saper fare" che, attraverso l'utilizzo di strumenti di rilevazione, risulti riscontrabile su un piano concreto. A tal proposito, rispetto allo "sviluppo della consapevolezza rispetto all'essere parte di una comunità", la formulazione corretta potrebbe essere, per esempio:

- Saper cogliere l'esistenza di relazioni tra i vari attori coinvolti nel contesto scolastico (rilevabile con una griglia osservativa, un questionario relativo alle relazioni, una checklist, ecc.);
- Saper valutare le relazioni instaurate all'interno della realtà scolastica (rilevabile, anche qui, con una griglia osservativa, un questionario, ecc.);
- Ecc.

Infine, sono state particolarmente apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

### Gruppo 2

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo.

In particolare, risultano definite le *finalità* del progetto, i *destinatari*, i *bisogni educativi*; tuttavia, non è immediatamente comprensibile cosa si intenda con "eventuali requisiti" e "motivazioni", anche se, rispetto a queste ultime, supponiamo che si faccia riferimento alle finalità e all'analisi dei bisogni rilevati dal progetto. Risultano, invece, particolarmente chiari: (1) gli *obiettivi formativi*, suddivisi per tipologia, e la loro formulazione, che richiama ad un piano concreto e rilevabile; (2) i *metodi*, gli *strumenti* e le *tecniche*, mostrando la capacità del gruppo di connettere gli approcci e gli strumenti proposti durante tutto il laboratorio con le scelte sviluppate durante la progettazione; (3) il *piano della valutazione*, che prevede l'integrazione di diversi strumenti.

Infine, sono state particolarmente apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

### Gruppo 3

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, risultano ben definite le *finalità* del progetto, i *destinatari*, la *durata*, i *bisogni educativi*, gli *obiettivi formativi*, le *fasi del lavoro* e i *tempi di realizzazione*, con le relative *attività*, i *metodi*, gli *strumenti*, le *tecniche* e il *piano della documentazione*. È stata apprezzata, in modo particolare, la strutturazione delle attività che, nella definizione precisa di tempi e fasi, risulta essere esaustiva, e la scelta del tema affrontato che, attualmente, risulta essere di profondo interesse sia nel campo della ricerca che in relazione al target considerato. Inoltre, il gruppo ha mostrato di saper connettere in modo approfondito le tematiche relative all'atmosfera scolastica e alla dimensione etico-morale con le esperienze pregresse maturate in ambito professionale. Appare leggermente meno approfondito il *piano della valutazione* che, infatti, presenta nel complesso un elenco di azioni non supportate da strumenti valutativi.

Infine, sono state apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

### Gruppo 4

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, è stata apprezzata la strutturazione in tabella, che mette in luce la capacità del gruppo di definire con chiarezza la progettazione dell'intervento educativo. Risultano ben definite la *denominazione*, la *durata* dell'intervento, la *presentazione* del progetto, le *finalità*, i *bisogni educativi*, le *fasi del lavoro* e i *tempi di realizzazione*, i *metodi*, gli *strumenti* e le *tecniche*. Relativamente agli *obiettivi formativi* emergono alcune criticità rispetto alla loro rilevanza (obiettivi 1 e 2); il terzo, invece, è correttamente formulato e rilevante attraverso l'utilizzo di alcuni strumenti, come un questionario, una griglia osservativa o una checklist. Inoltre, è stata particolarmente apprezzata la definizione della attività previste nelle diverse fasi di lavoro, dalle quali emerge una innovativa attenzione alla strutturazione del setting (banchi a ferro di cavallo) o ai ruoli da attribuire a ciascun partecipante (coordinatore, custode dei tempi, ecc.). Anche il *piano della documentazione* e *della valutazione* risulta essere completo e preciso.

Infine, sono state apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

### Gruppo 5

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro. Risultano, infatti, ben definiti la *denominazione*, i *destinatari*, la *durata* dell'intervento, le *discipline* coinvolte, le *finalità*, i *bisogni educativi*, le *fasi del lavoro* e i *tempi di realizzazione*, i *metodi*, gli *strumenti*, le *tecniche* e il *piano della documentazione*. Nello specifico, sono state particolarmente apprezzate la tipologia di attività proposte (la proposta di alcuni quesiti che conducono l'attività a coppia; il role playing; la creazione di un cartellone). Anche il *piano della valutazione* risulta essere preciso e chiaro, in quanto individua una serie di oggetti di interesse valutabili attraverso gli strumenti indicati. Alcune criticità, invece, sono state rilevate nella formulazione degli *obiettivi*, che risultano essere ampi, astratti e difficilmente rilevabili; per esempio, facciamo riferimento a "competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa, consapevolezza ed espressione culturale"; l'obiettivo "comunicare nella lingua madre", invece, risulta chiaro e concretamente rilevante.

Infine, sono state particolarmente apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

## Gruppo C

### Gruppo 1

Nel complesso, il documento progettuale è stato ottimamente elaborato, sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, da parte del gruppo, è stata riservata una considerevole attenzione alla *presentazione* del progetto, consentendo di cogliere nell'immediato e in maniera esaustiva la tematica affrontata, le *motivazioni* alla base di tale scelta e i *destinatari* considerati. La tematica, inoltre, risulta essere di forte interesse all'interno dell'attuale contesto scolastico e sociale. Inoltre, è stata particolarmente apprezzata l'integrazione di percorsi di Media Education, esplicitati attraverso la realizzazione di uno spot e di un blog. Risultano ben definite le *finalità* del progetto, i *bisogni educativi*, le *fasi di lavoro*, i *metodi*, le *tecniche*, le *attività*, gli *strumenti didattici*, il *piano della documentazione e valutazione*, dimostrando la capacità da parte del gruppo di connettere adeguatamente le esperienze pregresse professionali alle nozioni teoriche proposte, come l'educazione morale, lo sviluppo dell'identità di genere del preadolescente, gli approcci e gli strumenti proposti dalla letteratura. Particolarmente apprezzata è stata la connessione tra le attività progettuali e le discipline curriculari elencate. In merito alla formulazione degli *obiettivi formativi*, è stata dimostrata una considerevole capacità nel connettere gli obiettivi promossi dall'Agenda 2030 con gli obiettivi specifici perseguiti dal progetto elaborato. Anche le *attività* si sono dimostrate funzionali al raggiungimento degli obiettivi preposti e concretamente realizzabili nel contesto scolastico. Un ulteriore punto di forza è attribuibile all'aver individuato validi strumenti valutativi esistenti (questionari) che, somministrati pre-post intervento, possono misurare l'efficacia di quest'ultimo.

Infine, sono state particolarmente apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa, la padronanza argomentativa dimostrata da ciascun partecipante rispetto ai temi sviluppati a livello di gruppo e il rispetto dei tempi a disposizione per l'esposizione.

### Gruppo 2

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo.

In particolare, risultano definiti i *destinatari*, il *piano della documentazione e della valutazione* e i *bisogni educativi*; questi ultimi, tuttavia, nonostante risultano chiari (problematiche relazionali, atteggiamenti competitivi, poca capacità empatica, ecc.), non appaiono in linea con l'intervento educativo presentato (per esempio, si sarebbe potuta ipotizzare la presenza di disturbi del comportamento alimentare all'interno della classe). In merito alla formulazione degli *obiettivi formativi*, è stata dimostrata una considerevole capacità nel connettere gli obiettivi promossi dall'Agenda 2030 con gli obiettivi specifici perseguiti dal progetto elaborato. Anche le *attività* selezionate si sono dimostrate funzionali al raggiungimento degli obiettivi preposti e concretamente realizzabili nel contesto scolastico, caratterizzandosi per la loro numerosità e la loro natura originale e stimolante. Particolarmente apprezzata è stata la connessione tra le attività progettuali e le discipline curriculari considerate. Le attività, inoltre, sono state dettagliatamente descritte suddividendole in specifiche fasi di realizzazione, attribuendo una variabilità metodologica per ognuna di queste.

Infine, sono state apprezzate la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale. Una criticità riscontrata è relativa all'organizzazione della presentazione, che non rispetta l'ordine previsto dalla strutturazione dei documenti progettuali.

### Gruppo 3

Nel complesso, il documento progettuale è stato ottimamente elaborato, sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, da parte del gruppo, è stata riservata una considerevole attenzione alla *presentazione* e alla *finalità* del progetto, consentendo di cogliere nell'immediato e in maniera esaustiva la tematica affrontata, le *motivazioni* alla base di tale scelta e i *destinatari* considerati. La tematica, inoltre, risulta essere di forte interesse all'interno dell'attuale contesto scolastico e sociale e sviluppata attraverso la considerazione della diversità sotto molteplici aspetti. Inoltre, è stata particolarmente apprezzata l'integrazione di percorsi di Media Education, esplicitati attraverso attività di comprensione e di produzione di prodotti mediali. Risultano ben definiti i *bisogni educativi* rilevati, gli *obiettivi formativi*, i *metodi*, le *tecniche* e il *piano della valutazione*, dimostrando la capacità da parte del gruppo di connettere adeguatamente le esperienze pregresse professionali alle nozioni teoriche proposte, come l'educazione morale, la costruzione identitaria sia personale del preadolescente che di gruppo, gli approcci e gli strumenti proposti dalla letteratura.

È stata decisamente apprezzata la strutturazione delle *fasi di lavoro* e la ricerca approfondita delle relative *attività* che, per la loro ricchezza e varietà, si sono dimostrate funzionali al raggiungimento degli obiettivi preposti e concretamente realizzabili nel contesto scolastico, in considerazione anche della *durata* stabilita per il progetto. Particolarmente apprezzata è stata anche la connessione tra le attività progettuali e l'educazione civica.

In merito al *piano della documentazione* è stata decisamente apprezzata l'esplicitazione delle diverse figure professionali coinvolte e lo scopo migliorativo attribuito in seguito a un'eventuale ri-progettazione, in un'ottica di costruzione di buone pratiche educative.

Infine, sono state apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

### Gruppo 4

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

In particolare, sono state apprezzate le *motivazioni* che hanno spinto alla progettazione, specificandole in maniera esaustiva nella sezione dedicata. Inoltre, nella *presentazione* del progetto, è stata apprezzata la connessione con le linee adottate dal Ministero e utilizzate per formulare le *finalità educative*. Risultano ben definiti i *bisogni educativi*, i *metodi*, le *tecniche*, gli *strumenti didattici* e il *piano della documentazione*, dimostrando la capacità da parte del gruppo di connettere adeguatamente le esperienze pregresse professionali e, in particolare, il teatro alle nozioni teoriche proposte, come l'educazione morale relativa alla dimensione normativa, lo sviluppo socio-cognitivo del preadolescente, gli approcci e gli strumenti proposti dalla letteratura. Nonostante la loro corretta suddivisione in tipologie, relativamente agli *obiettivi formativi* emergono alcune criticità rispetto alla loro rilevanza; per esempio, "miglioramento della mentalità collettiva" e "miglioramento delle capacità prosociali in classe" sono difficilmente valutabili mediante l'utilizzo di specifici strumenti. La corretta formulazione prevederebbe l'aver stabilito a priori cosa si intende per "mentalità collettiva" o "capacità prosociali" e la conseguente individuazione di indicatori specifici che ne testimonino lo sviluppo.

È stata particolarmente apprezzata la strutturazione delle *fasi di lavoro* e la proposta di numerose *attività* che prevedono una consapevole propedeuticità educativa nella loro realizzazione. Anche il *piano della valutazione* risulta essere dettagliato, includendo una fase di autovalutazione.

Infine, sono state apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.

#### *Gruppo 5*

Nel complesso, il documento progettuale è stato elaborato sviluppando tutte le singole sezioni in modo completo e chiaro.

La premessa permette di cogliere l'importanza attribuita alla connessione tra l'ambiente scolastico ed extra-scolastico, sottolineando la necessità di recuperare il legame tra individuo e territorio. Risultano ben definiti la *denominazione*, i *destinatari* in relazione a una specifica disabilità, la *breve durata* dell'intervento che lo rende facilmente sostenibile in contesto scolastico e la connessione tra le attività progettuali e le numerose discipline curriculari coinvolte, con la conseguente formulazione di *obiettivi* di apprendimento specifici. Questi ultimi risultano essere concretamente rilevabili e correttamente suddivisi per tipologia.

Anche le *finalità*, i *bisogni educativi*, le *fasi di lavoro*, i *tempi di realizzazione* e le *attività*, i *metodi*, gli *strumenti*, le *tecniche* sono stati precisati in maniera chiara e coerente con le attività previste. Il *piano della valutazione*, nonostante si sia rivelato particolarmente sintetico, ha messo in evidenza una serie di criteri valutativi adeguati e particolarmente utili alla rilevazione dell'efficacia del progetto. Alcune criticità, invece, sono state rilevate sul *piano della documentazione*, in quanto non esplicita gli strumenti di monitoraggio necessari al tracciamento della progettualità e della sua realizzazione, ma semplicemente riporta gli strumenti utilizzati per lo svolgimento delle varie attività educative proposte (es. righello, LIM, ecc.).

Infine, sono state particolarmente apprezzate la presentazione, la modalità comunicativa e l'argomentazione delle riflessioni sviluppate a livello di gruppo, e dimostrate da ciascun partecipante durante l'esposizione finale.



**Questionario di gradimento somministrato ai corsisti al termine dell'intervento  
formativo sull'AMS, Studio III**

***Questionario di gradimento***

Giunti al termine del Laboratorio di Didattica delle educazioni e dell'area antropologica, ti chiediamo di rispondere ad alcune domande finalizzate a rilevare il tuo gradimento. Il questionario è anonimo e richiede pochi minuti per la sua compilazione. Le risposte saranno utilizzate esclusivamente ai fini del miglioramento della proposta laboratoriale e nel rispetto delle normative sulla privacy.

Indicare il gruppo di appartenenza (rispetto alla suddivisione prevista dal CSS)	<input type="checkbox"/> Gruppo A <input type="checkbox"/> Gruppo B <input type="checkbox"/> Gruppo C
Genere	<input type="checkbox"/> Femminile <input type="checkbox"/> Maschile
Età (inserire il numero di anni)	Inserire il numero di anni
Hai già avuto esperienze di insegnamento, anche non continuative tra loro?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
Indicare gli anni di insegnamento (dal primo incarico – non importa se non continuativo o in altro grado)	Inserire il numero di anni
In quale grado scolastico hai insegnato per il periodo più lungo (dal primo incarico – non importa se non continuativo)?	<input type="checkbox"/> Scuola dell'infanzia <input type="checkbox"/> Scuola primaria <input type="checkbox"/> Scuola secondaria di I grado <input type="checkbox"/> Scuola secondaria di II grado
Durante la tua esperienza lavorativa, quale incarico hai ricoperto per il periodo più lungo?	<input type="checkbox"/> Docenza per l'attività di sostegno <input type="checkbox"/> Docenza disciplinare

*Rispetto al laboratorio di Didattica delle educazioni e dell'area antropologica:*

1. Nel complesso, quanto sei soddisfatto?	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
2. Quanto pensi che abbia offerto un valore aggiunto all'interno del CSS?	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
3. Quanto pensi che abbia contribuito allo sviluppo delle tue competenze professionali?	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
4. Quali, tra i seguenti argomenti, ti sono interessati di più? (Puoi scegliere un massimo di tre risposte)	<input type="checkbox"/> Il curriculum di educazione etico-sociale <input type="checkbox"/> La mente e il corpo del preadolescente <input type="checkbox"/> La dimensione relazionale dell'AMS <input type="checkbox"/> La dimensione normativa dell'AMS <input type="checkbox"/> La relazione educativa <input type="checkbox"/> Il ruolo del docente nell'AMS <input type="checkbox"/> Gli approcci e i metodi dell'AMS <input type="checkbox"/> Nessuno

**Questionario di gradimento**

<p>5. Quale, tra i seguenti momenti, ti è sembrato più utile per apprendere i temi trattati? (Puoi scegliere un massimo di tre risposte)</p>	<input type="checkbox"/> Progettazione di un intervento educativo <input type="checkbox"/> Riflessione e discussione collegiale <input type="checkbox"/> Attività di gruppo basata sull'utilizzo di clip filmiche <input type="checkbox"/> Lezione frontale in presenza <input type="checkbox"/> Lezione frontale a distanza a-sincrona <input type="checkbox"/> Lezione frontale a distanza sincrona <input type="checkbox"/> Studio dei testi assegnati in bibliografia
<p>6. In passato, avevi già riflettuto sul tema dell'AMS?</p>	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> In parte
<p>7. Quanto ha accresciuto le tue conoscenze in merito all'AMS?</p>	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
<p>8. Quanto è stata interessante per te l'attività basata sull'utilizzo di clip filmiche?</p>	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
<p>9. Quanto è stata interessante per te l'attività di gruppo finalizzata alla progettazione di un intervento educativo?</p>	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
<p>10. Quanto hai gradito la proposta di svolgere alcune attività in gruppo?</p>	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
<p>11. Quanto ritieni che siano state efficaci le modalità comunicative dei conduttori?</p>	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
<p>12. E pensando alle modalità con cui <i>tu</i> stesso hai lavorato, quanto ti ritieni soddisfatto?</p>	<input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Non molto <input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Non so
<p>13. Quali suggerimenti daresti per migliorarlo?</p>	<p>Inserisci la tua risposta</p>



## Riferimenti bibliografici

- Aglieri, M., Trincherò, R. (2015). *Cos'è la valutazione? Il caso della media education*. In Felini, D., Trincherò, R. (a cura di). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. FrancoAngeli. Milano, 107-132.
- Agosti, A. (2001). *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*. Cedam. Padova.
- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. FrancoAngeli. Milano.
- Akeley Spear, J., Miller, A.N. (2012). The Effects of Instructor Fear Appeals and Moral Appeals on Cheating-Related Attitudes and Behavior of University Students. *Ethics & Behavior*, 22, 3, 196-207.
- Aldridge, J.M., Ala'i, K.G., Fraser, B.J. (2016a). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19, 1-15.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'i, K.G., Earnest, J., Afari, E. (2016b). Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19, 1, 5-26.
- Aldridge, J.M., McChesney, K., Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environ Res*, 21, 153-172.
- Alleyne, P., Phillips, K. (2011). Exploring Academic Dishonesty among University Students in Barbados: An Extension to the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Academic Ethics*, 9, 4, 323-338.
- Amatora, M. (1951). Developing the Whole Child. *Education*, 72, 4, 203-204.
- Anastasiades, P.S., Vitalaki, E. (2011). Promoting Internet Safety in Greek Primary Schools: the Teacher's Role. *Journal of Educational Technology & Society*, 14, 2, 71-80.
- Anderson, M.M. (1923). The "Atmosphere" of a College. *Journal of Education*, 98, 18, 496-499.
- Antonietti, M., (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 155-174.
- Antonietti, M., Bertolini, C. (2015). L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III(1), 135-150.
- Araújo, U. (2012). Promoting ethical and environmental awareness in vulnerable communities: a research action plan. *Journal of Moral Education*, 41, 3, 389-397.
- Ariemma, L. (2016). *Il lavoro educativo nei contesti formali, informali e diffusi, non formali*. In L. Perla e M.G. Riva (eds). *L'agire educativo*. La Scuola. Brescia, 65-78.
- Axtelle, G.E. (1950). Why teach science? *Science Education*, 34, 3, 162-164.
- Bacchini, D. (2011). *Lo sviluppo morale*. Carocci. Roma.
- Bacchini, D., Bacchini, D., Di Lucca, M.A., Miranda, M.C., Riello, M. & Affuso, G. (2008). La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici. *Psicologia dell'educazione*, 2, 199-219.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (a cura di), (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci, M. (2012). Un curriculum di educazione morale? *Pedagogia Più Didattica*, 2, 33-39.
- Baldacci, M. (2016). La 'buona' formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 7, 19-21.
- Baldacci, M. (2017). La ricerca empirica in pedagogia. Appunti di lavoro. *Encyclopaideia*, 21, 49, 98-106.

- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci. Roma.
- Baldacci, M. (2021). L'impianto di un curricolo di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 7, 1, 4-16.
- Baldacci, M. (2021). La necessità di un curricolo di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 7, 1, 1-3.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1992). *Exercise of Personal Agency Through the Self-Efficacy Mechanism*. In R. Schwarzer, (a cura di). *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Hemisphere. Washington. 3-38.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman. New York, NY.
- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS II. Le analisi multivariate*. LED. Milano.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. LED. Milano.
- Bachiera, B. (2014). *Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno*. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Aracne. Roma, 315-320.
- Bassett, P.F. (2002). Why Good Schools Are Countercultural. *Education Week*, 21, 21, 35.
- Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi. Milano.
- Battistelli, P.G. (1988). Il maltrattamento psicologico: qualche considerazione sul problema. *Il bambino incompiuto*. 1, 23-28.
- Bauman, Z., Mazzerò, R. (2011). *Conversazioni sull'educazione*. Erickson. Trento.
- Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. (2003). Does High Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*. 4, 1, 1-44.
- Baxter, P.E., Boblin, S.L. (2007). The moral development of baccalaureate nursing students: understanding unethical behavior in classroom and clinical settings. *Journal of Nursing Education*, 46, 1, 20-27.
- Baxter, P.E., Boblin, S.L. (2007). The Moral Development of Baccalaureate Nursing Students: Understanding Unethical Behavior in Classroom and Clinical Settings. *Journal of Nursing Education*, 46, 1, 20-27.
- Bay, M., Grzadziel, D., Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. Cnos-FAP. Roma.
- Beem, A. L., Brugman, D., Høst, K., Tavecchio, L. W. C. (2004). Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 171-192.
- Bell, S.K., Mann, K.J., Truog, R., Lantos, J.D. (2015). Should we tell parents when we've made an error? *Pediatrics*, 135, 1, 159-163.
- Beller, J.M., Stoll, S.K. (1993). Sportsmanship: An antiquated concept? *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64, 6, 74-80.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2012). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli. Milano.
- Benelli, C. (2022). *Per una scuola democratica. Il contributo del Grupo de Investigación en Educación Moral (Grem)*. In A.M. Passaseo (a cura di) *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Armando. Roma, 92-105.
- Benedetti, S., Gariboldi, A., Maselli, M. (2017). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna*. Zeroseiup. Bergamo.
- Berei, C.P., Pratt, E., Parker, M., Shephard, K., Liang, T., Nampai, U. (2017). Guideposts and Roadblocks to the Career-Long Scholarly Engagement of Physical Education Teacher Education Faculty. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 88, 4, 455-467.

- Binder, R.M. (1934). Education at Mooseheart. *Education*, 55, 3, 150-155.
- Bocci, F., De Angelis, B., Greganti, P., Guerini, I., Orlando, A. (2022). Formazione degli insegnanti in ottica inclusiva. Esiti di un'indagine esplorativa. *Bambini*, 48-54.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Raffaello Cortina. Milano.
- Boella, L. (2008). *La morale prima della morale*. Raffaello Cortina. Milano.
- Bondioli, A., Savio D. (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Edizioni Junior. Parma.
- Boom, J., Brugman, D. (2005). *Measuring moral development in adolescents*. In Van Haaften, A.W., Wren, T.E., Tellings, A.E.J.M. (Cur.), *Moral sensibilities and education III. The adolescent*. 87-112. Concorde. Bommel.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. United Kingdom.
- Borko, H., Liston, D., Whitcomb, J. (2007). Conversations That Renew. *Journal of Teacher Education*, 58, 4, 263-268.
- Bowman, D., Hughes, P. (2005). Emotional responses of tutors and students in problem-based learning: lessons for staff development. *Medical Education*, 39, 2, 145-153.
- Braun, R. (2012). Your turn: you say. *American School Board Journal*, 199, 2, 10.
- Brenneman, R. (2013). The 'moral imperative' of school climate. *Education Week*, 33, 2, 11.
- Brezinka, W. (2003). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Vita e Pensiero. Milano.
- Brighi A., Guarini A., Melotti G., Galli S., Genta M.L., *Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*, in "Emotional and Behavioural Difficulties", 17, 2012, 375-388.
- Brint, S. (1999). *Scuola e società*. Il Mulino. Bologna.
- Broccoli, A. (2017). *Educazione senza morale?*. La Scuola. Brescia.
- Brugman, D., Aleva, A.E. (2004). Developmental delay or regression in moral reasoning by juvenile delinquents? *Journal of Moral Education*, 33, 3, 321-338.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P. G., Boom, J., Karabanova, O., Idobeava, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressiv behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4, 289-300.
- Brugman, D., Tavecchio, L.W.C., Van Os, B.J., Høst, K. (1999). *Students' perception of moral atmosphere in secondary schools: their moral reasoning competence, and their practical judgement in school*. MOSAIC. Monographs no 8. University of Bath Press. Bath.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. Cambridge.
- Bruner, J.S. (2002). *La fabbrica di storie*. Laterza. Roma-Bari.
- Burbank, S.B.D. (2008). Judicial independence, judicial accountability & interbranch relations. *Daedalus*, 137, 4, 16-27.
- Buzzelli, C.A. (1995). The development of moral reflection in the early childhood classroom. *Contemporary Education*, 66, 3, 143-146.
- Calidoni, P. (a cura di), (2022). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. FrancoAngeli. Milano.
- Cardarello R., Bertolini C., Antonietti M., Pintus A., Scipione L. (2017). *Dimensioni soggettive della qualità: self-efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria*. In P. Magnoler, A. Notti, L. Perla (a cura di). *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti*. Pensa Multimedia. Lecce, 129-147.
- Cardarello R., Martini M.C., Antonietti M. (2009). La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base. In G. Domenici, R. Semeraro (eds), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Convegno Sird*. Monolite. Roma, 587-604.
- Carpenter, J.P., Pease, J.S (2012). Sharing the learning. *Phi Delta Kappan*, 94, 2, 36-41.
- Carugati, F., Selleri, P. (2005). *Psicologia dell'educazione*. Il Mulino. Bologna.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Il Mulino. Bologna.

- Cecconi, L. (a cura di). (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. FrancoAngeli. Milano.
- Chamberland, C. (2013). From apprentice to master: social disciplining and surgical education in early modern London, 1570-1640. *History of Education Quarterly*, 53, 1, 21-44.
- Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., Hornung, K. (2012). Measuring School Climate for Gaugin Principal Performance. A Review of the Validity and Realibility of Publicly Accessible Measures. *Quality School Leadership*, 1-21.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 1, 180-213.
- Colicchi, E. (2004). Formazione etica: problemi e prospettive. *Studi sulla Formazione*, 7, 2, 33-45.
- Comer, D., Vega, G. (2008). Using the PET assessment instrument to help students identify factors that could impede moral behavior. *Journal of Business Ethics*, 77, 2, 129-145.
- Commons M.L. (2007), "Bringing about changes in workplace behaviour", *Behavioural Development Bulletin*, 13, 35-42.
- Concepcion, M., De la Caba, A. (1994). A model of intervention for improving moral reasoning: an experiment in the Basque country. *Journal of Moral Education*, 23, 4, 427-438.
- Congreve, W.J. (1966). Not All the Disadvantaged Are Poor. *Education Digest*, 31, 8, 4-6.
- Conn, K. (2015). From student armbands to cyberbullying: the first amendment in public schools. *Advances in Educational Administration*, 24, 35-58.
- Corrao, S. (2010). *Il Focus Group*. Franco Angeli. Milano.
- Corsano, P. (2007). *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*. Carocci. Roma.
- Cottini, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci. Roma.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C.D., Kochman, A. (2001). Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students. *American Educational Research Journal*, 38, 1, 143-158.
- Curran, C.A. (1952). Guidance and counselling in education. *Education*, 73, 4, 223-228.
- D'Ignazi P. (2021). L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children. *Pedagogia più Didattica*, 7, 1, 129-144.
- D'Ugo R. (2021). Valutare il curriculum di educazione morale, *Pedagogia più Didattica*, 7, 1, 95-128.
- Damanik, E., Aldridge, J.M. (2017). Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools. *Journal of School Leadership*, 27, 269-296.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella. Assisi.
- Damon, W., Gregory, A. (1997). The Youth Charter: towards the formation of adolescents moral identity. *Journal of Moral Education*, 26, 2, 117-130.
- Davis, D.R., Bergen, D. (2014). Relationships among play behaviors reported by college students and their responses to moral issues: a pilot study. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, 4, 484-498.
- Dawidowicz, P.M. (2003). Teaching morality in schools in Utah's Religion-based society. *Journal of Moral Education*, 32, 3, 275-290.
- Day, L. (2013). Using statistics to explore cross-curricular and social issues opportunities. *Australian Mathematics Teacher*, 69, 4, 3-7.
- De Piccoli, N., Favretto, A.R., Zaltron F. (2001). *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*. Il Mulino. Bologna.
- De Vos, A., Meganck, A. (2009). What HR managers do versus what employees value: Exploring both parties' views on retention management from a psychological contract perspective. *Personnel Review*, 38, 1, 45-60.
- De Waal, F. (2011). *L'età dell'empatia*. Garzanti. Milano.

- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, in materia di “Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249”, All. A, Art. 2.
- Deluigi, R. (2016). *La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti*. In Perla, L., Riva, M.G. (Cur.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. La Scuola. Milano, 132-144.
- DeVries, R., Zan, B.S. (2012). *Moral Classrooms, Moral Children. Creating a Constructivist Atmosphere in early Education*. Teachers College Press. New York.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. La Nuova Italia. Firenze.
- Dewey, J. (1961). *L'educazione di oggi*. La nuova Italia. Firenze.
- Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione*. Sansoni. Milano.
- Doherty, C., Berwick, A., McGregor, R. (2018). Swearing in class: Institutional morality in dispute. *Linguistics & Education*, 48, 1-9.
- Dozer, D.M. (1939). Teaching Counsel One Hundred Years Young. *Harvard Educational Review*, 9, 4, 435-442.
- Dressen, G., Smit, F., Klassen, C. (2010). Connecting ethnic minority parents to school: from empirical research to practical suggestions. *Journal of Education Research*, 4, 1, 9-20.
- Elkind, D. (1994). *A Sympathetic Understanding of the Child: Birth to Sixteen*. Allyn & Bacon. Boston.
- Fabbi M. (2021). *Etica della responsabilità fra Paideia e angoscia della scelta*. In A.M. Passaseo (a cura di) *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Armando. Roma, 39-57.
- Fairbanks, J. (1885). The chief end of school. *Journal of Education*, 22, 6, 108-108.
- Felini D., Fugalli L. (2019), *Educare alle differenze etico-culturali attraverso il cinema*, in Felini D., Di Bari C. (a cura di), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*, Junior, Parma, 73-92.
- Felini D., Fugalli L., Madella, L., Zobbi, E. (2022). Un repertorio di materiali didattici per la formazione di insegnanti e preadolescenti. In P. Calidoni (a cura di). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. FrancoAngeli. Milano, 53-68.
- Felini, D. (2015). *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*. Guerini. Milano.
- Felini, D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Carocci. Roma.
- Felini, D. (2021). Educazione morale scolastica: l'approccio della Character education. *Studium Educationis*, 1, 6-16.
- Fisher, D.L., Fraser, B.J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19, 1, 17-32.
- Fletcher-Brown, D., Buono, A., Frederick, R., Hall, G., Sultan J. (2012). A Longitudinal Study of the Effectiveness of Business Ethics Education: Establishing the Baseline. *Journal of Academic Ethics*, 10, 1, 45-56.
- Foà, C., Brugman, D., Mancini, T. (2012). School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school. *Journal of Moral Education*, 41, 1-22.
- Forbes, D. (1987). Saying no to Ron and Nancy: School Based Drug Abuse Prevention Programs in the 1980s. *Journal of Education*, 169, 3, 80-91.
- Fraser, B. J. (1982). Development of short forms of several classroom environment scales. *Journal of Educational Measurement*, 19, 221-227.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino. Bologna.
- Frohna, A. (2006). Medical students' professionalism. *Medical Teacher*, 28, 1, 1-2.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo*. Feltrinelli. Milano.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press. Boston.



- Gariboldi A., Antonietti M., Bertolini C., Pintus A., Pugnaghi A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21, 1, 287-304.
- Gazzaniga, M.S. (2006). *La mente etica*. Edizioni Codice. Torino.
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 1, 85-99.
- Gillian, G. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. Cambridge.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108, 335-354.
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Laterza. Bari-Roma.
- Girdzijauskas, A. (2008). Moral culture of senior pupils: character and upbringing suggestions. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 172-186.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *La scoperta della "Grounded Theory"*. Strategie per la ricerca qualitativa. Armando. Roma.
- Grazia V., Molinari L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 1-27.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. La Scuola. Brescia.
- Hallinan, M., Kubitschek, W.N., Liu, G. (2009). Student interracial interactions and perceptions of school as a community. *Social Psychology of Education*, 12, 1, 5-19.
- Hamilton, N. (2012). Too few examples, too much law. *Academic Questions*, 25, 3, 356-360.
- Hardy, S.A., Francis, S.W., Zamboanga, B.L., Kim, S.Y., Anderson, S.G., Forthun, L.F., (2013). The roles of identity formation and moral identity in college student mental health, health-risk behaviors, and psychological well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 69, 4, 364-382.
- Harris, K.I. (2015). Children's spirituality and inclusion: strengthening a child's spirit with community, resilience and joy. *International Journal of Children's Spirituality*, 20, 3/4, 161-177.
- Hartshorne, H. (1930). The training of teachers for the work of character education. *Journal of Educational Sociology*, 4, 4, 199-205.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Trento, Erickson.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L., Beem, L.A. (1998). "Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 1, 47-70.
- Houtte, M.V. (2005). Climate or culture? A Plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1, 71-89.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 2, 149-168.
- Hunter, J.D. (2002). Virtue on the cheap. *Society*, 39, 3, 42-53.
- Ibarrola-Garcia, S., Iriarte, C. (2014). Socio-emotional empowering through mediation to resolve conflicts in a civic way. *London Review of Education*, 12, 3, 261-273.
- Jakimow, T. (2018). A moral atmosphere of development as a share: Consequences for urban development in Indonesia. *World Development*, 108, 47-56.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 2, 112-133.
- Johnson, W.L., Johnson, A.M., Gott, R., Zimmerman, K. (1997). Assessing the validity of scores on the Charles F. Kettering Scale for the junior high school. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 858-869.

- Joyce, B. (1961). An Orientation toward Values in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 12, 4, 463-465.
- Karabanova, O., Sadovnikova, T. (2014). The comparative research of adolescent's school moral atmosphere perception in modern Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 395-400.
- Keshavjee, S. (2004). Ethics Medicine and Money: the Ethical Transformation of Medical Practice. *Medical Education*, 38, 3, 271-275.
- King P.M., Kitchener K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- King, P.A., Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgement*. Jossey-Bass. San Francisco (CA).
- King, P.A., Kitchener, K.S., Wood, P.K., Davison, M.L. (1989). *Relationships across developmental domains: a longitudinal study of intellectual, moral and ego development*. In M.L. Commons, J.D. Sinnott, F.A. Richards, C. Armon (eds). *Adult development*, Vol. 1: *Comparisons and applications of development models*. Praeger. New York. 57-72.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row. San Francisco.
- Konopka, G. (1956). The Generic and the Specific in Group Work Practice in the Psychiatric Setting. *Social Work*, 1, 1, 72-80.
- Kuhmerker, L. (1991). *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*. Giunti. Firenze.
- Kuhn D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press. New York.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C., Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 2, 76-88.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 in materia di “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, Art. 13, c. 6.
- Leming, J.S. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership*, 51, 3, 63-72.
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lipscomb, M., Snelling, P.C. (2006). Moral content and assignment marking: an exploratory study. *Nurse Education Today*, 26, 6, 457-464.
- Lisimberti C. (2011). *Valutare per la formazione. Lavorare con metodo nella pratica*. Vita & Pensiero. Milano.
- López García, R. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesinal docente. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 545-566.
- López, F. (2015). *Ética de las relaciones sexuales y amorosas*. Editorial Pirámide. Madrid.
- Loukas A., Robinson S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 2, 209-233.
- Lucey, T.A., Hill-Clarke, K. (2008). Considering teacher empowerment: why it is moral. *Teacher Education & Practice*, 21, 1, 47-62.
- Lüdecke-Plümer, S. (2007). Education in values and moral education in vocational colleges. *European Journal of Vocational Training*, 41, 2, 103-115.
- Lull, H. W. (1902). The atmosphere of the school. *Journal of Education*, 55, 16, 251-251.
- Luo, M., Huang, W., Najjar, L. (2007). The relationship between perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students' school performance. *Journal of Moral Education*, 36, 1, 93-111.
- Ma, H., Wan, G., Lu, E. (2008). Digital cheating and plagiarisms in school. *Theory Into Practice*, 47, 3, 197-203.
- Macale, L., Ghezzi, V., Rocco, G., Fida, R., Vellone, E., Alvaro, R. (2017). Academic dishonesty among Italian nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 50, 57-61.

- Mancini T., Fruggeri L. (2003). Moral Atmosphere and Aggressive Behaviours in Secondary School: an Italian Validation of the School Moral Atmosphere Questionnaire. *European Journal of School Psychology*, 2, 1, 305-329.
- Mancini, T., Fruggeri, L., Panari, C. (2006). An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 209-228.
- Marcelli, D., Braconnier, A. (1984). *Psychopathologie de l'Adolescent*. Masson. Parigi.
- Mariani A.M. (1993). *L'alunno vulnerabile*. Unicopli. Milano.
- Mariani A.M. (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. La Scuola. Brescia.
- Marshall, J.C., Caldwell, S.D., Foster, J. (2011). Moral education the CHARACTERplus Way. *Journal of Moral Education*, 40, 1, 51-72.
- Martínez-López, E., Grao-Cruces, A., Moral-García, J.E., De La Torre Cruz, M.J. (2013). Conocimiento y actitud. Dos elementos clave en la formación del maestro de Educación Física para prevenir y tratar la obsididad juvenil. *Rivista Española de Pedagogia*, 71, 256, 525-539.
- Martinson, D.L. (2008). School censorship: it comes in a variety of forms, not all overt. *Clearing House*, 81, 5, 211-214.
- Masella, R.S. (2007). Renewing professionalism in dental education: overcoming the market environment. *Journal of Dental Education*, 71, 2, 205-216.
- Mason L. (2001), *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*. Carocci. Roma.
- McConnel, T.R., Heist, P. (1959). Do students make the college? *Educational Digest*, 25, 4, 35-37.
- McMillan, D.W., Chavis, D.M (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 1, 6-23.
- McQueen, M. (1967). Programs of Sex Education. *Education Digest*, 33, 2, 11-14.
- Meidi, C. & Meidi, T. (2012). Character education in three schools: Catholic, Quaker and public. *Education*, 3, 13, 178-187.
- Meristo, M., Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550-566.
- Messer, D.E. (2005/2006). Engineering information literacy and communication. *International Journal of Learning*, 12, 12, 37-45.
- Miller, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Boringhieri. Torino.
- Miller, A. (1990). *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*. Garzanti. Milano.
- Miller, A. (1991). *La fiducia tradita*. Garzanti. Milano.
- Milne A., Plourde L.A. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement?. *Journal of Instructional Psychology*. 33, 3, 183-193.
- Mindes, G. (2005). Resources for teaching and learning about social studies. *YC: Young Children*, 60, 5, 58-60.
- MIUR, (2010). *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge del 24 dicembre 1997, n. 244, D.M. 249 del 10.09.2010.*
- MIUR, (2011). *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249, D.M. 30.09.2011.*
- MIUR, (2017). *Modalità acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59, D.M. 616 del 10.08.2017.*

- Montalbetti K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*. Vita & Pensiero. Milano.
- Montero Carretero, C., Cervelló Gimeno, E.M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de bullying. *Estudios Sobre Educacion*, 37, 135-157.
- Morgan, D. L. (1993). *Successful focus groups*. Sage Publications. London.
- Morris, B.S. (1947). Education and Human Relations. *Education Digest*, 13, 2, 35-38.
- Morris, L. (2006). Want to raise student achievement? Listen to your heart. *What Works in Teaching & Learning*, 38, 5, 7-8.
- Mortari, L. (2019). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Carocci. Roma.
- Mortari, L., Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci. Roma.
- Mortari, L., Mazzoni, A (2012). *Discovering virtues with children. An experience for the ethical curriculum*. In Alt, D., Reinold, R. *Changes in teacher's moral role. From passive observers to moral and democratic leaders*. Sense Publishers. Rotterdam.
- Mortari, L., Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Edizioni Universitarie Cortina. Verona.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino. Bologna.
- Mroz, A. (2019). Our duty to protect should be tempered by our duty to care. *TES: Times Educational Supplement*, 5334, 12.
- Mswazi, J.L., Shumba, A. (2008). Ethical crossroads: A study of factors impeding professional growth in initial teacher education in Zimbabwe. *South African Journal of Higher Education*, 22, 4, 843-860.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*, testo disponibile al sito: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.
- Nadelson, S. (2007). Academic misconduct by university students: faculty perceptions and responses. *Plagiarism*, 67-76.
- Nagel, T. (1999). *L'ultima parola. Contro il relativismo*. Feltrinelli. Milano.
- Narvaez, D., Vaydich, J.L., Turner, J.C., Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 6, 2, 3-15.
- Nucci, L.P (2003). *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*. Erickson. Trento.
- Nucci, L.P., Krettenauer, T., Narvaez, D. (2014). *Handbook of Moral Character education*. Routledge. New York.
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Il Mulino. Bologna.
- Nussbaum. M.C. (2011). *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino. Bologna.
- Oddone, F., Maragliano, A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24, 3, 156-164.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Talis, OECD Publishing.
- Oser, F. K., Althof, W., Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*. 66, 4, 543-578.
- Park, E-J., Park, S., Jang, I-S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33, 4, 346-352.
- Paschal, B.J. (1968). How children learn values. *Education Digest*, 33, 9, 49-51.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Feltrinelli. Milano.

- Perry, L. (1915). Efficiency in secondary school education. *Education*, 35, 10, 652-659.
- Piaget, J. (1932). *Il giudizio morale nel bambino*. Giunti. Milano
- Pintus A. (2021a). *Che cosa è bene, che cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti*. [Relazione a convegno]. In Polenghi S., Cereda F., Zini P. (a cura di). *La responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Convegno Nazionale SIPED*. Pensa Multimedia. Lecce, 1244-1250.
- Pintus A., Zobbi E., Robasto D. (2022). *Che cosa è bene, che cosa è male? L'atmosfera morale scolastica, le modalità di pensiero e i valori di riferimento dell'insegnante*. In P. Calidoni (a cura di), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. FrancoAngeli. Milano, 33-52.
- Pintus, A. (2021b). *Problemi aperti e modalità di pensiero degli insegnanti in formazione in servizio*. [Relazione a convegno]. In Lucisano P. (a cura di). *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD*. Pensa Multimedia. Lecce, 133-140.
- Power C. (1988). The Just Community Approach to Moral Education. *Journal of Moral Education*, 17, 3, 195-208.
- Power, C., Higgins, A., Kohlberg, L., (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia University Press. New York.
- Power, F.C., Higgins-D'Alessandro, A. (2008). *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*. In Nucci L.P., Narvaez D. (Cur.), *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge. New York. 230-247.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30, 2, 101-112.
- Proefriedt, W.A. (2001). Limitation and Compromises. *America*, 185, 5, 20-23.
- Rabi, S.M., Patton, L.R., Fjortoft, N., Zgarrick, D.P. (2006). Characteristics, Prevalence, Attitudes, and Perceptions of Academic Dishonesty among Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70, 4, 1-8.
- Ratner, C. (2017). The discrepancy between macro culture and individual, lived psychology: An ethnographic example of Chinese moral behaviour. *Culture & Psychology*, 23, 3, 356-371.
- Reichlin, M. (2019). *La coscienza morale*. Il Mulino. Bologna.
- Resnick, D. (2008). Life in an unjust community: a Hollywood view of high school moral life. *Journal of Moral Education*, 37, 1, 99-113.
- Reynolds, M., Tyree, A. (2008). Teaching values in a materially-rich but morally-poor society. *International Journal of Learning*, 15, 9, 117-122.
- Reznitskaya, A., Wilkison, I. (2015). *Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms*. In D. Scoot, E. Hargreaves (a cura di), *The SAGE Handbook of learning*, SAGE Publication Ltd, New York, 219-231.
- Richards, S. (2016). Academic integrity, plagiarism, an mercenary authorship in online learning environments. *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, 574-578.
- Richardson, V., Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 6, 705-728.
- Riekie, H., Aldridge, J.M., Alari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43, 1, 95-123.
- Rivoltella P.C. (1998), *L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa*, in Id. (a cura di), *L'audiovisivo e la formazione*, Cedam, Padova, 3-38.
- Rivoltella, P.C. (1998). *L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa*, in Id. (a cura di), *L'audiovisivo e la formazione*. Cedam. Padova, 3-38.
- Rizzardi M., Tognazzi B. (2021). Mente e corpo nello sviluppo morale del preadolescente. *Pedagogia più Didattica*, 7,1, 63-76.

- Robasto D., Zobbi, E. (2020). L'educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un'esplorazione con gli insegnanti in servizio. *Ricercazione*, 12, 1, 129-147.
- Roberts, G.C. (1993). Ethics in professional advising and academic counselling of graduate students. *Quest*, 45, 1, 78-87.
- Rogers, C.R. (2019). *La terapia centrata-sul-cliente*. Giunti. Firenze (ed. or. 1951).
- Rothstein, 2010;
- Ruminati, R., Lotto, L. (2011). *Decisioni e decisioni morali, tra razionalità e emozioni*. In Lavazza A., Sartori, G. (Cur.), *Neuroetica. Scienze del cervello, filosofia e libero arbitrio*. Il Mulino. Bologna. 191-217.
- Rutten, E.A., Deković, M., Stams, G.J.J.M., Schuengel, C., Hoeksma, J.B., Biesta, G.J.J. (2008). On-and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study. *Journal of Adolescence*, 31, 3, 371-387.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist Association*, 55, 1, 68-78.
- Safder, M., Hussain, Ch. A. (2018). Relationship between moral atmosphere of school and moral development of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 40, 63-71.
- Sailler, R. (2015). Electronic Assessment System Transforms Schools: Could something as simple as implementing an electronic assessment system increase rigor, improve students' behavior, and develop their moral character? See what happened in one district. *Educational Horizons*, 93, 4, 6-7.
- San José, A.A. (2007). Virtudes para la acción social en una sociedad democrática. Reflexiones sobre la democracia en América de Alexis de Tocqueville. *Estudios Sobre Educacion*, 13, 25-37.
- Sandemeyer, K.H. (1960). Who is kidding whom? *Education Digest*, 25, 5, 42-44.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori. Milano.
- Santerini, M., (2011). *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. La Scuola. Brescia.
- Saterlie, M.E. (1988). A Community-Based Values Program. *Education Digest*, 54, 4, 34-37.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22, 3, 318-335.
- Schmidt, G.D. (1994). Ten Thoughts on School Cheating. *Education Digest*, 60, 2, 51-52.
- Schmidt-Wilk, J. (2009). Prevention-Oriented Management Education. *Journal of Management Education*, 33, 2, 139-141.
- Schwamberger, B., Curtner-Smith, M. (2017). Influence of a training programme on a preservice teacher's ability to promote moral and sporting behaviour in sport education. *European Physical Education Review*, 23, 4, 428-443.
- Schwamberger, B., Curtner-Smith, M. (2018). Moral development in sport education: a case study of a teaching-oriented preservice teacher. *Physical Educator*, 75, 3, 546-566.
- Schwamberger, B., Curtner-Smith, M. (2019). Moral development and sporting behaviour in sport education: a case study of a preservice teacher with a coaching orientation. *European Physical Education Review*, 25, 2, 581-596.
- Shaffer, R.O. (1954). Counselling for Democratic Leadership. *Education*, 74, 8, 507-511.
- Shaked, H. (2014). Rehabilitative learning: education during psychiatric hospitalization. *International Journal of Special Education*, 29, 1, 87-97.
- Sharma, C.L. (1990). Crisis of character in India: the need for moral education. *Education*, 35, 10, 652-659.
- Shehory-Rubin, Z. (2015). Administration and gendr in Eretz Israel. *History of Education Review (Emerald Group Publishing Limited)*, 44, 2, 253-267.

- Shields, D.L., LaVoi, N.M., Bredemeier, B.L., Power, F.C. (2007). Predictors of Poor Sportspeople in Youth Sports: Personal Attitudes and Social Influences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 6, 747-762.
- Shoukat, I., Afifa, K., Ashiq, H.D. (2017). A comparative study of moral development of students from Private Schools and Deeni Madrasah. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 11, 2, 113-123.
- Shweder, R., (1996). *True ethnography: The lore, the law, and the lure*. In Colby, R.J.A, Shweder, R., (Cur.), *Ethnography and human development*. University of Chicago Press. Chicago, Ill.
- Sivan, A., Chan, D. (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. *Learning Environments Research*, 16, 1, 23-36.
- Smith, E.R., Mackie, D.M. (2007). *Social Psychology*. Psychology Press. New York, NY.
- Snedden, D. (1918). Character Education. *Journal of Education*, 88, 5, 120-121.
- Stark, R.H., Anderson, S.K. (2016). Moral behaviour of resident assistants: a lived experience. *Journal of College & University Student Housing*, 42, 2, 10-25.
- Steinfeldt, J.A, Rutkowski, L.A., Vaughan, E.L., Steinfeldt, M.C. (2011). Masculinity, moral atmosphere, and moral functioning of high school football players. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 2, 215-234.
- Tagiuri, R. (1968). *The concept of organizational climate*. In Tagiuri, R., Litwin, G.W. (Cur.), *Organizational climate: Explorations of a concept*, Division of Research. Graduate School of Business Administration. Harvard University. Boston. 1-32.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci. Roma.
- Tessaro F. (2014). *Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro*. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Aracne. Roma, 321-328.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, A., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 3, 357-385.
- Thompson, C.C. (2006). Unintended lessons: plagiarism and the University. *Teachers College Record*, 108, 12, 2439-2449.
- Thornberg, R., (2010). A student in distress: moral frames and bystander behavior in school", *Elementary School Journal*, 110, 4, 585-608.
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. (2016). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37, 5, 524-536.
- Threlkeld, A.L. (1930). Character Education and the School. *Journal of Education Sociology*, 4, 4, 218-224.
- Thwing, C.F. (1882). Moral Instruction in the Penitentiary. *Education*, 2, 6, 547-552.
- Tirri, K. (2011). Combining excellence and ethics: implications for moral education for the gifted. *Roeper Review*, 33, 1, 59-64.
- Tomasello, M. (2006). *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*. Bollati Boringhieri. Torino.
- Tomasello, M. (2019). *Diventare Umani*. Raffaello Cortina. Varese.
- Torczyner, J. (1991). Discretion, judgment, and informed consent: ethical and practice issues in social action. *Social Work*, 36, 2, 122-128.
- Trincherò, R. (2019). *Mixed Methods*. In L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci. Roma, 245-286.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Mondadori. Firenze.
- Tschannen-Moran e Hoy (2001)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing and Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 2, 202-248.
- Tsorbatzoudis, H., Emmanouilidou, M. (2005). Redicting moral behavior in physical education classes: an application of the theory of planned behaviour. *Perceptual & Motor Skills*, 100, 3, 1055-1065.
- Van Der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O., Del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spaich and Detch secondary school students – Acoso escolar, distorsiones cognitivas en beneficio propio y percepción del clima moral escolar en estudiantes de secundaria de España y Holanda. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 2, 337-373.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., Koops, W. (2010). Effects of equip for educators on students' self-serving cognitive distortions, moral judgment, and antisocial behavior. *Journal of Research in Character Education*, 8, 1, 77-95.
- Vavonese, C.S., Evans, J.P. (2007). Negligence creates a decidedly unwelcome atmosphere. *Momentum*, 38, 3, 14-16.
- Viganò, R. (1991). *Psicologia ed educazione. Un'etica per la società complessa*. Vita e Pensiero. Milano.
- Walton, N., Karabanow, A., Saleh, J. (2008). Students as members of University-based academic research ethics boards: a natural evolution. *Journal of Academic Ethics*, 6, 2, 117-127.
- Wang, M.T., Degol, J.L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 2, 315-352.
- Warner, H.J. (2002). *Moral education. Beyond the teaching of write and wrong*. Springer. Dordrecht.
- Warren, I. (1910). Current educational literature in the periodicals. *Elementary School Teacher*, 10, 5, 257-260.
- Watson, D. (1982). Idealism and Education. T. H. Green and the education of the middle class. *British Educational Research Journal*, 8, 1, 73-83.
- White, B. (2015). Scapegoat: John Dewey and the character education crisis. *Journal of Moral Education*, 44, 2, 127-144.
- Xia, D. (2008). College P. E. teachers' professional ethics anomie and its countermeasure in Hubei province. *Journal of Wuhan Institute of Physical Education*, 42, 1, 86-89.
- Yang, J., Wang, X, Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: a moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-8.
- Zobbi, E. (2021a). L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16, 1, 123-135.
- Zobbi, E. (2021b). Io e l'altro: l'atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 21, 249-262.
- Zobbi, E. (2022). Le disposizioni degli insegnanti rispetto all'atmosfera morale scolastica. Uno studio empirico, *Formazione & Insegnamento*, 20, 1, 806-816.
- Zobbi, E., Pintus, A. (2022). *Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica*. In P. Calidoni (a cura di). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. FrancoAngeli. Milano, 91-102.



## Riferimenti filmografici

Chbosky, S. (2017). *Wonder*. Lionsgate. USA.

Khan, A. (2007). *Stelle sulla terra*. Rai Fiction. India.

Porporati, A. (2016). *La classe degli asini*. Rai Fiction. Italia.

## Riferimenti sitografici

National School Climate Center – NSCC, <https://www.schoolclimate.org/>, consultato il 27.12.2022.

Educazione morale scolastica. Repertorio di materiali didattici, <https://www.educazionemorale.unipr.it>, consultato il 12.12.2022.

School Climate Resource Center (CSEE), <http://www.csee.net/>, consultato il 18.07.2022.