

## The influence of personal knowledge in the teacher's profession

### L'influenza del sapere personale nella professione docente

---

Francesco Lo Presti<sup>a</sup>, Alessandra Priore<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Napoli*, [francesco.lopresti@uniparthenope.it](mailto:francesco.lopresti@uniparthenope.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Napoli*, [alessandra.priore@uniparthenope.it](mailto:alessandra.priore@uniparthenope.it)

#### Abstract

---

The field of the teaching profession represents a field of work where the implicit dimensions of both the self and the context are key factors in concrete work. Such implicit dimensions do also influence and affect tacitly the representation of the professional role and the context. Moreover they direct the action in terms of ratings, choices, behaviors. The work describes a training and research experience, according to a narrative approach, which involved teachers of upper secondary school. The aim was to identify, on the one hand, the critical aspects that require an implementation of vocational training in critical and relational sense and, on the other hand, to highlight the validity of critical-reflexive pathways in the teachers' training.

Keywords: narration; reflexivity; teacher's training; implicit knowledge.

#### Abstract

---

L'ambito della professione docente costituisce un terreno di lavoro nel quale le dimensioni implicite di sé e del contesto costituiscono elementi determinanti nel prefigurare il fare lavorativo concreto, nonché forme di influenza che sagomano tacitamente le rappresentazioni del ruolo e del contesto professionale e che dirigono l'agire in termini di valutazioni, scelte, comportamenti. Il contributo riporta una esperienza di formazione e ricerca, secondo un approccio narrativo, che ha coinvolto docenti della scuola secondaria di secondo grado, finalizzata a cogliere, da un lato, le dimensioni problematiche che richiedono una implementazione della formazione professionale in senso critico e relazionale e, dall'altro, a partire da tali dimensioni, quello di evidenziare la validità di percorsi formativi critico-riflessivi nell'ambito della formazione professionale dei docenti.

Parole chiave: narrazione; riflessività; formazione degli insegnanti; teorie implicite.

---

<sup>1</sup> Il paragrafo 1 e il sottoparagrafo 2.1 sono attribuiti a Francesco Lo Presti; i sottoparagrafi 2.2 e 2.3 sono attribuiti ad Alessandra Priore; il paragrafo 3 è il prodotto integrato del lavoro di Francesco Lo Presti e Alessandra Priore.

## 1. Riflettere sul sapere personale

Le azioni che un docente compie nell'ambito della sua pratica professionale sono l'esito di scelte determinate dalle teorie e dai modelli personali che intervengono a definire un proprio stile didattico (Cunti, 2014). Il modo in cui tale professionista agisce il suo ruolo non è, pertanto, il risultato esclusivo di punti di vista consapevoli su di sé, sui propri alunni e sul contesto; anzi, esso deriva prevalentemente da dimensioni implicite che fanno riferimento a saperi taciti, a convinzioni, credenze e a tutto l'insieme di esperienze che hanno alimentato la storia della formazione personale (Bourdieu, 2005; Bruner, 2000; Perrenoud, 2002); pertanto, gli agiti professionali sono intrisi di aspetti esistenziali che costituiscono una narrazione soggettiva dell'esperienza, anche quando assumono uno stile paradigmatico e razionale (de Mennato, 2003).

Il *sapere personale* è, dunque, quel tipo particolare di sapere che è costituito dai vissuti di sé e degli altri. I modi in cui una persona conosce, il tipo e la qualità della sua conoscenza dipendono dalla sua storia personale, da ciò che egli ha vissuto e da come lo ha vissuto. Il sapere personale si costruisce e risiede, in tal senso, nella nostra quotidianità e incide in maniera determinante sulle forme del sapere in generale e sui modi di essere e di agire.

Il sapere personale è, dunque, una forma di sapere *sotto-banco* (Massa & Cerioli, 1999), il quale, pur non essendo mai stato sottoposto ad una vera analisi circa la validità che esprime, è stratificato nella memoria come filtro per l'azione; in tal senso "le nostre esperienze e idee passate non sono esperienze morte o idee morte, ma continuano ad essere attive, a cambiare e ad infiltrarsi nelle esperienze e nelle idee che abbiamo ora. Per molti versi il passato è più reale del presente" (Moscovici & Farr, 1989, pp. 30-31). In ragione di ciò, tale sapere assurge, quindi, a sistema di classificazione e a repertorio di immagini e di descrizioni, i quali superano i limiti dell'informazione disponibile, divenendo una sorta di ambiente reale costituito da realtà incontestabili: il sapere personale tende a confermare se stesso, pregiudicando, condizionando, determinando gli esiti delle interpretazioni e delle relazioni del e con l'altro secondo le immagini che detiene.

La vita delle persone si costruisce attraverso una serie di passaggi fondamentali, cambiamenti che, definendo un prima e un dopo, segnano i percorsi di crescita degli individui. Questi passaggi e cambiamenti determinano e ri-determinano l'adesione a valori di riferimento in trasformazione, i quali indirizzano le persone, di volta in volta, verso diversi *scopi vitali* (Demetrio, 1996), modi di essere e di pensare. La trasformazione di tali valori è legata, quindi, ai passaggi, ai momenti di transizione, i quali equivalgono ad una scomposizione e ricomposizione del sapere personale che costruisce il sé e che, pertanto, lo guida nell'azione (Lo Presti, 2005).

L'esperienza esprime, quindi, un valore qualitativo ed intenzionale che funge da guida e che produce una *Personal Practical Knowledge* (PPK) (Connelly & Clandinin, 1997) scaturita dal "dialogo che ciascuno intrattiene con se stesso, riconoscendosi come elemento di un tessuto di interrelazioni intersoggettive che individua e riconosce" (Striano, 1997, p. XX): ognuno è una persona diversa in relazione alle esperienze che definiscono la sua vita.

Nell'esperienza di insegnamento, il sapere personale influenza, quindi, le interazioni tra docenti e discenti all'interno di traiettorie che, non inserite nell'ambito di una riflessione critica, tendono a seguire direzioni per lo più sfuggenti e difficilmente controllabili.

La via per esercitare una forma di gestione delle influenze date dall'incidenza del sapere personale all'interno della relazione educativa è legata, pertanto, alla capacità di realizzare atti di decentramento sul sapere personale, intesi come competenze strategiche che

sostengono il professionista nel governo delle proprie azioni comunicative e scelte relazionali (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008).

La scelta di lavorare *riflessivamente sul sapere personale* dei docenti determina una precisa direzione della ricerca e della formazione, in ambito pedagogico, che si sostanzia nell'attribuzione di un valore centrale alle dimensioni soggettive di costruzione del significato, intese come oggetto di uno studio fenomenologico che trae, dall'approfondimento degli aspetti, unici, singolari ed irripetibili dell'esperienza, la fonte primaria di conoscenza e di formazione in un'ottica esclusivamente qualitativa.

È l'arte strategica di cogliere nuove conoscenze nel corso del vissuto esperienziale in cui essa si iscrive che disegna una conoscenza *in azione*, costruita dai suoi protagonisti attraverso la consapevolezza che le proprie azioni, i propri compiti, i propri ruoli sono modi personalissimi di intervenire sulla realtà, modificandola; e questa operazione di costruzione, anche nella sua forma tacita, è inestricabilmente legata alla nostra esperienza vitale. È, dunque, la nostra *epistemologia professionale* la condizione, anche inconsapevole, che dà senso alle azioni (de Mennato, 2003). Operando questo fondamentale passaggio da dimensione implicita ad esplicita i docenti hanno la possibilità di divenire consapevoli della capacità di costruire attivamente la realtà della pratica e ciò implica, di conseguenza, l'emersione di una attitudine sistematica a riflettere nel corso delle azioni sulle strutture tacite che definiscono, animano e guidano il ruolo professionale. Il lavoro riflessivo sulle pratiche richiede l'attivazione di un processo di disvelamento del mondo interno, che si connota come mondo dei pensieri ma, innanzitutto, come mondo delle emozioni che qualifica il processo di insegnamento-apprendimento attraverso la sua ricaduta sulle relazioni, sul clima, sulle motivazioni. Lo spazio di simbolizzazione e di costruzione di nessi tra il livello tecnico e il livello personale del lavoro educativo non può prescindere, dunque, dal riconoscimento e dalla gestione di quegli aspetti emotivi ineludibili nel passaggio dall'esame dell'agire professionale alla dimensione identitaria che ne fa da sfondo. La strutturazione di una certa resistenza a concepire l'insegnamento come una pratica che chiama in causa le emozioni è una diretta conseguenza delle credenze che gli insegnanti hanno sulla natura dell'insegnamento, dell'apprendimento e il modo in cui si rappresentano il proprio ruolo; si tratta, il più delle volte, di concezioni che rimandano ad una modalità consolidata di tipo razionale e cognitiva, basata sul controllo e sulla gestione costante delle situazioni che prevarica su quella di tipo emotivo-relazionale (Cunti & Priore, 2014). Emerge, infatti, da alcuni studi, come il forte ancoraggio a competenze di natura tecnico-operativa si contrappone ad una zona di latenza, nella quale si iscrive la necessità di riconoscere la presenza e la messa in campo di aspetti dell'identità personale che imprimono particolari sfumature ad un agire professionale ri-contestualizzato fuori o prima della classe (Moore, 2007) e che rappresentano una delle lenti privilegiate attraverso le quali gli insegnanti possono guardare criticamente alla loro pratica (Brookfield, 1998).

Usare percorsi di riflessione sul sapere personale come occasione di formazione non si iscrive, quindi, in una concezione generale della didattica e delle competenze necessarie per esercitarla orientate sul trasferimento e l'interiorizzazione di saperi e conoscenze, ma assume, di contro, una visione costruttivista che prevede l'implementazione di modelli formativi qualitativi e l'esercizio d'uso della riflessività, come strategia sistematica fondamentale; in tale prospettiva, le competenze necessarie a gestire il ruolo professionale del docente non maturano solo acquisendo conoscenze e procedure, ma anche grazie alla necessaria integrazione nella formazione di continue occasioni di confronto con gli aspetti fluidi che inconsapevolmente orientano il rapporto tra il professionista ed il proprio agito professionale.

## **2. Un'esperienza di formazione e ricerca con insegnanti della scuola secondaria di secondo grado**

### **2.1. Aspetti teorico-metodologici: l'approccio fenomenologico e il metodo auto-narrativo**

Il percorso presentato intende indagare la dimensione del sapere personale allo scopo di renderne esplicita proprio tale qualità costruttiva rispetto all'esperienza; questo tipo di operazione di disvelamento circa le origini del sapere personale costituisce uno dei possibili percorsi per la definizione di una consapevolezza nella gestione di sé in rapporto alle scelte e, dunque, nella maturazione di una attitudine riflessiva circa il proprio ruolo attivo nella costruzione della conoscenza, come dell'esperienza.

La prospettiva individuata assume, quindi, il suo fondamento nel riconoscimento di un rapporto profondo di influenza tacita tra sapere personale e costruzione dell'agito professionale e si pone l'obiettivo, pertanto, da un lato, di sostanziare gli elementi di contenuto che comprovano l'esistenza di tale rapporto e, dall'altro, di creare una pista implementabile per la formazione professionale dei docenti. Tale modello di formazione è, dunque, di tipo qualitativo e mira all'apprendimento trasformativo, tramite strategie di esplicitazione del sapere personale che possano rendere l'interazione didattico-educativa più efficace, come esito di un processo riflessivo e regolato, piuttosto che istintivo ed inconsapevole.

Il percorso di formazione e di ricerca presentato colloca allo sfondo l'idea che una formazione professionale diviene efficace transitando necessariamente per le *prospettive del soggetto* su di sé e sul contesto professionale in cui egli opera. Questa opzione richiama esplicitamente le prerogative del processo formativo e della stessa pedagogia come scienza che interviene sul soggetto per il cambiamento. Le nostre azioni di ricerca trovano, pertanto, fondamento in un paradigma di ricerca fenomenologico (Bertin & Contini, 1983; Bertolini, 1988; Husserl, 1954) che si rifà alle implicazioni del pensiero di Husserl nella ricerca qualitativa. L'interesse di ricerca non è infatti incentrato sui fatti, ma, piuttosto, sui significati soggettivi che essi assumono nelle vite professionali dei partecipanti e, più in particolare, nelle questioni educative. Pertanto, l'approccio ermeneutico-fenomenologico rappresenta la prospettiva teorica che offre il framework a partire dal quale sono state compiute le scelte metodologiche.

In questa prospettiva di metodo ciò che assume centralità è rappresentato, dunque, dalla *concretezza esistenziale dei fenomeni educativi* (Massa & Demetrio, 1991) espressa nelle visioni soggettive dei protagonisti della formazione. Il nucleo fondamentale su cui essa si innesta è, quindi, la necessità di confronto con i modi personali attraverso cui il soggetto attribuisce senso e direzione alle esperienze in oggetto (Bertolini, 1988; Cavana & Casadei, 2016), intese come esperienze singolari, concrete e situate, che fungano da contesto per la maturazione di linee interpretative e teorico-procedurali; nell'ottica di tale scelta, la singolarità e la densità dell'esperienza soggettiva e individuale costituiscono la chiave interpretativa dei processi di crescita e di formazione (Schön, 1983).

Lo strumento individuato è stato, coerentemente con l'impianto complessivo, quello della narrazione di episodi connessi all'esperienza professionale come "storie di formazione". L'intervento formativo ha assunto, quindi, un valore di mediazione tra i processi interpretativi e decisionali personali e le prospettive di significato che guidano tali processi. Tale rapporto, costituendo l'elemento fondante i processi di costruzione di conoscenza, rappresenta un oggetto privilegiato della formazione, orientata ad offrire strumenti per la

gestione di sé nel confronto con gli aspetti sfuggenti, difformi e complessi connessi al contesto e al lavoro educativo (Cunti & Priore, 2014).

Riportare ed analizzare le esperienze professionali, attraverso storie e resoconti, è una operazione che consente, quindi, di riordinare la realtà sociale stessa, talvolta incongruente ed imprevedibile, in modo tale da poter agire ed interagire in essa (Jervis, 1999). La pratica formativa così orientata può condurre all'attivazione di processi di *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003).

Esprimere una competenza in tale direzione implica la maturazione di una sensibilità educativa, che non si realizza acquisendo conoscenze e metodi standardizzati, poiché esprime la funzione all'origine della capacità di interpretare e di affrontare in maniera originale, inedita, situata le situazioni critiche, emergenti all'interno di contesti educativi. L'opzione di riflettere sistematicamente sui saperi che descrivono assunti già interpretati, valutandone la validità, muove verso un importante cambiamento delle prospettive di significato all'origine del nostro agire (Mezirow, 2003). Questo possibile cambiamento trasformativo (Mezirow & Taylor, 2009) rappresenta la radice della formazione stessa, poiché interviene proprio su quelle *routine* e su quelle metodologie d'azione consolidate e, pertanto, ormai fuori dalla dimensione della consapevolezza.

La competenza sottesa a questo tipo di esercizio si esprime, dunque, nella capacità di operare “una considerazione attiva, persistente e attenta di qualunque convinzione o di qualunque presunta forma di conoscenza, alla luce dei fondamenti che la supportano, e dell'ulteriore conclusione a cui tende”, che richiama il professionista ad essere intellettualmente responsabile rispetto alla conseguenze della propria progettualità (Dewey, 1973, p. 9). Ciò implica favorire nei soggetti l'esercizio del dubbio e dell'operazione di validazione che ne consegue; si tratta di un processo che, partendo dall'identificazione di un problema come dubbio sulla realtà, passa per operazioni di verifica ed approda ad una ricostruzione del significato operata sullo sfondo di una posizione critica e consapevole: “noi *vediamo in modo obiettivo* la logica tradizionale con cui abbiamo interpretato l'esperienza della vita quotidiana, per riesaminare razionalmente la pretesa implicita di validità avanzata da uno schema di significato (o da una prospettiva di significato) mai messo in discussione in precedenza” (Mezirow, 2003, p. 104). La disponibilità ad apprendere trae origine nei soggetti dall'accettazione di eventi o stimoli “perturbanti” e, quindi, dalla capacità di gestire la *dissonanza cognitiva* che essi, interrompendo il consolidarsi della conoscenza lineare, producono (Amerio, Blusotti & Amione, 1978; Doise & Mugny, 1981; Festinger, 1954).

I docenti che sono in grado di costruire la propria performance professionale in maniera nuova ed originale rispetto alle strutture e alle prospettive di significato consolidate nei livelli taciti e personali del proprio sapere possiedono una strumentazione adeguata al confronto con la fluidità, l'imprevedibilità e la difformità che caratterizzano in modo permanente la complessità e la concretezza dei contesti didattico-educativi.

## **2.2. Obiettivo, partecipanti e procedura**

Lo studio presentato ha avuto l'obiettivo di cogliere, da un lato, le dimensioni problematiche che richiedono una implementazione della formazione professionale in senso critico e relazionale e, dall'altro, a partire da tali dimensioni, quello di evidenziare la validità di percorsi formativi critico-riflessivi nell'ambito della formazione professionale dei docenti.

Gli insegnanti che hanno partecipato allo studio qualitativo sono 60, appartengono a diversi ambiti disciplinari e sono in servizio presso scuole secondarie di secondo grado. Durante il percorso formativo è stato proposto loro di raccontare in forma scritta un episodio critico vissuto nell'ambito della relazione educativa con gli studenti specificando: i) che cosa è successo; ii) come ho reagito; iii) che cosa ho provato; iv) perché ho reagito così; v) quali riflessioni ho fatto attorno all'esperienza vissuta.

Allo scopo di verificare la presenza e gli elementi caratterizzanti un eventuale cambiamento di prospettiva da parte degli insegnanti durante il percorso formativo si è proceduto con una doppia raccolta dati, ovvero una nella fase di avvio (esattamente la prima lezione del corso) ed una nella fase conclusiva. Tale ipotesi di cambiamento rispetto al modo in cui gli insegnanti descrivono, si posizionano ed affrontano una situazione educativa problematica nella fase pre e post formazione deriva dalle prerogative del percorso formativo stesso, il quale ha inteso tematizzare il senso del ruolo professionale (e dell'agire che da esso deriva) tramite l'utilizzo di dispositivi e strumenti riflessivi concentrati sul disvelamento dei saperi taciti implicati nei processi di senso e di significazione posti implicitamente alla base dell'esperienza professionale e della qualità della relazione educativa. Il percorso formativo ha costituito, in altri termini, un'occasione di riflessione su di sé e sui propri vissuti personali a partire dall'utilizzo consapevole di prospettive ed interpretazioni alternative a quelle consolidate e date per scontate, perché connesse ad orizzonti culturali e di senso stereotipati e convenzionali. Inoltre, lo sviluppo di tale dimensione critico-riflessiva è stato ulteriormente stimolato dalla modalità di gruppo attraverso cui le diverse storie e riflessioni personali sono state di volta in volta analizzate e discusse. Il senso di un'azione formativa orientata in tale direzione risiede nell'idea che la crescita professionale dei docenti scaturisca da un fondamentale mutamento di prospettiva: dai problemi dei discenti alla soggettività del docente.

### **2.3. Analisi dei dati e risultati**

Il corpus testuale, costituito da tutte le narrazioni raccolte, è stato sottoposto ad analisi del contenuto con l'ausilio del software Atlas.ti (Muhr, 2000) con l'obiettivo di comprendere la tipologia di criticità riportata dagli insegnanti, la valutazione ad essa applicata, nonché la modalità di fronteggiamento utilizzata nelle situazioni problematiche narrate. Volendo, inoltre, confrontare le narrazioni raccolte nella fase iniziale del percorso formativo con quelle della fase finale il corpus è stato suddiviso in due parti e analizzato in momenti differenti.

I dati emersi dall'analisi del materiale testuale relativo all'inizio del percorso formativo evidenziano che la criticità descritta fa riferimento esclusivamente all'alunno e viene spesso identificata con la persona, ovvero seguendo un'interpretazione del tipo *l'alunno è un problema* e non *l'alunno ha un problema*. In particolare, le narrazioni riportano difficoltà che sembrano assumere non solo il carattere dell'immodificabilità, ma anche dell'estraneità rispetto al contesto scolastico. Sono, ad esempio, riportate problematiche concernenti più specificatamente il contesto familiare o sociale più allargato, che si caratterizzano come una sorta di pre-condizioni rispetto alle quali sembra impossibile agire dal punto di vista educativo. Tuttavia, nonostante emerga in maniera abbastanza netta un'idea di disagio che nasce in contesti extra-scolastici, che riguarda esclusivamente l'alunno e che, soprattutto, non investe, almeno inizialmente, l'insegnante e il suo ruolo, sembra innescarsi un processo di contagio attraverso il quale il disagio dell'alunno diviene un disagio per il docente. Sebbene, infatti, secondo gli insegnanti la questione non li chiami direttamente in causa, le emozioni riportate nelle narrazioni lasciano trasparire, invece,

come il disagio dell'alunno attivi in loro un vissuto negativo. La natura esclusivamente emotiva della risposta dell'insegnante alla situazione problematica esclude in maniera netta la possibilità che il proprio agire, fare ed essere professionale siano sostenuti da una dimensione cognitivo-razionale a carattere riflessivo. La concatenazione tra il disagio dell'alunno e l'elevato carico emotivo vissuto dall'insegnante si traduce in maniera alquanto lineare in un senso generale di impotenza e di imm modificabilità rispetto alle criticità esistenti. Infatti, benché le emozioni rappresentino uno degli elementi qualificanti la relazione educativa e l'agire professionale dell'insegnante, altrimenti spoglio proprio di quella dimensione che lo rende più personale (Cunti & Priore, 2014), esse richiedono di essere gestite in maniera efficace ma, innanzitutto, in funzione della costruzione di un ambiente di apprendimento positivo. Le relazioni educative sono, infatti, naturalmente attraversate da implicazioni emotive che, malgrado possano far sentire un insegnante sovrastato (Priore, 2016), possiedono le basi per divenire esperienze emotive fonte di apprendimento (Arcari, 2007; Iori, 2010).

Inoltre, emerge in maniera piuttosto netta la visione dei soggetti, il loro sapere personale, nella definizione del ruolo del docente come figura che incorpora in sé una autorità che, nel caso degli episodi menzionati, è lesa dal comportamento degli alunni. In altri termini, il disagio emerge proprio dalla difficoltà di confrontarsi con una situazione nella quale il modello di docente incorporato nel proprio sapere personale non appare reificato nella concretezza dei comportamenti: la propria concezione di essere docente non è, cioè, riconosciuta all'interno di ciò che accade e ciò determina lo spaesamento di vedere la dimensione ideale e personale del sapere incongruente rispetto all'episodio reale. Di seguito alcuni stralci esemplificativi delle narrazioni raccolte nella prima fase della formazione.

Anna M. "Riporto le parole con cui si è espresso un alunno: 'Io non esco dal gioco perché tu non sei nessuno'. Io impietrita dinanzi a quella frase non dissi neanche una parola e, in una frazione di secondo, pensai: questo o è un delinquente o è uno scostumato di prima categoria, oppure ha problemi non so di che natura, ma ha dei problemi seri".

Maria R. "Si è verificato qualcosa a cui non ero preparata. Una delle alunne ha cominciato ad interrompermi, chiedendomi continuamente di ripetere il concetto [...] non riusciva a sintonizzarsi con quello che dicevo. Io ho avuto una sensazione di confusione [...] mi ha comunque turbato e mi ha restituito un senso di frustrazione".

Giovanni G. "Una ragazza interrogata alla lavagna dapprima si rifiuta e poi esce dalla classe senza chiedere il permesso [...]. Ho subito pensato che la causa dell'accaduto fosse da attribuire prevalentemente al contesto sociale, che inevitabilmente si ripercuote su quello scolastico [...]. Ho provato una condizione di disagio nei confronti degli altri studenti pensando che una tale perdita di controllo della situazione potesse avere delle ripercussioni negative sull'autorevolezza del professore, anche in proiezione futura".

In definitiva, nella fase pre-formazione i partecipanti sembrano essere sovrastati da quella fatica di insegnare (Pedditzi, 2005) che potrebbe essere prodromo dello spegnimento dello stimolo a ricercare in modo alternativo oltre quelle vie già consolidate e sperimentate, e, per questo, rassicuranti dal punto di vista emotivo. A giocare un ruolo determinante nella strutturazione un atteggiamento di questo tipo ci sono, dunque, i saperi personali che gli insegnanti hanno sulla natura dell'insegnamento e dell'apprendimento e il modo in cui si rappresentano il proprio ruolo. Come si evince dalle narrazioni, infatti, i partecipanti allo studio, almeno in questa prima fase di raccolta dati, tendono a concepire ancora il proprio ruolo professionale soprattutto nei termini della trasmissione di un corpo di conoscenze e a riconoscere come marginale la complessità di una professione che richiede, invece, anche

competenze che attengono alla dimensione relazionale e alla cura di sé e dell'altro (Gonçalves, Azevedo & Alves, 2013).

Per quanto riguarda i dati emersi dall'analisi del materiale testuale relativo alla fase finale della formazione, si evidenzia un cambiamento di prospettiva nel modo di approcciarsi alle criticità che la professione richiede di affrontare. Questo è deducibile dal registro interpretativo, ma anche lessicale, utilizzato per parlare del problema. Difatti, esso non è più riferibile esclusivamente all'alunno, come accadeva nella fase iniziale della formazione, ma riguarda entrambi i protagonisti della relazione educativa, appartiene ad essa e attraverso essa sembra trovare possibili esiti risolutivi. Pertanto, in questo caso si fa appello alla gestione della relazione, intesa in tutta la sua complessità, ovvero alla "professionalità relazionale" dell'insegnante (Blandino & Granieri, 2002), a quell'insieme di competenze, anche di natura trasversale, tra le quali spiccano il saper leggere l'interazione, il saper intervenire sui toni emotivi della relazione, il saper nominare le emozioni e contestualizzarle. Assumendo questa nuova prospettiva, l'insegnante non subisce il disagio dell'altro ma se ne assume la responsabilità educativa mettendo in discussione se stesso e il proprio modo di fare ed essere in relazione. Il pensare il pensiero contiene, in questo modo, anche la dimensione sociale legata all'impatto che le scelte e i modelli alla base del lavoro educativo hanno sui singoli e sulle collettività (McLaughlin, 1999; Mc Intyre, 1993). Ne consegue, inoltre, anche il prevedere un modo differente di guardare all'alunno, alla sua storia personale e al suo percorso scolastico; tutto ciò che lo riguarda, anche quello che attiene alla sua vita extra-scolastica, permette all'insegnante di costruire un progetto educativo personalizzato (Fedeli, Grion & Frison, 2016). Viene meno, allora, quella barriera tra dentro e fuori la scuola, quel modo di pensare per compartimenti stagni che non lasciava fluire l'idea che l'insegnante deve e può preoccuparsi dei propri alunni solo se li riconosce per quello che sono e non solo per quello che apprendono o sono in grado di apprendere.

La pratica riflessiva sembra trovare così piena espressione in questa seconda fase di narrazione come modalità di indagine procedurale che si sostanzia di osservazione, elaborazione e ri-elaborazione, costruzioni progressive che conducono ad avere un rapporto critico-riflessivo con le proprie strutture interpretative e il primo agire professionale. Se volessimo, pertanto, fare un confronto con la fase pre-formazione potremmo utilizzare uno dei quattro livelli del modello sviluppo da Larrivee (2008) per descrivere l'andamento del processo riflessivo degli insegnanti e collocare i partecipanti allo studio, almeno nelle fasi iniziali della formazione, ad uno step definito di pre-riflessione rispetto alla pratica professionale, ovvero basato su credenze generalizzate che non permettono di giungere a collegare le situazioni con altri eventi. Al contrario, nella fase finale, di fronte alla situazione critica, gli insegnanti non pongono più il loro blocco emotivo o la ripetitività di soluzioni che hanno già funzionato in altre circostanze, ma assumono una postura riflessiva che li sostiene nella ricerca delle cause del problema, nonché dei modi per farvi fronte. Tra questi ultimi, i partecipanti citano spesso la necessità di fare riferimento ai colleghi e di utilizzare tutte le risorse, materiali ed umane che la scuola possiede, mostrando così di intendere la stessa come una comunità nella quale l'insegnante non è concepito come un professionista isolato, ma come parte di un sistema che per funzionare in modo ottimale nelle sue componenti ha bisogno di essere interagente.

Inoltre, tra le strategie pensate per affrontare le criticità emerge chiaramente il riferimento ad un lavoro che tenga conto delle variabili psicologiche che sostengono i processi di apprendimento, come ad esempio la motivazione e l'autostima. La rappresentazione dell'apprendimento che, pertanto, è possibile dedurre è di natura più complessa rispetto alla

fase precedente, e contempla la mediazione di dimensioni che lo rendono un processo attivo e creativo, ma soprattutto dipendente anche dal setting educativo nel quale esso si realizza. Di seguito alcuni stralci esemplificativi delle narrazioni raccolte nella fase finale della formazione.

Giovanni G. “In fondo all’aula era seduto uno studente piuttosto rumoroso, che incurante degli ammonimenti, continuava ad arrecare disturbo [...]. In primo luogo, avrei coinvolto l’intero collegio dei docenti per sedersi intorno ad un tavolo per discutere con loro, al fine di attuare una strategia comune di intervento, quindi, con l’aiuto di uno psicologo, avrei coinvolto i genitori per cercare di capire la difficile situazione familiare, perché solo conoscendo le cause è possibile porre i dovuti rimedi [...]. Sono convinto del fatto che qualunque tipo di problema lo si può affrontare e risolvere con la collaborazione di tutti e con l’aiuto esterno di altre figure professionali in grado di mettere in relazione insegnanti e studenti”.

Maria R. “Com’è possibile notare in un allievo allo stesso tempo preparazione e padronanza della materia e un completo disinteresse? Dov’è il problema? [Ho capito che] bisognava lavorare sulla motivazione [...]. Avrei cercato di farlo sentire apprezzato ed orgoglioso dei suoi traguardi da studente ed avrei creato momenti di collaborazione con i compagni”.

Marco C. “Non ero più tornato con la mente a quella mattinata finora [...]. Non sono più la stessa persona e lo stesso docente. Forse adesso, in virtù delle mie esperienze formative, sono in grado di analizzare quell’episodio. Innanzitutto, all’epoca ero convinto che per essere un buon professore bastasse la competenza disciplinare, in altri termini pensavo che il saper insegnare fosse solo conseguenza del sapere gli argomenti da insegnare. Mi sbagliavo profondamente! Avevo completamente trascurato l’aspetto relazionale del rapporto docente-discenti: mi ero proposto come un trasmettitore di nozioni”.

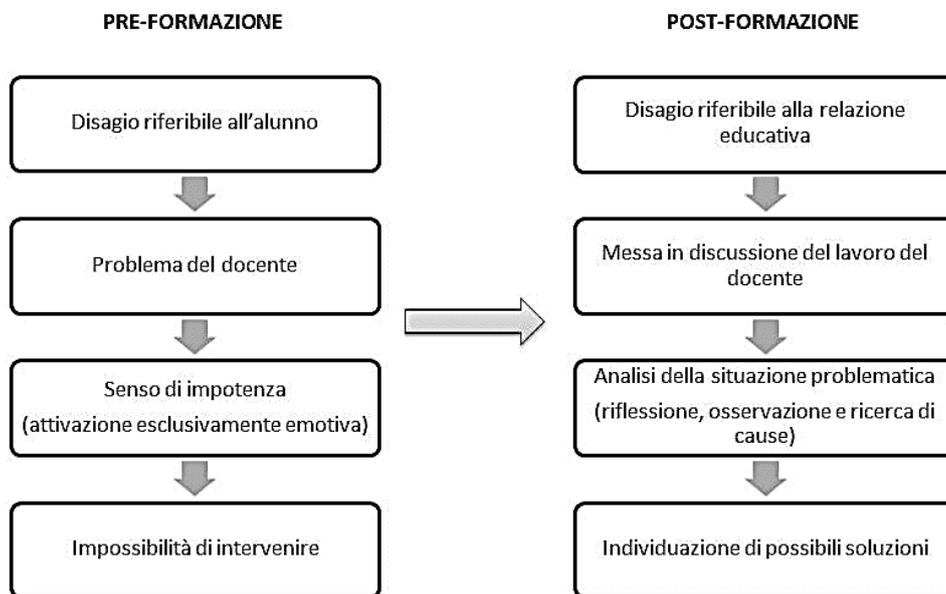


Figura 1. Confronto tra gli elementi caratterizzanti i processi interpretativi di un evento critico vissuto dai partecipanti nella fase pre e post-formazione.

Sebbene, non si possa direttamente ricondurre il cambiamento di prospettiva dei partecipanti al percorso formativo intercorso, sembrerebbe almeno che quest’ultimo abbia

promosso l'acquisizione di un atteggiamento critico rispetto al proprio modo di pensare, di agire e di essere professionale e alle strategie di fronteggiamento pensate ed utilizzate in situazioni in cui la relazione educativa sembra essere disfunzionale.

In definitiva, le narrazioni raccolte nella fase finale della formazione mostrano che i partecipanti hanno acquisito non solo i modi per dirlo, ovvero una maggiore competenza lessicale che permette di articolare in modo più approfondito l'aspetto multidimensionale che caratterizza il tema della complessità e della criticità dei contesti educativi, evidente conseguenza questa di un'apertura di tipo cognitivo rispetto ad esso, ma soprattutto di una maggiore consapevolezza delle concezioni, spesso fuorvianti, del proprio ruolo professionale e della necessità di sganciarsi dalla ricorsività tipica degli automatismi (Figura 1).

### **3. Conclusioni**

Uno snodo che, in particolare, appare denso di significatività all'interno dell'esperienza presentata è che, molto frequentemente, nell'esercitare il proprio ruolo, i docenti possano avvertire un senso di incongruenza tra le conoscenze disciplinari, i saperi professionali acquisiti e la concretezza della situazione, rispetto alla quale emerge la necessità di riconfigurare se stessi e le proprie prospettive di sapere attraverso dinamiche di adattamento che, in assenza di sistemi che guidino la trasformazione in senso progettuale e regolato, rischiano di produrre, rispetto al soggetto, effetti disorientanti e demotivanti e, rispetto alle performance professionali, azioni improvvisate, intuitive e spesso inadeguate alla complessità situazionale (Calaprice, 2016), tanto da sfociare in situazioni di vero e proprio burn-out quale esito di uno squilibrio prolungato tra investimenti, risultati e risorse.

È ravvisabile, dunque, un probabile limite delle forme attuali e più diffuse di formazione professionale che si sostanzia nel fatto che esse tendono, sostanzialmente, ad utilizzare ancora un modello di conoscenza e, dunque, di relazione educativa che mira, difatti, alla consegna di conoscenze e di tecniche, in senso tradizionale, confermando il sapere personale e di senso comune dei soggetti e trascurando ancora la dimensione critico-riflessiva, che è l'unica che può determinare il reale esercizio di competenze trasversali.

In tal senso, è plausibile ipotizzare che tale eventuale falla della formazione professionale sia prodotta dal prevalere di percorsi di istruzione e di inserimento al lavoro che tendono a privilegiare dimensioni tecnico-disciplinari, le quali, pur se essenziali nella formazione complessiva del soggetto professionale, non tengono conto della difformità e della variabilità dei contesti professionali stessi, data dal fatto che questi ultimi, essendo composti da persone (e dunque, punti di vista, culture, emozioni, saperi locali e personali) realizzano inevitabilmente condizioni di specificità e di unicità rispetto alle quali difficilmente una formazione "oggettiva" di natura esclusivamente tecnico-disciplinare potrà mostrarsi in grado di definire strumenti esaustivi. In altri termini, ridurre l'obiettivo della formazione professionale al fine della capacità di elaborare previsioni, prescrizioni e procedure standardizzate, quando i contesti applicativi di tale formazione sono caratterizzati da irregolarità, variabilità, difformità socio-culturali e situazionali, rappresenta una via sostanzialmente parziale e riduttiva.

Non si possono usare le competenze trasversali secondo logiche didattiche tradizionali, poiché le stesse competenze trasversali sono l'espressione di attitudini, tendenze e sensibilità che non riguardano la messa in pratica di procedure o di tecniche, ma l'esercizio d'uso costante e sistematico di un atteggiamento nei confronti del pensare, del sentire e, di

conseguenza, dell'agire, che orientando questi tre livelli criticamente, attraverso continue e ricorsive modificazioni, riorganizzazioni di sé e del contesto.

Manca probabilmente quello snodo nella formazione istituzionale dei docenti che fornisca competenze rispetto alla capacità di dialogo critico-riflessivo con la situazione. Ovviamente, tali competenze non possono essere "insegnate" attraverso modalità didattiche tradizionali, sarebbe una contraddizione epistemologica. Le competenze critico-riflessivo non si possono solo e semplicemente spiegare; la loro maturazione richiede processi formativi ed autoformativi di medio e lungo periodo che utilizzino l'esperienza e la critica riflessiva dell'esperienza come viatico di ricerca e di auto-apprendimento trasformativo. Appare opportuno, cioè, progettare, promuovere e istituzionalizzare percorsi di lavoro didattico-formativo che si avvantaggino di modelli di conoscenza, metodologie e strumenti complessi attraverso una programmazione in tempi lunghi, in grado di intervenire sulle forme e sugli stili di pensiero consolidati, così come è emerso in questo lavoro. Difatti, diversi studi internazionali hanno evidenziato come per stimolare la riflessività degli insegnanti ed esplorare le modalità attraverso le quali gestiscono la complessità delle situazioni educative sono spesso utilizzate metodologie e strumenti di tipo qualitativo come il focus group, la scrittura narrativa o autobiografica, l'osservazione, ma anche forme alternative di rappresentazione come il disegno e la metafora (Black & Halliwell, 2000), video (Cherrington & Loveridge, 2014; Harford & MacRuairc, 2008), ma anche animazioni con vignette che rappresentano episodi di istruzione (Moore-Russo & Wilsey, 2014); tutti questi sembrano avere un enorme potenziale nel descrivere le diverse forme dell'agire pratico ed essere in grado di migliorare la comprensione di come teorie e immagini personali entrano nelle decisioni dell'insegnamento. L'utilizzo di particolari metodologie e strumenti potrebbe, quindi, facilitare la verbalizzazione della pratica e segnare quel passaggio fondamentale alla costruzione di un rapporto attivo con essa. È principalmente mediante processi di *sense-making* che gli insegnanti possono sperimentare quel senso di partecipazione necessario a ri-conoscersi ed accettarsi, scoprire le proprie debolezze, ma soprattutto i propri punti di forza per "vedere se stessi in termini di competenze" (Geerink, Masschelein & Simons 2010, p. 381).

In tal senso, va delineandosi un approccio alla formazione professionale dei docenti centrata sulla "complessità", la quale rinuncia alla linearità e alla riproduzione di saperi e procedure standardizzate, per entrare in rapporto con le dimensioni personali e non riducibili che creano i saperi (de Mennato, 2003). Questa dimensione riflessiva è una combinazione costruttiva, non lineare e non cumulativa, bensì creativa di strategie possibili in dialogo con la concretezza dei contesti educativi.

## **Bibliografia**

- Amerio, P., Blusotti, E., & Amione, F. (1978). *La dissonanza cognitiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arcari, A. (2007). Emozioni a scuola. In S. Kanizsa (ed.), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento* (pp. 25-44). Milano: Mondadori.
- Atlas.ti. <https://atlasti.com/> (ver. 15.07.2018).
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 103–115.
- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Brookfield, S. (1998). Critically reflective practice. *The Journal of Continuing Education in Health Professions*, 18, 197–205.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calaprice, S. (2016). L'educatore e il pedagogista scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 321–333.
- Cavana, L., & Casadei, R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*. Roma: Aracne.
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51.
- Connelly, F. M., & Claninin, D. J. (1997). *Il Curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A., & Priore, A. (2014). Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento e aperture formative. *Educational Reflective Practices*, 4(1), 82–100.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale: un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini.
- Demetrio, D. (1996). *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*. Milano: Cuem.
- Dewey, J. (1973). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Bologna: Il Mulino.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Festinger, L. A. (1954). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Peterson.
- Geerink, I., Masschelein, J., & Simons, M. (2010). Teaching and knowledge: A necessary combination? An elaboration of forms of teachers' reflexivity. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 379–393.
- Gonçalves, T. N. R., Azevedo, N. R., & Alves, M. G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research eJournal*, 2(1), 54–70.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884–1892.

- Husserl, E. (1954). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1936).
- Iori, V. (2010). La vita emotiva nel lavoro di cura: da ostacolo a risorsa. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone & E. Musi (eds.), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp. 24-33). Milano: FrancoAngeli.
- Jervis, G. (1999). *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*. Milano: Feltrinelli.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.
- Lo Presti, F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Massa, R., & Cerioli, L. (1999). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R., & Demetrio, D. (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Milano: Unicopli.
- McLaughlin, T. H. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational philosophy and theory*, 31(1), 9–25.
- Mc Intyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (eds.), *Conceptualising reflection in teacher development* (pp. 39-52). London: Falmer.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in Action: A Handbook for Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90.
- Moore, A. (2007). Beyond reflection: contingency, idiosyncrasy and reflectivity in initial teacher education. In M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 121-138). London: The Open University-Sage.
- Moscovici, S., & Farr, R. M. (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Muhr, T. (2000). *Atlas.ti short user's guide*. Berlin: Scientific Software Development.
- Pedditzi, M. L. (2005). *La fatica di insegnare. Stress e burnout nel mondo della scuola*. Cagliari: Cuec.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Priore, A. (2016). Le emozioni prendono corpo. La riflessività emotiva nei contesti educativi. In A. Cunti (ed.), *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione* (pp. 157-170). Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Striano, M. (1997). Coordinate culturali. In F. M. Connelly & D. J. Clainin (eds.), *Il Curriculum come narrazione* (pp. XVIII-XXIII). Napoli: Loffredo.