

Phronèsis. Coltivare la competenza etica

Spunti da una ricerca sul campo

A cura di
Paolo Calidoni

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curricolo e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pédagogique, Losanna
Luciana Bellatalla, Università di Ferrara
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Franco Cambi, Università di Firenze
Enzo Catarsi, Università di Firenze
Giorgio Chiosso, Università di Torino
Enza Colicchi, Università di Messina
Michele Corsi, Università di Macerata
Mercedes Cuevaz López, Universidad de Granada
Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada
Liliana Dozza, Università di Bolzano
Maurizio Fabbri, Università di Bologna
Silvia Fioretti, Università di Urbino
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Franco Frabboni, Università di Bologna
Eliana Fraeunfelder †, Università di Napoli
Patrizia Gaspari, Università di Urbino
Giovanni Genovesi, Università di Ferrara
Cosimo Laneve, Università di Bari
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Umberto Margiotta †, Università di Venezia
Berta Martini, Università di Urbino
Maria Chiara Michelini, Università di Urbino
Riccardo Pagano, Università di Bari
Teodora Pezzano, Università della Calabria
Franca Pinto Minerva, Università di Foggia
Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca
Mario Rizzardi, Università di Urbino
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Roberto Sani, Università di Macerata
Vincenzo Sarracino, Seconda Università di Napoli
Giuseppe Spadafora, Università della Calabria
Francesco Susi, Università Roma Tre
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Angela Maria Volpicella, Università di Bari
Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

Phronèsis. Coltivare la competenza etica

Spunti da una ricerca sul campo

A cura di
Paolo Calidoni

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 

L'Opera è pubblicata in Open Access con il contributo dei fondi di ricerca MIUR-PRIN 2017, Curricolo per l'educazione morale, assegnati all'Unità di Ricerca dell'Università di Parma, Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione. Come e perché coltivare la competenza etica dei docenti, di *Paolo Calidoni* pag. 7

Parte I La ricerca

La zona grigia. Elementi per una storia dell'insegnante come soggetto e come agente morale (Italia, XIX-XX sec.), di *Laura Madella e Luana Salvarani* » 17

Strategie di ricerca mixed methods per rilevare dati su questioni etiche, di *Daniela Robasto* » 29

Che cosa è bene, che cosa è male? L'atmosfera morale scolastica, le modalità di pensiero e i valori di riferimento dell'insegnante, di *Andrea Pintus, Elisa Zobbi e Daniela Robasto* » 33

Un repertorio di materiali e spunti didattici per la formazione di insegnanti e preadolescenti, di *Damiano Felini, Livia Fugalli, Laura Madella ed Elisa Zobbi* » 53

Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico, di *Elena Luciano e Luana Salvarani* » 69

La competenza etica per l'insegnante di sostegno: riflessioni su un percorso formativo , di <i>Giuseppe Filippo Dettori, Giusy Manca e Luisa Pandolfi</i>	pag. 79
Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica , di <i>Elisa Zobbi e Andrea Pintus</i>	» 91

Parte II

Spunti critici e prospettici

Perché l'insegnante non può essere "etico". Le ragioni di una professionalizzazione , di <i>Elio Damiano</i>	» 103
L'operazionalizzazione: un processo le cui difficoltà iniziano dalla individuazione dei costrutti ai quali applicarla , di <i>Enver Bardulla</i>	» 117
La professione insegnante fra deontologia, riflessività e educazione al pensiero critico , di <i>Maurizio Fabbri</i>	» 125
Gestire l'ingiustizia a scuola. Le opportunità educative di uno "spazio etico" , di <i>Anna Maria Passaseo</i>	» 137
Insegnanti e curricolo etico-sociale , di <i>Massimo Baldacci</i>	» 147
Bibliografia	» 153

Introduzione.

Come e perché coltivare la competenza etica dei docenti

di *Paolo Calidoni**

Il Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN) 2017 *Curricolo per l'Educazione Morale* (CEM) è stato l'esito di un'idea e proposta – risalente ad alcuni anni prima – di Massimo Baldacci, Enza Colicchi¹ ed Elio Damiano, in ragione dei loro studi sul tema (Baldacci, 2006, 2012a; Colicchi, 2004, 2009; Damiano, 2007) e della condivisa considerazione della rilevanza sociopolitica, pedagogica e didattica della questione.

La realizzazione del progetto, coordinato da Massimo Baldacci dell'Università di Urbino² Carlo Bo, ha visto coinvolte anche le Unità di Ricerca delle Università di Messina³, Bologna⁴ e Parma⁵.

Il presente volume intende, anzitutto, documentare la ricerca dell'Università di Parma (che ha coinvolto anche colleghi degli Atenei di Sassari e di Torino), impegnata a delineare⁶ “un progetto di formazione per gli insegnanti delle scuole secondarie di I grado finalizzato a migliorare la consapevolezza e le competenze per le strategie di educazione morale”, a partire da “uno studio sugli atteggiamenti... i comportamenti... e le competenze etiche... degli insegnanti della scuola secondaria di I grado italiana...”.

* Già professore dell'Università di Sassari e presso l'Università di Parma.

1. Enza Colicchi ci ha prematuramente lasciato prima della conclusione del progetto; anche con questa pubblicazione la ricordiamo con affetto e gratitudine.

2. Oltre al coordinamento complessivo del progetto, l'Unità di Ricerca Urbinate ha sviluppato disegno e implementazione del curricolo, ridefinendolo – più comprensivamente – come “etico-sociale”. Principal investigator: Massimo Baldacci.

3. Ricerca ricognitiva e critica; elaborazione del modello educativo. Coordinatore dell'unità di ricerca: Anna Maria Passaseo.

4. Ricognizione e analisi critica e comparativa delle pratiche di educazione morale maggiormente diffuse in ambito nazionale e internazionale. Coordinatore dell'unità di ricerca: Maurizio Fabbri.

5. Coordinatore dell'unità di ricerca: Luana Salvarani.

6. Cfr. Progetto di Ricerca presentato al Ministero.

tenendo conto di “modelli e buone pratiche per la formazione delle competenze etiche degli insegnanti”, e comprendente la “progettazione e implementazione di interventi pilota indirizzati agli insegnanti”. In particolare, il progetto di ricerca segnalava le ricerche e pratiche formative “che interpretano l’esperienza morale in termini di costruzione di senso e di riflessività e assegnano all’educazione il compito di curare percorsi di distanziamento dalle norme interiorizzate e di elaborazione critica del proprio sistema di valori” (Bruner, 1996; Bruner, 2002; Colombo, 2005).

Pertanto, il volume comprende una prima parte che illustra la ricerca e una seconda parte che ne discute i presupposti e gli esiti, prospettando possibili sviluppi⁷, nella consapevolezza che la ricerca, soprattutto in quest’ambito e su questi temi, non ha fine.

Nel perseguire gli obiettivi della ricerca, l’attuazione operativa si è necessariamente confrontata con le risorse, le competenze e le condizioni (ricadenti nel periodo della pandemia) effettivamente disponibili e praticabili. E si è inquadrata nel contesto teorico del progetto nel suo complesso, con particolare riferimento al costrutto di “competenza etica” dei docenti proposto da Damiano (2007, pp. 321-322).

Allo scopo di esplicitare i nessi tra i saggi compresi nella prima parte si ripercorrono qui le principali domande guida, fasi e linee della ricerca dell’unità parmense.

Per poter contribuire a tratteggiare i caratteri di una formazione degli insegnanti in grado di coltivar(n)e la competenza etica ci si è anzitutto interrogati sulle pratiche adottate per orientare l’educazione morale, esplorandole in prospettiva storica (Madella, 2020), nel quadro normativo contemporaneo (Calidoni, 2021, 2022) e nel contesto operativo di alcune scuole (Robasto, Zobbi, 2020). Le esplorazioni iniziali hanno evidenziato l’oscillare tra prassi diffuse di adozione e proposta tacita di comportamenti, modelli e valori; momenti di insegnamento diretto di (una) morale; episodi dilemmatici e conflittuali che fanno emergere criticità e alternative altrimenti sconosciute o rimosse. Sulla base di questo sincretico quadro d’insieme si sono sviluppate più articolate e analitiche domande e linee di ricerca.

Anzitutto, il puntuale approfondimento storico di Laura Madella e Luana Salvarani (ivi) individua “le eredità culturali che a lungo hanno

7. La seconda parte riprende gli interventi al seminario di discussione della ricerca svoltosi il 21 ottobre 2022. In considerazione del carattere collettaneo del volume, sono stati conservati i format redazionali di ciascun autore mentre – anche per economia di spazio – tutti i riferimenti bibliografici sono stati accorpati in un’unica bibliografia alla fine del volume.

definito la “zona grigia” tra l’insegnante come individuo autonomo e l’insegnante come “servitore dello Stato” necessitato a promuovere, trasmettere e premiare determinati abiti e atteggiamenti morali, prodotto di un’idea di società e a lungo mirati soprattutto all’autoconservazione della classe dirigente” e segnala che “La via alla formazione etico-sociale potrebbe essere quella di una maturità critica e negoziale che si ponga in discontinuità con la storia del nostro paese, come antidoto alla *forza irresistibile* di autoconservazione e riproduzione che Durkheim individuava nei sistemi educativi”, tracciando – così – le coordinate di un progetto formativo contestualizzato e non velleitario.

In secondo luogo, come documenta il saggio di Daniela Robasto (ivi), ci si è interrogati sulle strategie metodologiche in grado di condurre a una comprensione più articolata e contestualizzata di quanto emergente dall’esplorazione del fenomeno e l’opzione per un approccio *mixed* è stata considerata praticabile nel contesto della ricerca, in particolare per rilevare/attivare consapevolezza dei docenti in relazione a questioni e competenze etiche.

All’interno di una concezione e impostazione della formazione ispirata al (l’attualmente egemone) modello del *deficit* che una prometeica tecnologia didattica è tenuta a (ed è considerata capace di) colmare, si sarebbe trattato – a questo punto – di impostare uno studio/“analisi dei bisogni” (rispetto a un modello dato), come punto di partenza per una progettazione di obiettivi e percorsi didattici da “implementare” per colmare i *gap* rilevati. Nell’impostazione adottata nella nostra ricerca e soprarichiamata, che considera l’educazione come cura e coltivazione, riconoscendo ai soggetti potenzialità che le relazioni (formative, ma non solo) mettono in gioco e promuovono, si è optato per un lavoro empirico rigoroso ma situato, che coniugasse ricerca e formazione, come illustrato nel corposo saggio di Andrea Pintus, Elisa Zobbi e Daniela Robasto (ivi). Pertanto, più che alla predisposizione di strumenti e scale per lo sviluppo di una tassonomia delle opinioni e atteggiamenti degli insegnanti, ci si è dedicati alla costruzione e validazione di un dispositivo in grado di contribuire a “comprendere e sostenere” la competenza etica degli insegnanti attivando processi riflessivi.

Ponendosi in continuità con una tradizione di ricerca e formazione basata sull’integrazione tra “pensiero narrativo” e “pensiero paradigmatico” (Bruner, 1996), “il dispositivo sviluppato si compone di domande proposte dopo la lettura di storie-stimolo focalizzate su problemi aperti con forte valenza morale/etica. Sono tre, in particolare, le principali aree di contenuto considerate nello strumento: 1) le modalità di pensiero/credenze epistemologiche degli insegnanti (King, Kitchener, 2004); 2) l’atmosfera morale scolastica, in termini di atteggiamento del docente nei confronti della ne-

goziazione delle regole e della promozione di relazioni di qualità, declinato in termini di apertura al dialogo e al confronto (Power, Higgins, Kohlberg, 1989); 3) i loro valori di riferimento, in termini di posizionamento lungo la dimensione particolarismo/universalismo (Marradi, 2005)”.

Sulla medesima linea di “inte(g)razione tra pensiero narrativo e pensiero paradigmatico” si pone l’ulteriore contributo per la delineaazione di un “progetto” di formazione/coltivazione della competenza etica illustrato nel saggio di Damiano Felini, Livia Fugalli, Laura Madella ed Elisa Zobbi (ivi) che presenta, ispirandosi a modelli e pratiche in uso, criteri e percorsi della costruzione di un repertorio aperto di “narrazioni” testuali, cinematografiche, videoludiche, su temi, casi e dilemmi etico-scolastici (reperibile on-line in www.educazionemorale.unipr.it) a disposizione – e implementabile – per lo sviluppo di azioni formative finalizzate a promuovere riflessività, consapevolezza ed elaborazione critica delle norme interiorizzate e implicite. A tale scopo vengono proposti anche spunti didattici aperti che prospettano possibilità d’azione ma non si configurano come *kit* per “unità didattiche” predefinite e decontestualizzate. Questa parte della ricerca offre, quindi, un significativo e fruibile contributo per l’implementazione di attività formative.

In altri termini, “casi” e “riflessione” per coltivare lo sviluppo di consapevolezza e competenza, rappresentano i “pilastri” di riferimento dell’impianto complessivo della ricerca e del progetto formativo che delinea. In particolare, Elena Luciano e Luana Salvarani (ivi), oltre a offrire una rassegna sulla presenza della dimensione/competenza etica nel sistema istituzionale, tracciano – a partire da Bourdieu – alcune ipotesi trasversali per una prima formazione morale degli educatori e degli insegnanti orientata a promuovere “consapevole[zza] dei propri abiti morali... [affinché possano essere]... in grado di aiutare i discenti a riconoscere i propri, a partire dalle più semplici azioni quotidiane, nei rituali collettivi che scandiscono la vita associata, dal nido fino ai luoghi della cittadinanza attiva e della politica. E, a partire dal riconoscimento, ... avviare un lavoro di co-costruzione di modelli etici che non vivranno di trasmissione e di accettazione acritica, ma di continua verifica contestuale e di mediazione tra ‘soggetti sociali’ portatori di storie diverse e di interessi divergenti”. Coordinate – queste – di un modulo formativo proposto nell’ambito dell’insegnamento di Pedagogia inserito nel percorso dell’Università di Parma per l’acquisizione dei 24 crediti formativi universitari necessari per l’accesso ai concorsi per insegnanti. Quest’impostazione trova una prima ulteriore implementazione anche negli altri percorsi “pilota” sviluppati e illustrati nei saggi seguenti.

Il contributo di Filippo Dettori, Luisa Pandolfi e Giusy Manca (ivi) – a completamento di quanto già illustrato in un precedente saggio (Calidoni,

Dettori, Manca, Pandolfi, 2021) – presenta le riflessioni dei partecipanti a seguito di un percorso formativo (sviluppato nell’ambito del corso di specializzazione per insegnanti di sostegno dell’Università di Sassari) che evidenziano l’importanza di attività riflessive guidate da solidi riferimenti a conoscenze che la ricerca psicopedagogica e didattica mette a disposizione come, per esempio, l’ascolto attivo. Nell’ambito del corso di specializzazione per insegnanti di sostegno dell’Università di Parma (2021-2022) si è collocato il laboratorio di *Didattica delle educazioni* in cui sono state proposte attività formative relative all’educazione etico-sociale e all’atmosfera morale scolastica – utilizzando materiali disponibili nella repository di cui sopra – che ha offerto l’opportunità di sviluppare uno strumento di rilevazione della percezione di autoefficacia, presentato da Elisa Zobbi e Andrea Pintus (ivi) nell’ultimo capitolo della prima parte.

Il dispositivo 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. Utilizzato *ex ante* ed *ex post* rispetto a percorsi formativi e, soprattutto, a distanza di tempo può permettere non solo di comprendere ma anche, come quello presentato in precedenza, di sostenere e sviluppare alcune dimensioni chiave della competenza etica, in modo strutturato e non meramente impressionistico, come un’adeguata formazione dovrebbe (saper) fare.

In sintesi, alla domanda sul “come” coltivare la competenza etica, la ricerca risponde partendo dalla constatazione che gli insegnanti sono “soggetti” etici (oltre che “soggetti sociali”, riprendendo le considerazioni di Bourdieu sopracitate) in quanto portatori, per lo più inconsapevoli di abiti e assunti morali storicamente e culturalmente determinati; ma anche, contemporaneamente, “agenti” morali in quanto, nel continuo esercizio della razionalità pratica nell’assumere decisioni tra possibili alternative di (rel)azione didattica, adottano comportamenti e presentano modelli che incorporano sistemi di norme e di valori. In altri termini, non possono non confrontarsi con la competenza etica, ma ciò avviene per lo più in modo tacito e implicito mentre episodi dilemmatici e conflittuali fanno emergere criticità e alternative altrimenti sconosciute o rimosse. Si individua, quindi, nell’“inte(g)razione tra pensiero narrativo e pensiero paradigmatico” la strategia formativa funzionale per comprendere e coltivare la competenza etica. A questo “principio” fanno riferimento i dispositivi rilevativi e formativi elaborati e utilizzati in alcune situazioni formative che s’integrano (anziché giustapporsi) nell’ambito di percorsi mirati al conseguimento di obiettivi, mentre le “focalizzazioni” sulla competenza etica perseguono lo

sviluppo della (percezione di auto)efficacia nell'affrontare decisioni, dilemmi, tensioni e conflitti in termini dialoganti, democratici e costruttivi, in un processo a spirale e non, illusoriamente, causalistico e totalmente predeterminato o predeterminabile. In altri termini, l'insegante non può non esercitare competenza etica; può/deve (essere accompagnato nel) coltivarla con opportunità e momenti riflessivi orientati a sviluppare l'*habitus* popperiano (Popper, 1945) della ricerca come forma della democrazia.

Nella seconda parte del volume, sono raccolti saggi finalizzati a una discussione critica dell'intero progetto, a evitare l'autoreferenzialità e l'auto-compiacimento non infrequenti quando si propone l'applicazione sociale di una ricerca.

Il contributo di Elio Damiano (ivi) mette in discussione la tesi che sta a fondamento della ricerca e che – alla prova del tempo – lo stesso proponente considera impraticabile, come icasticamente enuncia il titolo, a motivo dei vincoli che l'istituzione scolastica pone all'esercizio della libertà professionale, cioè di “professare” valori e scelte educative e didattiche in un confronto che porti alla condivisione nella “comunità” scolastica.

La considerazione è ripresa nel contributo di Enver Bardulla (ivi) che l'integra con la sottolineatura del carattere disciplinare dell'insegnamento scolastico secondario che incorpora l'“educazione” anche morale e/o etico-sociale e propone, quindi, uno sviluppo della ricerca in tale direzione, anziché nell'ambito “trasversale” pedagogico che – a suo giudizio – disperde la sua ragion d'essere privilegiando l'attenzione alla formazione degli insegnanti.

Mentre Maurizio Fabbri (ivi), con riferimenti puntuali, critici e costruttivi a diversi segmenti della ricerca, prospetta la via della deontologia professionale affermando, tra l'altro, che “Nessuna professione con livelli elevati di competenza e di formazione scientifica può agire in termini di stretta esecuzione e applicazione del dovere, [...] è auspicabile che ogni insegnante, come ogni operatore delle professioni di cura, impari a integrare due approcci solo apparentemente contrapposti: quello teleologico-finalistico, nel senso kantiano del termine, e quello utilitaristico. Che si tratti di medici o di insegnanti, non è possibile dimostrare di avere considerato una certa situazione da tutti i punti di vista possibili, se non se ne analizzano le priorità di ordine etico e, al tempo stesso, gli effetti derivanti dai propri possibili comportamenti. ... [Pertanto] la presenza di un codice deontologico avrebbe il pregio di ricordare loro [insegnanti] la necessità di emanciparsi dal proprio background e di agire nel rispetto di una normativa e di uno stile, che si ispirano ai valori del *politically correct*”.

Massimo Baldacci (ivi), infine, dopo aver argomentato l'esigenza e l'urgenza di “Un curriculum di educazione etico-sociale [che] si esprime...

nell'individuazione dei principi di strutturazione contestuale secondo cui dare forma in modo costante alla vita scolastica... che si discosta da quella... del docente concentrato esclusivamente sulla propria disciplina”, sostiene la possibilità e l'opportunità di “un nuovo modello di formazione dei docenti capace di recepire le peculiarità dell'educazione etico-sociale”.

In breve, questi contributi riaprono la domanda sul “perché” coltivare la competenza etica e prospettano risposte che spaziano dalla “funzionalità” al curriculum di educazione etico-sociale, all'esigenza di una connessione/incorporazione con le discipline d'insegnamento scolastico, alla (ri) considerazione dell'assetto istituzionale della scuola e della configurazione professionale dei docenti.

Nella ricerca la domanda trova una risposta prevalentemente empirica e applicativa – che si avvale del contributo delle discipline pedagogiche e delle scienze dell'educazione (Scurati, 1993a) – e si basa sulla constatazione che i docenti continuamente scelgono tra diverse possibilità che configurano la (rel)azione didattica e, conseguentemente e inevitabilmente quanto – spesso – tacitamente, si pongono come soggetti e agenti etici, come mostrano le “narrative” d'eventi scolastici che la ricerca e la formazione sono impegnate a comprendere per migliorare. In ciò stanno, quindi, anche i – consapevoli – limiti della ricerca e delle esperienze formative illustrate, che intendono proporre al pubblico scrutinio alcuni criteri di riferimento per la progett-azione, più che un modello (illusoriamente) definitivo.

In questa prospettiva, il contributo di Anna Maria Passaseo (ivi), che illustra le potenzialità educative dello “spazio etico” scolastico per affrontare le ingiustizie che vi si incontrano, delinea una possibilità d'azione coerente con l'impostazione adottata anche per la formazione degli insegnanti, ovvero della cura e coltivazione delle competenze e potenzialità, piuttosto che della compensazione di (presunti) *deficit* che, anche qualora vi fossero, sarebbero imputabili alla responsabilità dei soggetti in formazione solo nel caso volessero deliberatamente e pervicacemente rimanervi rinchiusi.

In conclusione, come ho già avuto modo di scrivere e scusandomi per l'autocitazione (2022), anche per quanto riguarda la formazione (iniziale e continua) de* prof*, come per il curriculum degli alunni, nella prospettiva dell'esercizio della *phronèsis* e della razionalità pratica nell'agire educativo (ed) etico-sociale, non si tratta di “aggiungere” nuove competenze e/o moduli formativi, ma di operare a un secondo livello, di deuterio-apprendimento (Baldacci, ivi), ovvero: – coltivare intenzionalmente con i docenti abiti di dialogo, argomentazione e riflessione; – adottare non occasionalmente strategie di ricerca-(form)azione; – praticare forme di (auto e co) valutazione regolativa e di bilancio valutativo impiegando adeguati strumenti orientati al confronto e alla cooperazione per lo sviluppo di comunità di

pratiche professionali, nel contesto di scuole attive come comunità democratiche. Insomma, riprendendo le parole di Enza Colicchi (2013), anche la formazione degli insegnanti, come “la teoria [,] è tenuta, pena il suo sostanziale fallimento, ad adottare il medesimo impianto logico di quello dell’agire” educativo e didattico; ovvero, non muoversi secondo protocolli tecnici e illusioni causalistiche, ma porsi come paziente e permanente coltivazione dell’habitus di “quella particolare forma di virtù personale – [da] quella forma di intelligenza pratica – cui Aristotele assegna il nome di *phronèsis*”.

Infine, desidero esplicitare lo spirito della ricerca svolta riprendendo – estensivamente – le parole di Scurati a proposito della ricerca-azione che hanno guidato anche il lavoro documentato in questo volume: “l’estensione e la flessibilità metodologica [che] consentono un sensibile recupero alla ricerca pedagogico-didattica di quasi tutte le tecniche disponibili nel campo delle scienze umano-sociali; ... la peculiare adattabilità... alle esigenze della formazione professionale continua; ... la collocazione nel loro giusto valore dei momenti di ordine motivazionale (i perché della ricerca) e relazionale (i rapporti, le comunicazioni, la diffusione dei risultati)” e, soprattutto con riferimento a questi ultimi, chiosa “che negli impianti tradizionali di ricerca risultano eccessivamente trascurati a favore di quelli di ordine strettamente tecnico-procedurale” (Scurati, 1993b, p. 244). Ringrazio, quindi, tutti gli attori delle relazioni che la ricerca ha sviluppato: anzitutto i colleghi Baldacci, Colicchi e Damiano che hanno voluto offrirmi l’opportunità di partecipare al progetto; Enver Bardulla – che ha reso possibile la conclusione del mio servizio accademico presso l’Università di Parma – e il gruppo di giovani colleghi che in quest’Ateneo hanno aderito al progetto con partecipazione, impegno e competenza, unitamente ai compagni di viaggio dell’Università di Sassari; gli autori della seconda parte del volume che hanno contribuito alla discussione della ricerca come “amici critici”; Luana Salvarani che ha coordinato il lavoro dell’unità parmense. Un ringraziamento conclusivo ma di sostanza va a Elisa Zobbi che si è particolarmente dedicata al progetto anche supportando l’elaborazione di questo volume che intende rappresentare un caso di ricerca educativa, senza pretese di esaustività o modellizzazioni, ma che si auspica possa contribuire allo sviluppo dell’esperienza educativa anche grazie alla riflessione pedagogica.

Parte I

La ricerca

La zona grigia. Elementi per una storia dell'insegnante come soggetto e come agente morale (Italia, XIX-XX sec.)

di *Laura Madella e Luana Salvarani**

1. L'insegnante bifronte, tra coesione e dissidenza

Nell'ambito delle ricerche condotte per il progetto di cui questo volume è esito, uno degli aspetti assieme più ambigui e più vitali è relativo alla posizione ancipite dell'insegnante. Nel suo ruolo di agente morale, primo motore dell'atmosfera morale scolastica (Zobbi, 2021a, 2021b), l'insegnante è però anche riflesso ed esito di una formazione (in ambito etico-sociale, per lo più una formazione mancata) che lo pone nel contesto educativo e scolastico come soggetto irriflesso, portatore di concezioni acquisite anche in maniera inconsapevole durante l'infanzia e nell'ambiente sociale di provenienza. Su una possibile formazione etico-sociale come presa di coscienza dei propri abiti morali ci siamo soffermati in un altro contributo di questo volume (Luciano, Salvarani, *ivi*).

In questo articolo, si tratteranno, sulla base di documenti di diversa natura, le caratteristiche della formazione etica dell'insegnante elementare¹ tra l'età unitaria e la riforma Gentile, in modo da fornire elementi per comprendere le eredità culturali che a lungo hanno definito la “zona grigia” tra l'insegnante come individuo autonomo e l'insegnante come “servitore dello Stato” necessitato a promuovere, trasmettere e premiare determinati abiti e atteggiamenti morali, prodotto di un'idea di società e a lungo mirati soprattutto all'autoconservazione della classe dirigente. Una zona di accomodamenti difficili, di possibili crisi di coscienza, ma anche, pericolosamente,

* Nella stesura, i paragrafi 2 e 3 sono opera di Laura Madella (Università di Parma), i paragrafi 1 e 4 di Luana Salvarani (Università di Parma).

1. Il ruolo che, attualmente, è assegnato alla secondaria di primo grado è storicamente da attribuirsi alla scuola elementare, in quanto unico segmento dell'istruzione soggetto a obbligo nei periodi oggetto di questa ricerca.

di luoghi comuni, assunti mai messi in discussione e rappresentazioni sociali stereotipate.

Come si vedrà in seguito, la storia dell'istruzione nell'Italia in quanto soggetto istituzionale non ha favorito l'esplorazione critica di questa "zona grigia" tra l'essere e il dover essere, nel quale l'insegnante consapevole cerca una posizione etica compatibile, da un lato, con le proprie convinzioni e, dall'altro, con il doveroso servizio alle istituzioni educative, che si sono a lungo identificate con lo Stato e che, ancora oggi, costituiscono spesso il primo incontro delle nuove generazioni con la dimensione pubblica e civile organizzata.

Da questo punto di vista, le istituzioni educative e scolastiche pubbliche in Italia tendono storicamente a svolgere, fedeli alla loro missione d'origine, un lavoro di riconduzione delle singolarità a un *ethos* sociale che si vorrebbe condiviso, a favorire una coesione che ha continuato pervicacemente, nella storia della nazione, a sembrare chimerica o minacciata. E questa urgenza di coesione si è spesso richiamata a un sistema di idee morali e sociali date come assolute, con o senza il supporto della religione cattolica, in un rapporto complesso e non sempre reciprocamente riconosciuto. Sembrano adattarsi perfettamente al rapporto tra società e istituzioni educative, nella storia d'Italia, le parole di Émile Durkheim nella celebre voce *Éducation* del dizionario Buisson (1911):

In effetti ogni società, considerata a un momento determinato del suo sviluppo, ha un sistema d'educazione che si impone agli individui con una forza generalmente irresistibile. È vano credere che possiamo allevare i nostri figli come vogliamo. Vi sono delle consuetudini alle quali dobbiamo conformarci; se noi vi deroghiamo troppo gravemente, esse si vendicano poi sui nostri giovani. Questi, una volta diventati adulti, non si troveranno in condizioni di vivere tra i loro contemporanei, coi quali non si sentiranno in armonia. Siano essi stati allevati in base a idee o troppo arcaiche o troppo avveniristiche, la cosa non ha importanza: tanto in un caso quanto nell'altro non sono della loro epoca e, di conseguenza, non si trovano in condizioni di vita normale. Vi è dunque, in ogni periodo, un modello normativo dell'educazione, dal quale non possiamo discostarci senza scontrarci con vive resistenze che contengono delle velleità di dissidenza. Ora, i costumi e le idee che determinano questo modello non siamo stati noi, individualmente, a crearli. Sono il prodotto della vita in comune e ne esprimono le necessità. Sono finanche, nella maggior parte, opera delle generazioni anteriori (Durkheim, 1973, pp. 65-66).

Durkheim, con grande lucidità, evidenzia la tendenza normativa di ogni modello educativo e il fatto che la coesione sociale, da quando esiste l'opinione pubblica come concetto e, a maggior ragione, dall'affermarsi della democrazia rappresentativa, non può che passare attraverso la costru-

zione del consenso attorno ad alcune idee etico-sociali maggioritarie. Era il fenomeno che John Stuart Mill additava come pericoloso per la libertà umana e per il progresso, dal momento che quest'ultimo passa, in quanto tale, attraverso la *divergenza*; ma pare descrivere nel modo più preciso i sistemi scolastici nazionali europei all'epoca del loro affermarsi.

Non può sfuggire però l'ambiguità di un concetto come quello delle "necessità" della vita in comune. Ora, è proprio il dipingere determinate tendenze o assunti come "necessità" che sta alla base di ogni modello di formazione etica trasmissivo e non critico. D'altra parte, se uno degli scopi dell'istruzione obbligatoria è consentire a ogni cittadino di sentirsi parte di una comunità, è molto difficile che ogni classe dirigente, ogni generazione di insegnanti e teorici dell'educazione non promuova una selezione di valori, anche minimali, ritenuti caratteristici di quella comunità. Dentro e oltre questa selezione di valori vivono gli abiti morali degli individui, nella loro complessità e (per usare le parole di Durkheim) "velleità di dissidenza", senza la quale non possiamo dirci umani. La formazione etica degli insegnanti nei primi sessant'anni dell'Italia è, anche, un tentativo di riconduzione delle "dissidenze" a un'armonia di "necessità sociali", con tutto ciò che tale operazione può avere, a seconda dei contesti e delle pratiche, di genuinamente utopico o violentemente repressivo; sebbene un lastricato di buone intenzioni renda per lo più, in educazione, le due cose tendenzialmente indistinguibili.

2. Morale e scuola normale dall'Unità al primo Novecento

La ricognizione delle strategie di formazione etica degli insegnanti elementari adottate alle origini del sistema scolastico nazionale e nei decenni del Regno d'Italia ci ricollega alla riflessione di Enver Bardulla (ivi) sulla mancata, o distorta, professionalizzazione del corpo docente (Damiano, 2007). Storicamente, infatti, l'accostamento dell'insegnante all'impiegato del terziario – del terziario pubblico – coincide con la nascita della scuola elementare. Il professore di collegio, di liceo, di ginnasio, di università, designato con un sostantivo che deriva dal latino "profitēri", come "professione", costruisce tradizionalmente la sua competenza per strade personalizzate, non esclusivamente comprese nel perimetro dello Stato e talvolta persino totalmente estranee alla sua offerta culturale, e il Ministero si limita a riconoscere una sua idoneità al ruolo. Ma quando la legge Casati istituisce la scuola elementare, crea il ruolo dei maestri e anche il percorso di formazione per poterlo ricoprire: la scuola normale. In termini di filiazione, di dipendenza, il rapporto di subordinazione è innegabile e nei primi

trent'anni di vita lo Stato-genitore fa quanto in suo potere per mantenerlo tale, anche attraverso il modo un cui addestra i futuri docenti ad avvicinarsi ai temi etici.

I termini della “questione morale” intorno agli insegnanti elementari sono già piuttosto chiari nei dibattiti parlamentari che precedono la formulazione e l'adozione della Casati, nel Regno di Sardegna. Tutti gli schieramenti politici concordano che le scuole normali debbano prevedere insegnamenti di ambito filosofico-morale, prendendo di volta in volta come modello la Francia di Guizot, o il Belgio, ma più di tutto la Prussia. Le variabili che inaspriscono le discussioni sono due: se conservare nei programmi l'insegnamento di religione, e in quale forma e misura; se impostare gli insegnamenti di filosofia sul ragionamento critico degli studenti. Intorno a esse si concentrano le speranze e i timori della classe dirigente nei confronti dei concittadini della classe popolare: la possibilità di allevare un popolo operoso, rispettoso e istruito, e il rischio di trovarselo polemico, insoddisfatto e sedizioso (Madella, 2020).

Prevarranno infine i timori insieme alla linea filoprussiana e, nelle scuole normali organizzate dalla legge Casati e dai successivi decreti dei primi anni Sessanta, gli insegnamenti di contenuto etico-morale sono impostati come una trasmissione di valori largamente basati sulla religione cattolica.

Secondo il regolamento e i programmi stabiliti con regio decreto del 9 novembre 1861 n. 315, si insegnavano morale e religione (art. 1) in ognuno dei tre anni di corso per 2 ore a settimana ogni materia (Tabelle) e la distinta moralità del candidato, attestata dal Consiglio del comune di residenza, era requisito indispensabile per essere ammesso al corso (art. 10). Nei Programmi allegati al decreto, la “scienza morale” viene articolata su tre anni come un discorso sulla natura del dovere – mentre i diritti non vengono menzionati:

I anno. Definizione e divisione della scienza morale. Della libertà umana: concetto e dimostrazione di essa. Dalla legge suprema dell'uomo: riconosci colte parole e colte opere la verità che ti è manifestata dalla ragione. Dovere universale derivante da questa legge [...]

II anno. L'abito di adempiere il dovere dicesi virtù. L'abito di trasgredirlo dicesi vizio.

Per svolgere il programma, il documento consiglia agli studenti sei testi: il *De officiis* di Cicerone, per una parvenza di etica civile; un manuale di *Etica* del rosminiano piemontese Pier Antonio Corte (1854), che riproduce la morale del dovere a connotazione cristiana; dei *Principii ele-*

mentari di filosofia morale (Armandi, Sola, Testa, 1860) che definiscono l'atto dell'uomo morale "quando si considera nella sua convenienza o sconvenienza con la legge che lo comanda o lo vieta" (p. 46); quindi i *Doveri dell'uomo* di Silvio Pellico convertito e fervente, i *Doveri del cristiano* di Felice Cuniberti e il *Libro del popolo* del prof. Scavia, gli ultimi due libri variazioni attualizzate del primo, uscito nel 1838. Nella sostanza, i programmi di religione e morale restano invariati per un trentennio.

Un segno di novità di ricezione, ancorché tardiva, dei fermenti positivisti si avverte nel R.D. 17 settembre 1890 n. 7143, che introduce nella scuola normale, al posto di religione, l'insegnamento della Pedagogia per 2 ore a settimana, con un espresso richiamo al suo fondamento scientifico ("deve procedere in maniera sperimentale"), e modifica Morale in "Morale, diritti e doveri" riducendolo a un'ora la settimana (Sani, 2022).

L'ultimo sostanziale intervento fa parte del R.D. del 19 ottobre 1897 n. 460 e di una revisione più ampia dei programmi normali improntata a una moderata modernizzazione della didattica. Aspetto, questo, rintracciabile anche nell'insegnamento di Pedagogia, che prevede dal secondo anno esercitazioni pratiche di docenza e tirocini, e per il quale le istruzioni augurano che i tirocinanti "dovranno poi in conferenze speciali, una alla settimana, sotto la direzione del professore di pedagogia, esporre le osservazioni che avranno fatte, e discuterle" (*Raccolta* 1897, p. 2931). Per quanto riguarda il programma di Morale, le Istruzioni lasciano ai professori ampia libertà circa gli argomenti da approfondire e inseriscono al terzo anno, insieme alla Spiegazione dello Statuto del Regno, "Prime nozioni di economia politica; lavoro, risparmio, capitale, proprietà, moneta, credito, salario, interesse" (pp. 2933-34).

Il decreto del 1897, che riordina nel suo complesso una serie di ritocchi ai vari insegnamenti delle scuole normali applicati singolarmente con una serie di decreti e circolari che si infittiscono durante gli anni Ottanta e Novanta, reagisce anche, probabilmente, a una serie di tendenze che nella scuola erano già diventate prassi e che la normativa non può che rincorrere, adeguandosi. Lo suggerisce la Relazione del ministro dell'Istruzione pubblica Codronchi che accompagna la presentazione del Decreto al Re². Limitatamente all'insegnamento di Morale, lo conferma un esame sommario della manualistica specifica pubblicata fin dagli anni Ottanta, che inizia a comprendere proprio quei contenuti di educazione civica ed economica che compariranno nei programmi dieci anni dopo. Ne sono un esempio i saggi del prof. Paolo Vecchia, pedagogista anticlericale e direttore della normale

2. Fitta di rimandi all'osservazione e alla valutazione di fatti recenti e conseguenze dei precedenti provvedimenti.

di Palermo, che fin dagli anni Sessanta si rivolge alle scuole normali con corsi di pedagogia e didattica e che pubblica per la medesima utenza i *Diritti e doveri del cittadino* e *L'uomo, la famiglia e la società* (1881), *L'educazione morale* (1886), aggiornata nel 1894 in *Elementi di morale e cenni di economia politica*. I saggi del professor Vecchia ci ricordano anche che l'opposizione cattolica continuava a esistere e a lottare per un'istruzione più elitaria, meno laica e progressista. Ogni sua pubblicazione è puntualmente recensita con ferocia dalla cultura clericale. Contro i testi del 1881 si scagliano otto veementi pagine di *La Civiltà cattolica* (1883, 463-70); esacerbate dalla definizione del pensiero "libero per natura" (465) e dalla conseguente "libertà di opinione" (466), l'autore li definisce "lezione di ateismo e d'irreligione" e "irreparabile danno scientifico e morale" (470)³.

Per le scuole normali, l'ultimo ventennio dell'Ottocento sembra essere quelli più ricchi di interventi e investimenti, in senso programmatico, tanto da fare vivere di rendita quello successivo. Le opere pedagogiche e morali del Vecchia a uso delle scuole superiori⁴, insieme a molti altri manuali analoghi, vennero continuamente ristampati fino agli anni della Grande Guerra e i programmi rimasero invariati nella sostanza, fino al subentro di un nuovo drammatico ventennio.

3. Dai classici della filosofia morale allo "spirito di probità": la riforma Gentile e la prassi

Con la riforma Gentile, il percorso scolastico per diventare insegnante elementare viene assorbito nel livello medio di istruzione degli Istituti magistrali (R.D. 6 maggio 1923, n. 1054), con un corso inferiore di 4 anni e uno superiore di 3, vale a dire altri sette anni di scuola dopo le elementari. Il R.D. del 14 ottobre 1923, n. 2345, approva i programmi magistrali e li correda con una serie di *Avvertenze*, cioè indicazioni e commenti per interpretare la lettura degli articoli, dalle quali appare chiaro come le idee gentiliane sulla costruzione e la maturazione dello spirito, nella loro prima formulazione legislativa, non tralasciassero affatto i livelli d'istruzione più popolare, né il corpo docente delle scuole elementari.

Fra gli obiettivi dell'esame di ammissione al corso inferiore della scuola secondaria, esso

3. Il quaderno 790 di *Civiltà cattolica* dedica poi due articoli all'analisi dello "scadimento" letterario e pedagogico della cultura italiana, che imputa alle conseguenze dell'istruzione obbligatoria gestita dallo Stato.

4. Vecchia scriveva anche per le scuole tecniche, per quelle complementari, per i licei.

tende ad accertare la capacità dello scolaro a proseguire negli studi [...] se l'alunno sa esprimersi con chiarezza, se intende ciò che legge, *se ha occhi aperti sulla realtà che lo circonda* [...] mirare, piuttosto, alla realtà immediata e alla capacità che lo scolaro ha di orientarsi in essa (R.D. 2345, 1923, All. B).

Il corso magistrale inferiore è paragonabile alla scuola complementare preparatoria di ottocentesca memoria e non contiene insegnamenti “caratterizzanti” quali la filosofia e la pedagogia, che arrivano nel corso superiore. Comprende, però, contenuti morali e valoriali, nei programmi di italiano e latino – le materie con più ore settimanali all’attivo – da appurarsi durante l’esame di passaggio dal corso inferiore a quello superiore, sempre in vista non solo di un’acquisizione mnemonica delle informazioni:

Si deve, poi, tener conto che il candidato [...] deve dar prova di una organica e salda coscienza umana [...] che la lettura sia stata realmente fatta e che *abbia interessato e colpito l'anima del candidato* [...] La lettura di memorie autobiografiche dev’esser considerata come preparazione allo studio della psicologia: *non astratta e schematica psicologia, ma disposizione a intendere anime* (R.D. 2345, 1923, All. B).

Nei programmi del triennio superiore colpisce senza dubbio il livello di difficoltà e l’impegno richiesto ai candidati maestri. Nelle Avvertenze sui programmi d’esame per Filosofia, Pedagogia e Storia, il legislatore trova utile sottolineare che gli studenti di magistrale non possono e non devono essere facilitati in nulla rispetto agli studenti del liceo e, anzi, le *Avvertenze* di Filosofia e Pedagogia per le magistrali mutuano da quelle per i licei:

Poiché studiare filosofia non significa già studiare certa determinata materia ma sollevarsi a considerare filosoficamente certi problemi, non c’è nella filosofia una parte elementare diversa da quella propriamente dottrinale e sistematica. Ci sono, invece, problemi fondamentali (conoscenza e moralità) e atteggiamenti fondamentali dello spirito (intellettualismo, empirismo, criticismo, idealismo). Si ammettono due tipi di esame. Uno che faccia svolgere e chiarire i due problemi della conoscenza e della moralità; l’altro che faccia esporre e valutare i quattro atteggiamenti fondamentali di cui sopra (R.D. 2345, 1923, All. B).

Da programmi, poi, la morale e la pedagogia sono considerate branche della filosofia e accertate in sede d’esame finale nei 30 minuti di colloquio disciplinare, rispettivamente in uno e due punti su otto previsti per l’esposizione. Al punto 6, “Problema morale ed educazione morale”, il candidato deve saper spiegare un’opera a scelta fra Aristotele, estratti dell’*Etica ni-*

comachea; estratti del Nuovo Testamento; Spinoza, *Etica* parte III; Kant, *Critica della ragion pratica* o *Metafisica dei costumi*; Rosmini, *Principi di scienza morale* o *Storia dei sistemi*. Si vede bene che la religione cattolica è rappresentata ma non preponderante, e la questione religiosa approcciata in senso filosofico e non squisitamente confessionale, se al punto 4. la commissione chiede al candidato di disquisire di “Problema religioso e didattica della religione” su testi di Platone, Aristotele, Cicerone, Vico, Mazzini e Gioberti. Significativi anche i punti 7. e 8. del colloquio di filosofia, dedicati alla pedagogia classica (preunitaria) e moderno-contemporanea. Nel primo gruppo, lo studente può scegliere opere di autori protestanti e anche notoriamente invisi alla cultura cattolica, quali Comenio, Locke, Rousseau, Herbart, Fichte. Nel secondo gruppo compaiono il sacerdote democratico Laberthonnière, che al tempo era già stato messo all’Indice, e il filosofo Roberto Ardigò, scomunicato e morto suicida nel 1920.

In questo senso, il testo di legge della riforma Gentile non corrispondeva esattamente alla “più fascista delle riforme”, secondo l’adagio che ne accompagna molte trattazioni, almeno per quanto riguarda i metodi e gli obiettivi della formazione filosofica e pedagogica dei maestri.

Mussolini non dovette faticare a capirlo, oltre al fatto che i nuovi programmi vennero intensamente criticati per la loro densità e difficoltà (Bertini, 2021), e gli esami prestissimo modificati dal liberale Alessandro Casati (1881-1955), fugace successore di Gentile per un semestre a partire dalla crisi Matteotti.

Fra i numerosissimi discorsi che il Duce pronuncia nel primo triennio di governo, nel 1923-25, rivolti praticamente a ogni categoria di operai, dipendenti pubblici e professionisti, quelli rivolti alle istituzioni dell’istruzione sono solo tre. Il primo agli studenti dell’Università di Padova, il 1° giugno 1923, dall’approccio decisamente militare, dove l’Università figura come un esercito al servizio dello Stato, pronto all’occorrenza ad abbandonare le aule per riversarsi in trincea (Mussolini, 1928a, vol. 1, pp. 169-176)⁵. Un secondo ancora più breve ai “dottori in scienze economiche” della Bocconi, riuniti a Congresso il 5 ottobre 1924 (Mussolini, 1928a, vol. 2)⁶. Quello che più ci interessa però risale al 5 dicembre 1925, ed è l’allocuzione con cui il Duce apre a Roma il primo Congresso nazionale della Corporazione della scuola:

5. Gli studenti universitari “esemplari” che Mussolini tiene come riferimento dell’intero discorso sono i giovani volontari della Grande Guerra.

6. Il giorno seguente fu trasmessa da Roma la prima trasmissione radiofonica del paese, un quartetto di Haydn suonato dal vivo.

Il governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del Fascismo, esige che la scuola non sia non dico “ostile”, ma nemmeno estranea al Fascismo o agnostica di fronte al Fascismo, esige che tutta la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista (Mussolini, 1928b, p. 268).

Fabio Frosini sostiene giustamente che Mussolini approfittava della ormai quasi completa realizzazione della riforma Gentile per evidenziare ai docenti due linee guida della stessa, ovvero l'unità ideologica del milieu scolastico e la sua finalità suprema di “formazione del carattere” e “palestra morale” (Frosini, 2022, p. 227). Ma ribadisce una volta di più come la retorica del regime abbia infine il potere di agire sulla prassi e superare la legge, dato che per la formazione etica del docente e del discente i decreti Gentile prevedono un approccio critico che la scuola fascistizzata esclude in ogni modo. Formare il carattere significa per Mussolini che la scuola giunga a “rappresentare l'antitesi di tutte quelle che sono le tare del carattere italiano: cioè il semplicismo, la faciloneria, il creder che tutto andrà bene” (Mussolini, 1928b, p. 269). Quali rimedi a questi difetti? “uno spirito di probità, uno spirito di dignità, uno spirito di serietà di lavoro”. Costumi morali genericamente espressi, che rientrano nel lessico del buon padre di famiglia insieme ad altre espressioni altrettanto vaghe e pericolose (“tradizione”, “buoni valori”, “buon governo”, non di rado associate all'aggettivo possessivo di prima persona plurale).

Dunque non è tanto la riforma Gentile a segnare la strada per la paralisi filosofico-morale della formazione insegnante, ma il corredo di enti “moralì” in senso pragmatico, realtà presenti sul territorio e fisicamente prossime agli insegnanti e alle scuole, che influenzano di fatto i loro comportamenti e che sono autorizzati da un discorso come quello citato, privo di ogni appiglio normativo e ricco solo di retorica, a riconoscere all'ultima coerenza della prima. Del resto anche il sindacato fascista, comprensivo delle corporazioni, mirava in alto:

Le unità del Sindacato, mentre corrisponde alla omogeneità della categoria, si riallaccia alla concezione organica morale, politica ed economica della Nazione, che il Fascismo ha affermata e realizzata [...] i suoi fini vanno al di là della pura tutela degli interessi economici e riflettono altresì l'assistenza, l'istruzione e l'educazione morale e nazionale dei rappresentati (Beltramini, 1937, p. 223).

La Corporazione della scuola era nata nel 1923, rivolta all'intero corpo docente e dirigente di tutti i livelli di istruzione; quanto a popolarità e adesioni spontanee non fu un luminoso successo (Santamaita, 2000, pp. 113-

114), ma la dinamica illustra bene per quali canali, diversi dalla legge e più efficaci della legge per la prassi, venivano programmaticamente coltivate le istanze morali dello Stato rivolte al corpo docente.

4. Morale e diritti, oltre la “necessità”

Il problema della formazione etica degli insegnanti è stato affrontato, dall'Italia postunitaria, con notevole sforzo di sistematizzazione ma senza la chiarezza strutturale che avrebbe consentito al sistema di valori trasmesso agli insegnanti di acquisire una credibilità, almeno in termini di funzione sociale e civile. La contraddizione in termini tra le istanze moderatamente laiche e liberali della Sinistra storica e la diffusa convinzione che il “popolo” a cui si rivolgeva, primariamente, la scuola elementare avesse bisogno di una morale di impostazione cattolico-conservatrice minava alle basi l'ambizione di irradiare un unico sistema morale tramite l'insegnante bifronte, che doveva raccogliere da un lato l'*ethos* promanante dallo Stato per poi distribuirlo dall'altro sui giovanissimi cittadini, facendosi filtro passivo di un sistema etico che lo trascendeva. Successivamente, la necessità pratica di reclutare un numero sufficiente di insegnanti disposti a lavorare per stipendi poco appetibili in realtà anche rurali difficili e poco gratificanti non poteva che concorrere, nella realtà degli esami, a indebolire i requisiti di competenza etica richiesti durante gli studi.

Il rigore nello studio della filosofia morale invocato da Gentile non era, allora, solo un obiettivo coerente con la cultura dell'autore della riforma, ma anche una tardiva chiusura della stalla dopo la fuga dei buoi morali; a cui la semplificazione brutale ben presto imposta dalla realtà dell'amministrazione fascista diede il colpo di grazia. Su basi così fragili ed eredità così pesanti, non sorprende che la formazione etica degli insegnanti rimanga oggi un problema che raramente si ha il desiderio e il coraggio di affrontare.

Una delle difficoltà maggiori rimane, oggi come nella prima età unitaria, conciliare il tema cruciale della libertà individuale con le istanze socializzanti e comunitarie tipiche dei sistemi scolastici nazionali. In pieno Risorgimento, Giuseppe Mazzini, i cui *Doveri dell'uomo*, repubblicani e vicini alla causa operaia, non riuscirono a scalzare nelle scuole normali l'opera omonima di Silvio Pellico, non esitava a denunciare il liberalismo e a invocare la presenza di “qualcosa di superiore a tutti i diritti” che motivasse i cittadini a unirsi per il bene comune:

La libertà di credenza rompe ogni comunione di fede. La libertà di educazione generò l'anarchia morale. Gli uomini, senza vincolo comune, senza unità di credenza religiosa e di scopo, chiamati a godere e non altro, tentarono ognuno la propria via, non badando se camminando su quella non calpestassero le teste dei loro fratelli, fratelli di nome e nemici di fatto. A questo siamo oggi, grazie alla teoria dei *diritti*. Certo, esistono diritti; ma dove i diritti di un individuo vengano a contrasto con quelli d'un altro, come sperare di conciliarli, di metterli in armonia, senza ricorrere a qualche cosa superiore a tutti i diritti? E dove i diritti d'un individuo, di molti individui, vengano a contrasto con i diritti del paese, a che tribunale ricorrere? Se il diritto al *ben essere*, al più gran *ben essere* possibile, spetta a tutti i viventi, chi scioglierà la questione tra l'operaio e il capomanifatturiere? Se il diritto all'esistenza è il primo inviolabile diritto d'ogni uomo, chi può comandare il sacrificio dell'esistenza pel miglioramento d'altri uomini? Lo commanderete in nome della Patria, della Società, della moltitudine dei vostri fratelli? (Mazzini, 1851, pp. 9-10).

Mazzini, com'è noto, trovava la sua risposta in un'idea di eguaglianza sostanziale tra gli uomini basata sulla religione. In termini logici e politici oggi non è possibile postulare "qualcosa di superiore a tutti i diritti" senza entrare in conflitto con le stesse basi su cui la società contemporanea, lo Stato di diritto e i sistemi democratici si fondano. La via alla formazione etico-sociale potrebbe essere quella di una maturità critica e negoziale che si ponga in discontinuità con la storia del nostro paese, come antidoto alla *forza irresistibile* di autoconservazione e riproduzione che Durkheim individuava nei sistemi educativi. Porre il tema etico in termini negoziali e critici significa, in ogni caso, portare la morale al centro della scena. Affrontando e gestendo i rischi che comporta dare spazio a una primadonna scomoda, gravata, nella realtà italiana, da un passato imbarazzante e sempre pronta a vestire i panni ingannevoli della "necessità".

Strategie di ricerca mixed methods per rilevare dati su questioni etiche

di *Daniela Robasto**

1. Rilevare dati su temi complessi: il contributo dei metodi misti

Chi si sia occupato di rilevazione di dati empirici in ambito educativo, ha dovuto far presto i conti con problemi conoscitivi di ampia portata e strumenti di ricerca imperfetti e parziali nel fornire risposta a tali interrogativi. La scelta forzata tra metodi di ricerca qualitativi vs metodi di ricerca quantitativi, ha enfatizzato ulteriormente il rischio di pervenire a risultati di ricerca insoddisfacenti e non perfettamente aderenti a problemi di ricerca complessi.

La ricerca con mixed methods si pone invece l'obiettivo di contenere il dualismo qualitativo vs quantitativo in tutti quegli ambiti di ricerca in cui risulti necessario integrare la comprensione del fenomeno con la quantificazione di questo.

Seppur abbia avuto un avvio graduale già partire dalla metà del 1900, la ricerca condotta con metodi misti (MMR), ha ottenuto popolarità nella ricerca scientifica solo a partire dal primo decennio del ventunesimo secolo (Tashakkori, Teddlie, 2010, pp. 803-804).

Oltre a crescere il numero di pubblicazioni scientifiche che oggi richiamano in modo esplicito la MMR in tutti gli ambiti delle scienze, la ricerca a disegno misto, ora si avvale di organizzazioni ed enti specificatamente indirizzati a diffonderne sempre più l'utilizzo, tra cui specifiche associazioni scientifiche di ricerca "mista" internazionale (la Mixed Methods International Research Association – MMIRA) e una serie di riviste accademiche specializzate sul tema.

* Università di Torino.

Le recenti istituzionalizzazioni della MMR (Timans, Wouters, Heilbron, 2019) la collocano in una posizione di assoluto rispetto anche all'interno del filone della ricerca empirica in educazione che era stato caratterizzato, da più di cent'anni, da due grandi tradizioni di ricerca: una definita comunemente "quantitativa", orientata alla quantificazione numerica – in termini di frequenza e intensità – di aspetti-chiave inerenti i fenomeni educativi sotto esame, e una definita comunemente "qualitativa", orientata alla descrizione approfondita e alla qualificazione di aspetti chiave inerenti i fenomeni educativi sotto esame. Le due tradizioni si erano spesso focalizzate su tratti salienti diversi e questo ha fatto sì che esse venissero da molti percepite come contrapposte sui piani ontologico, epistemologico, metodologico e tecnico-operativo. A partire dal 1960 la consapevolezza della loro interdipendenza e complementarietà è cresciuta progressivamente e molti autori hanno criticato in modo circostanziato l'esistenza stessa di una contrapposizione di principio (si vedano per esempio Perrone, 1978; Bryman, 1988; Howe, 1988; Hammersley, 1992; Pring, 2000; Tashakkori, Teddlie, 2010; Bergman, 2008), affermando che le differenze a livello ontologico ed epistemologico non fossero giustificate a livello metodologico e tecnico-operativo (Trincherò, Robasto, 2019).

Attualmente è ampiamente diffusa anche nei ricercatori di ambito educativo/formativo, la consapevolezza che interrogativi di ricerca differenti richiedano strategie di ricerca differenti (Johnson, Onwuegbuzie, 2004), affermazione per nulla ovvia fino a pochi anni or sono, a causa del rigido dualismo imposto dalla "guerra dei paradigmi" (Gage, 1989).

Caratteristica chiave delle strategie *mixed methods* è quella di utilizzare in modo sinergico approcci qualitativi e quantitativi in differenti momenti della medesima ricerca, allo scopo di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa. I dati vengono raccolti con tecniche e strumenti tipici delle due tradizioni e analizzati insieme allo scopo di rendere nel modo migliore la complessità del fenomeno sotto esame e comprenderne le dinamiche che ne sono alla base (Trincherò, Robasto, 2019).

Johnson *et al.* (2007) hanno identificato ben 19 definizioni alternative di MMR e le hanno condensate nell'affermazione "[MMR] is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative 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" (Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007, p. 123).

L'uso di metodi misti consente, infatti, sia di perseguire obiettivi legati alla spiegazione di fattori sulla base di altri fattori (es. spiegare l'insuccesso

formativo sulla base delle scarse abilità cognitive dei formandi in percorsi di LLL), sia alla comprensione profonda delle dinamiche, individuali e collettive, che portano a tale spiegazione (es. ricostruire le dinamiche che portano un lavoratore a non allenare determinate abilità cognitive).

2. Classificazione dei metodi misti e scelta del disegno di ricerca

Si possono individuare diverse posizioni sul come integrare i vari approcci senza solamente giustapporli e sul come farli dialogare e interagire sinergicamente.

Il criterio di classificazione della MMR più noto può essere circoscritto esaminando i tempi in cui vengono proposte le rilevazioni qualitative e quantitative. Sebbene tutti gli studi con metodi misti coinvolgano, per loro stessa natura, la raccolta di dati sia qualitativi che quantitativi, il *quando* questi dati vengono raccolti determina un processo misto che può essere definito a disegno parallelo, lineare sequenziale o iterativo (Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007; Trincherò, Robasto, 2019).

Nei disegni paralleli il ricercatore usa simultaneamente i due approcci allo scopo di condurre uno studio integrato che prenda in considerazione i due punti di vista.

Nei disegni sequenziali (o lineari sequenziali) la ricerca inizia con una prima fase basata su uno dei due approcci e prosegue con una seconda fase in cui viene impiegato l'altro approccio, partendo dai risultati precedentemente ottenuti. I progetti iterativi o emergenti possono invece essere definiti "casi particolari" di studi, che a ricerca avviata, richiedono passaggi misti che precedentemente non erano stati previsti (Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007). Può trattarsi di disegni sia paralleli, sia sequenziali, a cui si aggiunge un terzo passaggio. Dall'applicazione di questi tre modalità temporali (sequenziale, parallela, emergente) derivano sette differenti disegni di ricerca mixed methods (Ponce, Pagán-Maldonado, 2015; Trincherò, Robasto, 2019).

Nello studio empirico presentato nelle pagine seguenti, si è scelto il disegno esplorativo sequenziale. I disegni esplorativi con fasi sequenziali prevedono, infatti, una prima fase con uno studio esplorativo di tipo qualitativo volto a ricostruire l'esperienza che i referenti dell'indagine hanno in relazione al fenomeno sotto esame (qui focus group con insegnanti in servizio). In una seconda fase, tramite uno studio confermativo di tipo quantitativo (qui con questionario a semi strutturazione), si parte dai risultati della prima fase per definire operativamente e rilevare empiricamente i co-

strutti emersi. L'analisi dei dati qualitativi fornisce quindi gli spunti necessari per avviare il processo di operazionalizzazione dei costrutti e costruire dunque strumenti a più alto grado di strutturazione. Il processo sequenziale non impedisce tuttavia un ritorno sulla prima fase esplorativa, poiché l'analisi dei dati quantitativi può fornire altresì nuovi spunti interpretativi per un'ulteriore analisi dei dati qualitativi ottenuti nella prima fase.

Nell'ambito delle attività del programma di ricerca Prin 2017 Curricolo per l'Educazione Morale (CEM), l'Unità locale dell'Università di Parma ha dunque sviluppato un progetto di ricerca a disegno esplorativo sequenziale volto a rilevare atteggiamenti, posizioni valoriali e comportamenti in ordine al concetto di competenza etica degli insegnanti.

Sono, quindi, stati costruiti e somministrati in prima istanza un focus group e successivamente un questionario semistrutturato finalizzato a indagare il costrutto di "competenza etica", così come proposta da Damiano (2007, pp. 321-322), intesa cioè come capacità di: discernere i valori soggiacenti ai propri atteggiamenti e comportamenti; giustificare pubblicamente le proprie decisioni rispetto giudizi di valore e strategie adottate in particolari situazioni, rispetto sia al contesto normativo sia ai soggetti coinvolti, nonché all'oggetto culturale da apprendere; discernere e collegare i problemi morali che emergono in aula con i grandi temi etici che attraversano la vita sociale nel suo insieme.

Come si vedrà nei capitoli successivi, sia nella costruzione del focus group, sia nella costruzione del questionario si è partiti dal concetto di insegnante come *professionista riflessivo* (Schön, 1993; Tripp, 1993; Brochu, 2004; Mortari, 2009), in grado di procedere alla narrazione di episodi aneddotici (nel focus) (Romano, 2006) o avviare una riflessione critica e presa di posizione (nel questionario) relativa a racconti o storie richiamanti problemi etici (King, Kitchener, 1994, 2004, Power, Higgins, Kohlberg, 1989), o quadri valoriali (Marradi, 2005).

Lo strumento ha visto una prima fase di collaudo, finalizzata a valutarne la validità e l'attendibilità (Pintus, 2021; Zobbi, 2022), a cui ha fatto seguito una somministrazione più ampia su un campione esteso di aspiranti insegnanti, insegnanti in formazione e insegnanti in servizio, per un totale di 763 docenti partecipanti all'indagine.

Che cosa è bene, che cosa è male? L'atmosfera morale scolastica, le modalità di pensiero e i valori di riferimento dell'insegnante

di *Andrea Pintus, Elisa Zobbi e Daniela Robasto**

1. Un dispositivo per comprendere e sostenere la professionalità docente

Nell'ambito delle attività del programma di ricerca Prin 2017 Curricolo per l'Educazione Morale (CEM), l'Unità locale dell'Università di Parma ha sviluppato una linea di ricerca finalizzata all'elaborazione di interventi formativi rivolti a insegnanti (potenziali, in formazione e in servizio) che muovano dalla conoscenza di atteggiamenti, comportamenti e competenze in ordine all'educazione morale ed etica degli insegnanti stessi.

A tale fine, il gruppo di ricerca si è focalizzato sulla costruzione di un dispositivo conoscitivo finalizzato a sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti a partire dal costruito di "competenza etica" proposta da Damiano (2007, pp. 321-322), intesa come capacità di: discernere i valori soggiacenti ai propri atteggiamenti e comportamenti; giustificare pubblicamente le proprie decisioni rispetto a giudizi di valore e strategie adottate in particolari situazioni, relativamente sia al contesto normativo, sia ai soggetti coinvolti, nonché all'oggetto culturale da apprendere; discernere e collegare i problemi morali che emergono in aula con i grandi temi etici che attraversano la vita sociale nel suo insieme.

Anche solo da questi brevi passaggi si prefigura, nell'ambito della professionalità docente, una forte connessione con il tema dell'argomentazione e della competenza argomentativa (Reznitskaya, Wilkinson, 2015), intesa come capacità di interrogazione, tra sé e sé, e tra sé e l'altro, sul senso dei

* Gli autori hanno progettato e pensato congiuntamente il testo di questo contributo. La stesura, tuttavia, si deve ad Andrea Pintus (Università di Parma) per i parr. 1, 1.1 e le conclusioni; a Elisa Zobbi (Università di Parma) per i parr. 1.2, 2, 3.1, 3.2, 3.3; a Daniela Robasto (Università di Torino) per il parr. 1.3 e 3.4.

propri interventi. Non quindi, l'adozione di una morale, quale che sia, ma la capacità di eseguire un ragionamento e argomentare le proprie ragioni in modo appropriato; qualcosa, quindi, che Damiano (2007, p. 328) avvicina alla “capacità di riflettere sulla propria esperienza e su di sé al fine di renderla accessibile, a sé e agli altri, attraverso la parola”. In questo senso, è anche forte il rimando al tema della riflessività, intesa come la capacità di riflettere sul proprio operato e soppesare differenti possibilità, anche in ottica di ri-orientamento e ri-progettazione delle proprie azioni future (Fig. 1).

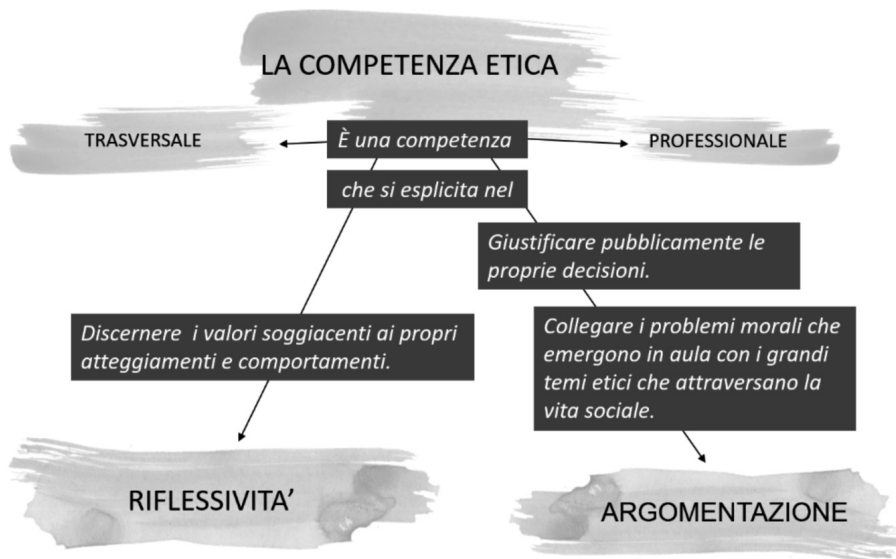


Fig. 1 - Mappa concettuale del processo di operazionalizzazione della definizione di “competenza etica” proposta da Damiano (2007)

Tra i diversi dispositivi formativi che nella letteratura emergono come significativi per accompagnare, sostenere e promuovere la riflessione degli insegnanti sulla loro didattica e sul loro modo di leggere e intervenire nei contesti educativi in cui operano, è possibile ricordare, tra gli altri, il quaderno riflessivo o diario di bordo (Mortari, 2009), l’intervista riflessiva (King, Kitchener, 1994), la tecnica dell’incidente critico e dei cosiddetti “bumpy moments” (Flanagan, 1954; Tripp, 1993; Byrne, 2001; Kain, 2004; Romano, 2006).

Al di là delle singole specificità e tecniche, trasversale a ciascuno di questi dispositivi è la raccolta di episodi, l’identificazione di uno o più casi significativi, problematici o dilemmatici, legati alla propria professione di

insegnante, da cui muovere per identificare quelli che sono stati, o che possono essere, gli aspetti didattici, cognitivi, ed emotivi, risolutivi o disfunzionali, ovvero ragionare sulla propria esperienza professionale.

In continuità con questi strumenti, il dispositivo sviluppato si compone di domande proposte dopo la lettura di storie-stimolo focalizzate su problemi aperti con forte valenza morale/etica. Sono tre, in particolare, le principali aree di contenuto considerate nello strumento: 1) le modalità di pensiero/credenze epistemologiche degli insegnanti (King, Kitchener, 2004); 2) l'atmosfera morale scolastica, in termini di atteggiamento del docente nei confronti della negoziazione delle regole e della promozione di relazioni di qualità, declinato in termini di apertura al dialogo e al confronto (Power, Higgins, Kohlberg, 1989); 3) i loro valori di riferimento, in termini di posizionamento lungo la dimensione particolarismo/universalismo (Maradi, 2005).

Lo strumento ha visto una prima fase di collaudo, finalizzata a valutarne la validità e l'attendibilità (Pintus, 2021a, 2021b; Zobbi, 2022), a cui ha fatto seguito una somministrazione più ampia su un campione esteso di aspiranti insegnanti, insegnanti in formazione e insegnanti in servizio. Nei paragrafi che seguono, dopo una breve definizione del quadro teorico-concettuale su cui si basa il processo di operazionalizzazione seguito, saranno presentate l'analisi e la discussione dei dati raccolti.

1.1. *Le modalità di pensiero*

Ai fini dello studio, le modalità di pensiero, ovvero l'insieme di idee o rappresentazioni sul processo della conoscenza e di come la conoscenza viene acquisita/costruita (epistemologia del docente) (Mason, 2001), sono state operazionalizzate sulla base del modello evolutivo (Reflective Judgment Model – RJM)¹ proposto da Patricia King e Karen Kitchener (1994; 2004), il quale prevede sette fasi riconducibili a tre livelli principali di modalità di pensiero: 1) pensiero pre-riflessivo; 2) pensiero quasi-riflessivo; 3) pensiero riflessivo. Ogni singola fase descrive specifici assunti epistemici, ipotesi e modalità di giustificazione, ovvero modi in cui le persone affrontano problemi complessi e difendono ciò che credono essere vero.

1. Il modello è stato sviluppato dalle autrici sulla base di una solida base empirica di oltre 1.700 interviste condotte a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. Tra i riferimenti teorici più espliciti si possono annoverare: John Dewey, per la concettualizzazione di pensiero riflessivo e l'osservazione che la percezione di incertezza è ciò che sta alla base del processo di ricerca della conoscenza; Jean Piaget, per l'idea stadiale dello sviluppo cognitivo.

I macro-livelli del RJM trovano corrispondenza nelle tre fasi di pensiero o sviluppo epistemologico proposti da Deanna Kuhn (1991), rispettivamente: 1) assolutista; 2) moltiplicista; 3) valutativo. In particolare, gli “assolutisti” considerano la conoscenza come fissa, certa ed esistente indipendentemente dalla cognizione umana. I “moltiplicisti” considerano la conoscenza interamente soggettiva e considerano tutte le opinioni ugualmente valide. I “valutatori” considerano la conoscenza come il prodotto di un processo continuo di esame, confronto, valutazione e giudizio di spiegazioni e prospettive diverse, a volte concorrenti (Kuhn, 1991, p. 202).

I problemi evocati nel RJM, sono quelli che King e Kitchener (1994, p. 11) chiamano “mal definiti” o “mal strutturati”, problemi, cioè, descritti con un certo grado di incompletezza, rispetto ai quali non c’è accordo sulla soluzione migliore da prendere e che anche quando vengono risolti lasciano un certo grado di incertezza. Ai fini della traduzione operativa delle credenze epistemologiche, è stata costruita una storia-stimolo configurabile come un problema di questo tipo, ovvero che risultasse saliente e provocante, ma allo stesso tempo senza una soluzione certa e condivisa.

Nello specifico la storia affronta il tema della sicurezza a scuola, evocando sia attività che possono comportare rischi fisici (*outdoor education*) che il rischio di contagio (sicurezza sanitaria) (Fig. 2).

Adesso cambiamo argomento: sulla sicurezza degli ambienti scolastici, diversi Paesi e molte scuole adottano misure molto diverse che vanno dal limitare al massimo le attività che possono comportare rischi, come ad esempio quelle fuori dalla scuola, all’incentivare all’opposto l’autonomia ed il ‘mettersi alla prova’ degli alunni, ad esempio in attività sportive anche di contatto o in outdoor.

Queste diverse impostazioni si confrontano anche nell’affrontare il problema della sicurezza sanitaria in presenza di possibilità di contagio. Si hanno così, da un lato, soluzioni più restrittive, quali la sospensione delle attività scolastiche, dall’altro, soluzioni più permissive, quali l’apertura delle scuole, seppur mitigate dall’adozione di precauzioni, come ad es. l’uso della mascherina in classe.

È senza dubbio molto difficile farsi un’idea su questioni così complesse e prendere decisioni al riguardo.

Fig. 2 - Testo della storia-stimolo “Scuola e sicurezza”

Dopo la lettura della storia, venivano proposte alcune domande aperte e una serie di domande chiuse che richiedevano di esprimere il grado di accordo (su scale numeriche a 10 punti) ad affermazioni corrispondenti

a posizioni – usando termini riconducibili ai modelli precedentemente esposti – assolutiste/pre-riflessive, moltipliciste/quasi-riflessive e valutative/riflessive. Nello specifico, sono state previste due affermazioni per ogni posizione/modalità di pensiero, una declinata in generale, una in quanto insegnanti; sulla base di queste, sono stati costruiti, quindi, gli indicatori di sintesi per ciascuna modalità di pensiero, calcolando la media dei punteggi nei reciproci due item.

1.2. *L'atmosfera morale scolastica*

Già a partire dai primi anni Trenta del Novecento, con l'approccio cognitivo-evolutivo di Piaget (1932) e, dagli anni Sessanta, con gli studi di Kohlberg (1963), emerge come la questione morale sia sempre stata un centro di interesse per la ricerca psico-pedagogica finalizzata a comprendere l'evoluzione del soggetto. In particolare, si rintraccia un filone di ricerca che si è interrogato sul contesto e su quanto e in quali termini la dimensione tacita e invisibile di un luogo influenzi l'individuo e il suo processo evolutivo da un punto di vista morale. Ai fini dello studio, è necessario prendere le mosse da quella tradizione scientifica che, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, si è concentrata sull'indagine dell'*atmosfera morale scolastica* (Power *et al.*, 1989), definita come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, all'interno della scuola, insieme al grado con cui gli studenti condividono tale complesso di norme e valori (Bacchini, 2011).

Gli studi che negli ultimi quarant'anni si sono occupati di esplorare l'atmosfera morale scolastica hanno considerato tre principali dimensioni rintracciabili nel costrutto (Fig. 3) (Zobbi, 2021a, 2021b): (1) una componente tendenzialmente normativa, che vede nelle regole, nei valori e nei sistemi di significato, quel complesso di orientamenti che direzionano l'agire degli individui; (2) una componente relazionale, declinata nei rapporti esistenti tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti; (3) una terza componente di sviluppo individuale, che ha visto lo studio della percezione dell'atmosfera in relazione a una serie di costrutti, tra i quali l'autoefficacia, l'autostima, l'autoregolazione, l'apprendimento (Boom, Brugman, 2005; Carugati, Selleri, 2005; Hoy, 1990; Houtte, 2005; Power, 1988; Power, Higgins-D'Alessandro, 2008).

Se, dunque, nella nozione di atmosfera morale scolastica sono incluse le tendenze che influenzano il comportamento di *tutti* gli attori che agiscono all'interno della scuola, la letteratura ha mostrato un interesse particolare nei confronti degli studenti, oggetto principale della ricerca empirica ne-



Fig. 3 - Le tre componenti che caratterizzano il costrutto di AMS

gli ultimi anni (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013). Per sopperire a tale gap e in accordo con gli obiettivi di ricerca legati al Progetto Prin-2017 CEM, l'Unità locale dell'Università di Parma ha diretto la propria attenzione verso la figura dell'insegnante, guardando a lui e al suo ruolo di agente morale come elementi determinanti nel declinare la qualità dell'atmosfera morale scolastica. In particolare, focus della ricerca è stato l'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'atmosfera morale scolastica, in termini di negoziazione delle regole e promozione di relazioni di qualità, declinato nella sua apertura al dialogo e al confronto, anche di fronte a eventi dilemmatici. In altre parole, si è voluta esplorare la postura dell'insegnante sia nei confronti della costruzione collegiale delle regole entro una cornice di senso condivisa da studenti e insegnanti stessi, sia di promozione di relazioni di qualità, in termini di condivisione di obiettivi e pratiche educativo-didattiche tra colleghi, ma anche tra e con gli studenti.

In termini operativi, sono stati proposti 11 item (in merito a come il docente si pone rispetto al tema della costruzione delle regole, della qualità delle relazioni a scuola e di questioni moralmente contraddittorie) sei prima e cinque dopo una storia-stimolo costruita *ad hoc*, rispetto ai quali si chiedeva di esprimere il proprio grado di accordo su scale numeriche auto-ancoranti a 10 punti.

L'analisi fattoriale sui primi sei item ha fatto emergere una soluzione a un solo fattore, che spiega il 56% della varianza complessiva (Zobbi, 2022); tale componente rimanda, in particolare, 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. Al fine di costruire un indicatore sintetico di tale fattore è stata calcolata la media di quattro item² ($\alpha = .733$).

Successivamente, in modo analogo alle modalità di pensiero (cfr. par. 1.1) e in coerenza con la ricerca internazionale sul tema (Høst *et al.*, 1998; Bacchini, 2011), è stata proposta la lettura di una storia-stimolo che evoca il tema del bullismo e della gestione dello stesso da parte del docente (Fig. 4), al fine di indagare la coerenza tra l'atteggiamento espresso dall'insegnante per la prima scala e il comportamento che assumerebbe di fronte a un evento critico concreto, caratterizzato da un certo grado di complessità e che non prevede una soluzione univoca. Esso, infatti, ponendo l'insegnante dinnanzi a una situazione incerta, contraddistinta per un quadro normativo non definito, viene utilizzato come sollecitazione per rilevare il posizionamento del docente rispetto a questioni moralmente contraddittorie.

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.

Fig. 4 - Testo della storia-stimolo "Compagni di scuola"

Dopo la lettura della storia-stimolo, sono state proposte cinque domande chiuse, in modalità analoga a quella utilizzata precedentemente, che esplorano come il docente si pone rispetto all'evento evocato.

2. La scala iniziale, composta da sei item, è stata ridotta in seguito alle analisi preliminari svolte. Per un approfondimento, cfr. Zoppi (2022).

In sintesi, la prima scala, proposta prima della lettura della storia-stimolo e finalizzata a indagare l'atmosfera morale scolastica in termini di negoziazione delle regole e promozione di relazioni di qualità, ha l'obiettivo di rilevare l'atteggiamento dell'insegnante circa la sua apertura al dialogo e al confronto; la seconda scala, somministrata dopo la lettura della storia-stimolo ha, invece, il fine di rilevare le disposizioni comportamentali che gli insegnanti esprimono di fronte a un evento critico, incerto ed eticamente contraddistinto.

1.3. *I valori di riferimento e la loro rilevazione empirica*

Il progetto PRIN-2017 CEM, come già indicato, si occupa di indagare la fattibilità dell'educazione morale nei contesti scolastici. Vale dunque la pena di accennare come il concetto di morale sia stato esplorato all'interno della letteratura dedicata alle agenzie di socializzazione e alle agenzie educative. Gallino (2004, pp. 433-434) definì la morale come complesso o "sistema di valori e di norme che entro una data collettività definiscono, come parte fondamentale della sua cultura o subcultura, modelli di azione e di condotta³, più appropriati, corretti, 'giusti' in situazioni reputate di rilevanza cruciale⁴. Dalla morale derivano poi i codici morali: particolari combinazioni di valori e di norme applicantisi ai vari tipi e momenti dell'azione sociale". Gli studi sociologici in materia ben evidenziano come i codici morali non siano definiti all'interno di una stessa società. Anche le bande criminali di minori o meno, per assurdo, possiedono un loro particolare codice morale e una particolare definizione di "devianza" da tale codice (Clinard, 1974, p. 10).

Pertanto, il docente che voglia cimentarsi con un progetto di educazione morale a scuola non dovrebbe esimersi dal conoscere, almeno a somme linee, le culture e subculture che compongono il gruppo classe e più in generale il contesto scolastico in cui opera. Ulteriormente, un progetto di educazione morale dovrebbe essere volto non già a veicolare *una morale*, quanto piuttosto a costruire *la competenza etica*, intesa come la capacità di agire eticamente all'interno di un gruppo sociale, verosimilmente eterogeneo dal punto di vista morale. Dunque, il docente dovrebbe accompagnare i suoi allievi in un percorso educativo che li conduca a prendere coscienza

3. Gallino definisce i modelli di condotta come "sequenze finalizzate di azioni" (Gallino, 2004, p. 433).

4. Gallino riconduce opportunamente a Weber la concezione del valore descritto come criterio di valutazione e termine di riferimento di ogni scelta.

della situazione, chiarificare i valori in conflitto, prendere una decisione etica per la risoluzione razionale del conflitto stesso, instaurando un dialogo con le persone coinvolte (Legault, 2004; Damiano, 2007).

Quali sono, dunque, le dimensioni valoriali che il docente sente sue e che potrebbe mettere in gioco in tale percorso? E quali sono, invece, le risorse ancora da sviluppare affinché sia in grado di gestire un percorso di Educazione Morale in classe? Per rispondere a tali quesiti, attraverso un innalzamento del grado di strutturazione degli strumenti di rilevazione dati – come la ricerca esplorativa ad architettura sequenziale prevede – è stata adottata come tecnica di rilevazione quelle delle *Storie* (Marradi, 2005), definite da Marradi stesso un “nuovo metodo per indagare i valori”, o meglio – come viene descritto nel corso dell’opera omonima – un metodo per indagare le dimensioni valoriali, dove il termine dimensione suggerisce l’idea di polarità e la possibilità di rilevare le diverse posizioni che i soggetti possono ricoprire dentro un determinato continuum valoriale.

Le storie si costituiscono come un episodio costruito e pensato in modo da stimolare una reazione “etica” da parte dell’intervistato, inducendolo a prendere una posizione sull’argomento e rilevare le sue opzioni di valore in modo completo e *meno sorvegliato* di quanto di solito faccia se interrogato attraverso una domanda diretta (Marradi, 2005, p. 29). L’episodio deve essere presentato in modo dettagliato, per permettere all’intervistato di ancorare la situazione a una *presa di posizione valoriale* e quindi poter esprimere il suo giudizio in merito. La tecnica prevederebbe di essere utilizzata all’interno di interviste face to face semistrutturate e accompagnate dall’utilizzo di *vignettes*.

Nel presente studio, per la coerenza con il disegno di ricerca MM e data la numerosità campionaria prevista (si tratta di diverse centinaia di casi), si è invece ricondotta la tecnica dell’intervista alla presentazione della storia ben dettagliata come item di rilevazione presente nel questionario, cui seguono, come modalità di risposta, alcune affermazioni riconducibili alle diverse posizioni valoriali già rilevate negli studi stessi di Marradi.

La rilevazione tramite le storie è stata dunque riprogettata e inserita all’interno di un dispositivo auto-compilativo, che alterna sezioni strutturate a sezioni semi-strutturate; tale flessibilità di strutturazione aveva la volontà di lasciare al rispondente una certa libertà di risposta, pur permettendo il controllo del sistema categoriale emerso con la fase esplorativa.

Nel definire quali dimensioni valoriali fossero maggiormente coinvolte nel costruito di educazione morale a scuola, si è reputato utile indagare la dimensione *Particolarismo* vs *Universalismo*, dimensione volta a rileva-

re se gli individui accettino di avere dei doveri e delle responsabilità non solo verso se stessi, amici o famigliari, ma anche verso qualsiasi membro ignoto di quella società. In sostanza l'ampiezza della sfera delle entità che vengono percepite da un soggetto come titolari di diritti nei suoi confronti definisce la posizione sulla dimensione particolarismo-universalismo (Marradi, 2005, p. 87; Parsons, 1951, p. 92). La Storia selezionata è *La Calca* (Marradi, 2005 p. 95), rivista per la somministrazione tramite questionario (Fig. 5).

A fianco della presentazione delle modalità di risposta si evidenzia di seguito la riconduzione della risposta chiusa alle dimensioni valoriali ordinate lungo un continuum con le seguenti categorie: *particolarismo esplicito*, *particolarismo implicito*, *universalismo implicito*, *universalismo esplicito*.

Sulla porta del negozio del centro, una signora chiacchiera con un'amica, lasciando che il suo bambino giochi seduto per terra, sul marciapiede, con una macchinina.

Intorno vi è la gente che passa.

Nella calca, vari passanti lo schivano per miracolo.

Dopo un po', uno dei tanti passanti non lo vede in tempo e ci inciampa.

La madre accorre per consolare il bambino e guarda con ostilità il passante che risponde alla signora di aver scelto il posto sbagliato per "parcheggiare" il bambino.

Chi pensi abbia più ragione?

- a) Ha ragione la mamma perché il bambino non disturbava nessuno (*particolarismo esplicito*)
- b) Ha ragione la mamma, anche se trascura il suo bambino ma non lede i diritti dello sconosciuto (*particolarismo implicito*)
- c) Ha ragione la mamma, il bambino stava solo giocando e non si è fatto nemmeno male (*particolarismo esplicito*)
- d) Ha ragione il passante; la mamma è responsabile in egual modo verso il bambino e verso i passanti (*universalismo esplicito*)
- e) Ha ragione il passante; la madre è responsabile soprattutto verso il bambino ma anche verso i passanti (*particolarismo implicito*)
- f) I cittadini hanno il diritto di camminare sui marciapiedi pubblici senza doversi preoccupare di evitare oggetti ingombranti lasciati per incuria; quindi, ha ragione il passante (*universalismo esplicito*)

Fig. 5 - Testo della storia stimolo "La calca" riadattata dall'autrice

2. Procedura di somministrazione e partecipanti allo studio

Le tre aree tematiche descritte nei paragrafi precedenti – 1) modalità di pensiero/credenze epistemologiche; 2) atmosfera morale scolastica, in termini di atteggiamento del docente; 3) i valori di riferimento – figurano come parti distinte, ma integrate in un unico questionario digitale somministrato attraverso la piattaforma Microsoft Forms. Come già precisato, la struttura base di ognuna delle tre parti consiste in una serie di domande proposte dopo la lettura di storie-stimolo a forte valenza morale/etica, che richiede di esprimere il proprio grado di accordo su scale numeriche auto-ancoranti a 10 punti.

La somministrazione è avvenuta nel corso dell'anno accademico 2020/2021, in parallelo a Messina, Parma, Reggio Emilia e Sassari. La compilazione del questionario ha richiesto dai 20 ai 30 minuti di tempo. Il dispositivo è stato somministrato nell'ambito delle attività didattiche dei corsi Pre-F.I.T.⁵ dell'Università di Messina, Parma e Sassari, del Corso di

Tab. 1 - Analisi descrittiva delle principali variabili socio-anagrafiche del campione d'indagine

	Aspiranti insegnanti	Insegnanti in formazione	Insegnanti in servizio	Totale	
Genere	23,3% F; 6,2% M	41,0% F; 11,0% M	16,6% F; 1,7% M		
Età media (anni)	25,8 (DS = 5,2)	37,2 (DS = 7,6)	46,4 (DS = 8,1)	35,6 (DS = 10,1)	
Afferenza (Percorso di studi/Posizione attuale)	Pre-F.I.T.	CSS	In servizio		
Esperienza pregressa	3,5%	38,7%	17,7%	59,9%	
Media anni di insegnamento	3,1 (DS = 4,1)	4,5 (DS = 3,9)	13,4 (DS = 9,3)	7,10 (DS = 7,3)	
Grado scolastico nel quale si ha prestato maggiormente servizio	Infanzia	0,7%	1,3%	5,0%	7,0%
	Primaria	2,0%	5,0%	14,0%	21,0%
	Secondaria di I grado	1,5%	34,4%	6,1%	42,0%
	Secondaria di II grado	1,8%	23,9%	4,4%	30,0%
Attività di sostegno	0,3%	23,8%	0,3%	24,3%	
Grado scolastico ambito	Infanzia	1,3%	1,3%	0,0%	2,6%
	Primaria	5,2%	2,0%	1,3%	8,5%
	Secondaria di I grado	11,1%	21,2%	1,0%	33,3%
	Secondaria di II grado	46,7%	8,8%	0,0%	55,6%

5. Al momento della ricerca, il corso prevede il conseguimento di 24 crediti formativi universitari nelle discipline antropologiche, psicologiche, pedagogiche e metodologiche della ricerca, come prerequisito di accesso all'insegnamento nelle scuole secondarie.

specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Messina e Sassari e di alcune scuole secondarie di I grado di Messina, Parma e Reggio Emilia.

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. Tra le discipline insegnate da coloro che hanno esperienze pregresse (59,9%), il 16,5% afferisce all'area umanistica, il 9% all'area scientifica, il 6,8% all'area delle lingue straniere e il 5,6% all'area delle scienze applicate⁶; i restanti sono impiegati nell'attività di sostegno (Tab. 1).

3. I dati raccolti

3.1. Le modalità di pensiero

L'analisi della varianza sulle due modalità di pensiero individuate (pensiero *pre-riflessivo/assolutista* e *quasi-riflessivo/moltiplicista*), avendo come fattori le variabili di sfondo raccolte, ha messo in evidenza diverse differenze statisticamente significative. In particolare, per la scala relativa al pensiero *pre-riflessivo/assolutista*, si evidenziano delle differenze rispetto al genere ($F(1, 761) = 6,15, p = .013$), il percorso di studi/posizione attuale ($F(2, 760) = 6,19, p = .002$), il grado scolastico ($F(3, 453) = 3,57, p = .014$), le disposizioni etico-morali-scolastiche ($F(2, 760) = 18,88, p = .001$). Per la scala relativa al pensiero *quasi-riflessivo/moltiplicista*, invece, emergono differenze statisticamente significative in merito al percorso di studi/posizione attuale ($F(2, 760) = 3,31, p = .037$) e alle disposizioni etico-morali-scolastiche ($F(2, 760) = 3,93, p = .020$).

Nello specifico, risultano essere più *pre-riflessivi/assolutisti* i maschi rispetto alle femmine, così come i frequentanti del percorso pre-F.I.T. rispetto ai corsisti del CSS e agli insegnanti in servizio, e coloro che hanno avuto una certa esperienza come docenti nella scuola primaria rispetto agli altri gradi scolastici. Più *pre-riflessivi/assolutisti* risultano anche essere gli "istituzionalisti", mentre i "dialoganti" sono i più orientati a un pensiero *quasi-riflessivo/moltiplicista*.

Al fine di individuare possibili profili o approcci epistemici ricorrenti, sulla base del posizionamento individuale rispetto alle due modalità di

6. Discipline di Diritto, Economia, Educazione Motoria, Musica e Tecnologia.

pensiero descritte, è stata, quindi, condotta un'analisi dei cluster di tipo gerarchico per la dimensione delle *modalità di pensiero*, applicata secondo il metodo delle K-Medie, avendo come fattori le due dimensioni considerate dallo strumento (pensiero *pre-riflessivo/assolutista* e *quasi-riflessivo/moltiplicista*)⁷ (Tab. 2).

Relativamente ai *profili epistemici* rilevati (Fig. 6), il primo gruppo raccoglie coloro che, comparativamente, esprimono l'accordo minore su entrambe le sub-scale dello strumento. In altre parole, i soggetti inclusi in questo gruppo si riconoscono sì nelle posizioni di assolutismo e multipli-

Tab. 2 - Valori relativi ai centri finali dei cluster relativamente ai profili epistemici emersi

	<i>Indifferenti</i> (N = 219)	<i>Ambivalenti</i> (N = 233)	<i>Relativisti</i> (N = 311)
Modalità di pensiero <i>pre-riflessivo/assolutista</i>	2,27	5,85	1,74
Modalità di pensiero <i>quasi-riflessivo/moltiplicista</i>	5,32	6,92	8,89

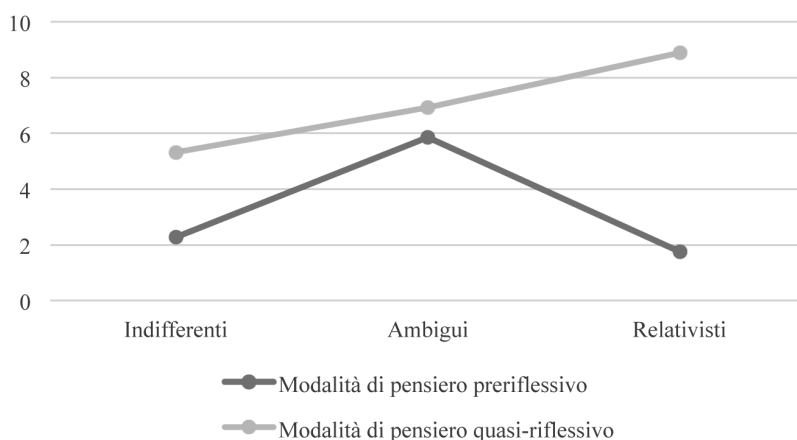


Fig. 6 - Centri finali dei cluster per la scala delle modalità di pensiero

7. Sono state considerate le medie delle solo due sub-scale del pensiero *pre-riflessivo/assolutista* e *quasi-riflessivo/moltiplicista*: la terza sub-scala – pensiero *riflessivo* – non riproduce la struttura fattoriale individuata dagli studi pilota e mostra un valore di affidabilità non soddisfacente.

cismo, ma mostrano contestualmente un relativo distacco e un minor coinvolgimento rispetto al problema aperto espresso nella storia-stimolo e per tale ragione sono stati – arbitrariamente – denominati “indifferenti”.

Il secondo profilo emerso raccoglie i soggetti che si riconoscono allo stesso tempo su posizioni assolutiste e moltipliciste, chiamando, così, a una postura “ambivalente” rispetto alla storia stimolo proposta.

Il terzo gruppo raccoglie i soggetti che esprimono l'accordo maggiore ed esclusivo sulla sub-scala della modalità di pensiero quasi-riflessiva/moltiplicista, e in tal senso si può dire esprima il profilo più marcatamente “relativista”.

3.2. *L'atmosfera morale scolastica*

Rispetto alla prima scala⁸, è stata condotta un'analisi della varianza sull'atteggiamento del docente nei confronti dell'atmosfera morale scolastica, ossia rispetto alla sua disposizione nella negoziazione delle regole e nella promozione di relazioni di qualità, in termini di apertura al dialogo e al confronto, avendo come fattori le variabili di sfondo raccolte e i differenti profili epistemici (modalità di pensiero) individuati in precedenza. Da essa emergono solo alcune differenze statisticamente significative. In particolare, si evidenziano differenze rispetto a l'età ($F(2, 746) = 23,77, p = .001$), il percorso di studio/posizione attuale ($F(2, 747) = 34,44, p = .001$), l'esperienza pregressa ($F(1, 748) = 23,97, p = .001$) e i profili epistemici relativi alle modalità di pensiero ($F(2, 747) = 17,343, p = .001$). Infatti, le analisi evidenziano che all'aumentare dell'età e dell'esperienza pregressa, aumenta la disposizione a costruire collegialmente le regole scolastiche e a instaurare relazioni collaborative, in particolare tra coloro che sono attualmente insegnanti in servizio.

Rispetto alla seconda scala, somministrata dopo la lettura della storia-stimolo, che aveva il fine di rilevare le disposizioni comportamentali che gli insegnanti esprimono di fronte a un evento critico ed eticamente contraddistinto, l'analisi dei cluster ha messo in evidenza l'emergere di alcune posizioni peculiari; in particolare, è stato possibile descrivere tre principali *disposizioni etico-morali-scolastiche* (Fig. 7), che individuano negli insegnanti posture *istituzionaliste, indecise e dialoganti* (Zobbi, 2022).

L'andamento dei gruppi evidenzia come, in generale, tutti i partecipanti riconoscano l'importanza di confrontarsi con i propri colleghi per discutere di ciò che accade a scuola (I1), prendendo atto della propria responsabilità

8. Si sta facendo riferimento agli item proposti prima della storia-stimolo.

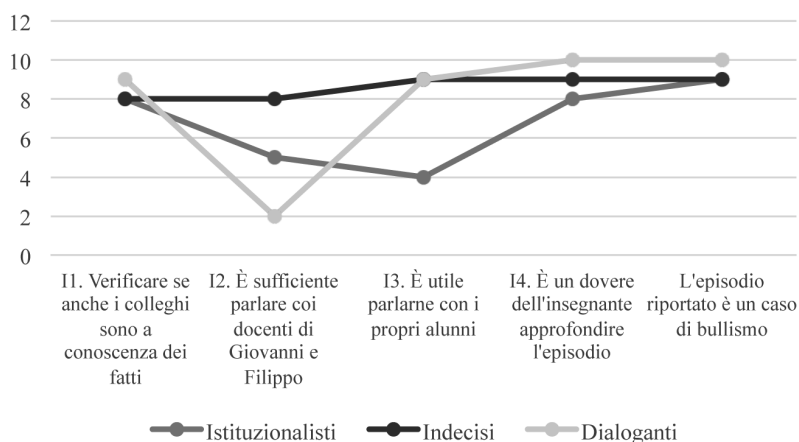


Fig. 7 - Posizionamento degli insegnanti relativamente alle domande proposte in seguito alla lettura della storia-stimolo

educativa (I4) e identificando l'evento come un caso di bullismo (I5). Tuttavia, emergono tendenze differenti relativamente alle sedi nelle quali instaurare discussioni (I2) – più o meno *istituzionalizzate*, appunto – e nei soggetti da interessare in tali dissertazioni (I3): è bene o male coinvolgere i propri studenti? Gli insegnanti maggiormente “dialoganti” mostrano una postura più aperta al confronto, che prevede il coinvolgimento degli studenti e che guarda agli eventi critici come luoghi per ri-negoziare i significati; gli insegnanti più “istituzionalisti”, invece, mostrano la tendenza a far riferimento a modelli organizzativi gerarchici, prediligendo spazi più formali per il dialogo e il confronto; infine, gli insegnanti che appaiono più “indecisi” esprimono, da una parte, il proprio accordo nell'importanza di confrontarsi con tutti i colleghi, per gestire ciò che accade a scuola, ma, allo stesso tempo, convergono nel ritenere sufficiente il chiamare in causa esclusivamente i docenti che sono direttamente coinvolti negli eventi critici.

3.3. Le disposizioni etico-morali-scolastiche e i profili epistemici

Al fine di rilevare possibili associazioni tra le disposizioni etico-morali-scolastiche e i profili epistemici individuati (cfr. parr. 3.1 e 3.2), e tra questi e le diverse variabili socio-anagrafiche, è stata condotta una serie di test del chi-quadrato

Per quanto riguarda le disposizioni etico-morali-scolastiche, si evidenziano delle associazioni significative solo in riferimento al grado scolastico dove si ha operato più a lungo ($\chi^2(1) = 5.19, p = .023$): in particolare, emergono associazioni tra la disposizione “dialogante” e gli insegnanti della scuola dell’infanzia.

Per quanto riguarda i profili epistemici, si evidenziano associazioni significative sia con il grado scolastico dove si ha prestato maggiormente servizio ($\chi^2(6) = 18.95, p = .004$), sia con il grado scolastico ambito da coloro che non hanno esperienze pregresse ($\chi^2(6) = 13.39, p = .030$). In particolare, si rilevano associazioni tra il profilo epistemico degli “indifferenti” e dei “relativisti” e la scuola dell’infanzia. Inoltre, per coloro che dichiarano di non avere esperienze pregresse, emergono associazioni significative tra la scuola primaria e il profilo epistemico “ambivalente”.

Infine, incrociando le disposizioni etico-morali-scolastiche e i profili epistemici, si riscontrano significatività tra i due gruppi considerati ($\chi^2(4) = 34.04, p = .001$) (cfr. Tab. 3). Nello specifico, emerge che tra gli “ambivalenti”, pressappoco la metà esprime una disposizione etico-morale-

Tab. 3 - Test del chi-quadrato tra le disposizioni etico-morali-scolastiche e i profili epistemici

		<i>Istituzionalisti</i>	<i>Indecisi</i>	<i>Dialoganti</i>	<i>Totale</i>
<i>Indifferenti</i>	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	
<i>Ambivalenti</i>	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	3,5	-2,8	
<i>Relativisti</i>	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	2,2	
<i>Totale</i>	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%

scolastica di indecisione, mentre tra i “relativisti” si riscontra che più della metà di essi espliciti una disposizione etico-morale-scolastica “dialogante”.

Le anomalie conducono a riscontrare associazioni tra le disposizioni etico-morali-scolastiche e i profili epistemici non attribuibili al caso e che saranno oggetto di riflessione nella sezione conclusiva di questo capitolo.

3.4. I valori di riferimento

Le risposte selezionate e ricondotte alle categorie sul sistema particolarismo universalismo (Fig. 8) hanno evidenziato una prevalenza di risposte verso l'universalismo in generale, con maggior preferenza verso il particolarismo implicito. L'analisi bivariata, volta a controllare la relazione tra la risposta fornita sulla storia “La Calca” e le variabili socio-anagrafiche, non ha restituito indici di relazione significativi.

Pare, pertanto, che questo primo posizionamento dei docenti intervistati verso un approccio prevalentemente universalistico (almeno a livello dichiarativo) possa essere una buona base di partenza, una sorta di pre-requisito di base, per supportare percorsi volti alla competenza etica nel contesto scolastico.

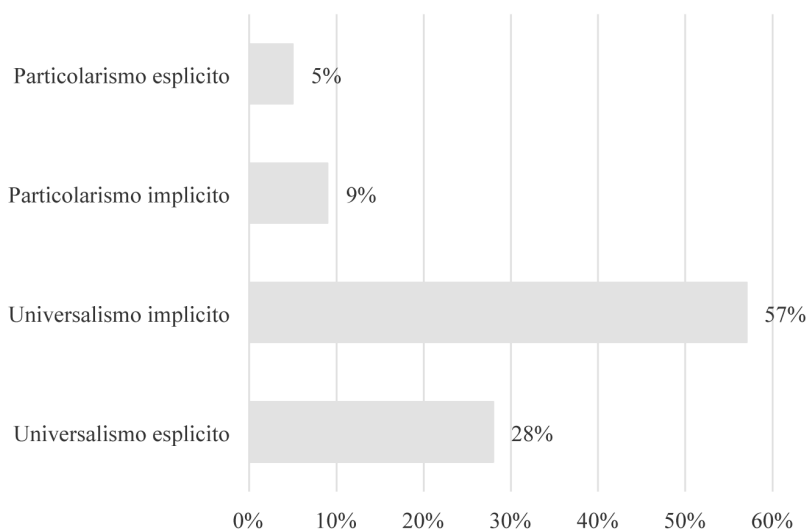


Fig. 8 - Percentuali di risposta fornite alla Storia “La Calca”, ricondotte sul continuum particolarismo vs universalismo

Conclusioni

I risultati emersi dalle analisi condotte pongono in luce la complessità riscontrata nell'indagare empiricamente la dimensione morale e i relativi costrutti che sono stati considerati e che si pongono in relazione con essa. Le modalità di pensiero, l'atmosfera morale scolastica, i valori di riferimento recano in sé una serie di criticità riscontrabili nell'inadeguatezza dei termini che, in quanto contraddistinti da sfumature morali, etiche, sociali, non risultano mai essere neutri. Il significato attribuito da scuola, famiglia, insegnanti, studenti, infatti, non sempre è oggetto di condivisione.

A partire da tale premessa, il percorso realizzato si configura come un primo passo, un tentativo, di costruire percorsi di formazione che, rivolgendosi agli insegnanti, comprendessero anche dispositivi conoscitivi finalizzati sia a rilevare le loro opinioni in merito alla complessità morale, sia ad aprire spazi di riflessione a partire dai dispositivi stessi. Le storie-stimolo proposte, infatti, evocano contesti e quotidianità scolastiche che spingono alla riflessione in merito sia alle proprie opinioni, non sempre consapevoli, sia ai propri atteggiamenti nell'affrontare quei problemi complessi che si presentano in aula e che spesso stanno alla base delle questioni di carattere morale, descritte anche da Baldacci (2020).

Per poter procedere in tal senso, abbiamo collocato la nostra indagine entro il quadro teorico proposto da Damiano (2007) che, a partire dal profilo di *insegnante etico*, individua una serie di competenze professionali in capo al docente (pp. 306-307), risultate fondamentali per i processi di operazionalizzazione svolti.

Al netto degli evidenti limiti che caratterizzano un impianto di ricerca come questo, che costringe a muoversi tra concetti che risultano essere socialmente e culturalmente “scivolosi” a causa della loro ambiguità semantica, e a operare al fine di elaborare percorsi formativo-didattici che si collocano entro un ambito altrettanto articolato, quale è quello della formazione degli insegnanti, senza nessuna velleità di generalizzazione, si può convenire che emergano alcune indicazioni utili per una riflessione non solo teorica, ma anche operativa. In tal senso, le evidenti connessioni tra le modalità di pensiero, le prassi per affrontare le questioni problematiche, la proiezione e il senso di sé come insegnanti, pongono in luce la rilevanza delle differenti disposizioni assunte dal docente. Gli “indifferenti” e gli “ambigui” mostrano modalità di pensiero simili, che si caratterizzano per una minore o maggiore intensità di coinvolgimento; essi appaiono maggiormente assolutisti, con tendenze a considerare la conoscenza come certa e univoca. Diversamente, i punteggi bassi rilevati nelle modalità di pensiero pre-riflessivo dei “relativisti” e all'associazione riscontrata coi “dialo-

ganti”, richiama a un atteggiamento più propenso al dialogo e alla riflessività condivisa, che guarda all’incertezza come un’occasione di discussione con l’altro.

Alla luce dei risultati emersi da questo primo tentativo, che ha guardato agli insegnanti in quanto principali attori ai quali è sempre più richiesto di affrontare questioni etico-sociali e di formare etico-socialmente i propri studenti, e che ha posto in luce come le posture assunte dall’insegnante di fronte alle questioni complesse siano caratterizzate sia da differenze, sia da strette connessioni, si rilevano alcuni elementi che – a nostro avviso – risultano essere utili e spendibili nella costruzione di curricoli e di unità didattiche specificamente rivolte ai docenti. Tali elementi saranno oggetto di riflessione congiunta nei capitoli a venire.

Un repertorio di materiali e spunti didattici per la formazione di insegnanti e preadolescenti

di Damiano Felini, Livia Fugalli, Laura Madella ed Elisa Zobbi*

Una delle linee d'azione portate avanti dall'Unità di Parma nel corso del progetto PRIN sull'educazione morale dei preadolescenti è quella costituita dalla realizzazione di un repertorio di materiali didattici impiegabili durante la formazione dei docenti, sia quella iniziale, sia quella in servizio. Tale repertorio si è concretizzato in una ricca serie di schede che hanno trovato un'ordinata collocazione entro una piattaforma web, così da rendere possibile una loro consultazione, sia da parte dei formatori che agivano nel PRIN stesso, ma anche successivamente da parte di chiunque altro ne fosse interessato.

Le schede si riferiscono a tre tipologie di materiali, ovvero brani di testi letterari, sequenze di film e videogiochi: tre tipologie diverse nel linguaggio, dunque, ma riconducibili tutte alla forma della narrazione.

1. Ragioni e motivazioni nella costruzione del repertorio

La finalità complessiva di questi materiali è quella di contribuire alla formazione dell'*insegnante etico*, così come descritto da Elio Damiano (2007) sulla base di un'ampia letteratura anche internazionale. Con questa etichetta si è inteso riassumere l'idea di un insegnante consapevole della dimensione morale insita nel proprio lavoro, sia quella esplicita, fatta di interventi educativi intenzionali volti a costruire la personalità degli allievi (si pensi alle ore di Educazione civica o ai tanti progetti di educazione

* Gli Autori, tutti dell'Università di Parma, hanno progettato e pensato congiuntamente il testo di questo contributo. La stesura, tuttavia, si deve a Damiano Felini per l'introduzione, la conclusione e i parr. 1 e 4.3; a Livia Fugalli per il par. 3; a Laura Madella per i parr. 2 e 4.2; a Elisa Zobbi per il par. 4.1.

stradale, contrasto al bullismo, educazione alla pace o all'affettività, e così via), sia quella implicita, che l'insegnante agisce semplicemente perché adotta certi stili didattici, certi modi di porsi in relazione con gli studenti, certe soluzioni alle mille situazioni che si incontrano in una giornata scolastica (gli elogi e i rimproveri, il motivare o il demotivare, il collaborare o il competere...) (Baldacci, 2020; Colicchi, 2021).

L'idea di costruire un repertorio ordinato di materiali didattici sul tema dell'educazione morale si è fatta strada pian piano nel gruppo di lavoro e ha preso forma nel corso dei primi mesi di operatività del PRIN. In questo paragrafo, vorremmo rendere ragione dei motivi ispiratori che hanno mosso i ricercatori: motivi molto pratici, da un lato, e motivi che, invece, riteniamo suffragati da ipotesi teoriche sufficientemente solide. Raccogliamo tali motivi ispiratori attorno a tre questioni principali.

La prima, e più concreta, è legata alla necessità dei formatori di avere a disposizione dei materiali didattici in qualche modo già selezionati e pronti all'uso. Questa esigenza, ben viva, per esempio, se si guarda al mondo della scuola, non è altrettanto presente nell'ambito della didattica accademica e della formazione degli insegnanti, perché si presuppone – in parte, anche comprensibilmente – che il docente universitario prepari da sé i propri sussidi didattici, adattandoli ai temi e agli obiettivi dei propri corsi. Sappiamo, però, quanto questo sia difficile e oneroso, cosa che porta spesso a fare lezione nel modo più tradizionale, cioè frontale e verbale. Inoltre, non è nemmeno del tutto vero che in tutti i campi della didattica universitaria manchino repertori di materiali da impiegare in aula: in medicina, per esempio, dove è necessario far esercitare gli studenti a elaborare diagnosi e prognosi a partire dall'anamnesi dei sintomi presentati e dai dati risultanti da eventuali esami clinici effettuati, esistono repertori appositi in cui sono descritti casi reali o verosimili di pazienti che presentano le più diverse patologie. L'uso di tali casi permette agli studenti di fare ipotesi e discuterle, tra loro e/o con il docente, affinando così un *pensiero situato*, dove la teoria studiata diventa il materiale attraverso cui si sviluppa il ragionamento concreto volto alla soluzione di un caso/problema.

In questo, la professionalità di insegnanti e educatori non è così diversa da quella del medico: anch'essi, infatti, si trovano incessantemente di fronte a casi che devono capire e affrontare (una certa lezione da preparare, uno studente con difficoltà specifiche, un obiettivo che una classe fatica a raggiungere...), coniugando sapere teorico e risposta concreta alla situazione presente. Per questo, anche nella didattica delle materie pedagogiche, dei repertori di materiali didattici, ordinati per temi, potrebbero essere uno strumento utile per il docente e il formatore. Lo strumento che qui presentiamo cerca di rispondere a questa esigenza.

Una volta stabilita l'utilità di un repertorio tematico di strumenti didattici selezionati, ci si è domandati quale tipologia di materiali fosse più utile. Anche sulla base di precedenti esperienze e delle consuetudini didattiche dei membri del gruppo, si è subito optato per la selezione di materiali narrativi, sia scritti (brani di romanzi, racconti, biografie o autobiografie...) che audiovisivi (sequenze cinematografiche). A questi si sono aggiunti successivamente anche i videogiochi, per le ragioni che diremo nel par. 4.3.

Perché privilegiare forme narrative, piuttosto che elaborazioni teoriche già compiute (e ce ne sarebbero state tante, e significative, se solo si fosse andati a guardare alla lunga tradizione psico-socio-pedagogica legata all'educazione morale)? Le ragioni sono essenzialmente due: una di carattere epistemologico e una di carattere didattico. La prima è legata al fatto che la "cultura pedagogica" non si esprime solo nelle forme del saggio accademico o della ricerca empirica, ma assume anche connotati diversi, come quelli della profezia e dell'utopia, dell'espressione artistica e del testo legislativo. Ciascuna di queste porta al "sapere dell'educazione" punti di vista e messe a fuoco differenti, che non si escludono ma si arricchiscono l'una con l'altra. In quest'ottica, le forme narrative – oggi va di moda chiamarle *storytelling* – hanno la specificità di valorizzare il sapere che sgorga dalle storie di vita, dai casi concreti, dalle forme simboliche; di suscitare, attraverso il linguaggio della bellezza, la passione per l'educazione nelle sue forme migliori; di essere fonte di ispirazione per un servizio educativo nuovo e creativo (De Giacinto, 1993; Farné, 2021, pp. 7-10 e 93-109; Felini, 2009, 2016). Inoltre – e veniamo alla ragione di carattere didattico per cui si è privilegiata la narrazione nella selezione dei materiali didattici –, tale forma si presta efficacemente, da un lato, a favorire nell'adulto in formazione quella connessione tra teoria e prassi che tanto si ricerca in pedagogia, poiché si riesce a portare in aula qualche pezzo di vita vissuta, anche se nella forma del verosimile; dall'altro, a favorire il dibattito in aula, lo scambio di idee, la ricerca progressiva insieme, grazie al carattere simbolico e alla interpretabilità di tali testi (Agosti, 2001, pp. 5-59, 2013; Massa, 1992). A questo proposito, poi, si deve ricordare che i testi narrativi non costituiscono "finestre spalancate sulla realtà", ma sono rappresentazioni intenzionali costruite da un autore, e come tali si prestano a insegnare l'attenzione alla lettura critica dei testi, poiché è più chiaro nei testi narrativi che questi non presentano verità ma storie individuali, punti di vista.

Infine, una terza ragione che ci ha spinto a elaborare un repertorio di materiali didattici di natura narrativa sul tema dell'educazione morale è venuta dallo spunto raccolto dal movimento della cosiddetta *character education*. Tale movimento, prevalentemente angloamericano, punta a sviluppare negli allievi un insieme di virtù morali (correttezza, onestà, coraggio, gratitudine, rispetto, compassione...) che, nel loro insieme, costituiscono il

“character”¹. Sebbene i presupposti teorici di questo movimento non convincano pienamente (Felini, 2021), sono invece apprezzabili la creatività didattica che lo contraddistingue e la produzione di materiali didattici che sono stati realizzati e messi a disposizione degli insegnanti, spesso basati su testi narrativi scritti o audiovisivi, come brani di romanzi e biografie, spezzoni di film, cartoni animati prodotti *ad hoc* e così via. Anche questa è stata una ragione che ci ha spinto a realizzare il repertorio ragionato che andiamo a presentare.

2. Struttura e navigabilità del repertorio

L’output finale della ricerca, selezione, classificazione e organizzazione dei materiali didattici è la piattaforma “Educazione morale scolastica: repertorio di materiali didattici”, ideata e coordinata dagli Autori del presente contributo e realizzata dal punto di vista informatico dal prof. Massimo Ponzoni, docente di Informatica nei corsi di laurea a indirizzo pedagogico dell’Università di Parma. La piattaforma è raggiungibile all’indirizzo www.educazionemorale.unipr.it.

Lo strumento è progettato per consentire la massima fluidità nella ricerca, nell’esame e nella scelta dei materiali, impiegabili nelle attività formative sull’educazione morale rivolte, in primo luogo, ai docenti e agli educatori della scuola secondaria di primo grado, ma anche ai loro studenti. In entrambe le ipotesi di utilizzo si presuppone un utente adulto (formatore, educatore, docente).



Fig. 1 - La Home page della piattaforma “Educazione morale scolastica”

1. La parola italiana “carattere”, che genericamente è sinonimo di “personalità”, non rende bene il significato più ristretto di quella inglese, che si limita ai tratti *morali* della personalità, e non alla personalità nel suo complesso (Miller, 2014).

La Home page – disegnata in formati coerenti con il mood-board digitale dell’Università di Parma – offre all’utente il menù di navigazione completo, espresso verticalmente in una fascia laterale sinistra a contrasto cromatico (Fig. 1).

In corrispondenza dell'icona Informazioni/Help (🔗) l’utente trova: a) una descrizione sintetica del progetto PRIN con le ragioni e gli obiettivi che hanno condotto alla creazione della piattaforma (“Presentazione”); b) un vademecum per la ricerca e l’utilizzo dei materiali (“Istruzioni”); c) i nomi degli autori (“Chi siamo”); d) le informazioni di contatto (“Contatti”). Ristretto allo staff, invece, l’accesso all’Area riservata (🔒).

La sezione operativa della piattaforma è affidata alle quattro voci di ricerca, che rappresentano le categorie secondo cui sono stati classificati i materiali. In primo luogo, si sono contrassegnate le schede in base alla tipologia del mezzo espressivo della narrazione: letteratura, cinema, videogioco. Le peculiarità formative di queste tre tipologie verranno dettagliate nel par. 4. Qui basti dire che ogni tipologia narrativa si apre nel sito su due livelli: nel primo, troviamo l’elenco delle schede con i dati più sintetici relativi all’opera e alle tematiche morali contenute (Fig. 2).

Educazione morale scolastica
Repertorio materiali didattici
 FILM

UNIVERSITÀ DI PARMA

Titolo del film : **Auguri professore**

Anno : **1997**
 Regista : **Riccardo Milani**
 Nazione : **Italia**
 Durata : **95**
 Colore : **Colore**

Materiali Didattici
 Clip **F-020** Da : **00:25:20** a **00:27:11**
Giudizi sul comportamento morale dei ragazzi
Trasmissione informale di valori, comportamenti e virtù
Valutazione scolastica come momento che suscita interrogativi etici e deontologici
Esercizio della giustizia nel dare i voti e sua percezione
Sottotesto morale implicito nella valutazione scolastica

Scheda completa del film →

Titolo del film : **Basta guardare il cielo - The Mighty**
 Titolo del film : **Black Mirror (St. 3, Ep. 1: Nosedive - Caduta libera)**
 Titolo del film : **Coach Carter**
 Titolo del film : **Cyberbulli - Pettegolezzi Online**
 Titolo del film : **Detachment - Il distacco**
 Titolo del film : **Diario di un maestro**

Fig. 2 - Anteprima della scheda relativa al film “Auguri professore”

A un livello successivo si visualizza poi la “Scheda completa” che approfondisce i contenuti. Comprende il plot generale dell’opera, una descrizione sintetica della narrazione proposta, riprende le tematiche morali suggerite per l’attività e, di particolare rilievo, aggiunge due sezioni di “Suggerimenti per l’uso” rivolte rispettivamente alla formazione degli insegnanti e alle attività con i preadolescenti. Tali suggerimenti contengono sia degli spunti di interpretazione del narrato, sia indicazioni operative per condurre la riflessione e la discussione in aula.

Solo per il materiale letterario, la scheda completa fornisce l’esatta porzione di testo proposta per l’attività formativa, sempre in misura assai inferiore al limite del 15% consentito per legge. A causa della normativa sul diritto d’autore non è stato possibile inserire l’equivalente per i film e i videogiochi, in sostituzione del quale si indica però con precisione il minutaggio della clip descritta, così da poterla reperire con facilità.

La “Ricerca per temi” presenta i materiali catalogandoli secondo le situazioni o questioni di rilevanza etica contenute nei testi presenti. Il primo livello della ricerca si apre su un sommario di sei tematiche principali, ognuna comprendente due ordini di sotto-temi, numerati di conseguenza, per la cui descrizione dettagliata rimandiamo al par. 3.2. In corrispondenza di ogni sotto-tematica si visualizza il numero di schede corrispondenti, ripartite in tre gruppi secondo i destinatari dell’attività formativa (preadolescenti/docenti/entrambi).

Nel complesso, l’articolazione della piattaforma consente all’utente di esaminare e selezionare i materiali didattici in modo snello, ma puntuale e approfondito.

3. Processo, metodi e fasi di lavoro per la realizzazione del repertorio

Dopo aver presentato il repertorio dei materiali didattici e il loro supporto telematico, possiamo ora descrivere le diverse fasi di lavoro che hanno portato alla sua realizzazione, a partire dalla costituzione del gruppo di lavoro, per passare poi alla classificazione dei temi e, infine, alla stesura delle schede.

3.1. *La costituzione del gruppo di lavoro*

Data la consistenza del lavoro da svolgere, è stato costituito un apposito gruppo di lavoro. A tal proposito, oltre agli autori del presente capitolo, sono stati coinvolti 13 studenti dei corsi di laurea triennale in “Scienze dell’educazione e dei processi formativi” e magistrale in “Progettazione e coordinamento dei servizi educativi” dell’Università di Parma².

Per quanto riguarda i materiali di natura filmica e videoludica, nel marzo 2020 hanno iniziato a lavorare i tesisti che, sulla base degli interessi e delle competenze di ciascuno, si sono fatti carico del lavoro relativo a una tra le tematiche e/o sotto-tematiche stabilite, con l’obiettivo di individuare, analizzare e schedare i materiali didattici ritenuti più efficaci. Per quanto riguarda i materiali di natura letteraria, invece, tutto il lavoro è stato svolto direttamente dalle prof.sse Laura Madella e Luana Salvarani, membri del gruppo di ricerca dell’Unità di Parma.

Il processo di lavoro ha avuto inizio nel periodo del lockdown dovuto alla pandemia da Covid-19 e, per questo motivo, ha previsto un’organizzazione totalmente in modalità telematica, usufruendo della piattaforma Microsoft Teams e di tutti i suoi strumenti di condivisione file e videochiamate a distanza. Tali strumenti telematici hanno consentito la creazione di un archivio aggiornabile e consultabile in qualsiasi momento da parte di tutti i membri del gruppo di lavoro. In particolare, per quanto riguarda i materiali di natura filmica, si è proceduto con la creazione di un file Excel contenente tutti i film visti dai membri del gruppo: ogni film lì elencato trattava una o più tematiche di rilevanza etica e, per ciascuno, si indicavano le sequenze da tenere in considerazione. Successivamente, i membri del gruppo hanno scritto le schede relative ai film e alle clip selezionate.

3.2. *La classificazione delle tematiche e delle sotto-tematiche*

Per rendere possibile una catalogazione efficace dei materiali, si è progettato un elenco tassonomico di tematiche e sotto-tematiche, con l’obiettivo di rappresentare il complesso di fattori che definisce e identifica il contesto scolastico in una prospettiva morale. Tale elenco è riportato nella Tab. 1 e corrisponde all’elenco “Ricerca per temi” presente sul sito web.

2. Gli studenti che hanno partecipato al progetto, ricavandone la propria tesi di laurea, sono: Simone Bongiorno, Alessia Borsi, Caterina Faravelli, Iaele Ferrante, Chiara Giarelli, Cleo Lori, Sara Nicosia, Lorenzo Piffer, Alessia Rossi, Federica Sali, Giulia Scarpellino, Melinda Zanin, Valeria Zagarini.

Tab. 1 - *Classificazione tassonomica delle tematiche e sotto-tematiche presenti nel repertorio*

1. Situazioni di rilevanza etica nelle relazioni

1.1. Relazione educativa insegnante-alunno

- 1.1.1. Dialogo uno-a-uno, consigli personali, empatia
- 1.1.2. Dibattiti e riflessioni su argomenti morali emersi in aula
- 1.1.3. Educazione emotiva
- 1.1.4. Riconoscimento del ruolo dell'insegnante
- 1.1.5. Gestione del rapporto tra alunni e altri insegnanti
- 1.1.6. Conflitti tra insegnante e alunni
- 1.1.7. Giudizi sul comportamento morale dei ragazzi

1.2. L'insegnante di fronte alle relazioni tra ragazzi

- 1.2.1. L'insegnante come mediatore del conflitto tra ragazzi

1.3. Relazioni scuola-famiglia

- 1.3.1. Situazioni e atteggiamenti del rapporto tra genitori e insegnanti
- 1.3.2. L'insegnante di fronte alle relazioni tra genitori e dirigente scolastico
- 1.3.3. Empatia nella relazione
- 1.3.4. Reciproche aspettative etiche e professionali di genitori e insegnanti

1.4. Relazioni tra docente e organizzazione scolastica

- 1.4.1. Relazione tra insegnante e dirigente scolastico
- 1.4.2. Relazione tra insegnante e colleghi
- 1.4.3. Relazione tra insegnante e collaboratori scolastici
- 1.4.4. Rappresentazione/riconoscimento del ruolo dell'insegnante

2. Situazioni di rilevanza etica nella trasmissione di valori, comportamenti e virtù

2.1. Trasmissione informale di valori, comportamenti e virtù

- 2.1.1. Gestione delle regole e degli stili di comportamento all'interno della classe
- 2.1.2. L'insegnante come modello per i ragazzi
- 2.1.3. Modelli assunti dai ragazzi nella scuola
- 2.1.4. Modelli assunti dai ragazzi nel mondo digitale
- 2.1.5. Modelli assunti dai ragazzi fuori dalla scuola
- 2.1.6. Promozione di valori, comportamenti e virtù da parte dell'insegnante durante le attività quotidiane

2.2. Trasmissione formale di valori, comportamenti e virtù

- 2.2.1. Educazione civica/alla cittadinanza e relativi comportamenti etici
- 2.2.2. Promozione di valori, comportamenti e virtù nei momenti formali di educazione morale

3. Situazioni relative a tematiche moralmente rilevanti

3.1. Atteggiamento dell'insegnante e della classe rispetto alla sessualità

3.2. Situazioni trasgressive, devianti e di espressione di disagio

- 3.2.1. Bullismo
- 3.2.2. Vandalismo
- 3.2.3. Dipendenze (fumo, alcool, droghe, gioco d'azzardo...)

3.3. Disabilità fisica, cognitiva e psichiatrica

- 3.3.1. Disabilità, DSA, differenze
-

- 3.3.2. Suicidio e condotte suicidarie
 - 3.3.3. Valutazione e sanzione di studenti con disabilità e senza
 - 3.4. *Differenze culturali e sociali*
 - 3.4.1. Razzismo
 - 3.4.2. Emarginazione sociale
 - 3.4.3. Emarginazione di genere
 - 3.4.4. Stereotipi e pregiudizi
 - 3.4.5. Abbandono scolastico
 - 3.4.6. Differenze religiose
 - 3.5. *Educazione digitale*
 - 3.5.1. Uso corretto dei social network
 - 3.5.2. Cyberbullismo
 - 3.5.3. Sexting
 - 3.5.4. Social mode
 - 3.5.5. Problemi di identità nel mondo digitale
 - 4. Situazioni di rilevanza etica nella pratica didattica**
 - 4.1. *Conseguenze a comportamenti trasgressivi e condotte devianti*
 - 4.1.1. Punizioni (corporali e non)
 - 4.1.2. Note disciplinari
 - 4.1.3. Altre forme di sanzione (sanzioni riparative, rieducative...)
 - 4.2. *Valutazione scolastica come momento che suscita interrogativi etici e deontologici*
 - 4.2.1. Esercizio della giustizia nel dare i voti e sua percezione
 - 4.2.2. Sottotesto morale implicito nella valutazione scolastica
 - 4.2.3. Differenziazione della didattica per singoli studenti o gruppi
 - 4.3. *Situazioni di etica scolastica*
 - 4.3.1. Copiature
 - 4.3.2. Menzogne
 - 4.3.3. Assenze ingiustificate
 - 4.3.4. Abbigliamento di insegnanti e alunni
 - 4.3.5. Sport, competizione e conflitto
 - 5. Elementi costituenti la “competenza etica” degli insegnanti**
 - 5.1. *Valori che ispirano il comportamento professionale dei docenti*
 - 5.2. *Autoriflessività*
 - 5.3. *Responsabilità*
 - 5.4. *Autoefficacia*
 - 5.5. *Pensiero critico*
 - 6. Elementi costituenti l’atmosfera morale scolastica**
 - 6.1. *Atmosfera morale scolastica come luogo di norme*
 - 6.1.1. Scuola come “cultura organizzativa”: insieme di valori, modelli di credenze, aspettative condivise
 - 6.1.2. Scuola come “cultura organizzativa” regolata da processi di riflessione e discussione condivisa, finalizzati alla costruzione di un sistema di significati
-

6.1.3.	Scuola come “comunità morale di individui”, che nutrono un senso di obbligazione verso standard condivisi dal gruppo sociale
6.1.4.	Scuola come luogo di sicurezza fisica e socio-emotiva
6.2.	<i>Atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni</i>
6.2.1.	Relazione tra dirigente scolastico e insegnanti
6.2.2.	Relazione tra insegnante e insegnante
6.2.3.	Relazione tra insegnante e studente
6.2.4.	Relazione tra studente e studente
6.3.	<i>Atmosfera morale scolastica come luogo di sviluppo di sé</i>
6.3.1.	Competenza sociale dell'insegnante
6.3.2.	Autoefficacia dell'insegnante
6.3.3.	Identità morale dell'insegnante
6.3.4.	Rappresentazione/riconoscimento del ruolo dell'insegnante
6.3.5.	Sviluppo ed emancipazione dello studente

3.3. *Stesura e organizzazione delle schede*

In merito alla realizzazione delle schede, ciascuna di esse è stata elaborata con l'obiettivo di raccogliere le informazioni più utili ai fini del reperimento del testo e del suo utilizzo didattico. A ogni scheda contenuta nel sito web, inoltre, è stata associata un'immagine rappresentativa del film, libro o video game considerato.

Nella Tab. 2 sono riportate le voci che compongono le schede. Tra gli elementi presenti, si ritiene opportuno soffermarsi in particolar modo sugli ultimi due, ossia i *suggerimenti per l'uso nella formazione di insegnanti* e i *suggerimenti per l'educazione morale dei preadolescenti*. Infatti, al fine di rendere spendibili i materiali didattici entro i contesti formativi, ciascuna scheda riporta una serie di indicazioni, sotto forma di riflessioni e interrogativi. Tali indicazioni possono ispirare la progettazione e la realizzazione di azioni didattiche finalizzate a favorire la riflessione sulle tematiche di rilevanza morale. I suggerimenti sono calibrati sia per la formazione dell'insegnante etico, sia per la promozione dello sviluppo morale dei preadolescenti, nel caso in cui il materiale didattico risultasse spendibile anche con soggetti di questa età.

Tab. 2 - *Struttura delle schede del repertorio*

<i>Schede filmiche</i>	<i>Schede letterarie</i>	<i>Schede videoludiche</i>
- il <i>titolo</i>	- il <i>titolo</i>	- il <i>titolo</i>
- l' <i>anno</i> di produzione	- l' <i>anno</i> di pubblicazione	- l' <i>anno</i> di produzione
- la <i>nazione</i>	- l' <i>autore</i>	- la <i>casa di produzione</i>
- il nome del <i>regista</i>	- la <i>casa editrice</i>	- gli <i>sviluppatori</i>
- la <i>durata</i>	- una <i>breve</i>	- la <i>nazione</i>
- il <i>colore</i>	- una <i>breve</i> <i>presentazione del libro</i>	- il <i>tempo di gioco</i>
- la <i>trama</i> del film e il <i>contenuto</i> della clip selezionata, in modo tale che il contesto di azione fosse comprensibile anche a coloro che non hanno mai visionato la pellicola integralmente	- il <i>titolo</i> e il <i>testo integrale del passo letterario selezionato</i>	- il <i>genere</i>
- il <i>minutaggio</i> della clip considerata	- i <i>temi</i> e <i>sotto-temi</i>	- le <i>piattaforme</i> per le quali il gioco è disponibile
- i <i>temi</i> e <i>sotto-temi</i> relativi all'agire morale che il gruppo di ricerca ha individuato nella clip	- i <i>suggerimenti per l'uso nella formazione di insegnanti</i>	- una <i>breve</i> <i>presentazione del videogioco</i>
- i <i>suggerimenti per l'uso nella formazione di insegnanti</i>	- i <i>suggerimenti per l'uso nell'educazione morale dei preadolescenti</i>	- i <i>temi</i> e <i>sotto-temi</i>
- i <i>suggerimenti per l'uso nell'educazione morale dei preadolescenti</i>		- i <i>suggerimenti per l'uso nella formazione di insegnanti</i>
		- i <i>suggerimenti per l'uso nell'educazione morale dei preadolescenti</i>

4. I materiali catalogati: film, testi narrativi, videogiochi

Dopo aver descritto il repertorio e il processo che ha portato alla sua costruzione, possiamo andare più in profondità, domandandoci: in cosa consistono concretamente i testi schedati e per che cosa si caratterizzano? Per quali ragioni sono stati selezionati? Proviamo a rispondere, entrando nello specifico delle tre forme narrative.

4.1. *Le narrazioni filmiche*

La presenza del cinema entro i contesti educativi vanta un'ampia tradizione. In prima istanza, tale presenza era finalizzata a promuovere la costruzione di uno sguardo critico sul film e di una sua fruizione consapevole: si pensi ai cineforum o alle altre forme di educazione *al* cinema nate a partire dagli anni Cinquanta del Novecento (Felini, 2015). Solo in un secondo momento, il film venne identificato come strumento educativo accattivante, utile per promuovere la riflessione e il dibattito in merito a specifici temi. È entro questa cornice pedagogico-didattica che si inserisce la proposta di utilizzare questo medium per operare educativamente a un livello *asistematico pretestuale* (Rivoltella, 1998). Il film, infatti, consente un processo di immedesimazione, attraverso cui l'individuo partecipa alla storia dell'altro, rimanendovene, tuttavia, distanziato. La pellicola ci mette "davanti a noi stessi, senza che siamo noi stessi" (Felini, Fugalli, 2019, p. 78), rappresentando, dunque, il pretesto per discutere di temi salienti che si intersecano con i nostri vissuti.

Nella prospettiva educativo-didattica di utilizzare le narrazioni filmiche come motore e acceleratore di riflessioni e discussioni entro i contesti di formazione per gli insegnanti, il gruppo di ricerca PRIN ha avviato un processo di visione, analisi e selezione che ha condotto all'individuazione di 103 clip, numerate progressivamente, che sono state scelte attraverso la visione di 68 film affini al tema dell'educazione morale, dei quali, attualmente, 36 sono stati selezionati. L'utilizzo della clip e, dunque, non la visione integrale della pellicola, comporta due principali vantaggi: in primo luogo, consente di dedicare un tempo maggiore al dibattito tra coloro che partecipano alla formazione, piuttosto che alla visione del materiale proposto; in secondo luogo, essendo uno spezzone specifico, introdotto e contestualizzato durante l'azione formativa, permette ai partecipanti di focalizzarsi sul tema principale che il formatore ha individuato (Felini, Fugalli, 2019).

Per comprendere il lavoro svolto, riportiamo alcuni esempi, tenendo conto del fatto che l'educazione morale è un ambito particolarmente ampio, che interseca numerose tematiche e genera interrogativi controversi. Per esempio, *Freedom Writers*, film americano dei primi anni 2000, racconta la storia vera di un'insegnante di materie letterarie che prende servizio in una scuola secondaria della California nella quale è stato avviato un ambizioso programma di integrazione razziale. Le clip selezionate dal gruppo di ricerca affrontano i temi della relazione educativa tra insegnante e studente, dei conflitti che tra essi quotidianamente insorgono, dei modelli assunti dai ragazzi dentro e fuori la scuola, delle differenze culturali e socia-

li. *Stelle sulla terra*, invece, di produzione indiana, segue le vicende di un bambino di nove anni, Ishaan, che incontra numerose difficoltà a causa di una particolare forma di dislessia. Le ripercussioni date dalla sua condizione non si riversano soltanto sul protagonista della storia, spinto sempre più all'isolamento perché incompreso e non supportato dal contesto scolastico, ma anche sulla sua famiglia, che vive una profonda frustrazione a causa dei continui fallimenti del figlio. Gli spezzoni selezionati portano in primo piano il tema della disabilità e dei disturbi specifici di apprendimento, la questione della valutazione scolastica, che suscita interrogativi etici e deontologici, e il rapporto tra scuola e famiglia, spesso connotato da conflitti e incomprensioni. Menzioniamo ancora *Detachment*, pellicola americana del 2011, che vede come protagonista un insegnante di materie letterarie. Ottenuto un incarico da supplente in una scuola secondaria di secondo grado, questi si trova a confrontarsi con studenti violenti e senza ambizioni, famiglie assenti e colleghi demotivati. Le clip selezionate raffigurano un docente distaccato emotivamente, che vive la profonda frammentarietà del mondo scolastico; tuttavia, è chiamato a confrontarsi costantemente con la responsabilità educativa che il ruolo di docente porta in sé, con le sfide della quotidianità e con i difficili interrogativi che gli studenti e la professionalità stessa pongono.

L'elaborazione di un repertorio di materiali didattici, grazie all'individuazione di specifici focus e agli interrogativi proposti, consente al formatore di progettare e realizzare interventi *ad hoc*, in nome, anche, dei bisogni formativi rilevati nei contesti nei quali è chiamato ad agire. In parallelo, per l'insegnante si crea uno spazio dove gli è possibile ragionare, rivedersi, discutere su temi di rilevanza morale che lo coinvolgono in prima persona, assumendo i panni dello *spettatore riflessivo*, coinvolto in un processo di osservazione e analisi dei propri comportamenti attraverso le azioni dei protagonisti delle narrazioni selezionate, avendo così l'occasione di promuovere e consolidare la propria capacità di pensare eticamente.

4.2. *Le narrazioni letterarie*

La narrativa "da leggere", a maggior ragione se breve, è meno efficace nel coinvolgere emotivamente il fruitore e nell'attivare processi di identificazione. Proprio per questa ragione, però, favorisce un approccio all'episodio, e dunque alle tematiche morali rilevanti, più distaccato e raziocinante, mentre l'assenza della rappresentazione visiva e sonora consente un lavoro personale di immaginazione più o meno consapevole, a completare la scena con gli elementi ritenuti mancanti.

Fra i materiali didattici, intesi come innesco riflessivo e dialettico nelle attività di formazione sull'educazione morale, le narrazioni letterarie rappresentano il *medium* più tradizionale, quando si pensi alle forme consuete della narrativa in genere e alla presenza costante del racconto morale nella storia delle prassi educative, fin dall'antichità (si pensi alla favola classica).

Nella ricerca e selezione degli episodi da schedare, il gruppo di lavoro ha tenuto conto proprio del modello della "favola classica", perché unisce in modo ottimale la brevità e l'autosufficienza narrativa, due caratteristiche che anche i materiali didattici letterari devono possedere per adattarsi alle esigenze pratiche di un'attività formativa mirata e circoscritta nei tempi. Sono state dunque ritagliate ad hoc scene da opere diverse, ma ugualmente in grado di trasmettere aspetti di riflessività morale in modo non parentetico. I testi della raccolta ritraggono:

- a) episodi di vita scolastica italiana: situazioni verosimili, realistiche, a volte reali e autobiografiche, riprese dal punto di vista di diversi attori della scuola. Insegnanti di oggi nelle schede tratte da *Il rosso e il blu* (Lodoli, 2009); studenti ed ex studenti in "Il preside Mattioli", dal romanzo di formazione pre-millennial *Sesso droga e lavorare* (Lo Stato Sociale, 2019); figure istituzionali rilevanti per la cultura della coscienza civile e della legalità in "Mestiere di prof" (Dalla Chiesa, 2018). Preziosi anche gli estratti da *Il paese sbagliato* (Lodi, 1970), diario di esperienze didattiche degli anni Sessanta in una piccola scuola di provincia, anche per rendere consapevole l'utenza che le istanze di educazione morale nella scuola italiana presentano molti tratti di continuità col passato rispetto a temi quali la religione e le discriminazioni socio-culturali;
- b) episodi di vita scolastica d'oltrefrontiera: le storie di scuola di autori anglosassoni e francesi nate nelle grandi città europee e statunitensi hanno spesso, storicamente, anticipato le tendenze della narrativa scolastica a sfondo sociale e interculturale, e conservano questo aspetto nel tempo con una irripetibile freschezza. Segnaliamo le schede tratte dall'intramontabile *Diario di scuola* (Pennac, 2007) e dal romanzo autobiografico *La classe* (Bégaudeau, 2008), insieme al dolente "Lezioni e distrazioni" di *Americana* (DeLillo, 1971);
- c) episodi di vita scolastica di un passato remoto: un solo testo ma di grande densità. Il romanzo *I turbamenti del giovane Törless* di Musil (1990, ed. originale 1906), ambientato in un collegio austriaco di fine Ottocento, è lontanissimo dall'esperienza scolastica attuale ma non lo sono affatto i drammi interiori dei suoi personaggi, a rimarcare che le inquietudini dell'adolescenza e della preadolescenza sono trasversali a tutte le epoche, mentre sono e vanno storicizzati (ma prima ricono-

sciuti) i rapporti di forza fra le classi, che si riflettono sulla condotta di educatori e educandi;

- d) narrativa a soggetto extrascolastico: selezionata per la potenza espressiva di alcune situazioni moralmente pregnanti per definizione e non sconosciute alla scuola secondaria di primo grado. “Come ascolta Mario”, tratto da *Infinite Jest* (Foster Wallace, 1996), presenta con una singolare e delicata ricchezza di dettagli il rapporto fra un anziano allenatore di tennis e un ragazzo disabile. “Precious non si fida della psicologia”, tratto da *Precious* (Sapphire, 2010), ottiene lo stesso effetto spiazzante con una strategia retorica opposta, basata su un linguaggio crudo per una storia altrettanto cruda di marginalità e soprusi.

4.3. *Le narrazioni videoludiche*

Durante l’elaborazione delle schede relative alle sequenze filmiche e ai brani letterari, il gruppo di lavoro si è interrogato sulla possibilità di aggiungere anche altre tipologie testuali, riflettendo, in particolare, sui video game e sulle canzoni. La scelta di queste ultime è stata abbandonata per mancanza di competenze specifiche, ma si è voluto tentare quella dei testi videoludici, facendo tesoro delle frequentazioni di un gruppo di studenti.

Nel momento in cui scriviamo, la sezione della piattaforma relativa ai videogiochi è ancora in fase di costruzione ed è difficile, dunque, tentare una sintesi dei materiali didattici selezionati. Tuttavia, crediamo sia opportuno precisare le specificità di questo medium ai fini dell’educazione morale – impiego, peraltro, non nuovo (Rosa, 2012) – la cui particolarità, anche proprio sul piano narrativo, risale al suo proporsi al fruitore come testo “aperto”, cioè non interamente definito dall’autore prima della sua messa in vendita. Il videogioco, infatti, presenta, a ogni partita, un percorso e una storia diversi, in conseguenza delle scelte e dell’abilità del giocatore. Questo aspetto rende più complesso il processo di interpretazione rispetto al film o al testo letterario, ma aggiunge un elemento che, ai fini dell’educazione morale è interessantissimo, ovvero la *scelta*: il videogiocatore, infatti, diventa protagonista della storia e si trova continuamente alle prese con delle decisioni che spesso hanno una valenza etica. In questo modo, se impiegati in contesto formativo, i video game aggiungono all’educazione morale proprio la possibilità di sperimentare, vedere le conseguenze, confrontare, discutere le scelte che i giocatori compiono, cosa che né il cinema né i libri consentono di fare.

Certo, l’uso dei video game in contesto formativo presenta delle difficoltà non da poco, per esempio legate alla durata delle sessioni di gioco o

alla necessità di hardware specifico. Tuttavia, sappiamo che, specie per gli adolescenti, questo medium risulta particolarmente accattivante.

Conclusion

In conclusione, possiamo sottolineare alcuni aspetti del lavoro svolto. Intanto, la ricchezza del materiale selezionato, sia nella varietà delle forme linguistiche e dei contesti di provenienza, ma soprattutto rispetto alla molteplicità dei temi e sotto-temi a cui esso è riconducibile. Ciò rende utile il nostro repertorio ai formatori e agli insegnanti che vorranno effettuare attività attinenti alla professionalità dell'insegnante etico e/o all'educazione morale dei preadolescenti, e non solo. La flessibilità dello strumento, peraltro, è già stata testata durante le attività del PRIN stesso, dato che alcuni dei materiali contenuti nel repertorio sono stati impiegati nella formazione dei futuri docenti frequentanti i corsi per l'acquisizione dei crediti previsti per la partecipazione ai concorsi per insegnanti e quelli di specializzazione per insegnanti di sostegno (di cui ai capitoli seguenti).

La vita di questo repertorio e delle schede che lo costituiscono, tuttavia, non si esaurisce con il progetto PRIN: il sito web, infatti, resterà online e resterà ad accesso gratuito, a disposizione di tutti gli interessati e con la possibilità di ulteriori aggiornamenti.

Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico

di *Elena Luciano e Luana Salvarani**

1. Definire il campo

Impostare un'ipotesi di formazione morale degli insegnanti è un compito difficile non solo in termini di modalità e contenuti. La maggiore criticità, nel contesto italiano, si colloca alla radice del problema: in una tradizione educativa e scolastica che, alle proprie origini istituzionali (ri- mandiamo al contributo con Laura Madella in questo stesso volume) ha proposto l'educazione morale come trasmissione acritica di un sistema di valori, come ripensare l'idea di moralità in una società necessariamente aperta alla relatività e molteplicità degli abiti morali?

La proposta di una formazione al ragionamento etico, più volte ripresa in questo volume, richiede una messa a fuoco preliminare che potrebbe idealmente essere premessa di qualsiasi azione formativa rivolta ai docenti. L'uscita di scena della formazione parenetica e della coincidenza tra morale civile e morale cattolica come proposta per le classi subalterne (contemplata anche da alcuni pensatori dell'Illuminismo, come Filangieri) non ha determinato il concretizzarsi di una proposta alternativa, ma piuttosto di un "vuoto etico" riflesso nell'imbarazzo con cui insegnanti e educatori esprimono il proprio rapporto con l'argomento, come vedremo meglio in seguito. Il risultato di questo "vuoto etico" si riflette nella realtà di insegnanti inconsapevoli del proprio ruolo di agenti morali e nell'irrompere, nella prassi quotidiana, di assunti morali impliciti in una relazione educativa non caratterizzata dalla necessaria autocoscienza e trasparenza, come illustrano gli studi empirici condotti nell'ambito di questa ricerca.

* L'articolo è frutto della discussione tra i due autori, entrambi dell'Università di Parma. Nella stesura, i paragrafi 2 e 3 sono opera di Elena Luciano, i paragrafi 1 e 4 di Luana Salvarani.

Il concetto di *habitus* come elaborato da Pierre Bourdieu sembra poter riassumere efficacemente le sfide poste dal tema dell'educazione morale scolastica, indicandone limiti, potenzialità e rischi. Nella sua lezione al Collège de France del 9 novembre 1982, Bourdieu sostiene:

L'*habitus* è un prodotto della storia. [...] L'*habitus* è questa specie di senso del mondo sociale, di esperienza che fa sì che le persone siano oggettivamente adatte, senza calcolo dell'adattamento, almeno in una certa misura, fino a un certo punto e in modo diseguale, secondo i periodi e le congiunture – non è una legge universale. È, a mio avviso, sullo sfondo di questa legge che possiamo comprendere le eccezioni. [...] questa imposizione della necessità avviene, per la maggior parte, e perfino essenzialmente, al di fuori di qualsiasi intervento dell'educazione, al di fuori della mediazione verbale, per esempio attraverso sanzioni oggettive (ridicolo, fallimento, ecc.). Detto questo, ci sono azioni, in particolare i riti di passaggio che io chiamo riti istituzionali, che raddoppiano, rafforzano simbolicamente, con tutta l'autorità del mondo sociale, le sanzioni oggettive del mondo. [...] E in questa logica il sistema scolastico ha una funzione assai peculiare nelle nostre società: è la grande istituzione di raddoppiamento simbolico delle sanzioni attraverso le quali ha luogo l'esperienza nel senso di inconscia adesione alle necessità oggettive (Bourdieu, 2021, p. 39 e 42).

La visione di Bourdieu si riconnette chiaramente sia alle radici marxiste del suo pensiero, sia all'eredità di pensatori come Durkheim: è la società (con le sue basi materiali) a fornire il sistema di valori, che si propone come una *necessità*, al di fuori della quale la sanzione è immediata e si definisce appunto in termini relativi a determinati condizionamenti sociali (il "ridicolo" e il "fallimento" citati da Bourdieu sono tipici esempi di concetti che si definiscono solo in relazione a un sistema di aspettative sociali ben precise). Sotto la pressione di questa necessità, che è un prodotto della storia, ciascun individuo si forma l'*habitus*, che a sua volta discende dalla storia sociale di un contesto. E se l'*habitus* di per sé si forma "al di fuori di qualsiasi intervento dell'educazione" (o, potremmo forse dire, in termini di educazione informale), il ruolo della scuola è chiaramente definito come rinforzo e sanzione istituzionale di quella necessità sociale alla quale ci adattiamo tacitamente attraverso l'*habitus*. Non sorprende il taglio polemico dell'osservazione: tutta l'opera di Bourdieu costruisce una articolata critica al sistema scolastico e accademico come forma di riproduzione delle disuguaglianze sociali e di riconferma del sistema di valori della classe dirigente. La descrizione di Bourdieu si adatta perfettamente alla scuola italiana postunitaria, mirata appunto al "raddoppiamento simbolico" delle sanzioni etiche erogate da un lato dalla chiesa cattolica e dall'altro dal sistema di convenzioni sociali invalse nelle varie classi. Ma pare anche

suggerirci che la scuola contemporanea, con il suo “vuoto etico”, continui ancora a raddoppiare un sistema morale non dichiarato attraverso le azioni di rilevanza morale degli insegnanti (esemplarità, regole, gestione dei gruppi), ma in maniera non sistematica e priva di quella coerenza interna che ne consente la messa a fuoco e un eventuale approccio critico. Più che mai, in mancanza di azioni formative sia nel percorso per la professione docente sia rivolte agli studenti, l’habitus morale che si forma a scuola non può che obbedire alla cieca necessità irriflessa evocata da Bourdieu.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di accertare l’approccio (o l’assenza) del tema etico in ambito scolastico ed educativo attraverso i documenti programmatici nazionali ed europei, e di tracciare alcune ipotesi trasversali per una prima formazione morale degli educatori e degli insegnanti, dai servizi per l’infanzia alla scuola secondaria.

2. La formazione morale degli educatori e degli insegnanti, un problema irrisolto

A livello nazionale e internazionale, le ricerche e gli studi di diversi ambiti scientifico-disciplinari e le politiche educative, formative e scolastiche sottolineano da tempo la necessità di qualificare la professionalità di educatori e insegnanti, nell’idea che essa contribuisca enormemente alla qualità stessa dei percorsi scolastici, di crescita e di apprendimento di ogni studente, dalle prime età della vita e lungo tutto il suo percorso formativo.

Nell’ambito della Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell’istruzione entro il 2025 del 30.9.2020 emerge che “Gli insegnanti, i formatori e il personale didattico sono il fulcro dell’istruzione. Essi svolgono il ruolo più importante nel rendere l’istruzione un’esperienza proficua per tutti i discenti. [...] La visione delle professioni nel settore dell’istruzione all’interno dello spazio europeo dell’istruzione è quella di educatori altamente competenti e motivati che possono beneficiare di una serie di opportunità di sostegno e di sviluppo professionale lungo tutte le loro variegate carriere”.

Già tra i 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell’agenda 2030, il n. 4 riguarda proprio la necessità di fornire un’educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti, il che richiede, tra gli altri traguardi, quello relativo alla promozione della qualificazione degli insegnanti, chiamati a una serie di sfide estremamente ambiziose – tra cui la valorizzazione dei diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale, la valorizzazione

delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile, la garanzia di libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria per tutti – che richiederebbero una postura etico-sociale consapevole e abiti morali forti e criticamente assunti.

Nonostante l'investimento importante e strategico sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti, da un lato, e la prospettiva di sfide ardue e eticamente impegnate per chi si occupa di educazione e insegnamento, dall'altro, proprio la dimensione etico-sociale non pare assumere un ruolo centrale bensì appare spesso sminuita e lasciata sullo sfondo, relegata a un ruolo accessorio o irriflesso, nelle pratiche educative e scolastiche.

Nell'Europa continentale i percorsi di formazione degli insegnanti sono erogati generalmente dalle Università o da istituzioni quali l'INSPÉ in Francia; in questi Paesi la scuola è tradizionalmente vista come luogo di costruzione di un'etica civile da incarnare nella prassi quotidiana della lezione, più che da animare con attività specifiche. In particolare, nei Paesi nordici, il *teacher training* prevede un'attenzione specifica alla dimensione etica, nella fattispecie della cittadinanza democratica (Biseth, Lyden, 2018). Particolarmente forte è l'attenzione alla dimensione etico-sociale nella scuola americana, dove il *teacher training*, a seconda dei contesti in cui è erogato, copre tutto l'arco dai sistemi morali a base religiosa fino a proposte particolarmente attente alla diversità in tutte le sue forme. Tuttavia, il caso dell'educazione americana è peculiare, in quanto la scuola si trova in una situazione di forte permeabilità alle istanze del contesto e delle famiglie (per esempio si cita il recente dibattito sulla censura dei libri scolastici promossa per lo più da associazioni di genitori¹).

Nell'ambito dei servizi per l'infanzia italiani, dove la necessità di una rinnovata e vitale cultura etica pare ineludibile (Mortari, 2019), il ragionamento etico di educatori e insegnanti impegnati nella cura e nell'educazione dei più piccoli non pare ancora sufficientemente consapevole né visibile nelle loro pratiche discorsive e narrative². Rara è la presenza esplicita di temi etico-sociali nei percorsi formativi iniziali così come in quelli in servizio, nonostante il bambino sia un soggetto morale fin dalla nascita e

1. Si veda al proposito il rapporto redatto dagli esperti di Pen America (Friedman, Farid Johnson, 2022).

2. A titolo esemplificativo, risulta significativa in tal senso l'esperienza di progettazione e realizzazione di un lavoro editoriale relativo a esperienze di educazione morale e etico-sociale nei servizi per l'infanzia dalla nascita ai sei anni, per il quale non solo il reperimento di casi o esperienze è stato difficile ed esiguo, ma anche ha evidenziato la diffusa inconsapevolezza di educatori, insegnanti e finanche di coordinatori pedagogici circa la valenza etica e morale implicata nel proprio agire educativo e in molte delle proprie prassi educativo-didattiche quotidiane.

l'educatore che si occupa della sua educazione e cura influenzi – anche attraverso i suoi abiti morali – la progettazione dell'intero contesto educativo, nonché le relazioni che vi si instaurano e i valori che vi si infondono.

Negli educatori dei servizi per l'infanzia così come negli insegnanti degli ordini di scuola successivi, la dimensione della riflessione morale pare formarsi prevalentemente sul campo. I modelli e comportamenti morali degli educatori e degli insegnanti sono così molto vari e necessariamente riflettono anche le tradizioni culturali e religiose, locali e regionali. Essi denotano una mancanza di uniformità che costituisce un'indubbia ricchezza ma, al contempo, determina una difficoltà, specifica del nostro Paese, nell'incarnare un'etica civile condivisa.

In particolare, nella scuola secondaria, lungo i variegati percorsi di formazione che nel tempo sono stati rivolti, in Italia, agli insegnanti, il focus etico-sociale si è limitato per lo più alla dimensione disciplinare dell'insegnamento e dell'apprendimento, a scapito di una pluralità di aspetti che, riguardando la complessità della relazione educativa e della gestione della classe, interrogano anche la dimensione etica della professione docente.

Nel complesso, si può affermare che “la formazione dei docenti della scuola secondaria rappresenta un problema ancora irrisolto nel nostro Paese” (Baldacci, 2022), a differenza di quanto accade in paesi come la Finlandia dove gli aspiranti insegnanti si misurano con percorsi formativi complessi e selettivi a fronte dell'obiettivo di una professione ben retribuita e di prestigio sociale come l'insegnamento.

Del resto, nella voce degli insegnanti stessi, almeno da quanto emerge nel report di Talis 2018, il tema etico pare impercettibile. La percentuale di docenti che dichiarano un elevato livello di necessità di sviluppo professionale in ambiti che intersecano quelli dell'educazione morale pare piuttosto bassa, in linea con le medie Osee ed europee: in particolare, in Italia, la percentuale di docenti che dichiarano un elevato livello di necessità di sviluppo professionale nell'ambito delle competenze pedagogiche e didattiche della propria disciplina di riferimento è del 10,7% e nell'ambito del comportamento degli studenti e della gestione della classe è del 15,8%. Inoltre, la percentuale di docenti italiani che dichiarano un elevato livello di necessità di sviluppo professionale nell'ambito della didattica in contesti plurilingue e multiculturali è del 14,4% e nell'ambito della cooperazione insegnante-genitori/chi ne fa le veci è dell'8%.

3. Il ruolo dell'insegnante nella promozione degli abiti morali dei discenti

Secondo Derbolav (1988), la responsabilità morale dell'insegnante è superiore rispetto a quella di altre professioni educative perché assume il compito di agente morale, da un lato, e stabilisce e applica regole nei contesti educativi e scolastici che implicano la promozione di specifici abiti morali negli allievi, dall'altro.

Tuttavia, così come per ciò che riguarda la formazione dei professionisti dell'educazione sui temi etici, anche nei documenti di indirizzo ministeriali che oggi, in Italia, orientano le pratiche educative e scolastiche degli educatori e degli insegnanti e i processi di apprendimento di bambini e ragazzi, dai servizi per l'infanzia fino alla scuola secondaria superiore, il tema etico-sociale e morale pare latitante o ambiguo o tutt'al più schiacciato su altri temi – come quello religioso o della cittadinanza – che appaiono più accettabili e graditi perché coerenti con il mainstream pedagogico.

Da un'analisi delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 (Ministero dell'Istruzione, 2012), delle Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018 (Ministero dell'Istruzione, 2018), e delle Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” pubblicate dalla Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione (2021)³, le occorrenze dei termini “etica”, “morale” e loro derivati non sembrano prevedere una distinzione precisa, che sarebbe peraltro non scontata. Il termine “etica” è usato con maggiore disinvoltura, mentre il termine “morale” pare essere spesso evitato al di fuori dell'ambito religioso, in quanto porta con sé un carico storico di sfumature parentetiche e prescrittive sostanzialmente bandite dalla lingua politico-pedagogica contemporanea.

Nelle Linee pedagogiche 0-6 la parola “etica” (declinata come aggettivo) compare solo una volta; c'è un'occorrenza del dittico “etico-morale” e una occorrenza della parola “morale” in un elenco che ne oblitera sostanzialmente la presenza. Ciò che appare significativo, tuttavia, è che in tutte e tre le occorrenze citate il riferimento è agli adulti e mai direttamente ai bambini, quasi essi non siano credibili come soggetti di educazione morale.

Ciò sarebbe in linea con quanto emerge nelle Indicazioni nazionali del 2012, all'interno delle quali il tema etico è solo parzialmente presente e con maggior riferimento ai traguardi della scuola primaria e secondaria

3. Questa sezione del testo rielabora parzialmente il lavoro pubblicato in Luciano E., Salvarani L., “Etica e morale nei documenti di indirizzo sull'educazione e cura 0-6. Problemi aperti”, *Bambini*, 37, ottobre 2021, pp. 30-34.

di primo grado, con una centratura specifica sui temi legati alla cittadinanza attiva, alla legalità e alla responsabilità, che prenderebbero dunque avvio in maniera significativa dall'età di dieci anni in poi. Il tema viene ricondotto in modo del tutto vago a “domande esistenziali” e “orizzonti di significato”, che pare inserirsi, come molti passi dei documenti analizzati, nell'ambito di una “tensione discorsiva” (Noille-Clauzade, 2015), dispositivo fondamentale della retorica pedagogica, senza alcun intento di concettualizzare in modo chiaro e sostanziale i temi menzionati.

Emerge inoltre nel documento che al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base, tra le quali emerge lo sviluppo dell'“attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 30). Pare qui emergere un obiettivo condivisibile di educazione morale non precettistico ma critico (“porre e porsi domande”), che tuttavia non parrebbe avviare al ragionamento etico, semmai alla ricerca di contenuti (“domande di senso”), presumendo l'esistenza di quegli orizzonti di significato menzionati altrove nel testo e che paiono postulare un sistema etico già dato e definito a monte.

Il tema etico pare dunque riguardare in modo strutturato e intenzionale la relazione educativa solo dalla scuola primaria in poi, dove viene connesso – nella scuola del primo ciclo – al tema della cittadinanza, dell'insegnamento dell'educazione fisica, della tecnologia e dell'insegnamento della religione cattolica. In particolare, rispetto a quest'ultima, ampi e diffusi sono i riferimenti ai “valori etici e religiosi”, che compaiono in modo specifico tra gli obiettivi di apprendimento, “per illustrare il legame che unisce gli elementi squisitamente religiosi con la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile, responsabile e solidale” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 85).

L'impressione che se ne ricava è quella di un certo imbarazzo nel mettere a fuoco il tema cruciale dell'educazione morale – che sia intesa come trasmissione di un certo sistema di valori (di cui però andrebbe chiarita la definizione e la scelta) o – come auspichiamo anche nell'ambito del presente contributo – come consapevolezza critica che, accompagnata da una competenza riflessiva, possa, più avanti, sfociare nella conoscenza profonda dell'habitus etico. Ciò sottolinea ulteriormente come sia ampiamente sottovalutata nel nostro Paese sia la portata morale dell'educatore che opera con i bambini più piccoli nei servizi educativi per l'infanzia sia quella dell'insegnante che opera dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria e oltre. E questa prospettiva certo riduce le possibilità di sviluppo di un possibile curriculum di educazione etico-sociale (Baldacci, 2021).

In particolare, nell'ottica dell'ethos professionale, risulta prioritaria una prospettiva trasformativa che ponga al centro l'idea di riflessività (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018) e che impegni educatori e insegnanti in tale "esercizio di riflessività in relazione alle pratiche (intersoggettive e culturali) e alle scelte progettuali" (Madrusan, 2022, p. 31). Proprio in tale direzione si è progettato e proposto l'insegnamento di Pedagogia rivolto ad aspiranti insegnanti dell'Università di Parma nell'a.a. 2020-21 e 2021-22. A fronte della dichiarazione degli studenti di una sostanziale distanza dei temi di ordine etico e morale dalla pratica professionale dell'insegnante, l'attivazione di discussioni collettive in aula pare aver avviato esercizi di ragionamento su dilemmi morali attraverso l'uso dei repertori raccolti nell'ambito del progetto Prin qui presentato (si veda il contributo di Felini, Fugalli, Madella, Zobbi in questo volume). Ciò ha consentito una prima, graduale acquisizione di consapevolezza circa i significati dell'insegnamento come azione morale (Damiano, 2007): nel vivo dell'analisi degli aneddoti tratti da fonti filmiche o testuali, degli incidenti critici e dei dilemmi morali proposti in sede formativa, gli studenti frequentanti l'insegnamento per l'acquisizione dei crediti necessari per poter partecipare ai concorsi per insegnanti hanno potuto riconoscere come gli abiti morali (degli alunni e degli insegnanti) impregnino le pratiche educative e di cura così come le routine scolastiche quotidiane, riguardando peraltro non solo la relazione educativa bensì, in modo ancor più pervasivo, il sapere culturale e scolastico.

L'esito più interessante della sperimentazione è stata, tuttavia, la disponibilità degli studenti a focalizzare le proprie aspettative sul ruolo morale degli insegnanti e, di fatto, a rendersi consapevoli dei propri abiti morali impliciti in relazione alla professione docente. Tale processo di consapevolezza potrebbe di per sé costituire l'oggetto di una formazione docente che metta in grado gli insegnanti di costruirsi, in prospettiva, un sistema di educazione morale per gli studenti pienamente trasparente negli assunti e in grado di porsi criticamente rispetto alle proprie stesse prospettive.

Conclusioni: dall'etica dei principi a un'etica dell'autoanalisi

Le riflessioni proposte in queste pagine hanno preso le mosse dall'analisi di Bourdieu relativamente all'habitus come forma necessaria di adattamento sociale e al ruolo della scuola come cassa di risonanza di tale fenomeno di adattamento. Ancora Bourdieu ci offre elementi preziosi per una messa a fuoco del valore etico di un'analisi dell'habitus. Dopo aver

descritto sommariamente, nella lezione del 19 ottobre 1982 al Collège de France, gli aspetti che determinano l'apparato della lezione universitaria e avere accennato agli abiti sociali che quei rituali, nella loro storicità, determinano e inducono in chi vi partecipa, egli sostiene:

In realtà, credo che una delle funzioni di questo genere di analisi sia forse quella di fornire gli strumenti per una sorta di controllo etico sulla propria pratica sociale e sulla pratica sociale degli altri. Dal punto di vista della pratica scientifica, si tratta di un profitto aggiuntivo, secondario, ma lo indico *en passant*: senza voler fondare una scienza dei costumi [...], come i predecessori durkheimiani, credo si sia autorizzati a dire che il genere di esercizio che ho appena fatto, se lo si potesse fare fino in fondo in una situazione sociale, avrebbe una funzione “etica” [...] assolutamente decisiva, nella misura in cui i “soggetti sociali” sarebbero molto più soggetti se sapessero di essere molto raramente soggetti e che in realtà “l'Es parla” [*ça parle*] – nel senso di Husserl, che conterrebbe anche quello lacaniano – attraverso di essi. Io parlo sullo sfondo di un immenso frastuono di “ça parle”, e per arrivare a far passare un po' di “io parlo” bisogna sapere che ciò che avviene qui tra di noi è un'istituzione (Bourdieu, 2019, pp. 267-68).

Secondo Bourdieu, attraverso i comportamenti del nostro essere sociale, *ça parle*: una parte di noi che non ci è dato controllare pienamente (il *ça* lacaniano, nozione complessa che trae ispirazione dall'inconscio freudiano per indicare il *logos* che trascende il soggetto, il significante che ci possiede) ci rende molto meno “soggetti sociali” di quanto crediamo di essere. E questo è il punto di partenza di ogni possibile etica: rendersi conto che l'agire morale non è un meccanismo semplice di permessi e divieti regolabile con l'applicazione razionale di norme più o meno prescritte o autoimposte, bensì l'intreccio inestricabile tra gli abiti morali che indossiamo anche a prescindere dalla nostra volontà, la tensione della necessità sociale, e le istanze della nostra specificità individuale fatta di temperamenti, scelte e relazioni.

Una prima presa di coscienza di questi abiti morali, anche nella loro determinazione storico-culturale, potrebbe di per sé costituire l'esercizio alla base della formazione etica degli insegnanti e degli educatori. Senza consapevolezza dei propri abiti sociali e morali, anche inconsci o “trascinati dal significante” (le parole-chiave, i rituali simbolici, le frasi fatte e i saperi proverbiali del proprio ambiente di provenienza), l'insegnante/educatore, ovvero la parte forte e intenzionale della relazione educativa, non potrà che essere latore di conformismo: tenderà a gratificare quell'educando che corrisponda ai bisogni morali che egli stesso non sa di avere. Viceversa, l'insegnante/educatore consapevole dei propri abiti morali sarà in grado di aiutare i discenti a riconoscere i propri, a partire dalle più semplici azio-

ni quotidiane, nei rituali collettivi che scandiscono la vita associata, dal nido fino ai luoghi della cittadinanza attiva e della politica. E, a partire dal riconoscimento, potrà avviare un lavoro di co-costruzione di modelli etici che non vivranno di trasmissione e di accettazione acritica, ma di continua verifica contestuale e di mediazione tra “soggetti sociali” portatori di storie diverse e di interessi divergenti.

Nella mediazione critica potrà anche trovare posto, auspicabilmente, un’idea di “bene pubblico” non astratta né retorica, ma situata in uno spazio razionale che ciascuno di noi sarà in grado di ricavare fuori da se stesso, per lasciare spazio alla libertà altrui e alla possibilità di negoziare, nell’ottica di una convivenza civile senza ipocrisie, né nostalgie di un passato in cui l’illusione dei “buoni valori” andava di pari passo con l’esclusione di intere classi sociali dalla produzione di saperi. Senza una sensibilità etica formata, non esistono alternative alla disgregazione dei rapporti sociali o al riflusso verso forme prescrittive e semplificatrici di morale pubblica e privata. La responsabilità delle istituzioni educative dovrà allora spostarsi dal mero “raddoppiamento simbolico”, già additato polemicamente da Bourdieu, di sanzioni sociali preesistenti, a luogo di costruzione di una consapevolezza etica che possa anche costituire un laboratorio di sperimentazione per strutture sociali solide, capaci di travalicare lo spazio protetto della scuola per proiettarsi nella multiforme realtà dell’agire umano.

La competenza etica per l'insegnante di sostegno: riflessioni su un percorso formativo

*di Giuseppe Filippo Dettori, Giusy Manca e Luisa Pandolfi**

L'inclusione rappresenta uno dei più rilevanti e significativi caratteri etico-sociali del sistema scolastico in particolare italiano.

Nella prospettiva inclusiva, infatti, La scuola non deve lasciare indietro, non abbandonare nessuno ma consentire a tutti, a seconda delle proprie possibilità di migliorarsi, di progredire, di realizzarsi al meglio. Non certo la scuola che “è come un ospedale che cura i sani e manda via i malati” (Don Milani, 1967). Una scuola che lavora sulle capacità presenti anche se residue e non considera solo i limiti e i deficit. Si tratta, dunque, di offrire innumerevoli occasioni di apprendimento, di fare esperienza di svariate forme di socialità, di stimolare interessi e curiosità, di accompagnarli in campi di conoscenza inesplorati e perfino lontani dalla loro quotidianità. La scuola dovrebbe dunque diventare un “volano” di interessi, curiosità e anche sfide con se stessi, in cui ciascuno possa trovare la propria dimensione e individuare il percorso di crescita più consono al proprio sé. Lo sviluppo delle potenzialità e delle risorse personali non riguarda solo gli allievi con disabilità ma tutti i componenti del gruppo-classe: ciascuno ha limiti e risorse e quindi l'attenzione alle specificità dovrà essere rivolta a tutti nel rispetto delle singole individualità.

Uno studio, partendo dalle conoscenze dei docenti sulle normative e gli studi inerenti la special education, ha definito l'inclusione come ogni sforzo dell'istituzione scolastica utile a fornire a tutti gli studenti, compresi quelli con gravi disabilità, opportunità concrete, con programmi pensati ad hoc, di ricevere servizi educativi efficaci, con aiuti supplementari e servizi di

* Gli autori, tutti dell'Università di Sassari, hanno progettato e pensato congiuntamente il testo di questo contributo. La stesura, tuttavia, si deve a Filippo Dettori (per l'introduzione); a Luisa Pandolfi per il paragrafo 1; a Giusy Manca per il paragrafo 2; mentre la presentazione dei dati e le conclusioni sono frutto di una stesura congiunta.

supporto, se necessario, in classi comuni ma rinforzate con figure specialistiche per le diverse disabilità. (O'Connor, Yasik, Horner, 2016).

Una scuola più inclusiva chiede, quindi, maggiore formazione di tutti i docenti, per realizzare in classe un clima favorevole alla relazione che si crea fra i membri, in una prospettiva di supporto e rispetto reciproco. In tal senso, Cottini pone l'insegnante di sostegno al centro dei processi inclusivi scolastici, gli riconosce il ruolo di facilitatore di relazioni e di coordinamento nel consiglio di classe per promuovere una vera inclusione di tutti gli studenti (Cottini, 2017). È nella relazione positiva che si crea nel gruppo classe che si può realizzare la piena inclusione, mediante la valorizzazione delle risorse di tutti gli studenti che non devono essere "soffocate" dalle difficoltà (Bocci, 2021). In una prospettiva inclusiva si fa strada, quindi, la necessità del confronto, della condivisione e della riflessione sulle competenze reciproche del team docente. Confronto fra tutti i docenti del consiglio di classe, gli educatori e gli altri professionisti coinvolti nella presa in carico di eventuali studenti con disabilità (specie i professionisti sanitari).

L'insegnante di sostegno si caratterizza più di tutti per la sua azione inclusiva; questa figura, fin dagli albori legislativi (L. 517 del 1977) che la istituiscono nasce a partire dall'idea-guida che la scuola (almeno quella dell'obbligo) è di tutti e per tutti e basa la sua azione sull'accettazione. Il principio è semplice da comprendere quanto di difficile realizzazione e infatti l'insegnante di sostegno ancora oggi si trova nella condizione di dover ribadire il ruolo inclusivo della scuola e spesso si trova a dover spiegare questo concetto non solo agli allievi e alle famiglie ma perfino ai colleghi.

L'inclusione, comunque, aumenta le situazioni e occasioni di potenziale divergenza e conflitto tra comportamenti, modelli e valori tra insegnanti e operatori, oltre che con alunni e genitori, e avvalorata l'analisi di Damiano (2007) che sottolinea come i saperi e l'apprendimento non siano solo una mera trasmissione di conoscenze, ma un'azione morale, non sapere neutrale. Includere, infatti, vuol dire accettare e accettarsi, imparare la mediazione, gestire i conflitti: accettare l'altro e coinvolgerlo nelle relazioni. L'insegnante di sostegno, pertanto è anche un esperto di dinamica di gruppo perché gestisce le relazioni in classe, le potenzia, le protegge, le fa evolvere, consente a ciascun allievo di avere un ruolo attivo nel gruppo ma non in modo direttivo, ma assecondando il suo modo di essere e la sua personalità.

Tuttavia, non sempre vi è consapevolezza di ciò e gli insegnanti, in particolare quelli precari che sono chiamati ad assumere incarichi di sostegno anche se privi di specializzazione al riguardo. E anche tali corsi, come abbiamo già avuto modo di argomentare (cfr. Calidoni, Dettori, Manca, Pandolfi, 2021), privilegiano la formazione tecnica e non sempre dedicano

specifica attenzione alla competenza etica essenziale in un contesto di pluralismo culturale e per l'azione didattica.

Risultano, quindi, utili percorsi di formazione che, partendo da situazioni problema, valorizzano le esperienze concrete e integrino la trasmissione di teorie e conoscenze. La ricerca-formazione pedagogica con gli insegnanti ha la finalità di migliorare i processi formativi mediante la sperimentazione e l'innovazione (Ianes, Canevaro, 2016) per perseguire gli intenti e valori etico-sociali dell'inclusione con l'azione dell'intera comunità scolastica in ogni sua componente.

1. Obiettivi dell'indagine

Il focus specifico su cui si è concentrato il lavoro di ricerca dell'Unità di Sassari ha riguardato il tema della competenza etica dell'insegnante di sostegno in formazione nella scuola secondaria di primo grado. I principali obiettivi che hanno guidato le prime fasi della ricerca sono stati i seguenti:

- rilevare il punto di vista e la percezione dei frequentanti il corso di specializzazione per insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo grado, rispetto al ruolo e alle specifiche competenze, con particolare riferimento alla competenza etica;
- co-costruire percorsi formativi finalizzati alla formazione dell'insegnante di sostegno.

L'esito di tale lavoro si è declinato nella costruzione di un modulo formativo sulle competenze etiche dell'insegnante di sostegno sperimentato durante il corso di specializzazione del sostegno. La peculiarità di tale proposta formativa risiedeva nella centralità delle esperienze e dei vissuti dei partecipanti, i quali sono stati accompagnati a rendere espliciti i propri modelli di riferimento, le proprie esperienze didattiche ed educative e le proprie rappresentazioni; quindi, non una formazione pensata e calata dall'alto, ma partecipativa e nata in una prospettiva bottom-up. Il prototipo formativo si articolava in moduli (ciascuno mezza giornata d'attività circa) che affrontavano diverse dimensioni tematiche con specifiche attività didattiche e formative, come per esempio analisi di dilemmi morali e incidenti critici; analisi di film, ecc. (Calidoni, Dettori, Manca, Pandolfi, 2021). Successivamente alla validazione del modulo formativo è stata realizzata una fase di follow up, le cui finalità erano le seguenti:

- rilevare il punto di vista dei corsisti del corso di specializzazione per insegnanti di sostegno (scuola secondaria di primo grado), che hanno svolto il percorso formativo sulle competenze etiche e morali, in merito alle conoscenze e competenze acquisite;

- valutare l'efficacia del percorso formativo, sia rispetto alle acquisizioni teoriche sia relativamente alla capacità dei partecipanti di declinarle operativamente nell'esperienza sul campo, sperimentata durante il tirocinio;
- comprendere la valenza del percorso formativo sulle competenze etiche e morali nell'ambito dello specifico ruolo dell'insegnante di sostegno.

2. Lo strumento di ricerca

Nell'ambito dell'indagine si è scelto di utilizzare come tecnica di rilevazione il questionario, costruito sulla base degli scopi dell'indagine. Il questionario è stato somministrato ai 57 corsisti della scuola secondaria di primo grado mediante l'implementazione su supporto elettronico, attraverso l'utilizzo di Google Drive. La struttura del questionario si articola nelle seguenti 4 sezioni:

- dati personali, che comprendono sia le variabili ascritte (età, genere) che informazioni relative al titolo di studio e agli anni di servizio;
- competenze e conoscenze acquisite in merito al costrutto dell'educazione morale e della competenza etica;
- la declinazione operativa della competenza etica nell'esperienza sul campo;
- commenti e osservazioni libere.

In totale, il questionario comprende 15 domande, articolate in chiuse e aperte; scale di Likert, scale di frequenza e con differenziale semantico. La raccolta dei dati è avvenuta in modo automatico mediante la registrazione on-line dei questionari compilati, con caricamento su matrice dati delle risposte chiuse ed elaborazione testuale delle risposte aperte. Il processo di analisi e interpretazione ha messo in luce la distribuzione delle variabili (distribuzione di frequenza e percentuali) e i temi maggiormente ricorrenti.

3. Presentazione dei dati

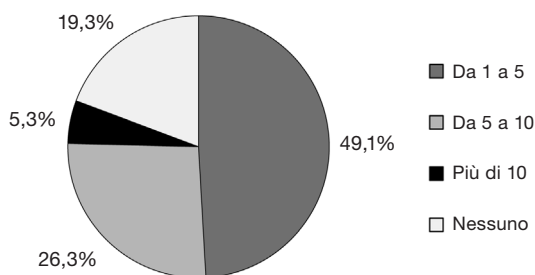
Dall'analisi delle 57 risposte al questionario possiamo ricavare alcune indicazioni sia sul gradimento del percorso di specializzazione espressa dai corsisti, sia sull'efficacia percepita da loro stessi in merito all'acquisizione di aspetti-chiave della competenza etica, ancor più, sulla spendibilità degli stessi nell'attività scolastica e sul loro impatto sulla loro qualificazione professionale.

Come si evince dal grafico sottostante, la platea dei docenti a cui facciamo riferimento è abbastanza giovane, almeno in termini di anzianità di

servizio (il 49,1% ha da 1 a 5 anni di servizio, il 26,3% da 5 a 10 anni; il 19,3 sono neofiti della professione senza alcuna esperienza e solo il 5,3 ha più di 10 anni). Di questo servizio solo una parte è riferibile al sostegno ed evidentemente è stato svolto in assenza di specifica formazione al riguardo (il 57,9% da 1 a 5 anni, il 12,3% da 5 a 10 anni mentre il 29,8% ha alcuna esperienza in quest'ambito).

Anni di servizio

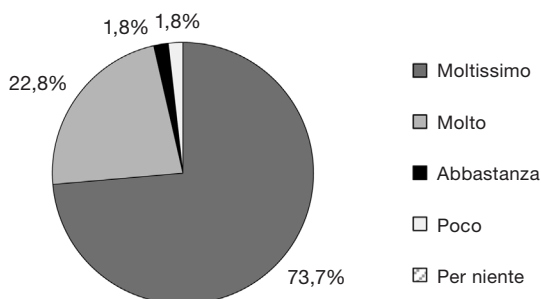
57 risposte



Per quanto riguarda invece la valutazione del percorso formativo si dichiarano più che soddisfatti e ritengono, inoltre, che tale percorso possa essere utile per lo svolgimento della professione di insegnante di sostegno e, in particolare, per promuovere l'educazione morale in classe (73,7% moltissimo, 22,8% molto, 1,8% abbastanza, 1,8% poco).

In che misura ritieni che l'insegnante di sostegno rivesta un ruolo significativo nel promuovere l'educazione morale in classe?

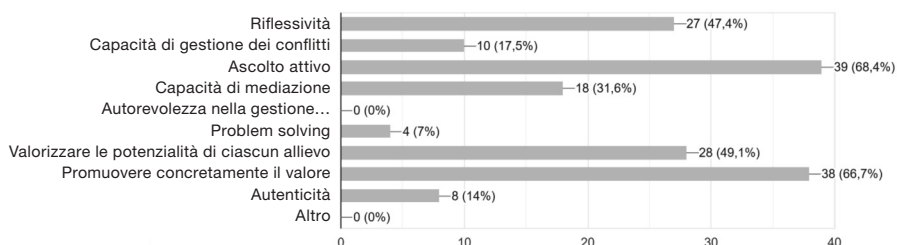
57 risposte



In questa cornice di riferimento è stato interessante valutare, nello specifico, la qualità dell'esperienza considerata in ordine all'acquisizione di competenze da selezionare tra le nove opzioni proposte a partire dai temi affrontati ed emergenti nel percorso formativo, come illustra il seguente grafico:

Indicare tra le seguenti competenze etiche le 3 considerate maggiormente importanti per l'insegnante di sostegno?

57 risposte



Si evince, in ordine di importanza attribuita, che le competenze ritenute maggiormente importanti per i corsisti coinvolti nella ricerca sono le seguenti: l'ascolto attivo, il promuovere concretamente l'inclusione, la valorizzazione delle potenzialità di ciascun allievo. Vi è poi un'altra competenza che più volte ritorna nelle risposte dei corsisti, anche se viene indicata come quarta (con pochissima differenziazione dalla terza): si tratta della riflessività e mediazione, intesa come competenza trasversale non correlata al momento operativo-didattico, bensì a una fase successiva in cui il docente fa il punto sul suo operato, lo valuta criticamente e cerca strategie migliorative non solo per potenziare gli apprendimenti ma per individuare direzioni di senso del suo agire.

Al di là dei termini percentuali delle risposte ottenute, infatti, è interessante riprendere le riflessioni aperte dei corsisti relative ad alcune delle priorità individuate.

3.1. *Ascolto attivo*

L'ascolto attivo è stato ritenuto davvero importante da numerosi corsisti che più volte hanno ribadito la sua necessità al punto da considerarlo un assioma, una *condicio sine qua non* alla base di ogni relazione educativa.

testualmente: “Ascolto attivo = creazione di un rapporto positivo”. L’alternativa, in assenza di ascolto attivo, sarebbe un docente che parla a se stesso, che forse “sente delle parole dette dagli allievi” ma non ne coglie il senso, non conferisce importanza alla fonte di provenienza, non si cura della relazione ma si limita a fare monologhi. Ciò significa sostanzialmente non ascoltare e poi pretendere di essere ascoltati durante la lezione. Ma nelle relazioni significative è necessaria una reciprocità, uno scambio, una relazione, appunto, per cui una comunicazione unidirezionale è totalmente disfunzionale e complessivamente inutile. Come ha ben evidenziato una corsista: “Bisogna ascoltare se si vuole essere ascoltati”, una regola senza eccezioni della comunicazione interpersonale.

Attraverso l’ascolto attivo si instaura una relazione di fiducia basata su reciprocità e rispetto tra insegnante e allievo, che è la condizione essenziale affinché sviluppi esiti educativi. Ciò è assolutamente necessario per conoscere gli allievi al di là dei risultati scolastici, per offrire loro un percorso personalizzato, adatto alle loro esigenze, al loro livello di istruzione pregressa alle loro capacità/potenzialità ma anche nella considerazione di difficoltà o deficit. L’ascolto attivo è dunque da considerarsi come strumento di intervento fondamentale proprio per insegnanti ed educatori, che più spesso si confrontano con fragilità e difficoltà, anche se ciò non vale solo nell’incontro con la disabilità ma è presente nella relazione con tutti gli allievi, vulnerabili solo in quanto in età evolutiva.

“Attraverso l’ascolto il docente può entrare nel mondo degli alunni, spesso carico di fragilità e riuscire a conquistare la loro fiducia”. Entrare nel mondo degli allievi, conoscerlo e cercare di capirlo è infatti fondamentale per creare relazioni di vicinanza, di reciprocità, in cui il docente è percepito come un aiuto, una persona di cui ci si può fidare, un adulto significativo su cui fare affidamento che può essere anche un riferimento nella costruzione identitaria a cui attendono tutti gli allievi che attraversano l’età evolutiva.

In questi casi: “L’insegnante di sostegno è un punto di riferimento per gli alunni che si fidano e si affidano a lui; è la figura che meglio riesce a mediare”, o ancora: “L’ascolto attivo è importante per aiutare i ragazzi a chiedere aiuto quando hanno necessità”.

Un aiuto anche nei momenti più difficili, nel conflitto, nelle incomprensioni, nell’insuccesso: tutte esperienze possibili, frequenti e anche utili (per quanto dolorose) per imparare a “diventare grandi”.

Grazie all’ascolto si possono cogliere le diversità e comprendere anche cosa genera le incomprensioni, i conflitti, e lavorare per ridurli: “L’ascolto attivo tiene conto di una pluralità di prospettive” che vanno tenute in considerazione quando ci si rapporta agli altri, specie quando gli altri sono

diversi da noi, per età, ruolo, condizione. E allora la pluralità di prospettiva aiuta i docenti a vedere il mondo con altri occhi, da altre angolature, anche a immaginarsi nel disagio vissuto dagli alunni. E questo sforzo empatico di “immaginarsi nei panni di” va coinvolta l'intera classe, così come va potenziata la capacità di analizzare le specifiche situazioni e di comprendere il perché di alcuni comportamenti, non per esprimere giudizi di valore e dividere il mondo in “buoni e cattivi” ma, al contrario, per comprendere la situazione specifica di ciascuno.

L'ascolto attivo, inoltre, è onnicomprensivo di tutti i vari aspetti della comunicazione, non si limita a decifrare solo la comunicazione verbale, per cui è necessario per l'insegnante: “Essere capaci di ascoltare i silenzi”, ossia il non detto, il tacito ma anche l'insieme della comunicazione non verbale e prossemica.

Altra importante funzione evidenziata dai corsisti proprio attraverso l'ascolto attivo è relativa alla capacità del docente di utilizzarlo per decodificare correttamente il valore simbolico dei comportamenti, soprattutto quelli più problematici. Ciò è importante specie in fase preadolescenziale e adolescenziale (età degli allievi della scuola secondaria di primo grado) che non solo attivano spesso comportamenti altamente simbolizzati ma vanno anche aiutati a “mettere ordine nei propri pensieri”, a fronteggiare la confusione e l'instabilità emotiva che caratterizza questa fase della vita.

“Affinché realmente si crei una situazione affettiva, il docente deve utilizzare l'ascolto attivo, cioè essere pronto a ricevere i segnali trasmessi, a volte in modo confuso, dagli allievi. Quindi, è necessario interpretare comportamenti, reazioni e improvvisi cambiamenti di umore per aiutare gli studenti a prendere coscienza di ciò che sta avvenendo, mettendoli in condizioni di riflettere, capire e parlare”.

L'ascolto attivo, dunque è stato considerato, a ragion veduta, uno strumento utilissimo anche per far comprendere agli allievi che i docenti non sono meri trasmettitori di nozioni e saperi ma sono un aiuto per crescere, lavorano in loro favore, sono compagni di viaggio della loro formazione: “Ascoltare in maniera attiva trasmette agli alunni sicurezza e permette di far capire loro che ciò che dicono e che fanno per noi è importante e viene percepito”.

3.2. *Competenza riflessiva*

La riflessività è stata spesso citata dai corsisti non solo in merito alla competenza introspettiva nel saper valutare il proprio operato di docenti ma anche come modo di essere e di porsi da insegnare anche agli allievi.

Per quanto riguarda la riflessività e la valutazione della propria azione professionale si sono così espressi: “La riflessività è la competenza per eccellenza in quanto permette al docente di ritornare sulle proprie azioni didattico-educative con uno sguardo più oggettivo e consapevole. Ciò permette di implementare il proprio intervento in classe e di acquisire una rinnovata professionalità”.

“È importante lo sforzo riflessivo per interpretare la propria esperienza e auto-regolarsi nelle esperienze successive. Il docente coglie i dettagli e li utilizza per correggere costantemente i propri interventi educativi”.

L'insegnante che riflette, dunque, è un professionista che valuta costantemente la qualità del proprio operato e cerca di migliorarlo per offrire agli allievi ciò che ritiene più significativo e adatto a loro. Ma non è solo un “fare” ma anche un interrogarsi sul senso del suo fare, su che valore/importanza possa avere per sé e per i suoi allievi. In questo interrogarsi sulle scelte è inevitabile confrontarsi con i contenuti, ma anche con i valori che essi veicolano e, quindi, a tal fine è necessario mettere in campo la propria competenza etica, come emerge dalla seguente testimonianza: “La riflessività per non perdersi nelle incombenze quotidiane e continuare a seguire la propria strada seguendo... come Pollicino... briciole di progetti di vita”.

La riflessività va dunque riferita non solo alla propria azione docente per migliorare la qualità dei risultati di apprendimento ma va ben oltre, per valutare il proprio modo d'essere e di vivere in relazione con gli altri (non solo gli allievi). Dalla riflessione sull'esperienza si impara molto su se stessi e sugli altri e ciò viene spesso sottolineato dai corsisti del percorso di specializzazione che apprezzano molto i lavori di gruppo e le restituzioni collegiali ma anche le esperienze di tirocinio formativo. In questi termini ciò che apprendono non si limita a una somma di contenuti ma diviene capace di incidere sul proprio modo di essere docenti, sul proprio punto di vista e determina anche un cambiamento nei comportamenti. Se e quando l'apprendimento è capace di raggiungere questi risultati può dirsi trasformativo in quanto determina il bisogno di creare nuovi modelli di azione, implementa le capacità di adattamento, accresce l'empatia nei confronti dell'altro. Certo, ciò genera un certo disorientamento, una perturbabilità delle certezze acquisite (specie in docenti con maggiore esperienza di servizio) perché porta a un riesame delle priorità personali, dei riferimenti, del passato professionale). Ma è proprio da questo spaesamento che mutano le prospettive di significato alle azioni che si comincia un percorso di crescita personale e, conseguentemente, professionale. Si ha, dunque, un'evoluzione verso il cambiamento, si esplica l'aspetto valoriale dell'apprendimento e anche la sua essenza educativa.

In questo senso il percorso di specializzazione per il sostegno didattico, interessando discenti adulti, svolge una doppia funzione: guarda al

futuro, perché mira a offrire maggiori competenze per divenire insegnanti efficaci e preparati, ma guarda anche al passato di ciascuno, all'esperienza pregressa (professionale ma anche personale) perché essa è in grado di dare significato a quanto si apprende. Attraverso l'analisi del comportamento pregresso (analisi delle azioni professionali) ma anche degli schemi di significato a esso sottesi (spesso taciti e inconsapevoli, sedimentati nel tempo) è possibile individuare nuove strategie di azione ma soprattutto modificare profondamente le proprie prospettive di significato dell'apprendimento stesso per pervenire a una elaborazione critica dell'esperienza. Mezirow ha individuato perfettamente la condizione di un professionista adulto in formazione e sottolinea l'importanza: "In quanto discenti adulti siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto abili a dare significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato e operare dentro orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento pregresso" (Mezirow, 2003, p. 9).

Possiamo pertanto affermare che il significato che noi diamo a ciò che apprendiamo è un'interpretazione dell'esperienza e ciò che cerchiamo di fare è dargli una coerenza attraverso l'interazione con gli altri.

Questa caratteristica dell'apprendimento in età adulta è stata perfettamente colta dai corsisti che non solo si sono misurati con nuovi apprendimenti ma spesso si sono messi in gioco anche come persone.

Accanto alla riflessività emerge anche l'importanza attribuita dai corsisti alla capacità di mediazione dell'insegnante di sostegno, il quale riveste un ruolo di "anello di congiunzione tra le varie figure presenti in classe" e ancora di "ponte tra gli alunni e gli altri docenti". Per cui la mediazione non è intesa soltanto come capacità di gestire in modo costruttivo eventuali conflitti tra studenti e tra studenti e docenti, ma come competenza trasversale, relativa alla dimensione etica, che facilita e promuove il dialogo e il confronto all'interno della classe, con un'attenzione particolare alle dinamiche relazionali e ai bisogni educativi speciali dei ragazzi e delle ragazze in un'ottica inclusiva, al fine di costruire reti, come si evince dalla seguente testimonianza: "Il docente di sostegno è un riduttore di complessità e un costruttore di trame, di reti tra i docenti e l'intero gruppo classe (non solo gli studenti più fragili), poiché accoglie l'altro attraverso la mediazione e la collaborazione".

Conclusioni

Alla luce delle risposte ottenute dai corsisti emerge con chiarezza la necessità di una formazione continua e di una specializzazione rispondente alle molteplici sfide educative, affinché ciascun docente possa acquisire

competenze etiche esplicabili in contesti di pratica, ossia in quei campi di esperienza problematica che quotidianamente incontrerà nel suo lavoro (Schön, 1993). Tutti i corsisti concordano, a tal proposito, sul fatto che la formazione (iniziale e in itinere) sia fondamentale per esercitare una professione così delicata e complessa, sensibile alle difficoltà, capace di interrogare il bisogno dell'altro, di affrontare il disagio e di non fermarsi a esso ma anzi, al contrario, sappia valorizzare le risorse presenti per quanto residuali. Per far ciò è necessario non solo crescere professionalmente in modo continuo ma anche dare un rilievo di primo piano all'educando specifico a cui ci si rivolge. Altro aspetto essenziale emerso è la necessità di "fare rete", con i colleghi in primis ma anche con tutto il contesto in cui si svolge la propria azione. È assolutamente necessario conoscere tutto il contesto di azione non solo i problemi dei diretti destinatari dell'azione educativa: ciò significa indagare anche il loro universo simbolico, affinché l'azione educativa non sia unilaterale (in cui la "fonte" è rappresentata solo dall'azione docente) ma condivisa e partecipata da più attori, poiché l'insegnamento non è mai un'azione solitaria ma prevede la creazione di una comunità in cui si discute e ci si confronta poiché: "La pratica dell'insegnamento non può essere concepita esclusivamente come insieme di atti osservabili, azioni, reazioni ma vista come una trama entro cui risiedono scelte e decisioni che una persona assume relativamente alle condotte da impiegare in una situazione data" (Nuzzaci, 2011, p. 12).

A tal proposito, la sperimentazione del modulo formativo ha chiaramente messo in luce la rilevanza della competenza etica nella scelta delle azioni e dei comportamenti più idonei di fronte a situazioni critiche e/o problematiche. La necessità di confronto e di scambio con i colleghi con i quali intessere una fitta rete di scambio e confronto, è emersa in più momenti del corso. Ciò consente la circolazione delle idee acquisite, la narrazione delle proprie esperienze e scoprire in tal modo anche la dimensione "tacita" dell'esperienza stessa per poi ri-elaborarla criticamente, arricchirla con quella altrui e far scaturire da essa nuovi orientamenti e significati aggiuntivi alle azioni future. In questa prospettiva, il percorso formativo vissuto dai corsisti si è trasformato in costruzione simbolica intersoggettiva, capace di offrire non solo nuove conoscenze ma nuovi schemi interpretativi rispetto a quelli precedentemente posseduti. Quest'ultimo aspetto può essere certamente faticoso da assumere, quanto stimolante per i corsisti (talvolta già titolari di esperienza di insegnamento). Si tratta, infatti, di modificare i propri schemi interpretativi e di abbandonare certezze e consuetudini consolidate, di allontanarsi dalla propria "comfort zone" data dall'esperienza, sia per ri-leggerla in modo diverso, sia per modificarne gli aspetti meno convincenti e meno proficui in termini di efficacia operativa.

Ciò comporta però il sapersi mettere in gioco e la fatica di pensare diversamente il proprio ruolo di docente, accettare nuove prospettive, imparare a far tesoro dell'esperienza altrui, non solo per assumere nuovi modelli di azione ma anche per riqualificare le proprie relazioni sociali (e professionali, in particolare). Come afferma Venuleo (2013, p. 24): "Costruire insieme agli altri il senso di un'esperienza condivisa è anche un modo di entrare in relazione con gli altri. È nello scambio intersoggettivo che emergono nuovi significati, che si dà spazio al confronto, che si crea una circolarità di idee per cui si può arrivare a influenzarsi a vicenda e ciascuno troverà un proprio ruolo e darà un senso all'esperienza vissuta".

Questi aspetti hanno conferito un senso formativo profondo alla frequenza del corso di specializzazione, che non si è rivelato importante solo per l'acquisizione di nuove conoscenze ma è divenuto significativo anche in ragione dell'esperienza di condivisione, riflessione e scambio tra i corsisti, stimolata e incentivata sia dalle modalità di svolgimento (lezioni di approfondimento, lavori di gruppo, seminari di approfondimento, laboratori, tirocini) sia dallo scambio continuo di idee ed esperienze animato dagli stessi corsisti e dalle attività proposte nel percorso di formazione.

Quanto mi sento in grado di?

La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica

di *Elisa Zobbi e Andrea Pintus**

1. Gli insegnanti contano

Come è noto, l'apprendimento degli studenti è influenzato da molti fattori (competenze, aspettative, motivazione e comportamento, risorse familiari, atteggiamenti, supporto, ecc.). L'evidenza raccolta attraverso la letteratura internazionale porta a concludere che la più grande fonte di variazione è attribuibile ad aspetti su cui, come educatori, formatori e insegnanti, è difficile intervenire, ovvero a quelle differenze che gli studenti portano a scuola, per così dire, da casa, cioè a fattori che accompagnano in parallelo l'esperienza scolastica in sé: le abilità che caratterizzano i singoli alunni e il loro background familiare e sociale (Milne, Plourde, 2006; Rothstein, 2010; Mullis *et al.*, 2017).

Vi è, tuttavia, un'ulteriore evidenza sottolineata dalla ricerca, e cioè, che il secondo fattore per importanza, il quale può contribuire in modo significativo a svolgere un ruolo moderatore di tali differenze in ingresso, è rappresentato dalla qualità degli insegnanti (OECD, 2005; Hattie, 2016). Per tale ragione, il fattore "insegnanti", ovvero la qualità del personale docente, è riconosciuto come determinante per la definizione della qualità complessiva dei diversi sistemi d'istruzione.

Benché non vi sia un pieno accordo su quali siano gli indicatori più appropriati a descrivere tale qualità, vi è un ampio riconoscimento sul fatto che tra i molteplici aspetti che qualificano la professionalità docente, ricoprano un ruolo cruciale, tanto la capacità di realizzare ambienti di apprendimento efficaci per diversi tipi di studenti – capacità che implica il saper

* Gli autori, tutti dell'Università di Parma, hanno progettato e pensato congiuntamente il testo di questo contributo. La stesura, tuttavia, si deve a Elisa Zobbi per i parr. 3, 4, 5 e le conclusioni; ad Andrea Pintus per i parr. 1 e 2.

scegliere tra una gamma multiforme di strategie di insegnamento – quanto il saper favorire un clima scolastico positivo nei termini di relazioni collaborative con studenti, famiglie e colleghi (OECD, 2005, 2014).

Si configura, quindi, un'idea di insegnante competente su più fronti, in grado, cioè, non solo di conoscere una serie di dispositivi didattici, ma anche di padroneggiarne l'applicazione sulla base della lettura di contesti, la cui specificità è data, innanzitutto, dall'essere intrinsecamente relazionali.

Per cercare di cogliere, dal punto di vista dei singoli insegnanti, questa confidenza rispetto alla complessità degli ambiti di azione della professione docente, può essere utile riferirsi al costrutto di autoefficacia (*self-efficacy*) (Bandura, 1992).

In accordo alla teoria socio-cognitiva di Bandura (1986), il concetto di autoefficacia rimanda alle convinzioni degli individui sulle proprie capacità di portare a termine con successo una determinata attività. In modo particolare, l'autoefficacia è definita dall'autore (Bandura, 1997, p. 3), come la convinzione, o credenza (*belief*), “in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations”. Una sorta di rappresentazione di sé in relazione a un determinato campo di esperienza. In questo senso, la percezione di autoefficacia non va confusa con il concetto di autostima, che rimanda a un sentimento interiore stabile (Smith, Mackie, 2007) e si riferisce al valore che un individuo attribuisce, complessivamente, a se stesso (Baumeister *et al.*, 2003).

In estrema sintesi, l'autoefficacia esprime una convinzione orientata al futuro riguardo al livello di competenza che una persona si aspetta che mostrerà in una determinata situazione (Bandura, 1997, p. 191; Tschannen-Moran *et al.*, 1998, p. 210). Può essere intesa, quindi, come la fiducia che una persona ripone nella propria capacità di affrontare un determinato compito, ovvero la convinzione che una persona ha nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire i corsi di azione richiesti dalle situazioni che pensa dovrà affrontare.

Anche solo da queste brevi premesse, risulta evidente come l'autoefficacia giochi un ruolo importante nel funzionamento umano, in quanto i pensieri autoreferenziali influenzano in modo significativo il comportamento degli individui. Il modo in cui le persone interpretano i risultati delle loro prestazioni, così come la misura in cui ritengono di essere in grado di affrontare determinate situazioni in modo soddisfacente, modifica in modo sostanziale la percezione del loro ambiente di lavoro e le loro convinzioni di sé in quanto professionisti che operano in un determinato campo; tali percezioni, di converso, indirizzano in modo significativo le prestazioni, cioè i comportamenti messi in atto successivamente (Pajares, 1996, p. 544). Nel caso degli insegnanti, si tratta, da un lato dei giudizi sulle proprie

capacità di poter incidere sul coinvolgimento e lo sviluppo dei propri studenti, dall'altro della possibilità effettiva di realizzare un cambiamento positivo dei loro apprendimenti (Tschannen-Moran *et al.*, 1998, p. 210); se queste convinzioni non rappresentano in sé e per sé la garanzia della capacità effettiva di poter incidere sul proprio ambiente di lavoro – la scuola – sicuramente ne rappresentano una premessa necessaria.

Muovendo da queste considerazioni e da un'idea di scuola democratica, capace di curare la crescita intellettuale ed etico-sociale dei propri studenti (Baldacci, 2020; Baldacci, Nigris, Riva, 2020), risulta evidente come la formazione degli insegnanti debba focalizzarsi sullo sviluppo di una pluralità di competenze, non solo di natura culturale e didattica, ma anche relazionale e sulla riflessione in merito a tali competenze, anche in termini di autoefficacia.

È sulla base di questa consapevolezza, che si è inteso costruire uno strumento conoscitivo finalizzato a rilevare l'efficacia percepita dall'insegnante in formazione rispetto al tema dell'atmosfera morale scolastica, 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.

2. La percezione di autoefficacia degli insegnanti

All'interno del dibattito sulla qualità della professionalità docente, vi è da tempo grande attenzione al tema della percezione di autoefficacia degli insegnanti. Il filone di studi che si è interessato a questo tema ha dato luogo alla costruzione di diversi strumenti per indagare l'efficacia percepita dagli insegnanti, di cui, probabilmente, il più noto e adattato in più contesti nazionali è la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), sviluppata da Tschannen-Moran e Hoy (2001), che si compone di 24 item riconducibili a tre dimensioni principali della professione di insegnante: gestione della classe (classroom Management), coinvolgimento degli allievi (student Engagement), strategie didattiche (instructional strategies).

Studi condotti in Italia con insegnanti di scuola secondaria di I e II grado, impegnati nei percorsi TFA (Tirocinio Formativo Attivo), PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) e di Specializzazione per l'attività di sostegno didattico, con una versione tradotta e adattata della TSES (Cardarello *et al.*, 2017; Gariboldi *et al.*, 2021; Pintus *et al.*, 2021), hanno messo in evidenza la possibilità di distinguere ulteriormente tra Strategie didattiche tradizionali e Strategie didattiche più marcatamente indirizzate all'individualizzazione e personalizzazione dell'azione didattica sulla base delle differenti capacità e predisposizioni degli studenti.

3. La percezione di sé in relazione a un determinato campo di esperienza: l'atmosfera morale scolastica

La complessità del mondo odierno, caratterizzato sempre più dal tramontare di quadri etico-valoriali comunitariamente riconosciuti e dal sorgere di un relativismo di senso sempre più marcato, pone tra i compiti principali dell'attuale formazione – se non il più importante – la questione morale e, in particolare, la formazione etica delle nuove generazioni (Baldacci, 2012a, 2020, 2021; Fabbri, 2017, 2021). La sfida educativa, che l'insegnante è chiamato a raccogliere, chiede di costruire contesti educativi *democratici* (D'Alonzo, 2012; Cottini, 2017; Baldacci, Nigris, Riva, 2020), nei quali i giovani di oggi possano dotarsi di una spiccata capacità critica e argomentativa, sperimentare relazioni robuste e sane e nutrire un resiliente giudizio di responsabilità, entro una cornice di senso condiviso. La cura del contesto educativo, inteso come luogo incondizionatamente accogliente, inclusivo e capace di sollecitare spazi di dialogo eticamente orientato, deve, dunque, essere oggetto di riflessione da parte del docente, in quanto fattore determinante nel declinare l'evoluzione degli adulti del domani.

L'evidenza raccolta nell'ambito della ricerca psicopedagogica internazionale dimostra, infatti, come l'atmosfera morale scolastica (Power *et al.*, 1989), in termini di definizione di regole e di sistemi di significato condivisi e di promozione di relazioni positive, trovi forte connessione con il ruolo che l'adulto educante è chiamato a ricoprire. Di fatto, gli studi empirici mostrano come la qualità dell'atmosfera morale scolastica sia determinata dalla cultura organizzativa che il contesto scolastico promuove, nel quale convenzioni, aspettative, regole e valori sono oggetto di una continua negoziazione e ri-significazione. Tale cultura è determinata dal grado con cui obiettivi e pratiche educativo-didattiche sono condivisi tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti, in termini di coesione scolastica e senso di appartenenza (Fisher, Fraser, 1991; Carugati, Selleri, 2005; Cohen *et al.*, 2009; Gini, 2012; Thapa *et al.*, 2013; Aldridge *et al.*, 2016a; Damanik, Aldridge, 2017). Le evidenze della ricerca, infatti, segnalano come atmosfere scolastiche caratterizzate da alti livelli di competitività e bassi livelli di coesione sociale, generino fenomeni di bullismo e cyberbullismo, assenteismo scolastico, *drop-out*, manifestazione di condotte devianti, aggressive e violente; al contrario, la coesione scolastica si associa positivamente con cooperazione, successo scolastico e costruzione di comunità di apprendimento (Høst *et al.*, 1998; Brugman *et al.*, 2003; Boom, Brugman, 2005; Gini, 2008; Bacchini *et al.*, 2008; Brighi *et al.*, 2012; Foà *et al.*, 2012; Aldridge *et al.*, 2016a; Riekie *et al.*, 2017; Van Der Meulen *et al.*, 2019). Gli studi, inoltre, riportano l'esistenza di correlazioni tra atmosfere scolastiche

di qualità e lo sviluppo di componenti relative al sé, come l'autoregolazione, la resilienza, l'autostima, l'apprendimento e l'autoefficacia, appunto, dimostrando come tale costrutto rappresenti un volano per lo sviluppo individuale, sia in senso positivo, sia in senso negativo (Zobbi, 2021a, 2021b).

Se, dunque, nel capitolo intitolato *Che cosa è bene, che cosa è male* [...] è stato esplorato quale fosse l'atteggiamento dei docenti verso l'atmosfera morale scolastica, in questo contributo sarà oggetto di indagine la relazione esistente tra quest'ultima e l'autoefficacia. In particolare, ci si è interrogati su quale fosse la rappresentazione che l'insegnante ha di sé in relazione a questo specifico campo di esperienza, ritenendo che fosse utile una riflessione entro i contesti formativi nei quali i docenti attuali e futuri costruiscono la propria professionalità.

Quanto sono in grado di incoraggiare in classe il sostegno e l'aiuto reciproco? Quanto sono in grado di creare le condizioni perché gli studenti esprimano ciò che pensano? È stato elaborato, dunque, uno strumento esplorativo che, partendo dai dispositivi esistenti, rilevasse l'autoefficacia degli insegnanti in formazione relativamente all'atmosfera morale scolastica. Nei paragrafi a venire, saranno presentati il processo di costruzione e validazione del questionario, l'analisi e la discussione dei dati che sono stati rilevati.

4. Costruzione e validazione di uno strumento per la formazione iniziale degli insegnanti

4.1. Contesto e procedura

Collocandosi nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, è stato costruito e validato un dispositivo esplorativo al fine di indagare: (a) *l'efficacia percepita* dall'insegnante in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica, (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 a 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 a 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'atmosfera morale scolastica, 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, rispetto 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 a un percorso formativo. Nello specifico, la somministrazione dello strumento è avvenuta entro il laboratorio di *Didattica delle educazioni*, nell'ambito del Corso di specializzazione per l'attività di sostegno agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado. Il Laboratorio ha visto la partecipazione complessiva di 83 corsisti, suddivisi in tre gruppi, per ciascuno dei quali era previsto un percorso laboratoriale-formativo di 20 ore, in cui sono stati proposti una serie di temi relativi all'educazione etico-sociale (Baldacci, 2020) e all'atmosfera morale scolastica. Al fine di indagare l'impatto del percorso formativo, il questionario è stato somministrato *ex ante*, durante il primo incontro formativo, ed *ex post*, 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 sfondo¹ al fine di indagarne le relazioni esistenti. Si discuterà di tali risultati nel paragrafo successivo.

4.2. Partecipanti

Come anticipato, i partecipanti alla ricerca sono insegnanti in formazione iscritti al Corso di specializzazione per l'attività di sostegno agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado presso l'Università di Parma, coinvolti nel Laboratorio di *Didattica delle educazioni*. 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.

1. 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.

5. Le analisi descrittive. La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione

A partire dagli indici calcolati di importanza attribuita, autoefficacia e discrepanza (cfr. par. 4), sono state condotte le analisi della varianza in riferimento alle variabili di sfondo, confrontate al tempo a 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. 1).

Tab. 1 - ANOVA autoefficacia in relazione all'atmosfera morale scolastica per grado scolastico in cui si è svolta prevalentemente l'esperienza pregressa

Scuola		Somma dei quadrati	Df	Media quadratica	F	Sig.
Primaria	Tra i gruppi	,146	1	,146	,421	,535
	Entro i gruppi	2,781	8	,348		
	Totale	2,927	9			
Secondaria di I grado	Tra i gruppi	3,756	1	3,756	3,630	,059
	Entro i gruppi	123,123	119	1,035		
	Totale	126,879	120			
Secondaria di II grado	Tra i gruppi	,137	1	,137	,095	,762
	Entro i gruppi	20,023	14	1,430		
	Totale	20,160	15			

Per quanto riguarda, infine, la discrepanza tra importanza attribuita e autoefficacia, si rileva una differenza statisticamente significativa ($F(1, 153) = 4.56, p = .034$). Come mostrato nella Fig. 1, 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.

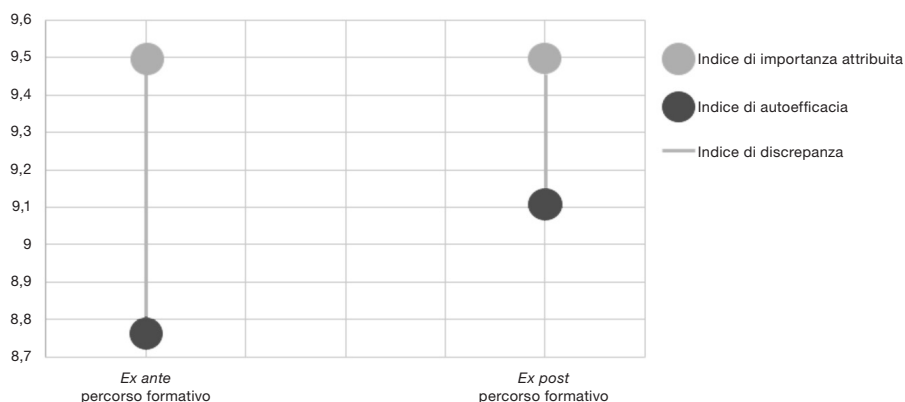


Fig. 1 - Indici di importanza attribuita, autoefficacia e discrepanza a inizio e fine percorso formativo

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 ($F(1, 119) = 5.95, p = .016$).

Conclusioni

Le analisi svolte e i risultati emersi consentono di riflettere su due questioni: una prima, in merito alla coerenza tra esperienza pregressa e percorso formativo intrapreso; una seconda, rispetto alla complessità dell'indagare in modo empirico la dimensione morale nell'ambito delle pratiche educativo-didattiche.

Infatti, se è vero che, tra i corsisti, non si riscontrano nel corso del tempo differenze consistenti rispetto sia al loro senso di autoefficacia, sia all'importanza da loro attribuita alle aree di azione professionale sulle quali si autovalutano, la *quasi*-significatività riscontrata sull'autoefficacia nel gruppo di corsisti che ha operato maggiormente nella scuola secondaria di I grado e che, dunque, si trovava inserito in un percorso formativo più coerente con il proprio processo di professionalizzazione, è un elemento da cui partire per sviluppare progettualità formative future. Quanto emerso evidenzia come un percorso formativo pensato e calibrato su uno specifico contesto (specifiche azioni didattiche, specifico target, ecc.), che rispecchia,

cioè, il setting con il quale *quel corsista* dovrà confrontarsi in quanto *insegnante*, risulta più impattante. La diminuzione, nel corso del tempo, della discrepanza tra importanza attribuita e autoefficacia nei diversi campi di interesse, consente di ipotizzare che un percorso formativo declinato su una specifica professionalità risulti più efficace, in quanto accorcia le distanze tra ciò che l'insegnante in formazione ritiene rilevante e il senso di padronanza relativo.

D'altra parte, e le successive considerazioni ci portano alla seconda riflessione, se la costruzione del dispositivo, anche alla luce degli strumenti esistenti in letteratura e degli studi svolti, pareva essere solida, perché coerente con i quadri teorici e i modelli empirici, i risultati emersi dalle analisi ci inducono a credere che le questioni morali – costante centro d'attenzione – portano in sé un insieme di criticità che comporta un processo di operazionalizzazione piuttosto complesso. Ciò che influenza la percezione di autoefficacia dell'insegnante rispetto alla propria capacità di condizionare l'atmosfera morale scolastica si contraddistingue per una serie di sfaccettature che, essendo così dipendenti l'una dall'altra, risulta complesso disgiungerle e concretizzarle operativamente dal punto di vista empirico. La 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, sono dimensioni che si intersecano strettamente e che tutt'ora individuiamo come rilevanti nell'influenzare l'atmosfera morale scolastica, ma che – proprio per la loro natura – trovano difficile operazionalizzazione nella concretezza empirica.

Potrebbe risultare utile sondare tale campo di ricerca 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 coloro che, invece, si trovano in tale percorso formativo con esperienze pregresse e – forse – aspirazioni differenti. Certamente, le criticità con le quali i nostri studi si sono scontrati rappresentano un luogo fertile per elaborare riflessioni ancora più attente a temi che, proprio per loro centralità nella pratica educativo-didattica, non possono essere lasciati in ombra.

Parte II

Spunti critici e prospettici

Perché l'insegnante non può essere "etico". Le ragioni di una professionalizzazione

di *Elio Damiano**

1. Le regole del gioco

Le indagini presentate nei saggi che precedono sono fondate sul presupposto che l'insegnamento – in quanto tale – consista in una pratica morale, un esercizio a fondamento etico. Un presupposto al quale io stesso ho dedicato un'opera in volume (Damiano, 2007), argomentando la tesi secondo la quale la moralità sostanzia l'intero dell'azione didattica, al di là di riduzionismi che ne colgono la dimensione cognitiva – selezionando i saperi da insegnare e apprendere secondo criteri a carattere valoriale – e la componente relazionale, legittimando socialmente le asimmetrie del "classico" rapporto maestro/scolaro. Adottando tale presupposto, mi esento dal riprendere l'argomento e procedo oltre, ponendomi una domanda che considero cruciale: *le condizioni d'esercizio consentono agli insegnanti di attivare legittimamente e fattualmente un lavoro a carattere morale come il loro?* Mi riferisco all'insegnamento scolastico, che – pur nelle sue particolarità – non copre tutta la fenomenica dell'insegnamento, ma comunque ne costituisce il grosso fino a essere riconosciuto come l'insegnamento *tout court*.

L'interrogativo può essere posto anche in termini soggettivi: *gli insegnanti operano in condizioni adeguate per poter agire l'insegnamento secondo una condotta eticamente ispirata e impegnata?* Detto altrimenti, *gli insegnanti possono praticare l'insegnamento in quanto tale, ovvero inteso come azione morale, come lo abbiamo presupposto, avendolo così riconosciuto e definito?*

Il senso della domanda è evidente: il contesto dell'insegnamento dovrebbe connotarsi come un inquadramento pertinente e corrispondente a

* Già professore dell'Università di Parma.

criteri e intenti eticamente autentici e riconoscibili come tali. Così come è ovvio, per coerenza e per non cadere in contraddizione.

È evidente che con questa domanda spostiamo l'attenzione, dal piano dei comportamenti di fatto, quali possiamo osservare empiricamente e concettualizzare, a quello delle *norme*, cioè delle regole che presiedono e configurano l'ordinamento scolastico, nell'insieme e nel dettaglio. Nel nostro caso, *la scuola come organizzazione dell'insegnamento*, in specifico nella logica interna alla sua costituzione, con la messa a fuoco sulla regolamentazione dell'attività degli insegnanti.

Ci collochiamo così nel campo della *logica deontica*, che si occupa dell'indagine sulle norme, all'intersezione fra diritto e scienze dell'organizzazione (Von Wright, 1989; Di Bernardo, 1972; Carcaterra, 1979; Conte, 1898). Secondo questi riferimenti, distinguiamo fra *regole costitutive* e *regole prescrittive*. Con le prime vengono identificate le norme mediante le quali si dà forma alla “cosa” di cui ci si occupa. L'esempio canonico che si porta in questi studi è il gioco degli scacchi (Wittgenstein, 2009), con le regole riguardanti la scacchiera (dimensioni, colore e disposizione delle caselle), i pezzi (torre, regina, cavallo...) e i relativi movimenti loro consentiti (le “mosse”...), i tempi prescritti, i criteri per assegnare la vittoria (lo “scacco matto”...) e tutto quel che è consentito e vietato ai giocatori (in coppia antagonista). Insomma, *tutto quello che fa in modo che il gioco degli scacchi esista e possa essere tradotto in pratica*.

Per assurdo, si può citare una provocazione di J.G. March:

Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare. Le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere, possono dire “ho fatto goal” per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso (Weick, 1988).

Se tutti si aspettano di veder giocare a calcio non possono non pensare di assistere a un teatrino dell'assurdo, quando invece presumibilmente era un altro il gioco che stavano guardando, non conoscendolo... In sintesi, *le regole costitutive designano l'identità, pratica e sociale, del gioco*.

Passiamo alle *regole prescrittive*, che hanno la funzione di indicare le finalità del gioco (il risultato da conseguire = il tipo di vittoria riconosciuto come legittimo) e le modalità possibili – appropriate, raccomandate, consentite, tollerate e vietate, per praticarlo correttamente, senza incorrere nelle sanzioni previste. La distinzione fra i due tipi di regole non è sempre univoca in letteratura (De Lucia, 2003), ma per quel che ci serve qui pos-

siamo evitare di entrare nel dibattito e nelle varianti, anche quelle che investono le denominazioni (p.e. le regole prescrittive che vengono designate come regole “regolative”).

Vale tuttavia tenere ferma la doppia tipologia perché non si tratta di una sofisticazione, bensì delle specificità dell’organizzazione – assicurata dalla stabilità delle *regole costitutive* – e dalla varia codificazione e interpretazione – nel tempo e nella volubilità delle vicissitudini storiche – delle *regole prescrittive*, e dello *stress* cui il rapporto fra le une e le altre viene pertanto sottoposto. Donde la fenomenologia dei cambiamenti, tra riforme, tentate e fallite, fino alle rifondazioni più radicali (quelle che investono le *regole costitutive*) e la dialettica delle innovazioni, autentiche guerre combattute fra resistenze, ostacoli e barriere tra le opposte fazioni degli attori in campo. Una dinamica di sicuro interesse perché la dice lunga sui requisiti delle istituzioni e sulla loro portata sociale. La scuola, e la sua storia, fra queste.

Trasferendo questo schema d’analisi al nostro campo – la scuola, appunto – le *regole costitutive* vanno riconosciute nell’assegnazione dei tempi – principalmente i cicli scolastici (con le opzioni fra percorsi diversi e alternativi, gli esami di passaggio e di conclusione), il calendario e gli orari – degli spazi fisici – aule, locazione, composizione e differenziazione interna ed esterna dei vari ambienti – delle attrezzature (e tecnologie); ma anche nel reclutamento degli alunni (per età e in ordine ai cicli) e degli insegnanti (e operatori scolastici in generale), ivi compresa la loro formazione, di base e ricorrente).

Con le *regole prescrittive* ce la caviamo più alla svelta: principalmente sono i “programmi d’insegnamento”, che nella tradizione come la nostra comprendono – con funzioni distinte – la “premessa” (= le “finalità”) che legittima l’elenco delle discipline di studio con i rispettivi “contenuti” e “metodi”, e gli esami (requisiti di ammissione, prove e criteri di valutazione). Grosso modo, abbiamo così un quadro accettabilmente riconoscibile dell’istituzione scuola, quella storicamente definita “burocratica”, sorta in Occidente nel Cinquecento e da un paio di secoli e più di pertinenza degli stati sovrani.

2. L’insegnante nel “gioco” scolastico

Applichiamo lo schema d’indagine definito, cominciando dalle *regole prescrittive*. Già il termine “*insegnante*” è associato regolarmente a un giudizio di apprezzamento: “buon” insegnante, finanche “ottimo”, ma non cambia la consuetudine al giudizio se si aggiunge un “cattivo” o un “pessi-

mo”, e neppure un “mediocre”, un insegnante “come tanti”. È una sorta di regola semantica che caratterizza l’uso sociale di un termine che non sembra tollerare una rappresentazione semplicemente denotativa, perché richiede sempre – positivo o negativo che sia – un marcatore della sua qualità.

La tendenza a dichiarare quel che l’insegnante dovrebbe essere – o non dovrebbe – riserva una vera sorpresa se – come è stato provato più volte – si procedesse a chiedere di esplicitare in dettaglio il significato di quel generico attributo positivo o negativo. Le “idee” di insegnante che solitamente emergono si distinguono per l’*intimità* degli archetipi rievocati (soprattutto in area di famiglia: “padre”, “madre”, “fratello”...), per l’*elevatezza* delle attese (sempre ai massimi gradi della scala di preferibilità) e privilegio assegnato alle *dimensioni morali*, pubbliche e personali, rispetto a quelle strettamente tecniche. Per quanto diversi siano i soggetti che si pronunciano al riguardo – per la loro condizione sociale e culturale – non cambia la tipologia “esagerata” delle figure evocate. Insomma, come la moglie di Cesare (sic!), l’insegnante dev’essere al di sopra di ogni sospetto...

La differenza fra le risposte emerge invece quando si passa a esaminare, oltre le immagini metaforiche, lo specifico delle competenze attese. Il risultato dei sondaggi, in questo caso, si caratterizza per la scarsa coerenza, quando non contraddizione, dei profili d’insegnante che ne scaturiscono. Non basta la molteplicità delle rappresentanze interpellate – studenti, genitori, amministratori, studiosi... – a giustificare richieste quali “vicinanza e comprensione” vs “giustizia e imparzialità”, “precisione e chiarezza nelle consegne” con “flessibilità e capacità di stimolare alla creatività”, “diligenza e rispetto delle norme” ma anche “apertura all’attualità e sensibilità sociale”, “programmazione” contro “improvvisazione”, “oggettività docimologica” insieme a “congruenza emotivo-affettiva”. E avanti con le antinomie, cercando di rispondere a istanze tutte legittime ma contrarie, quando non opposte. Difficili soprattutto da comporre presso lo stesso soggetto-insegnante per la loro divergenza, quando non incompatibilità psicologica¹. Qui l’estrazione sociale esercita un suo peso evidente, così l’antologia eclettica si divarica immediatamente, tra i ceti culturalmente favoriti che chiedono agli insegnanti prevalenti compiti di *maternage*, mentre chi fa parte della classe media “arrembante” conta su una loro competenza solida e niente affatto condiscendente. La questione si complica rispetto alle risposte di prima impressione: ognuno ha il suo “buon” insegnante e non c’è un “buon” insegnante che vada bene per tutti.

1. Per un campionario, cfr. Lepore (1968); Debesse, Mialaret (1979).

E tuttavia, al di là della contraddizione fra l'omogeneità delle "idee" d'insegnante e delle pretese concernenti le "competenze", emerge il carattere comune a tutte le aspettative: le une e le altre sono, a guardar bene, *irrealistiche*. Come il padre della parabola che viaggiava con figlio e asino ben carico – oggetto di critica quale che fosse la scelta di variare la distribuzione del peso sulla groppa – le attese sociali intorno alla figura dell'insegnante non possono essere composte in un profilo professionale gestibile di media portata: a meno che – e ci risiamo – si tratti di figure eccezionali...

A prima vista una condizione di lavoro senza parametri "ragionevoli" – quindi minimamente "necessari" – può apparire "leggera" e liberatoria perché – mentre qualsiasi vincolo è improponibile – può consentire a ciascuno di autodeterminarsi e decidere a discrezione che tipo di insegnante si vuol diventare. Invece, è proprio l'assenza di riferimenti accessibili che espone il docente al giudizio indiscriminato, da parte di tutti i soggetti interessati all'insegnamento. Proprio tutti: chi può dirsi non interessato alle sorti dei giovani?

La vaghezza colpisce anche l'insegnante fin dalla scelta del mestiere, perché l'orientamento verso "l'insegnante-che-vorrei-essere" può avvenire solo rispetto a un ambiente di lavoro che manca di quadri di riferimento comuni o accettabilmente condivisi e riconoscibili. Di qui il rischio immanente di scelte "al buio" che si scontrano al primo contatto con la realtà delle classi, con forme di disadattamento che insidiano a volte non solo gli inizi della carriera. A tali incertezze si aggiungono le "eccedenze" delle attese manifestate da parte del pubblico, regolarmente più vicine a figure estreme come quelle parentali o eroiche: chi mai potrà reggere il confronto con queste proiezioni iperboliche dell'immaginario sociale?

Otteniamo così il risultato cumulativo dei processi di idealizzazione e divaricazione delle attese: una sorta di castello di Atlante, il luogo di elezione del mago nordafricano messo in scena dal Boiardo prima, poi dall'Ariosto, dove gli incantesimi generano illusioni conformi ai bisogni e ai desideri degli incauti visitatori. Il castello non ha mura né fondamenta: si erige nell'aria e come pareti ha acciaio lucidissimo; la meraviglia è data dalla meticolosa descrizione dei particolari, dal mutamento di prospettiva e dalla molteplicità dei punti di vista. Solo l'anello, ottenuto dall'eroina Bradamante – figura della ragione umana affinata con lunghe fatiche – che alla fine annullerà ogni alchimia.

Nel caso della scuola, l'anello del disincanto si trova nelle *regole costitutive*: una codificazione minuta, puntualmente circoscritta con vincoli e sanzioni da parte dell'autorità. Con l'avvento della "scuola burocratica", quale la conosciamo noi in età moderna, il quadro prescrittivo si sviluppa nella forma dei "programmi d'insegnamento", che entrano nel merito

degli aspetti tecnici, quali i metodi e i contenuti, che diventano (a partire dal mondo protestante) intorno alla fine del XVIII secolo “normali”, ovvero “normativi” fino a designare in quanto tali gli istituti di formazione degli insegnanti (le cosiddette “scuole normali”)². Una conferma a rovescio viene dagli interventi di attenuazione della prescrittività, quando in regime democratico le “norme” diventano “Indicazioni”, col proposito di alleggerire la pressione a rispetto della “libertà” d’insegnamento (sic!). Ma resta il fatto che l’Amministrazione non riesce ad astenersi dal prescrivere i modi e le progressioni dell’insegnare, se è vero che le “Indicazioni” non solo continuano a essere elaborate al centro e trasmesse in periferia, ma si fanno sempre più voluminose e ridondanti (il riferimento palese va alle nostre procedure nazionali). E poiché si vuole essere certi che – pur meno vincolanti – rispettino comunque le attese – da qualche tempo servono allo scopo prescrittivo le valutazioni effettuate d’intesa e coordinamento a livello internazionale, con prove mirate a evidenziare non solo le conoscenze, ma pure le procedure didattiche mediante le quali le conoscenze vengono apprese.

A conferma, ed esplicitazione, di questa funzione di controllo delle *regole prescrittive*, soccorrono ancora le *regole costitutive* per quella parte che configura lo status socioeconomico degli insegnanti, che se all’origine e lungo i secoli è stato configurato inequivocabilmente come servile, in seguito si è determinato come meramente esecutivo (con l’unica eccezione, peraltro storicamente recente, della categoria dei docenti universitari), che regolarmente ha comportato emolumenti di sopravvivenza e condizioni d’esercizio non di rado precarie.

A guardar bene, infatti, il paradosso tra *regole prescrittive* idealizzanti e *regole costitutive* inferiorizzanti è soltanto apparente, se riflettiamo che *il risultato di entrambi i processi sortisce il medesimo effetto*: l’uno agisce sul piano simbolico – la rappresentazione di virtù, tali da esigere uno sforzo inesauribile, in vista del loro perseguimento effettivo – e quindi ottiene infallibilmente il risultato di sollecitare al massimo la conformità alle norme sociali vigenti. Il dispositivo psicologico ha una valenza più ampiamente antropologica se rivediamo come l’idealizzazione, nella storia, si affermi soprattutto all’avvento di forti tensioni innovative, nelle congiunture in cui si elaborano sistemi di valore alternativi o riscoperte dell’identità culturale, come l’assolutismo, il socialismo, la democrazia o il nazionalismo. In tali transizioni fiorisce una saggistica socio-pedagogica che stimola in chiave di “missione” e di “vocazione” la produzione di una nuova sagoma dell’insegnante-educatore, generando il florilegio di “tipi-ideali” ben noti

2. Per l’Italia, cfr. Vidari (1929).

(“eroe”, “filosofo”, “cavaliere”, “santo”, “gentleman”, “patriota”...). A questa si accompagna una letteratura didascalica, rivolta alla edificazione degli educatori in genere, in primis gli insegnanti delle scuole primarie (non a caso insieme ai genitori delle classi sociali inferiori, oggetto di prescrizioni idealizzate a cominciare dal modello della famiglia “sana”; Damiano, 2003). Insomma, Atlante non era “innocente” quando giocava con le sue magie, ma perseguiva uno scopo preciso...

Così il progetto simbolico che mira a unificare la società attraverso l'enfaticizzazione di neo-categorie ispiratrici viene affidato, fra gli altri agenti di cambiamento, agli insegnanti, il consenso dei quali va acquisito prioritariamente per assicurarsi la loro conformità in quanto chiamati a valere come testimoni di “prima linea” delle nuove *regole prescrittive*³. L'altro processo, quello dettato dalle *regole costitutive*, agisce invece sul piano materiale, mirando a modellare i comportamenti, regolandoli secondo *routines* più o meno “perfette” e prevedibili. In questo campo, si collocano tutti i dispositivi che abbiamo catalogato nella categoria delle *regole costitutive* (spazi, tempi, reclutamento, ecc.). Un “*dispositivo*” – nel senso consegnatoci dai lavori illuminanti di Michel Foucault – che equivale a una “istituzionalizzazione” degli insegnanti.

Se ci concentriamo sul Belpaese, c'è ancora di più a riguardo del sistema di reclutamento degli insegnanti, che in Italia non ottempera l'art. 97 della Costituzione, il quale prescrive il concorso pubblico come il canale ordinario per l'assunzione in ruolo nella pubblica amministrazione. Al contrario, i concorsi pubblici sono stati espletati di rado, grosso modo a ritmo decennale, offrendo – invece – agli aspiranti/insegnanti procedure di ingaggio diverse, come opportunità occasionali di acquisire titoli – ergo punteggi – utili a entrare in graduatorie valide per la stipulazione di contratti a tempo determinato e indeterminato. Creando, in questo modo, il fenomeno perverso del *precarariato*, con una massa vagante di docenti in cerca di occupazione, la pressione della quale genera, di volta in volta, l'urgenza di una “sanatoria” che – chissà perché – viene soddisfatta, in genere, in prossimità delle tornate elettorali. Si aggiunga che il volume di questa massa è ingigantito dalla latitanza di una programmazione dei rapporti fra l'organico – il numero delle cattedre – delle scuole e le uscite dalle sedi di formazione degli insegnanti (una volta scuole e istituti magistrali, oggi facoltà universitarie). Una programmazione che manca anche il raccordo con il mondo del lavoro non-scolastico, e che cerca, però, nel bacino scolastico, la collocazione di diplomati e laureati che ben difficilmente avrebbero

3. Per una disamina critica dei “modelli ideali” dell'insegnante, cfr. Mariani (1996, pp. 51-91).

trovato lavoro altrove. In definitiva, la scuola adoperata come strumento di *welfare* – con il consenso dovuto dei sindacati – ovvero come luogo di compensazione delle disfunzioni della *governance* e del clientelismo politico (Bottiglieri, 1982). E così, mentre ci si appella all'importanza decisiva degli insegnanti per far fronte – oltre alla crisi della scuola – addirittura alla crisi della società, dall'altra parte si procede alla loro proletarizzazione⁴.

3. Dinamiche di resilienza

Ora che disponiamo dei risultati ottenuti adottando le “regole” come schema dell'indagine, riprendiamo la domanda dalla quale eravamo partiti: dato il quadro normativo che definisce il suo status, è *praticabile un'attività di portata morale da parte dell'insegnante scolastico*? La risposta negativa è scontata *per la contraddizione che nol consente*, quella che vige tra una condizione a carattere esecutivo – per definizione deprivata di qualsivoglia responsabilità, riservata esclusivamente al potere politico e amministrativo – e l'esercizio di un effettivo libero arbitrio dell'azione didattica. Senza libertà non c'è morale, senza possibilità di scelta non è possibile alcuna responsabilità: l'insegnante scolastico non ha mai insegnato – per statuto – a titolo personale, ma sempre in nome e per delega di un'autorità costituita. Una condizione che non è casuale, esito di un destino crudele, ché si danno delle “buone” ragioni per tutelare il potere rispetto alla libertà d'insegnamento. Per farla breve, è troppo importante, se non esiziale, affidare l'educazione delle nuove generazioni in mani “qualsiasi”. Lo scoprono presto i neo-genitori quando – rientrati da scuola – il figlio/la figlia fanno opposizione alle regole famigliari appellandosi a “quello che ha detto la maestra”. Le vicende della cosiddetta “partecipazione” avviata da noi negli anni Settanta hanno messo in piena evidenza le rivalità scuola/famiglia, proprio attraverso l'enfasi con la quale si raccomandavano “larghe intese” fra le due istituzioni. Negli ultimi anni è stato il fenomeno della “giudiziarizzazione” (Damiano, 2011, pp. 10-39) a portare in chiaro come nella emergente “Società degli Individui” (Bauman, 2002) i conflitti tra genitori e insegnanti fanno assurgere il giudice – e il diritto – alla funzione capace di stabilire che cosa sia una “buona scuola” (o una “buona famiglia”).

Ma i fatti sono “duri e cocciuti”⁵, e poiché l'insegnamento non è tale se non intrinsecamente morale, nella fattualità del lavoro di aula l'insegnante

4. Su questa problematica, cfr. Gremigni (2012), Antoccia (2005).

5. L'affermazione è attribuita a W. James, anche se non sono riuscito a trovarne traccia nelle sue opere, forse perché amava formulare aforismi nei suoi lavori di divulgazione della psicologia. Cfr. James (2003).

non può non provare a resistere in difesa della sua libertà d'azione. La dinamica di tale resilienza è ben nota, anche se viene solitamente designata come condotta massimamente negativa. Qui ci limitiamo a segnalarne tre tipi, fra i più esecrati:

(a) *Il giardino segreto*⁶. La metafora si riferisce alla tendenza, comune fra gli insegnanti, a rendere opaco e imperscrutabile quanto accade all'interno dell'aula. Anche a dispetto di qualsiasi ispezione o controllo, per quanto ben intenzionato e amichevole venga giustificato e raccomandato. Tale forma di occultamento – fatto di ingegnosi espedienti – in genere risulta piuttosto efficace e pertanto viene duramente condannato, non solo dagli amministratori, ma anche, se non soprattutto, dai ricercatori. Esso mira a consentire agli insegnanti di operare in uno spazio di libero movimento, a difesa da interventi che da loro sono considerate interferenze che rischiano di compromettere l'integrità del rapporto educativo da essi instaurato dietro la porta delle classi.

(b) *L'individualismo*. Nel caso degli insegnanti corrisponde alla diffusa renitenza a comunicare esperienze, riflessioni, conoscenze, successi e fallimenti in ordine al proprio lavoro di aula. Una sorta di "omertà" variamente giustificata in nome della particolarità delle situazioni o della irrilevanza di tali informazioni. Ovviamente gli insegnanti fra di loro parlano – molto meno nelle situazioni ufficiali (v. consigli di classe o collegio docenti), più frequentemente nei momenti informali (p.e. durante l'intervallo, nei pressi della... macchina del caffè) – ma di solito non si tratta di effettivi scambi fra colleghi a riguardo della loro attività, ma piuttosto di lagnanze relative al lavoro (v. gli alunni o le famiglie "difficili"), e finanche extra-lavorative. Non mancano i giudizi sugli altri insegnanti, non di rado poco lusinghieri quando si tratti di insegnanti che si distinguono facendo i "buoni" per ingraziarsi gli alunni. Sono tutti comportamenti finalizzati a sottrarsi a una effettiva comunicazione professionale e a salvaguardare il proprio modo di far fronte ai problemi didattici incontrati: perché difficili da esprimere essendo ciascuno di essi vissuto nella complessità di un rapporto – quello didattico – che come pochi altri impegna in profondità sul piano esistenziale. Non di rado gli insegnanti soffrono questa condizione come una lacerazione tra le attese e i comportamenti, e comunque una condizione non

6. *The secret garden* è il titolo di un romanzo di Frances Hodgson Burnett molto popolare a livello internazionale, nel quale il luogo critico dell'intreccio è, appunto, un giardino reso impenetrabile dal dolore di una perdita e che si trasforma nel luogo del felice riscatto finale da parte dei bambini protagonisti. All'epoca della sua uscita divenne uno dei manifesti dell'Attivismo, dove si affermava l'importanza della coeducazione e della vita all'aperto, fra piante e animali. *Il giardino segreto*, Newton Compton, Roma 2012 (orig. inglese 1911).

facile che induce presso di loro sentimenti di *impotenza*: impotenza a stabilire un contatto con ciascun allievo, impotenza a portare tutti gli studenti a imparare, impotenza a realizzare appieno qualsiasi ottimo proposito. Di qui la necessità, inesausta, di una negoziazione continua. Tra vincoli imposti dal ministero, i rapporti con i colleghi, il potere sembra sfuggire dalle mani dell'insegnante e rimesso continuamente in discussione. Riemerge la percezione di un debole e incerto controllo sul proprio lavoro, soggetto a mille interferenze e a stressanti tentativi di trovare un accettabile equilibrio rispetto alle convinzioni personali. La biografia professionale reca le tracce di un itinerario quasi mai lineare, con vari tentativi di aprirsi il varco fra direzioni diverse, stalli e ripiegamenti, nell'affannosa ricerca di postazioni dalle quali guardare l'orizzonte e guadagnare un orientamento etico. Come si fa a dire – e a dirsi – questo sofferto groviglio? Di qui omissioni e silenzi, attestazione del disagio di fronte a un lavoro “impossibile” perché oltremodo impegnativo sul piano del coinvolgimento personale.

(c) Il *bracconaggio*. È un termine che è stato codificato da De Certau (1990-1994) per indicare gli interstizi e le nicchie dove i piccoli – i vinti, i marginali, gli esclusi... – cacciano clandestinamente al posto dei grandi, per cercare di sopravvivere in qualche modo all'ortodossia dei paradigmi, delle regole consacrate e delle parole d'ordine. In questa chiave dal basso, la ricerca educativa è riuscita a prendere atto di quel che dagli insegnanti viene costruito all'ombra della politica delle riforme tradotta nella legislazione scolastica, frutto sconcertante di esperienze di sopravvivenza, resistenze a cambiamenti cervellotici e sotterfugi costretti da una formazione inesistente o perlomeno inadatta; ma anche un'ingegnosità capace di far fronte, con relativa soddisfazione, alle regole ufficiali e all'incertezza delle condizioni d'esercizio; sulla base di conoscenze e strategie che ben di rado derivano dalla ricerca accademica e che attingono, invece, da saperi biografici, elaborati a scuola, ma dalla parte del banco, e non di rado in famiglia e nell'extrascolastico (Tardif, Raymond, Mukamurera, Lessard, 2001, pp. 317-349; Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008). È un *thesaurus*, costituito da un giacimento fatto di quaderni di alunni, cartelloni, ritagli di riviste, guide didattiche, libri di testo, che si è accumulato negli anni, raccolto secondo il criterio “può sempre servire”: un composito conglomerato pronto a ispirare un funambolo d'aula nel suo *bricolage*, quando l'estro non brilla alla bisogna (Tochon, 1989, pp. 23-33; 1991a, pp. 7-15; 1993; 2000, pp. 129-157). E che va riconosciuto come un “curricolo di fatto”, in grado di svelare quanta verità sull'insegnamento racchiudano gli adattamenti alla realtà della scuola, e che il “modello del deficit” – che da sempre ha condannato pregiudizialmente le pratiche degli insegnanti – ha colpevolmente ignorato e nascosto alla vista, negandosi la possibilità di accedere a una

“antropologia delle pratiche educative” e di prendere in carico la gravidanza di un’esperienza vissuta nel suo contesto (Lantheaume, 2008; Baudouin, Friedrich, 2001)⁷.

Questa varia fenomenologia del sommerso va diagnosticata come *la frattura insanabile tra l’apparato organizzativo imposto e le proprietà distintive e fattuali del lavoro didattico*. Così come sono, da sempre, le regole prescrittive e costitutive della scuola – in particolare quelle riguardanti il suo nucleo essenziale, ovvero lo status degli insegnanti – sono la ragione di un disadattamento del personale che mina alla radice la credibilità dell’istituzione, prima ancora della sua efficienza e incisività sociale e culturale. Una riprova si può ritrovare come una novità degli ultimi anni, quando – con l’avvento delle valutazioni nazionali e internazionali che incombono sulla realtà delle scuole come una minaccia – invece che come un’opportunità di comprensione e sviluppo – con gli insegnanti che non di rado sono indotti nella tentazione di falsare le prove, anticipandole agli alunni e/o suggerendo le risposte. Al posto di una partecipazione, un’occasione di boicottaggio... Con quel che ne è conseguito in termini di segretezza delle operazioni e – ancora – controllo sugli insegnanti. E tuttavia, quante responsabilità vanno denunciate a carico degli organismi, internazionali soprattutto, che hanno messo a punto una strategia di omologazione dei sistemi scolastici nazionali, peraltro di dubbia validità scientifica? (Damiano, 2012, pp. 59-86).

4. Per una professionalizzazione degli insegnanti

Se la spiegazione di queste dinamiche perverse va cercata nella ispirazione disciplinare dell’impianto scolastico, è su questa che bisogna incidere per riorientare un’istituzione di tale portata e centralità. Se è la dissonanza tra la struttura normativa – regole costitutive e prescrittive – e le qualificazioni valoriali proprie dell’insegnamento a generare la divaricazione tra finalità assegnate e pratiche di fatto, è sulla logica istituzionale che è necessario introdurre innovazioni sostanziali. Se è l’etica la connotazione fondamentale e costitutiva dell’insegnamento, è la moralità dell’azione didattica che dev’essere promossa e garantita. Con la conseguenza di liberare il lavoro degli insegnanti dalle ipoteche estrinseche e assegnarne la responsabilità diretta a chi, come loro, quel lavoro lo svolge in prima persona. Istituyendo – con le confacenti regole costitutive e prescrittive – *l’insegnamento come professione*.

7. Su questo movimento, cfr. Damiano (2009, pp. 551-571).

Ho già svolto questa proposta in più d'una occasione, in forma analitica nel terzo capitolo del volume che fa da riferimento ad alcune delle ricerche empiriche illustrate in questa sede. A distanza di 15 anni l'ho riletto e mi persuade ancora, nell'insieme e in quasi tutti i dettagli. Pertanto mi limiterò a sottolineare le difficoltà che quel progetto – se fosse adottato, in toto o in parte – non potrà non incontrare.

Al centro delle preoccupazioni, *le resistenze che saranno opposte dagli insegnanti medesimi*: direttamente e attraverso i loro sindacati. Essi stessi, perché percepiranno la prospettiva come un aumento del loro quaderno dei carichi. Temibile perché la storia del loro mestiere – e la memoria profonda che si è accumulata nella categoria – è contrassegnata da nobili idealizzazioni tradotte di fatto in nuove costrizioni, a volte anche “illuminate”, ma sempre pesanti da eseguire. Né può giovare l'autopercezione della categoria da parte degli insegnanti che – come succede a chi è stata oggetto di controllo totalizzante – non è molto diversa da quella dei controllori, ovvero solo dipendente. In particolare quando la posta in palio è un profilo d'insegnante mai visto, se non come abusivo nell'ombra del bosco. Così che si rende necessario chiedersi a chi tocchi avviare un'agenda così radicalmente innovativa.

Sappiamo bene, in base alle esperienze precedenti e alla letteratura sulle riforme, che alla seduta delle riforme colpisce il posto vuoto di un “convitato di pietra”: tutti parlano di lui, ma lui non c'è. *L'insegnante*. Di solito per sapere che cosa pensa al riguardo bisogna ricorrere a sondaggi e a inchieste che ben di rado li vedono fra i committenti. Abbiamo già detto delle loro (giustificabili) preoccupazioni a riguardo dell'investitura professionistica, sono ben note anche le loro riserve sul ruolo dei ricercatori accademici che in larga misura sono i principali portatori del “modello del deficit” a carico degli insegnanti. Basta citare tali ostacoli per dedurre che il cambiamento atteso non rappresenti un'impresa di facile portata. I sindacati degli insegnanti, inoltre, non hanno mai nascosto la loro indisponibilità, se non addirittura la loro contrarietà, a un progetto che temono perché li priverebbe della loro stessa rappresentatività presso gli insegnanti. Chi vorrà investirsi di un tale compito “impossibile”?

La professionalizzazione, in genere, non solo quella degli insegnanti, è storicamente un'impresa che possiamo definire “pedagogica” perché non può che essere “autoeducativa” per i soggetti interessati. Per quanto concerne in particolare gli insegnanti, fra i quali le *élites* non sono mai mancate, dovrebbe essere essenziale il ruolo delle *associazioni professionali*, che sarebbe lecito aspettarsi si coordinino fra di loro superando steccati interni -come quelli tra maestri elementari e professori delle secondarie. In Italia l'associazionismo è radicato, ma non particolarmente diffuso né

intensamente partecipato. E si può facilmente prevedere che la loro opera di sensibilizzazione e orientamento della categoria incontrerà le resistenze, se non l'opposizione, del sindacato, la trasversalità del quale, rispetto alle associazioni professionali, non faciliterà certamente il lavoro di ideare e realizzare l'attesa professionalizzazione.

Nell'intrico dei tanti soggetti che gravitano sul campo della scuola, ciascuno secondo interessi di posizione, non può che essere auspicabile una presa di coscienza comune, ciascuno anche contro se stesso e la propria cultura specifica. E poiché siamo in un contesto universitario, cominciamo con l'interpellare noi stessi: in questa occasione specificamente dedicata all'etica dell'insegnamento, interrogandoci se può bastare produrre ricerca – come quella qui esaminata e rendicontata – oppure (ovvero anche) impegnandoci a tirarne le conseguenze sull'arena pubblica. Una prospettiva – di alleanza fra insegnanti universitari e insegnanti scolastici – che potrebbe rivelarsi strategica – ritengo – anche per il futuro della ricerca pedagogica e universitaria in generale.

L'operazionalizzazione: un processo le cui difficoltà iniziano dalla individuazione dei costrutti ai quali applicarla

di *Enver Bardulla**

Ho accettato l'invito a discutere della ricerca compiuta dall'Unità Educazione dell'Università di Parma, nonostante l'appartenenza alla medesima istituzione, non ravvisandovi conflitti d'interesse, dal momento che non ho partecipato in alcun modo alla stesura del progetto e non ne ho seguito le varie fasi di attuazione. Un motivo che avrebbe potuto sollevare riserve sulla mia idoneità al compito consisteva se mai nella mancanza di una competenza specifica sul tema.

Mi sono infatti limitato a sfiorare soltanto questi argomenti qualche decennio fa, per di più in termini molto generali, intervenendo a due Convegni di Scholè, rispettivamente sull'insegnamento della religione nella scuola e sull'educazione alla legalità, e, in termini più specifici, occupandomi del dibattito sul ricorso alla *values clarification* sviluppatosi negli Stati Uniti tra gli studiosi impegnati sul fronte dell'educazione ambientale.

A farmi superare l'imbarazzo prodotto dalla consapevolezza di questo limite ha contribuito la presunzione di aver maturato, in decenni di impegno accademico, una discreta esperienza nella ricerca empirica in campo educativo: esperienza acquisita anche grazie alla partecipazione con i colleghi di Parma a un PRIN su "Bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia", coordinato da Susanna Mantovani, il cui impianto muoveva dalle indagini di Joseph J. Tobin sull'infanzia in differenti culture; e che ho voluto richiamare per le non poche affinità con la ricerca di Pintus, Robasto e Zobbi (ivi), tanto sul piano metodologico quanto in termini di spendibilità dei risultati ottenuti per la formazione degli educatori.

Spero non me ne vogliano gli autori della ricerca, ai quali indubbiamente va il plauso per il coraggio, l'impegno e la perizia dimostrati nell'affrontare un tema da loro stessi considerato particolarmente complesso e

* Professore emerito dell'Università di Parma.

“scivoloso”, se, anziché mettere a fuoco principalmente la struttura e le modalità di attuazione della loro indagine, ho concentrato la mia attenzione sui presupposti teorici che ne costituiscono il fondamento. E se mi limiterò a trarre spunti da questi per considerarne la coerenza o meno con le soluzioni adottate e segnalare aspetti meritevoli di attenzione in vista di una eventuale prosecuzione delle indagini.

L’aver appreso che alla base del progetto vi erano le idee elaborate da Elio Damiano nel suo volume sulla competenza etica degli insegnanti ha ulteriormente favorito l’accettazione del compito propostomi.

Nei mesi scorsi, infatti, la lettura dei contributi al volume in onore di Enza Colicchi curato da Anna Maria Passaseo mi ha indotto a riprendere in esame, oltre agli scritti della studiosa messinese (tra i quali *I valori in educazione e in pedagogia* del 2021, del quale non avevo rilevato il collegamento con il PRIN dell’unità parmense), quelli di Elio Damiano. Nel saggio inserito nel volume collettaneo citato sopra, questi rilanciava il confronto sulla teorizzazione pedagogica innescato da un convegno sull’opera di Sergio De Giacinto svoltosi a Parma nel 2015.

Sentendomi chiamato in causa in quanto organizzatore, con Damiano Felini, di quel convegno, mi ero proposto di contribuire alla ripresa del dibattito e avevo riesaminato gli scritti dei due colleghi e intrapreso la lettura dei testi di Damiano sulla mediazione didattica (2004) e sull’insegnante etico (2007).

Come sempre è capitato misurandomi con le opere di studiosi che considero tra i più seri e preparati in campo pedagogico, si è trattato di un lavoro certamente impegnativo ma al tempo stesso stimolante. La lettura del volume sulla mediazione didattica è stata anzi per me motivo di gratificazione, avendovi riscontrato una sostanziale sintonia con le idee da me faticosamente maturate in decenni di studi.

Benché ne condivida appieno i riferimenti valoriali e lo scopo prefisso (superare le rigidità della risposta “tradizionale” alle problematiche della moralità, adeguando la ricerca di soluzioni alle mutate condizioni del contesto sociale e culturale), confesso che le tesi sostenute nel testo sull’insegnante etico mi hanno invece generato non poche perplessità. Al punto da farle apparire, prima ancora che avveniristiche, una vera e propria forzatura.

Mi riferisco soprattutto alla tesi secondo la quale, “intorno all’insegnamento, il punto di vista morale è quello più comprensivo. ... Quello che ci mette di suo – rispetto a qualsiasi si possa prendere in considerazione – è il senso dell’insegnamento” (p. 141). Perché lo stesso si potrebbe affermare in riferimento a qualsivoglia attività umana. E perché, riferita all’educazione e all’insegnamento, questa tesi finisce inevitabilmente per minare alla radice

la stessa ragion d'essere del sapere pedagogico e didattico, filosofia dell'educazione compresa.

Verrebbe quasi il sospetto che si tratti di uno stratagemma per riproporre, sotto le spoglie della professionalizzazione, una concezione dell'insegnamento come vocazione o missione. Oppure di un ricorso all'astuzia per attenuare le resistenze alla suggestione di una "nuova alleanza" tra i pratici e i cultori della ricerca pedagogico-didattica. Col rischio, peraltro, che il primato dell'etica, nonostante il rilievo attribuito alla riflessività e all'impegno costante a rivedere le proprie posizioni, riacutizzi in ambito pedagogico quella contrapposizione frontale tra le ideologie di riferimento che negli ultimi decenni si era sensibilmente affievolita.

L'accenno al carattere avveniristico, che lo stesso Damiano attribuisce alla sua proposta, chiama inevitabilmente in causa l'impianto fondamentale del PRIN e delle ricerche nelle quali si articola, mettendo in evidenza la problematicità di un suo utilizzo ai fini della elaborazione di un curriculum per la formazione attuale degli insegnanti. Non solo di quelli già in servizio ma anche di quelli che vi aspirano, dal momento che le condizioni poste dall'autore per l'avvento di una figura professionale fondata sulla competenza etica (Carta Etica, Consiglio Nazionale degli Insegnanti, Amministrazione Scolastica come supporto) sono tali da renderne del tutto illusoria l'attuazione in tempi che consentano ai docenti attualmente in formazione di avvalersi delle competenze acquisite. Sempre, ovviamente, che non si pensi che, operando come se la trasformazione dello status giuridico dei docenti e dell'assetto del sistema scolastico fosse già avvenuta, si possano creare le condizioni per rendere possibile il cambiamento auspicato.

Sta di fatto che, per Damiano, la competenza etica non è spendibile nella scuola dei nostri giorni. Per la semplice ragione che si tratta di una competenza non richiesta o addirittura incompatibile con la situazione attuale, caratterizzata per gli insegnanti da un rapporto di tipo impiegatizio col datore di lavoro: un rapporto che non consente di sollevare questioni di etica, avendo queste come presupposto l'esercizio della libertà. Solo per un lavoro regolato da uno statuto autonomistico, che esige al contrario una esplicita e regolamentata morale professionale, tale competenza risulterebbe necessaria (p. 137).

D'altro canto, oltre a valutare la praticabilità di una proposta il cui merito consiste, a mio giudizio, nel richiamare l'attenzione su problemi a lungo ignorati, occorre anche considerarne i risvolti potenzialmente negativi, ivi comprese le conseguenze che la professionalizzazione del corpo docente finirebbe inevitabilmente per avere anche sul piano giuridico, in termini di responsabilità, non solo di carattere amministrativo ma anche penale e civile.

Trasformati in un esercito di partite IVA o equiparati per esempio ai medici di base liberi professionisti o ai medici dipendenti dalle AUSL o dalle Aziende Ospedaliere, anche gli insegnanti si dovrebbero dotare, come i sanitari, di una copertura assicurativa adeguata. Benché salvaguardati, almeno in parte, dalla clausola che li impegna a operare “secondo scienza e coscienza”, si troverebbero poi costretti a un rigido rispetto di protocolli, con il relativo carico di adempimenti burocratici, la cui mole assorbirebbe quote del loro tempo tutt’altro che trascurabili. E, come i medici e gli altri professionisti della sanità, finirebbero per ritenere meno appetibile e gratificante la loro professione.

Né si può dare per scontato che la rivendicazione delle peculiarità delle professioni educative o di servizio alla persona, pur potendo contribuire a “una definizione più comprensiva dello stesso concetto di ‘professione’” (p. 233), possa avere la meglio sulla difesa dei propri privilegi da parte delle corporazioni professionali più potenti. O che l’assenza di un rapporto rigido di causalità (condivisa peraltro anche da professioni maggiormente connotate in termini di competenza tecnica) tra azione dell’insegnante e apprendimento dell’allievo esoneri totalmente il primo dalla necessità di rispondere dell’efficacia o meno del proprio operato.

L’asserita peculiarità dell’insegnamento per la rilevanza assunta in esso dalla dimensione morale (e derivante, secondo Fenstermacher, dalla limitazione nel tempo dell’asimmetria del rapporto, dall’esercizio del potere finalizzato a una relazione d’aiuto e dalla necessità della collaborazione dell’alunno) appare in effetti poco difendibile. Anche trascurando la condivisione delle caratteristiche sopra elencate da parte di altre professioni, riesce infatti difficile riscontrarne l’incidenza sull’elenco delle virtù (rispetto, gentilezza, lealtà, sincerità, coraggio) che gli insegnanti, seppure in modo “latente”, si adoperano per promuovere nei loro allievi (p. 254). Ma lo stesso può dirsi per i principi (giustizia e imparzialità, lealtà concretezza e integrità, benevolenza e cura, empatia e rispetto per gli altri) che gli insegnanti partecipanti alla ricerca della Campbell cercano di “adottare con coerenza in una cornice, come quella scolastica, non esente da contraddizioni” (p. 359). Al punto che, se, negli otto tratti che per questa studiosa definiscono il profilo dell’insegnante etico, i termini “insegnante” e “studente” venissero sostituiti con i termini “medico” e “paziente”, il profilo non vedrebbe venir meno la propria validità. Ed è pure illuminante il fatto che lo stesso Damiano sostenga che la formazione dei docenti non si deve limitare alla morale professionale e deve invece “attingere ai fondamenti teorici della morale, fino all’etica applicata e all’etica in generale” (p. 325).

Vi sono poi altri aspetti ai quali va prestata attenzione nel considerare la corrispondenza tra la ricerca realizzata e i suoi presupposti teorici.

Anche per gli insegnanti, afferma Damiano, buona parte della morale professionale è connessa alla qualità delle loro prestazioni e solo un sapere che “dimostra di contribuire, provatamente, alla soluzione di problemi concreti può legittimare, agli occhi del pubblico, la volontà di autogoverno di una categoria” (p. 313). La scuola, come “programma morale rivolto ai giovani” opera servendosi dei valori del sapere (laicità e pluralismo). “I valori della scuola non vanno giustapposti, e nemmeno posti a distanza, come finalità educative rispetto alle materie scolastiche: sono incorporati in esse, che pertanto diventano discipline, morali in quanto tirocinio di codici e procedure intellettuali” (p. 354).

La ricerca della quale stiamo discutendo si muove in tutt'altra direzione, come risulta evidente dalla scelta dei costrutti da indagare e dalla “storia” (priva di riferimenti al contesto scolastico) presentata quale esempio degli strumenti utilizzati per elicitarle le risposte dei soggetti. Privilegia al contrario questioni di carattere più generale, riferibili se mai alle varie “Educazioni” delle quali la scuola è stata chiamata a farsi carico, in aggiunta ai compiti tradizionali, per il venir meno dell'impegno su questo fronte delle altre agenzie educative: iniziative la cui estemporaneità e la cui mancanza di coordinamento mal si conciliano con i tratti di coerenza e continuità che dovrebbero contraddistinguere un programma serio e incisivo di educazione alla moralità.

Sarebbe quindi opportuno che, nell'eventualità di una prosecuzione della ricerca, ci si proponesse di indagare sul potenziale etico-morale insito nell'insegnamento disciplinare. Un lavoro certo non facile ma che risulterebbe estremamente favorito dalla ricchezza di indicazioni reperibili a tal fine nel testo di Damiano.

I risultati dell'indagine evidenziano, poi, che le variabili correlate in misura significativa all'inclusione dei soggetti nelle diverse categorie di orientamento epistemologico e morale sono esclusivamente quelle socio-demografiche. Né avrebbe potuto essere diversamente, essendo queste le sole rilevate. Tuttavia, pur restando possibile interpretare questo dato come conferma della tesi aristotelica per cui la *phronesis* è acquisibile soltanto attraverso l'esperienza, varrebbe la pena di non limitarsi a considerare esclusivamente la durata della “biografia personale e professionale” dei docenti o la tipologia delle funzioni esercitate. E di tentare di far loro ricostruire i percorsi attraverso i quali hanno maturato le loro credenze e i loro orientamenti in materia di morale, indagando sull'influenza da essi attribuita a famiglia di provenienza, scuola, esperienze associative, formazione religiosa, ecc.

Discorso del tutto simile va fatto in riferimento ad altri due limiti riscontrabili per lo più nelle ricerche sugli insegnanti: quello di focalizzare

l'attenzione esclusivamente su uno solo degli attori coinvolti nella relazione educativa e quello di privilegiare la componente razionale.

Per il primo, si potrebbe cominciare, ovviamente con campioni di dimensioni ridotte e avvalendosi di un approccio qualitativo (richiamo, a questo proposito, un contributo di Lucia Lumbelli del 2006, nel quale la studiosa individua il ruolo di questo tipo d'approccio nel favorire l'individuazione di ipotesi da sottoporre al vaglio sperimentale), indagando l'esistenza o meno di una corrispondenza tra le posizioni dichiarate dagli insegnanti e la percezione che ne hanno i loro allievi.

Per il secondo, di gran lunga più impegnativo e dispendioso sul piano metodologico, si tratterebbe di mettere a punto procedure idonee a cogliere le manifestazioni della dimensione affettiva, identificata da Damiano come "fonte originaria della sollecitudine educativa" (p. 279). Ma anche di quella corporea, che presenta forse il vantaggio di prestarsi a riscontri più "oggettivi".

Anche in questo caso, va dato atto al testo di Damiano di fornire in abbondanza elementi atti a indirizzare in modo puntuale il lavoro di operazionalizzazione.

Nel sostenere la centralità della seduzione nell'insegnamento, egli afferma che, per "insegnare dunque bisogna far ricorso all'astuzia, ovvero sedurre di volta in volta la mente e il cuore, ma facendo attenzione a non debordare, mantenendo il partner nel gioco, che deve restare quello dell'apprendimento. Tenendo ferme determinate regole: il controllo della distanza, il riconoscimento del potere di ciascuno, il rispetto della dignità dell'altro" (p. 206). E ancora: "È la competenza 'affettiva', che consiste in una sensibilità diffusa, capace di stimolare i sentimenti e le emozioni dell'alunno, rendendo attraente e rassicurante l'ambiente d'apprendimento. È una competenza la quale, pur riferita a contenuti affettivi, si costituisce di abilità intellettuali che combinano insieme il fiuto, la sagacia, la capacità di previsione, la presenza di spirito, la bugia a fin di bene, l'arrangiamento, la vigilanza, l'opportunismo, un repertorio di abilità diverse e di lunga esperienza che abbiamo definito 'astuzia'" (pp. 207-208).

Il punto più delicato è però un altro e riguarda quello che Damiano presenta come vero e proprio architrave della sua proposta, ossia il fatto di considerare la professionalizzazione in chiave morale degli insegnanti una "risposta alla sfida posta dalla società degli individui" (p. 137). Egli muove da questa sfida, ossia dal venir meno delle certezze in precedenza assicurate da concezioni fondate sulle ideologie, l'appartenenza a una confessione religiosa e la stessa scienza, per giungere a un'ipotesi di soluzione volta a favorire, nonostante la condizione di estrema incertezza e l'indisponibilità di soluzioni collaudate, la compatibilità tra coesione del corpo sociale e auto-

determinazione dei singoli, facendo ricorso alla riflessività, al discernimento e alla disponibilità a rivedere incessantemente la propria posizione. Trattandosi di una professione, “l’etica va identificata non attraverso una decisione individuale, bensì attraverso una elaborazione collettiva” (pp. 324-325).

Posta su questo piano, la questione si complica non poco, come riconosce a più riprese lo stesso Damiano, e, sempre che io non abbia clamorosamente frainteso il pensiero aristotelico, il ricorso alla razionalità pratica e la competenza nell’uso del sillogismo pratico, come pure la messa in atto della *phronesis*, non paiono essere d’aiuto. Perché il fine, per Aristotele, è proprio della volontà, mentre proponimento e deliberazione hanno per oggetto solo i mezzi cui fare ricorso per conseguirlo e i modi di adoperarli.

I valori e i principi sottesi all’*ethos* incorporato nelle routine e nelle stesse scelte di contenuti, metodi e strategie didattiche da adottare per l’insegnamento dei saperi disciplinari, oltre a essere resi espliciti, debbono essere condivisi. Non solo dagli altri insegnanti e dai dirigenti scolastici, ma anche dagli allievi, dalle loro famiglie e, più in generale, dalle comunità di appartenenza.

Ed è qui che si ripropone il dilemma della neutralità rispetto all’adozione di un’etica specifica: un dilemma che l’appello ai valori universali della laicità e del pluralismo non sembra riuscire a sciogliere. Riemerge così il rischio del relativismo denunciato dagli oppositori della *values clarification*. Non solo perché il pluralismo postula il sussistere, grazie anche all’educazione, di posizioni differenti, financo inconciliabili. Ma anche perché esso non riguarda solo le scelte dei giocatori ma coinvolge le stesse regole del gioco.

A equiparare relativismo e competenza etica è, per Damiano, il riconoscimento dell’influsso che le diverse culture esercitano sulla morale e la presa d’atto della loro evoluzione nel tempo e nello spazio. Ma sostenere, come egli fa, che la seconda si differenzia significativamente dal primo per il fatto che la “deliberazione della *migliore* [sottolineatura mia] soluzione etica guarda a un risultato ‘universalizzabile’” (pp. 231-232) non mi pare argomentazione particolarmente stringente.

Perché questa possa reggere, occorrerebbe esplicitare un presupposto che viene invece lasciato nell’ombra. E che chiama in causa la questione della prescrittività.

Quando il criterio è stabilito dall’insegnante “impegnato”, “navigato” (Damiano, 2007), “di buona volontà” (Lumbelli, 2006) o dalla minoranza disposta “a battersi per valori pubblici che vanno in controtendenza rispetto alla Società degli Individui” (p. 254), non mi sembra ci si discosti gran che dall’assunto aristotelico secondo il quale “Chi è virtuoso... giudica rettamente ogni cosa e in ciascuna gli appare il vero... e l’uomo virtuoso

differisce dagli altri perché vede la verità in tutte le cose, essendo egli il canone e la misura di esse” (III 4, 1113b).

Nonostante la Campbell sostenga che quello da lei tracciato non sia un profilo prescrittivo, perché basato sulle caratteristiche riscontrate in un campione di insegnanti effettivamente operanti nelle scuole (affermazione non condivisa da Damiano un centinaio di pagine prima), l'intento da questi dichiarato di “rendere questi insegnanti più ‘visibili’ e di esemplificare, attraverso la loro esperienza, la competenza etica che può diventare patrimonio dell'intera categoria” (p. 362) evoca chiaramente una prescrittività non solo di tipo “morale”, considerato che le ricerche quali quella che stiamo discutendo mirano all'elaborazione di percorsi di formazione degli insegnanti.

Si ripropone così il problema cruciale del rapporto tra elaborazione teorica e pratica educativa. “Se l'educazione è un'azione intrinsecamente morale, innanzitutto e inevitabilmente, a farsi carico di questa densità non possono che essere i pratici. Di qui la inderogabilità di una formazione etica per le professioni educative, quale che sia l'ambito di esercizio della loro attività” (Damiano, 2013, p. 350).

Ma questo non risolve il problema. Perché resta da spiegare per quale ragione gli insegnanti (per lo meno, quelli tra loro che riescono meglio a cogliere, mettere in pratica, rendere espliciti e comunicare il sapere, le astuzie e i principi morali presenti nei più allo stato latente) non siano in grado di far fronte, in proprio, alle esigenze di formazione della categoria. E quale sia, concretamente e non solo in linea teorica, il valore aggiunto che gli studiosi di pedagogia e di didattica potrebbero apportarvi.

Continuando a privilegiare, tra i compiti dei teorici, la formazione degli educatori si rischia, a mio giudizio, di impedirne o ritardarne l'eventuale soluzione.

La professione insegnante fra deontologia, riflessività e educazione al pensiero critico

di *Maurizio Fabbri**

1. L'insegnamento e le sue oscillazioni: tradizione aristocratica ed evoluzione democratica

Scuola d'élite e di formazione delle classi dirigenti oppure scuola di massa, chiamata ad alfabetizzare anche le classi popolari e a trasmettere un'istruzione socialmente diffusa? La prima ambisce a ricreare un profilo alto della formazione intellettuale e culturale, socialmente esclusivo e in grado di raggiungere vette di creatività e di erudizione. La seconda, al contrario, ritiene che la conoscenza debba costituire un patrimonio comunitario in grado di creare "capitale umano e sociale" (Xodo, 2004) e di costituire un valore aggiunto della società nel suo insieme.

Come altre contraddizioni tipiche dei nostri giorni, anche questa affonda le proprie radici nei conflitti che hanno attraversato l'età moderna: nella fattispecie, la sua genesi è riconducibile allo scisma fra Protestantesimo e Cattolicesimo, ovvero fra una concezione democratica dell'esperienza religiosa, che chiama in causa la responsabilità individuale di ogni singolo credente, e una concezione aristocratica, che identifica il popolo con la plebe, per definizione incapace di elevarsi al di sopra della propria atavica condizione di arretratezza e ignoranza.

Contro la reiterata falsificazione del messaggio cristiano e la sua riduzione a superstizione, si scagliano, com'è noto, le *95 tesi* di Lutero (Lutero, 2020), inviate ai vescovi nel 1517, che prendono di mira innanzitutto il potere ecclesiastico sulle indulgenze: l'irrigidimento delle posizioni che ne è derivato e la successiva impossibilità di ricomporre lo scisma spingono Lutero a esigere, in uno scritto del 1520, *Della libertà del cristiano* (Lutero,

* Università di Bologna.

2020) che la lettura delle Sacre Scritture non sia più mediata dalle autorità ecclesiastiche e metta la coscienza di ciascun credente direttamente a contatto con la complessità del messaggio divino. Di qui, la necessità di tradurre la Bibbia nelle lingue cosiddette “volgari” e di procedere a un processo di riforma dell’istruzione, che consentisse a ogni credente l’acquisizione di competenze alfabetiche adeguate e non rudimentali: a Melantone si deve l’attuazione di questo programma in Germania, a Calvino in Svizzera.

Contro la pedagogia della Riforma, si arma il Concilio di Trento. Il ruolo preponderante viene svolto su questo piano dall’ordine dei Gesuiti, appena fondato da Ignazio de Loyola, il quale punta invece sulla riqualificazione degli studi superiori, onde consentire non solo a religiosi, ma anche a laici, l’acquisizione di competenze elevate di natura linguistica, letteraria, filosofica e teologica: al centro di questo percorso, vi è lo studio del latino, della retorica e del pensiero aristotelico-tomistico. Scarsamente diffuse invece nei collegi gesuiti le scuole primarie, cosiddette “abecedarie” (Santoni Rugiu, 1980).

Altri ordini, più di quanto non facciano i Gesuiti, si dedicano all’educazione popolare, per esempio, quello dei Padri Somaschi e dei Barnabiti, ma la loro ricaduta sarà molto più debole di quella che possiamo riscontrare nei territori riformati: non altrettanto diffusa sul territorio e meno vincolata al conseguimento degli standard formativi necessari a consentire l’autonoma lettura della Bibbia. L’approccio dominante, tipico dei Paesi cattolici, è la riduzione a catechesi dell’istruzione religiosa: una versione semplificata e decisamente edulcorata della complessità del messaggio cristiano, che esige competenze alfabetiche deboli, quando non del tutto assenti, perché veicolabile per vie orali e iconografiche, in continuità con la tradizione medievale.

Non sorprende, in questo contesto, che, ancora nei primi decenni del Regno d’Italia, l’educazione morale degli allievi delle Scuole Normali, come di quelli delle Scuole Elementari, venga trasmessa sotto forma di compendi, come sottolineano Luana Salvarani e Laura Madella (ivi), e privilegiando contenuti di derivazione religiosa. Il compendio infatti, per definizione, opera delle semplificazioni, che richiamano quelle dell’insegnamento catechistico e che pongono tendenzialmente su uno stesso piano e a livelli simili la figura dell’allievo e quella dell’insegnante. Compito del compendio infatti non è solo di orientare il lavoro dell’insegnante, ma anche di compensare l’insufficienza dell’istruzione ricevuta, che risulta a quel punto ridotta ai minimi termini, non adeguata a essere oggetto di rielaborazione personale, suscettibile, per lo più, di apprendimenti mnemonici.

In questo senso, non è arbitrario affermare che il compendio per gli insegnanti richiama il sussidiario per gli allievi: ancora all’alba del No-

vecento, ai futuri maestri non poteva e non doveva essere garantita una formazione culturale complessa, simile a quella degli insegnanti di scuola secondaria, non solo per evidenti problemi d'impatto economico, ma anche poiché questa avrebbe rischiato di far circolare, nelle classi popolari, idee e contenuti, potenzialmente stridenti con gli obiettivi minimi dell'alfabetizzazione e della tradizione catechistica.

Peraltro, l'esiguità dei percorsi scolastici, riservati agli insegnanti elementari, era tale da pregiudicare ogni ambizione in quel senso: in un Paese, nel quale non si riusciva a garantire l'adempimento dell'obbligo di frequenza del primo biennio di Scuola Elementare (inizialmente, di durata solo quadriennale), per divenire insegnanti elementari, era sufficiente frequentare un triennio aggiuntivo di Scuola Normale, al quale era possibile iscriversi a partire dai quindici anni, per le ragazze, dai sedici per i ragazzi, dopo ben quattro-cinque anni dal conseguimento della licenza elementare e senza aver frequentato i primi tre della scuola secondaria: l'unica possibilità era la frequenza dei corsi triennali, cosiddetti complementari, tenuti da insegnanti elementari, che risultavano tuttavia scarsamente diffusi sul territorio nazionale (Fadiga Zanatta, 1976). Nella Scuola Normale peraltro, non era contemplato lo studio del latino e della filosofia, a conferma della non assimilabilità di quest'indirizzo a quelli liceali

In questo senso, la decisione di Gentile del 1923 di sostituire la Scuola Normale con l'Istituto Magistrale (già anticipata nel 1911 dai lavori della commissione Credaro), prevedendo anche l'istituzione di un corso magistrale inferiore, e quelle di De Sanctis (1882), Gentile (1923), De Vecchi (1936) in merito all'istituzione del Magistero e alla sua trasformazione in Facoltà universitaria, chiamata a rilasciare diplomi di laurea omologhi e equipollenti a quelli dell'affine Facoltà di Lettere (Fadiga Zanatta, 1976), rivestono un forte potere innovativo e innestano un trend in controtendenza con la tradizione precedente di cui si coglieranno i frutti diversi decenni dopo, a partire dagli anni Cinquanta-Sessanta.

Dentro un percorso formativo, sostanzialmente omologato a quello dei licei, anche se di livello inferiore e con uno sbocco accademico circoscritto a Magistero e a poche altre possibilità di scelta, s'innalza la dignità della formazione di base degli insegnanti elementari, orientandoli verso lauree, che consentiranno loro, oltre all'accesso all'insegnamento secondario, anche di sviluppare una differente angolazione interpretativa dei saperi umanistici, grazie al loro incontro con la pedagogia e, successivamente, con la didattica, la docimologia, le scienze umane e dell'educazione. Un lungo e tortuoso cammino che consentirà ai livelli più "bassi" e "meno prestigiosi" della docenza di affrancarsi da un background culturale ridotto ai minimi termini.

2. Oltre lo stato giuridico degli insegnanti: la deontologia come condizione possibile di riflessività

In questa cornice, è possibile agganciarsi alla riflessione di Enver Bardulla sullo stato giuridico degli insegnanti (ivi), ridotto a quello di impiegati dello Stato. In effetti, la normativa di riferimento prescrive:

- che l'insegnante tenga un "contegno esemplare, quale si addice a un pubblico educatore e a un buon cittadino" (REG. 1297/28, art. 346);
- che sue "eventuali istanze alle autorità superiori siano fatte per il tramite del Direttore" (art. 358);
- che egli debba "eseguire gli ordini che gli siano impartiti dal superiore gerarchico relativamente alle proprie funzioni o mansioni" (D.P.R. 10/1/57, n. 3, art. 16);
- che, qualora gli "venga impartito un ordine che egli ritenga palesemente illegittimo, deve farne rimostranza allo stesso superiore, dichiarandone le ragioni. Se l'ordine è rinnovato per iscritto, l'impiegato ha il dovere di darvi esecuzione" (art. 17).

In riferimento a questi punti, il profilo sembrerebbe essere quello di un ruolo prettamente esecutivo con scarsi, scarsissimi margini di autonomia e deboli opportunità di differenziazione educativa, didattica e formativa.

Altri passaggi della normativa tuttavia gli garantiscono il diritto alla libertà d'insegnamento, l'esercizio del quale "è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni" (D.P.R. 417/74, art. 1).

Non solo. La legge 30/7/1973, n. 477, contestualizza l'operato dell'insegnante negli organi collegiali (Collegio dei docenti, Consiglio di classe e d'interclasse, Consiglio di Circolo o di Istituto) che sono chiamati a governare la scuola: al loro interno, è prevista la presenza di tutte le rappresentanze scolastiche (insegnanti, genitori e, nella scuola secondaria, studenti). Lo spirito gerarchico e piramidale della normativa originaria viene pertanto corretto da una normativa di natura diversa da quella prevista per i ruoli impiegatizi dello Stato, che privilegia il lavoro di rete, i rapporti col territorio e con gli Amministratori: l'approccio sistemico, nel senso anche orizzontale del termine.

Dunque, solo da un lato gli insegnanti sono impiegati dello Stato; dall'altro, si configurano a tutti gli effetti come operatori di sistema, chiamati a dialogare anche con istituzioni esterne, dagli Enti Locali ai servizi sociosanitari, oltre che con quelle d'appartenenza. Da questo punto di vista, la posizione dell'insegnante non è molto differente da quella del medico e delle altre professioni sanitarie, infermieristiche e di cura, anch'esse vin-

colate da legami di dipendenza istituzionale, e chiamate, al tempo stesso, a confrontarsi con le indicazioni dei protocolli deontologici e con le loro precise richieste in termini di assunzioni di responsabilità.

Senonché, l'assenza di un albo delle professioni educative lascia gli insegnanti in una sorta di terra di mezzo, sprovvista di un corpo organico di norme di carattere deontologico, che ne vincoli le prestazioni al cittadino-utente. Ovviamente, l'assenza di tutele adeguate a studenti e famiglie, come quelle proprie della deontologia professionale, solo in apparenza può costituire motivo di tutela e di protezione degli insegnanti stessi, poiché viene meno quella cornice dell'agire professionale, che norma invece il comportamento dei medici e delle professioni sanitarie, aiutandoli a orientarsi nei momenti di difficoltà.

Si pensi al tema, oggi ricorrente, dell'incremento di complessità nel rapporto fra scuola e famiglia: la mancata definizione di vincoli deontologici lascia gli insegnanti apparentemente liberi di muoversi in modo "arbitrario", senza necessariamente dover rendere conto del proprio operato a studenti e genitori, ma quest'apparente libertà risente dell'assenza di una formazione adeguata a entrare nel merito e li espone alla quotidiana gestione di un conflitto, nel quale risultano spesso sprovvisti di strumenti adeguati e che costituisce pertanto uno dei principali fattori di stress della loro professione. Lo stress di insegnanti e educatori non nasce tanto dalla complessità della professione in sé, quanto piuttosto dall'assenza di una formazione adeguata a rispondere a quella complessità o dal venir meno degli equilibri emozionali e motivazionali necessari.

Con questo, non si vuole ovviamente escludere che anche nelle professioni educative vi possano essere rischi residuali di *burn out* (Cifiello, 1985): come tutte le professioni con una forte componente relazionale, qualche margine d'esposizione è rintracciabile anche al loro interno, ma non dimentichiamo che il concetto di *burn out* nasce in ambito sanitario e che il livello di stress di un chirurgo o di un pediatra oncologico non è comparabile a quello di un educatore adeguatamente formato. Un neuroscienziato, Walter Freeman, richiama anzi la nostra attenzione sul fatto che le professioni di cura possono ritardare il processo d'invecchiamento cerebrale e favorire il mantenimento di un livello "elevato" di plasticità anche negli anni della maturità (Fabbri, 2008).

Ovviamente, la formazione scientifica e professionale non può essere ridotta alla sfera deontologica, ma quest'ultima dovrebbe ricevere maggiori attenzioni: un conflitto tra professionista e utente, che non abbia al proprio centro un codice deontologico di riferimento, oltre a risultare più difficilmente arginabile e disciplinabile, è poco capace di agire su scala preven-

tiva, poiché la deontologia funge da stimolo alla riflessività. Il rischio è comportarsi al suo interno come se fosse un conflitto privato.

Si pensi, a titolo esemplificativo, quanto l'insegnante rischi, al pari di genitori e studenti, di respirare l'*humus* del proprio territorio d'appartenenza, mutuandone la cornice valoriale di riferimento. Com'è noto, non tutte le regioni italiane esprimono uno stesso grado d'apertura sul fenomeno dell'immigrazione e sull'inserimento dei bambini stranieri a scuola: alcuni territori risultano più accoglienti e inclusivi di altri. Si pensi inoltre a quanto e come gli insegnanti rischino di fare un uso discrezionale della valutazione scolastica, che suscita diffidenza nei diretti interessati e alimenta il senso d'ingiustizia.

Ebbene, la presenza di un codice deontologico avrebbe il pregio di ricordare loro la necessità di emanciparsi dal proprio background e di agire nel rispetto di una normativa e di uno stile, che si ispirano ai valori del *politically correct*. Sul tema dell'inclusione, come su quello della valutazione e su altri ancora, una forzatura iniziale vincolerebbe gli insegnanti a comportamenti più corretti e meno facilmente contestabili. A tutela di tutte le parti coinvolte.

Dunque, vi è una connessione fra il tema della deontologia professionale e quello della riflessività. Nessuna professione con livelli elevati di competenza e di formazione scientifica può agire in termini di stretta esecuzione e applicazione del dovere. Come si è tentato di argomentare in un lavoro precedente, è auspicabile che ogni insegnante, come ogni operatore delle professioni di cura, impari a integrare due approcci solo apparentemente contrapposti: quello teleologico-finalistico, nel senso kantiano del termine, e quello utilitaristico. Che si tratti di medici o di insegnanti, non è possibile dimostrare di avere considerato una certa situazione da tutti i punti di vista possibili, se non se ne analizzano le priorità di ordine etico e, al tempo stesso, gli effetti derivanti dai propri possibili comportamenti (Fabbri, 2014).

La stessa giurisdizione pare condividere quest'assunto di partenza: diversi anni orsono, un medico fu condannato per avere involontariamente provocato la morte di un paziente (Corte di cassazione, sez. IV Penale, sent. 2 marzo 2011, n. 8254). A nulla valsero le sue affermazioni di aver rispettato tutte le fasi del protocollo deontologico: quest'ultimo costituisce una cornice e un punto di partenza, un elemento di possibile agevolazione dell'operato del professionista, ma la responsabilità della scelta finale ricade inevitabilmente sotto la sua personale responsabilità. A che pro infatti acquisire conoscenze e competenze scientifiche di livello elevato, se ci si limita poi ad agire in funzione di un protocollo che chiunque può leggere e capire?

3. Il pensiero preriflessivo fra assolutismo e antidogmatismo

In questa prospettiva, non è possibile neppure dare per scontato che il professionista in linea con la cultura deontologica di un dato momento storico sia più capace di muoversi adeguatamente, rispetto ai suoi colleghi di generazioni precedenti. Si consideri per esempio il contesto epistemologico e valoriale della nostra epoca: il suo spirito dominante è quello dell'antidogmatismo, in quanto la crisi della tradizione metafisica ha sancito la morte dei valori assoluti e, conseguentemente, delle categorie e dei paradigmi, veicolati per millenni dalla tradizione.

Apparentemente, ci si è lasciati alle spalle consuetudini di pensiero, tali per cui gli insegnanti si sentivano legittimati a pensare che il mondo delle pure idee sia più vicino alla vera conoscenza, rispetto a quello dell'esperienza sensibile; o che il cogito cartesiano sia uno strumento di rappresentazione adeguato alla conoscenza di sé e al suo fingere da specchio dell'Assoluto e delle "certezze" che ne derivano. Oggi, in teoria, gli insegnanti "sanno" che il pensiero binario, duale e manicheista non è difendibile come in passato e che non si tratta più di scegliere fra il bene e il male, fra la scelta giusta e quella sbagliata, bensì di analizzare gli elementi di ambivalenza insiti in ogni scelta, comportamento e situazione: sanno che non è possibile valutare il comportamento dell'allievo, se non ci si sofferma a considerarne le ragioni e le motivazioni, il senso di fondo che questo comportamento riveste per lui e i conflitti che ne sono derivati.

In teoria. Di fatto, molti comportamenti educativi si discostano da queste acquisizioni di carattere teoretico e epistemologico e risultano condizionati da retaggi e modi di pensare vicini a quelli del passato: per esempio, molti insegnanti e molti genitori pretendono di normare le relazioni interne alla classe e alla famiglia, impedendo conflitti che dovrebbero invece potersi esprimere e dispiegare, in quanto danno senso all'esperienza di crescita del bambino, o intervenendo in modo drastico e autoritario nei conflitti che non sono riusciti a prevenire. Il rifiuto di ascoltare due bambini che si stanno picchiando e di metterli in punizione è ancora frequente, e l'unica indagine che insegnanti e genitori si degnano di compiere è spesso quella legata alla domanda: "Chi è stato il primo a iniziare?".

Domanda ingenua, che non tiene conto degli insegnamenti della psicopedagogia della comunicazione in merito alla "punteggiatura delle sequenze comunicative" e delle responsabilità che il contesto scolastico o quello familiare potrebbe avere su quello stesso comportamento che si pretende di punire e di censurare. A quel punto peraltro, la domanda posta non potreb-

be più essere considerata tale, ma diverrebbe a tutti gli effetti un'ingiunzione paradossale: si colpevolizza un comportamento, l'insorgenza del quale è stata, seppure involontariamente, favorita dal clima scolastico o familiare di cui insegnante o genitori sono i primi responsabili (Fabbri, 2022).

Molti insegnanti accettano l'antidogmatismo, per il suo essere in linea con lo *Zeitgeist*, lo spirito del Tempo, ma che siano in grado di ricavarne comportamenti riflessivi coerenti è tutt'altra questione: tanto più è passivo l'adeguamento ai valori della propria epoca, tanto meno si è in grado di farsene interpreti in modo critico e consapevole. Su questi piani pertanto, è opportuno prestare attenzione al rischio di considerare come preriflessive prospettive di pensiero a contenuto dogmatico e metafisico (si pensi all'Idealismo trascendentale di Hegel) per la elaborazione delle quali è stato necessario un enorme sforzo in termini di riflessività. A tal fine, può essere utile mettere a confronto una prospettiva di pensiero come quella hegeliana, con un tasso elevato di dogmatismo, con una, come quella banfiana, di orientamento antidogmatico.

Chi, nel proprio percorso di formazione, abbia ricevuto l'imprinting del pensiero banfiano fa fatica ad accogliere la dialettica hegeliana nei termini in cui è stata concepita, poiché essa esige che i due termini dell'antinomia, per esempio il soggetto e l'oggetto, siano posti su un medesimo livello di valore e di fondatezza: in questa prospettiva, non è possibile condividere il punto di vista di Hegel che l'oggetto sia posto dal soggetto stesso, per il suo essere, quest'ultimo, emanazione di una presunta soggettività trascendentale, che non troverebbe riscontro in una analoga, corrispondente concezione, a sua volta trascendentale, dell'oggettualità (Banfi, 1959).

Tale punto di dissenso tra Banfi e Hegel legittima i banfiani a considerare Hegel e il suo sistema di pensiero come dogmatici, non come preriflessivi, poiché l'Idealismo trascendentale costituisce il risultato di scelte teoretiche intenzionali e consapevoli, che affondano le proprie radici nella civiltà del suo tempo. Il problema vero, semmai, è la considerazione degli effetti educativi che modelli di pensiero assolutistici producono sulla mente degli allievi: il rischio che essi non incoraggino il pensiero riflessivo non può essere trascurato, ed è bene denunciarlo (Pintus, Zobbi, Robasto, *ivi*).

Analogamente, tuttavia, non si può trascurare il rischio che l'antidogmatismo stesso diventi una nuova paideia a cui gli allievi sono chiamati a conformarsi (Fabbri, 2021) senza stimolare in loro quella propensione al dialogo e al pensiero divergente, che è la *conditio sine qua non* di ogni autentica competenza riflessiva, a prescindere dagli autori insegnati e studiati. La lettura di Banfi potrebbe favorire la formazione di una mente antidogmatica e riflessiva più di quella di Hegel, certo, ma molto dipende dai filtri che l'allievo incontra nel fare esperienza di una e dell'altra lettura: se alla

prima ci si accosta in modo passivo, mentre la seconda viene rielaborata criticamente, può accadere esattamente il contrario.

4. Strumenti possibili per la formazione di base e in servizio degli insegnanti

Un modo efficace di indurre risposte riflessivamente attive nella formazione degli insegnanti è quello di somministrare loro strumenti narrativi, che li aiutino a calarsi in situazione e a riconsiderare il proprio stesso modo, spontaneo, di agire. L'istituzione di un *repository* on line, come quello progettato dall'unità di ricerca dell'Università di Parma (ivi), nel quale studenti e insegnanti possano trovare filmati, video, videogame, libri, organizzati per temi, costituisce un elemento di agevolazione della formazione a tutti i suoi livelli: di base e in servizio, di formazione guidata e di autoformazione.

Chi forma i futuri educatori e i futuri insegnanti sa benissimo quanto l'esperienza dell'aula vada declinata, frequentemente, intorno a registri di natura esemplificativa, che consentano di spostarsi dal terreno talvolta troppo astratto del concettuale verso quello dei contesti. Il riferimento ai contesti impegna oggi il docente universitario più di quanto in passato non fosse neppure lontanamente immaginabile, e i contesti li si conosce o partire dalle proprie personali esperienze professionali o in virtù dei propri interventi di ricerca e di ricerca-formazione. Il problema però rimane quello di stabilire come leggere e interpretare gli eventi narrati all'interno di quei contesti e dei materiali formativi selezionati nel *repository*. Un esempio, fra i tanti possibili.

Un'educatrice di nido, durante un focus group condotto all'interno di un più ampio disegno di ricerca nei servizi per l'infanzia (Contini, Manini, 2007; Contini, 2012), ci raccontò dell'enorme frustrazione subita nel periodo dell'inserimento al nido di un bambino nella sezione semi divezzi: si stava impegnando molto nella costruzione di un legame di fiducia, riteneva di aver costruito una buona sintonia di partenza nella relazione col bambino, che sembrava accettarla, e con la madre stessa, che pure continuava a esprimere molte resistenze.

Ebbene, dopo diverse settimane, la situazione continuava a non dare i risultati attesi: appena pareva sbloccarsi e il bambino sembrava essere pronto per rimanere al nido da solo, senza la madre, quest'ultima tendeva a riappropriarsi del figlio con comportamenti che rialimentavano la sua ansia di perdita e di separazione. L'educatrice, che fungeva da figura di riferimento, decise pertanto di esplicitare il problema, durante un colloquio ap-

positamente convocato, e la risposta fu per lei terribile: “Signora, vediamo di capirci: io A LEI, mio figlio non lo darò mai!”.

Mentre, con voce tremante e ancora ferita, riferiva queste parole, mi fu immediatamente chiaro che l’educatrice si era comportata in modo professionalmente adeguato ed efficace, conseguendo un risultato importante: suscitare nella madre il vissuto di fiducia necessario a comunicarle la cosa più difficile, imbarazzante e dolorosa che potesse dirle e che rispecchiava la sua paura di perdere il figlio, di non vederlo più crescere giorno dopo giorno, consegnandolo alle mani di un’altra donna.

Quale madre, diffidente verso il nido e le educatrici che vi lavorano, avrebbe il coraggio di esprimere un messaggio così apparentemente avvertativo e frustrante, salvo riaccompagnarvi il bambino più o meno quotidianamente? In assenza di un legame di fiducia, quella mamma si sarebbe limitata a comunicare con mezzi sorrisi, frasi di cortesia stereotipata, e a evitare il conflitto, esattamente come tante altre, che abbozzano comunicazioni inautentiche, perché preoccupate di ritorsioni sui loro figli.

Purtroppo, l’educatrice non sembrava rendersi conto del successo ottenuto, in quanto il suo desiderio di gratificazioni e di risposte positive le impediva di cogliere il vero senso del messaggio ricevuto. Non sapeva nulla di transfert, dei vissuti di resistenza che siamo soliti attivare, quando ci sentiamo minacciati, e del modo deviato con cui diamo voce ai nostri conflitti, quando ci vergogniamo anche solo di viverli, a maggior ragione, di comunicarli in modo diretto e trasparente (Fabbri, 2022).

Le storie sono importanti, perché aiutano a calarsi in situazione, ma, per comprenderle e analizzarne in modo adeguato, bisogna poter disporre di categorie interpretative adeguate. Un altro esempio?

Avevo appena terminato di raccontare questa stessa situazione in un’aula frequentata da circa duecento studentesse e studenti di Scienze della Formazione Primaria, e parlavo dell’opportunità che pedagogisti, insegnanti, educatori si abituino a tollerare feed back negativi e frustranti, se vogliono davvero creare legami di fiducia. In un momento storico in cui gli insegnanti si sentono spesso attaccati dalle famiglie, questo produsse legittime resistenze, e una studentessa-lavoratrice mi disse: “Bene Professore, ora la metto alla prova. Lei è a scuola e un bambino di otto, nove anni le dice: ‘Maestra, non mi sgridare, altrimenti lo dico al mio papà, che viene a scuola e ti picchia!’” Come reagisce?”.

Era una situazione per me nuova, soprattutto riferita a un bambino di quell’età, e rimasi spiazzato. Le dissi che, prima di indicarle una pista pedagogicamente adeguata, dovevo dare voce alle mie resistenze e risposte spontanee, che riconoscevo come inadeguate. Erano risposte tendenzialmente aggressive, come:

- “Non ti permettere di parlarmi in questo modo”;
- “Dubito che tuo padre si permetta di picchiarmi!”;
- “Perché dici che potrebbe picchiarmi? Per caso, mena tua madre?”.

Le esternai alla studentessa, consapevole che non potevano essere utilizzate nella comunicazione con l'allievo, ma, facendolo e rivolgendole domande necessarie alla comprensione del messaggio del bambino, arrivai al cuore del problema: si trattava di un bambino di recente immigrazione, che stava mettendo a confronto due universi culturali e educativi difficilmente conciliabili fra loro, quello della società di provenienza e quello della società d'accoglienza, e aveva bisogno di capire se le regole proprie del contesto familiare fossero applicabili anche al contesto scolastico. Riuscii però a fare le domande giuste e ad approdare, piuttosto velocemente, a quella lettura grazie agli studi sul controtransfert e sull'empatia (Fabbri, 2022).

Il pregio dei metodi innovativi e della didattica attiva è quello di non relegare all'ascolto passivo i destinatari della formazione, ma i metodi innovativi non possono prescindere da quel lavoro di trasmissione culturale, senza il quale il pensiero è incapace di crescere e di riorientarsi e grazie al quale diviene possibile prevenire situazioni cosiddette “stressanti”, ma che risultano tali solo perché non si è dotati di strumenti adeguati ed efficaci. L'uso di quella piattaforma necessita probabilmente di stimoli a coltivare reazioni non solo spontanee e a forte rischio di “stress”, ma anche reazioni competenti, nei confronti dei contenuti presentati.

Gestire l'ingiustizia a scuola. Le opportunità educative di uno “spazio etico”

di Anna Maria Passaseo*

Sempre più il sentimento di ingiustizia sembrerebbe costituire oggi uno degli stati d'animo più diffusi tra i soggetti che abitano e “incarnano” la scuola: a cominciare dagli studenti e dalle studentesse, che non vedono giusto il tipo di valutazione o di trattamento che ricevono dagli insegnanti, per continuare con i molti genitori, che non ritengono giusto l'operato scolastico, e con i docenti, che non vedono giusto il mancato riconoscimento del proprio impegno da parte delle famiglie degli alunni o da parte dell'amministrazione scolastica, per finire con i tanti dirigenti, per i quali non è giusto il carico di pressioni a cui sono sottoposti nel loro lavoro, così come non sono giusti i giudizi espressi, sul loro operato, da docenti, allievi e famiglie. Ad attestarlo sono, del resto, i fatti di cronaca quotidianamente riportati dai media, le frequenti manifestazioni e proteste pubbliche, le tante ricerche e attività di studio dedicate.

Si potrebbe dire che, se c'è un elemento che oggi accomuna le diverse componenti del mondo della scuola, questo è rappresentato dal vissuto di irritazione e di contrarietà che deriva dal sentire disattesa e violata la propria personale idea di ciò che è giusto e di ciò che non lo è – che è come dire: la propria concezione morale. Giacché è il sentimento di ingiustizia che costituisce, in breve, il fondamento dell'*ethos* di ciascuno: è il *sentire* che stabilisce l'*ordine di priorità assiologica* o *ordine del cuore* di ogni individuo, come direbbe Roberta De Monticelli (2012, p. IX).

Ora, quando il soggetto vede negato o violato il proprio ordine morale da parte di qualcuno o di qualcosa, reagisce, di regola, mettendo in atto una qualche forma di protesta, rivolta a riaffermare quell'ordine e a reclamarne il rispetto: a denunciare e a lamentare l'*ingiustizia* di ciò che accade.

* Università di Messina.

Ebbene, il sentimento di ingiustizia che tanto spesso viene manifestato all'interno del mondo scolastico può essere interpretato come espressione dell'esperienza di violazione del proprio ordine morale vissuta da uno o più dei soggetti collettivi di quel mondo – gli studenti, le famiglie, gli insegnanti, la dirigenza scolastica. Esperienza che determina l'ingenerarsi di un conflitto tra quei soggetti.

Per evitare che, come nella quasi totalità dei casi accade, si venga a determinare una condizione tendenzialmente stabile di scontro tra la parte che vive l'ingiustizia e la controparte che ne è ritenuta responsabile – vale a dire un rafforzamento/polarizzazione delle posizioni opposte – è opportuno che la teorizzazione pedagogica prenda in considerazione la possibilità, per l'istituzione scolastica, di ricercare una modalità di confronto costruttivo tra le parti in conflitto, finalizzato a una ricomposizione dei diversi ordini morali espressi dalle parti stesse.

1. La gestione spontanea del sentimento di ingiustizia a scuola

Ciò a cui molto frequentemente assistiamo quando si verifica un sentimento di ingiustizia da parte di studenti o famiglie, è una repentina aggregazione in gruppo. Esattamente come accade nella formazione dei movimenti sociali, il gruppo porta presto a maturare una precisa identità collettiva e a reclamare il rispetto dei propri valori¹.

Si pensi ai numerosi movimenti e collettivi studenteschi e ai sempre più diffusi movimenti dei genitori, sia quando consistono in reti di relazioni “forti”, sia quando si presentano come reti “deboli”².

1. Quando, in un dato contesto, più soggetti percepiscono una violazione dei principi di giustizia cui aderiscono, accade che, dopo un iniziale vissuto di smarrimento e di impotenza, si creino le basi per la costruzione di rapporti di solidarietà e di sostegno reciproco. È, in altri termini, a partire dalla condivisione di sentimenti di indignazione e offesa che quei soggetti si coordinano tra di loro: danno vita a una rete di relazioni per fare fronte a una situazione che giudicano “insoddisfacente” o “iniqua”. La sociologia definisce tale rete di relazioni “movimento sociale”: “un movimento sociale è identificato in una forma di azione collettiva basata sulla solidarietà, che porta avanti un conflitto, infrangendo i limiti del proprio sistema di riferimento” (Berzano, Genova, 2011, p. 55).

2. Il caso del Coordinamento dei collettivi studenteschi, o del Moige (Movimento italiano genitori) o, più recentemente, del Movimento Genitori NoDad (Movimento dei genitori contro la didattica a distanza) costituiscono esempi di reti forti, estese a livello nazionale e con una solida identità: dispongono, abitualmente, di propri siti web in cui presentano il loro “manifesto” e attraverso cui diffondono la loro ideologia. Inoltre, informano delle iniziative che mettono in atto mediante i social. Accade, allora, che azioni intraprese in un luogo particolare vengano poi ripetute altrove. I gruppi di studenti e genitori

La costituzione di un movimento sociale vale, da una parte, a dare corpo, forma ed espressione a una certa identità collettiva; dall'altra parte, a definire una linea d'azione collettiva finalizzata alla difesa e all'affermazione di quei principi.

L'istituzione scolastica, dal canto suo, di fronte a una tale capacità organizzativa di studenti e famiglie, appare decisamente meno preparata. Già nella sua definizione di "istituzione scolastica", essa indurrebbe a pensare a una struttura omogenea e coesa, che dispone di un *ethos* sufficientemente unitario e solido, basato sul rispetto di un sistema di regole formali e di ruoli definiti.

Almeno tradizionalmente, era questa l'interpretazione che veniva data della scuola pubblica in quanto istituzione di uno Stato democratico. In particolare, alla scuola era assegnato il compito di offrire a tutti gli allievi la possibilità di acquisire le basi dell'istruzione e del vivere civile quali punti di partenza per sviluppare un autonomo senso morale³. Oggi, questa concezione della scuola pubblica e del suo ruolo all'interno di uno Stato democratico appare non più proponibile. Intanto, perché negli ultimi tempi le società democratiche occidentali si sono rese sempre più complesse, pluralistiche e multiculturali. Al loro interno è presente una molteplicità di modelli etici e valoriali contrastanti, nessuno dei quali è in grado di imporsi sugli altri né, tantomeno, di "incarnare" l'*ethos* della scuola. Inoltre, anche il corpo docente risulta diviso da una pluralità di convinzioni morali e di credenze-di-valore personali.

Gli insegnanti che, oggi, operano nelle scuole pubbliche sono ben lontani dal porsi come "soggetti etici", rappresentativi di quell'*ethos* comune che dovrebbe caratterizzare l'istituzione scolastica e dirigerne, in misura sostanzialmente uniforme, le pratiche educative⁴.

che si costituiscono e si mobilitano in modo più informale – per esempio mediante semplici scambi di opinioni e giudizi sulle *chat* dei social – rappresentano, invece, movimenti più deboli localizzati e non strutturati.

3. "Ethos" e "morale" sono qui intese nel senso attribuito da Massimo Baldacci all'esperienza morale, vista "nei termini dell'antinomia tra la sfera dell'eticità (l'*ethos* di una comunità, i suoi costumi) e quella della moralità (la coscienza morale personale). Si tratta di due istanze potenzialmente opposte ma inseparabili, dalla cui tensione dialettica deriva la problematica dell'esperienza morale" (Baldacci, 2021, p. 25).

4. Sotto questo aspetto, la scuola sembrerebbe riflettere le tendenze rilevate dalle recenti analisi sociologiche e politologiche, secondo cui si sarebbe compiuta una transizione verso una società strutturata attorno a valori individualistici, centrati sull'espressione di sé, sulla realizzazione personale e sulla ricerca di modelli individualizzati di costruzione dell'identità. In conseguenza di questo processo, affermano Gianluca Cristoforetti e Roberto Frega, "i valori tradizionali di lealtà, integrità, coerenza e autodisciplina tipici delle forme tradizionali di appartenenza collettiva vengono via via progressivamente sostituiti da quelli di flessibilità, mobilità e 'schizofrenico' orientamento all'innovazione. Il soggetto

Più che come soggetto etico, l'insegnante si presenta piuttosto – osserva Elio Damiano – come “soggetto morale”, vale a dire come portatore di un *proprio* ordine morale attraverso cui interpreta – “filtra” – e gestisce la sua attività professionale. L'insegnante si pone e opera, insomma, come “agente morale”: “è operatore morale di fatto, con un [bagaglio] consolidato più o meno ampio di convinzioni e teorie implicite in proposito. Per quanto apprezzabili o discutibili che siano, esse ‘sono’” (Damiano, 2007, p. 18). Di conseguenza, è sulla base e in virtù del proprio – personale – bagaglio di attribuzioni-di-valore e di credenze morali che ciascun docente attende al proprio compito educativo. Compito che, quindi, egli svolge “nel proprio nome” e non già “nel nome dell’istituzione scolastica”.

Di qui il profondo sentimento di ingiustizia che prende forma nell'insegnante ogniqualevolta si vede criticato, contestato o, addirittura, attaccato dagli studenti o dai loro genitori in merito ai voti o ai giudizi espressi sul rendimento scolastico, in merito ai richiami o ai rimproveri rivolti agli allievi e, più in generale, in merito ai comportamenti tenuti durante le lezioni o nei momenti informali del tempo scolastico. Critiche, contestazioni e accuse di cui, spesso, vengono informati i colleghi e la dirigenza scolastica, così che sorgono tensioni, discussioni, polemiche, recriminazioni, fino ad arrivare alle ammonizioni, se non ai veri e propri provvedimenti disciplinari di cui egli viene fatto oggetto. L'insegnante vive come un'ingiustizia le critiche che gli vengono rivolte, dato che le sue condotte rispondono a quelle che sono le sue più radicate convinzioni su ciò-che-è-giusto-che-un-docente-faccia: a quel bagaglio di certezze e di valori che quotidianamente guidano, regolano e dirigono il suo lavoro e l'esercizio della sua professionalità.

Ora, è quando viene a trovarsi in una situazione come quella sommariamente descritta che l'insegnante acquista la consapevolezza di non potere più assolvere i propri compiti affidandosi esclusivamente alle sue convinzioni valoriali e morali personali, ma di doversi confrontare con le convinzioni valoriali e morali degli studenti, delle famiglie, dei colleghi, del dirigente scolastico. Una consapevolezza, questa, che lo conduce a rielaborare e a modificare – in misura più o meno significativa – le categorie di ingiustizia/giustizia che regolano e presiedono ai suoi comportamenti e prese di posizione all'interno della scuola.

autonomo si costruisce sempre più come un io-consumatore, anche se è, allo stesso modo, individuo che esercita diritti e doveri di cittadinanza, un utilizzatore di servizi pubblici, un soggetto etico che sceglie, un produttore di valore. Ma che lo fa sempre a partire da sé, dalla propria analisi della realtà, dai propri bisogni e valori e non a partire da ciò che la ‘linea’ del partito o di un altro collettivo gli prescrive, o comunque da un generico interesse generale” (Cristoforetti, Frega, 2015, p. 4).

Più da vicino. Accade che l'insegnante si impegni in un processo personale e "solitario" di "ri-costruzione" o "riparazione" della propria concezione di giustizia mediante quello che le due ricercatrici canadesi France Jutras e Cathy Boudreau definiscono – commentando i risultati di una ricerca svolta nel 1997 e finalizzata a indagare la rappresentazione della dimensione etica del lavoro dei docenti nel rapporto con gli alunni – "negoziato etico latente" (Jutras, Boudreau, 1997, pp. 155-169).

Le due studiose – annota Damiano – descrivono la dimensione etica della professione insegnante come qualcosa di quotidiano e sofferto, che assume la forma di un "negoziato etico latente" nel senso che si tratta di una

contrattazione permanente e diffusa consiste[nte] in una serie di riflessioni più o meno consapevoli nel corso delle quali l'insegnante cerca di trovare un accordo, un terreno d'intesa, una qualche conciliazione tra i suoi valori, le sue rappresentazioni originarie del ruolo d'insegnante, e quelle dei suoi diversi interlocutori, dagli alunni all'istituzione scolastica fino alla società nel suo complesso.

Infatti,

l'insegnante riceve dei messaggi da questi vari agenti e percepisce le loro attese, che non di rado entrano in conflitto con le sue credenze e concezioni. Di qui scaturisce la necessità di impegnarsi in un negoziato che investe i rapporti con gli studenti, con i colleghi [e con le famiglie] (Damiano, *op. cit.*, p. 245).

Si tratta di una modalità, quella del negoziato etico latente, che l'insegnante vive all'interno di se stesso e che restituisce l'immagine di un professionista sofferto, che non può fare affidamento sicuro sui propri valori e convinzioni e che, prima di agire, deve lavorare di senso, deve cioè dar senso alle azioni che mette in atto sulla base delle sollecitazioni continue che riceve dai suoi molteplici interlocutori e destinatari del suo agire.

Come osserva Paolo Calidoni, l'insegnante in servizio in Italia si ritrova a dovere costruire in maniera autonoma, "sul campo", la propria professionalità docente, sia per quanto attiene al piano didattico, sia per quanto attiene al piano etico. Di qui la presenza, tra gli insegnanti delle scuole italiane, di una varietà di interpretazioni del ruolo etico della propria professione, "in una mancanza di uniformità che da un lato costituisce un'indubbia ricchezza e dall'altro determina una persistente difficoltà, specifica del nostro Paese, nell'incarnare un'etica civile condivisa" (Calidoni, 2021, p. 33).

Accade, allora, che, contrariamente a quanto si verifica nel caso degli studenti e dei genitori – i quali, quando vivono un comune sentimento di ingiustizia, spontaneamente tendono a unirsi e a organizzarsi, a fare fronte,

insieme, a una situazione che giudicano “iniqua” –, l’istituzione scolastica si presenta, nel suo complesso, profondamente disgregata.

Laddove, in altri termini, la percezione condivisa di una violazione dei propri principi di giustizia da parte dell’istituzione scolastica conduce sia gli studenti sia le loro famiglie a dare vita a una rete di relazioni e a definire linee d’azione *comuni* finalizzate a risolvere il conflitto con la scuola e/o con le sue componenti, gli insegnanti vivono in solitudine l’esperienza dell’ingiustizia, così come in solitudine affrontano il problema relativo a quale comportamento adottare per superare e comporre il conflitto, di volta in volta, con la “controparte” di turno. Viene, in tal modo, reiterato e rafforzato l’“individualismo morale” che li caratterizza e di cui si è detto: individualismo che non consente certo di definire e dare corpo a quell’*ethos* unitario di cui ciascuna scuola dovrebbe disporre.

E però, ciò su cui occorre focalizzare l’attenzione è che l’assenza di un *ethos* condiviso, che oggi si registra nelle scuole, va ascritta, a monte, al *pluralismo axiologico* che sempre più viene caratterizzando le società globalizzate e multiculturali dell’Occidente. Pluralismo che, in una cultura democratica quale la nostra, va riconosciuto essere non solo *un fatto* ma anche *un valore* e che, di conseguenza, va salvaguardato anche e soprattutto nell’istituzione scolastica, la quale, come insegna Dewey, della democrazia, della sua diffusione, del suo radicamento e potenziamento costituisce lo strumento principale e insostituibile.

2. Le opportunità educative di uno “spazio etico”

Se si tiene conto di ciò, si può ipotizzare come il problema che, oggi, la scuola deve affrontare non sia tanto la definizione pregiudiziale di un sistema di valori – di un *ethos* – che essa assuma e imponga ai suoi insegnanti – i quali lo dovrebbero, a loro volta, trasmettere ai loro allievi –; ma sia soprattutto la determinazione di *un metodo* – di una *procedura logica* – che permetta a tutti i soggetti che ne fanno parte – studenti, famiglie, docenti, dirigenza scolastica – di convivere e di collaborare nella condizione di pluralismo morale, superando e risolvendo i conflitti che insorgono tra di loro. Procedura logica che, per quanto riguarda in particolare gli insegnanti, consenta di convertire il “negoziato etico latente” personale – cui peraltro (è da ritenere) non tutti fanno ricorso e i cui risultati non sono sempre ottimali –, in un negoziato etico interpersonale, cioè a dire pubblico e non privato.

Ebbene, si deve a Stuart Hampshire di avere fatto luce sullo stretto legame che corre tra quanto accade all’interno dell’animo umano – nel “foro interiore” – quando l’individuo si trova in una situazione di incertezza e “si

consulta con se stesso” per stabilire quale, tra due o più decisioni d’ordine pratico in conflitto reciproco, è opportuno prendere e quanto si verifica nelle situazioni (“politiche”) in cui più soggetti, portatori di concezioni del bene contrastanti e impegnati a decidere insieme come è preferibile agire in una determinata situazione, si confrontano tra loro per addivenire a una scelta condivisa.

Poiché esisteranno sempre conflitti tra concezioni del bene – conflitti morali – sia nell’anima sia nella città, nell’una e nell’altra occorrono palesemente procedure di risoluzione dei conflitti, le quali possono sostituire la forza bruta, il dominio, la tirannia. È qui che un metodo razionale condiviso può tenere insieme sia l’io diviso e disgregatore, sia lo stato diviso e disgregatore. Nell’anima e nello stato la razionalità e la giustizia non consistono in un consenso e in un’armonia di opinioni da cui sia stato completamente eliminato il conflitto, [ma nell’esigenza di] un’istituzione e una procedura per decidere tra le diverse pretese morali avanzate da gruppi e individui [...purché] soggette al precetto *audi alteram partem* (ascolta l’altra parte) (Hampshire, 2001 [2000], pp. 14-17).

Esempio emblematico di una tale procedura razionale finalizzata a superare i conflitti che sorgono “tra le diverse pretese morali avanzate da gruppi e individui” è quello che presiede ai processi decisionali collettivi, vale a dire a quei “*setting* istituzionali” di natura politica che coinvolgono tutti i soggetti interessati a una questione di tipo pubblico.

Il modello filosofico che ispira queste esperienze di partecipazione e di decisione pubblica si rifà ai principi della democrazia deliberativa (Rawls, 2008 [1993]; Bohman, 1996). Secondo tali principi, l’accordo tra le parti può venire raggiunto mediante un procedimento interattivo e dialettico – un negoziato – regolato da norme condivise il quale *non* investa – non metta in discussione – le convinzioni valoriali e morali di ciascuno, ma concerna esclusivamente la soluzione – anch’essa condivisa – a un determinato problema di natura pratica che le parti intendono affrontare. Infatti, in una società democratica eterogenea e plurale, così come in un contesto istituzionale altrettanto democratico, eterogeneo e plurale quale è, oggi, quello scolastico, il negoziato non può riguardare – avere a oggetto, coinvolgere – le credenze d’ordine culturale, assiologico, ideologico o religioso possedute dai soggetti, dato che le identità particolari – sia individuali sia collettive – devono poter conservare la propria integrità. È però possibile stipulare tra le parti, preliminarmente, un “patto” relativo alla procedura da seguire per giungere a una soluzione condivisa del problema in oggetto; procedura che consisterà in una discussione in cui tutte le voci hanno lo stesso diritto di esporre le proprie ragioni e che riguarderà l’individuazione di un orientamento pratico comune.

Sul piano applicativo, si usa etichettare tali *setting* istituzionali con l'espressione di "arene deliberative". Dove il termine "arena" indica uno spazio simbolico entro il quale si strutturano le interazioni e, di fatto, corrisponde a un ambiente fisicamente circoscritto in cui i soggetti s'incontrano con la consapevolezza di voler arrivare a un obiettivo condiviso. Spiega Luigi Bobbio (2006, pp. 67-68):

Si tratta di un modello normativo, proposto dai filosofi politici, che esplicita le condizioni che devono essere raggiunte perché si dia un "buon" processo democratico. Le condizioni sono essenzialmente due. La prima è che vi prendano parte, su un piano di parità, tutti coloro che sono coinvolti dalle conseguenze della decisione. La seconda è che l'interazione tra i partecipanti si basi sul confronto di argomenti imparziali. La prima condizione si riferisce alla platea dei partecipanti e pone l'obiettivo dell'*inclusività*. La seconda condizione si riferisce alla natura dello scambio tra i partecipanti e prescrive il metodo della *deliberazione*. [...] La democrazia deliberativa pare costituire una risposta appropriata per affrontare specifici problemi o specifiche controversie.

Ebbene, se attivate in ciascuna scuola, tali arene deliberative verrebbero a costituire degli "spazi etici" all'interno dei quali sarebbe possibile definire – ogniqualvolta si presentassero problemi, difficoltà e conflitti morali che coinvolgono gli insegnanti e/o il dirigente scolastico – soluzioni, strategie, prese di posizione e linee di comportamento condivise⁵.

Inoltre, una volta che tale pratica deliberativa fosse divenuta una prassi consolidata per il corpo docente e la dirigenza scolastica, potrà essere allargata agli studenti e alle famiglie e costituire una valida alternativa alle varie forme di protesta da questi solitamente messe in atto nei confronti della scuola.

Spiega Bobbio (*op. cit.*, pp. 68-69): le esperienze pratiche di democrazia deliberativa possono attivarsi

quando le istituzioni pubbliche scelgano di affidare o lasciare la soluzione di un problema al confronto diretto tra i soggetti interessati e di fare, come si suol dire, "un passo indietro", rimettendosi, in qualche misura, alle opzioni che scaturiranno da tale confronto. [...] Quello che conta è che *la definizione del problema, e la*

5. Si tratterebbe di un adattamento, in contesto scolastico, del modello francese di *Espace Éthique* promosso da Emmanuel Hirsch nell'Ile de France in ambienti sanitari e di cura: un luogo di ascolto e di ricerca, che consente l'incontro tra medici, operatori sanitari, pazienti, famiglie, tutori e amministratori di sostegno per condividere esperienze di vita, affrontare eventuali difficoltà e incomprensioni, offrire la possibilità di avanzare domande e sollevare dubbi, in vista di decisioni che sollevano inedite questioni di carattere bioetico (cfr. <https://espace-ethique.org>).

ricerca di una soluzione sono esplicitamente demandate all'interazione tra una pluralità di attori che rispecchiano gli interessi e i punti di vista rilevanti per la questione sul tappeto. Le istituzioni rinunciano (parzialmente e temporaneamente) a sciogliere il nodo secondo le procedure canoniche della democrazia rappresentativa e scelgono di svolgere un altro ruolo: quello di promotori di un confronto e di garanti della sua correttezza. Da decisori si trasformano in facilitatori, da giocatori in arbitri.

In questo modo la scuola, facendo ricorso al modello politico della partecipazione collaborativa, non si prospetterebbe più, agli occhi degli esterni, come un'istituzione “ferma” o “rigida” – da contrastare e condizionare attraverso l'azione di protesta –, o di soggetto “in difesa” – obbligato ad adottare e “imporre” dall'alto provvedimenti di contrasto alla protesta stessa, ma assumerebbe il ruolo di *facilitatrice* della ricerca di soluzioni. Un ruolo, questo, sicuramente utile a trasformare i conflitti in atto in occasioni di costruzione della giustizia e a offrire opportunità di crescita per tutti.

Insegnanti e curriculum etico-sociale

di Massimo Baldacci*

In questo contributo, intendo presentare l'ipotesi di un curriculum di educazione etico-sociale, esponendone brevemente le ragioni, le direzioni, e le forme. Concluderò accennando a una condizione fondamentale per l'attuazione di un curriculum di questo genere: l'ideazione di un modello di formazione dei docenti adeguato a questa direzione educativa.

1. Le motivazioni dell'educazione etico-sociale

L'attenzione pedagogica alla dimensione etico-sociale ha consistenti motivazioni, sia di ordine generale sia specifiche all'attualità.

Sul piano generale si possono indicare motivazioni sociali legate al fatto che ogni comunità umana è tale se condivide alcuni valori che ne fondano la convivenza e la coesione sociale. E la continuità della comunità è resa possibile dall'educazione, che provvede alla trasmissione culturale intergenerazionale di valori fondamentali, anche al di là del mutamento dei costumi. Accanto a ciò si possono citare motivazioni di natura politica. Nell'ottavo libro della *Politica*, Aristotele evidenzia che ogni Costituzione richiede la sua specifica forma di educazione, capace di difenderla e di riprodurre l'esistenza. Una Costituzione democratica come la nostra esige una forma di educazione capace di formare ai valori della democrazia, intesa deweyanamente come forma di vita, come modo di vivere insieme.

Sul piano di motivazioni specifiche al tempo attuale si può accennare al doppio shock culturale del Secondo dopoguerra. Prima il miracolo economico degli anni Sessanta, con l'omologazione consumistica che ne seguì

* Università di Urbino Carlo Bo.

(Pasolini, 1975), caratterizzata però dall'assenza di una crescita civile del Paese. Poi la grande trasformazione neoliberista degli anni Ottanta-Novanta, con l'ideologia della concorrenza come motore dell'efficienza della vita sociale, che ha generato un marcato individualismo egoistico. A ciò si deve aggiungere anche la vasta corruzione del sistema politico rivelata dalle inchieste sulla cosiddetta Tangentopoli, che ha determinato uno sfibramento del tessuto civile del Paese. Gli effetti potenziali sulle giovani generazioni riguardano fenomeni quali, l'individualismo, l'edonismo, l'egoismo, l'indifferenza, il disimpegno politico e altro ancora. Queste tendenze non sono tuttavia ineluttabili. Non ci si deve rassegnare a esse con fatalismo, ma affrontarle sul piano pedagogico unendo al pessimismo della ragione l'ottimismo della volontà.

2. I compiti della scuola e la teoria del Sistema formativo

Da quanto abbiamo detto, l'attenzione pedagogica alla dimensione etico-sociale risulta ampiamente motivata sul piano storico e culturale. Tuttavia, vi è il problema se tale compito educativo spetti alla scuola. Questa istituzione formativa non si deve preoccupare essenzialmente dell'istruzione? All'educazione morale non si deve dedicare prioritariamente la famiglia? Si tratta di interrogativi che chiamano in causa l'intera teoria del sistema formativo.

A questo proposito, la prospettiva del sistema formativo "integrato" (Frabboni, 1988) risulta quella maggiormente accreditata. Tale prospettiva prevede una alleanza tra le agenzie intenzionalmente educative, allo scopo di elevare il tenore dei processi formativi. Ciò è possibile sulla base di un reciproco riconoscimento delle diverse specificità educative delle varie agenzie: una specificità inerente all'educazione intellettuale per la scuola, a quella etico-affettiva per la famiglia, a quella sociale ed estetica per l'associazionismo e l'Ente locale. In tal modo ogni agenzia diventa una tessera di un mosaico complessivo, di un disegno unitario.

Tale teoria è improntata a una logica cartesiana: dare una forma e un ordine alla complessità dei processi formativi. Tuttavia, questa logica va commisurata al cambiamento degli scenari storici dell'educazione. Affidare il compito della formazione etico-sociale al territorio e alla società era una soluzione adeguata in una fase storica di espansione sociale dell'etica democratica. Risulta più discutibile oggi, in un'epoca in cui il neoliberismo – affermando la supremazia del mercato – sta producendo una deriva verso una condizione di post-democrazia (Crouch, 2003). In altre parole, oggi la società non sembra garantire processi di socializzazione orientati verso

un'etica sociale democratica. Nella condizione odierna la divisione del lavoro formativo tra le diverse agenzie educative va ridisegnata. La soluzione che appare ragionevole non è più quella di una divisione per specificità di dominio (l'educazione intellettuale, quella, morale, ecc.), bensì per specificità di taglio. Questo significa che la scuola ha pertinenza sia rispetto all'educazione intellettuale che a quella etico-affettiva, ma secondo un proprio specifico taglio che la distingue dalle altre agenzie educative. Per limitarci all'educazione morale, il taglio specifico pertinente alla scuola potrebbe essere quello di valorizzare la dimensione sociale della vita morale, rispetto all'attenzione per quella individuale, più appropriata alla famiglia. In altre parole, se spetta a quest'ultima promuovere la formazione di abiti morali basilari e pratiche come la riflessione personale (l'esame di coscienza), la prima potrebbe curare maggiormente la prassi del dialogo e della discussione che risulta dalla vita della comunità scolastica e dall'incontro di eticità diversamente atteggiata in funzione dei diversi contesti famigliari.

3. Linee dell'educazione etico-sociale

Per compiere una prima individuazione delle direzioni dell'educazione etico-sociale pertinente alla scuola, si può tenere conto della distinzione formulata da Hegel (2000) nei *Lineamenti di filosofia del diritto* tra la sfera dell'*eticità* (l'*ethos* di una comunità, i suoi costumi) e quella della *moralità* (la coscienza morale personale). L'*eticità* costituisce una forma morale specifica di una comunità, ne innerva i costumi e le istituzioni; la *moralità* inerisce a un'esigenza morale ideale, valida universalmente. Eticità e moralità stanno in un rapporto di tensione dialettica che le rende al tempo stesso inseparabili e irriducibili l'una all'altra.

Da tale struttura si possono derivare le direzioni fondamentali dell'educazione morale. All'*eticità* corrisponde la formazione di *abiti caratteriali*, che contraddistinguono il "tipico" membro della comunità. Dalla *moralità* discende invece il *giudizio riflessivo*, e quindi il *ragionamento morale*. Le due direzioni generali dell'educazione morale corrispondono perciò alla formazione di *abiti virtuosi* da un lato, e nella coltivazione delle *capacità di ragionamento morale* dall'altro.

- a) *La formazione degli abiti*. Un *abito* rappresenta una disposizione durevole (Aristotele, 1993), ossia la propensione a sentire, a pensare e ad agire in un certo modo. Rispetto all'*eticità*, si tratta della formazione di abiti virtuosi, che si esprimono in modi di essere moralmente apprezzabili, o di fatto apprezzati in una certa comunità. Per quanto riguarda il processo di acquisizione degli abiti, un buon riferimento teorico è

rappresentato dalla dottrina dei *livelli logici dell'apprendimento*, di Bateson (1997), in base alla quale la strutturazione dell'abito è connessa all'apprendimento di secondo livello o *deuteroapprendimento*.

- b) *Il ragionamento morale e la discussione*. Un abito rappresenta una sorta di pilota automatico che consente di agire in modo intuitivo nella vita quotidiana. Tuttavia, l'essere umano è capace di disattivare la guida dell'abito per agire riflessivamente. La riflessione morale è innescata da domande del tipo “come devo agire?”, “quale è la cosa giusta da fare?” (cfr. Nagel, 1999). Tale riflessione prende la forma del ragionamento e del giudizio morale, nel corso del quale si cercano le ragioni che possono giustificare o delegittimare una possibile condotta (Hare, 2006).
- c) *L'educazione alla discussione*. All'interno di una comunità, quale quella scolastica, la riflessione morale non si ferma al livello individuale, ma tende ad assumere la forma sociale della discussione. Affinché l'educazione *attraverso* la discussione sia proficua, è necessario unirle una educazione *alla* discussione, vista come una prassi tipica di una comunità democratica. Si tratta cioè di un'educazione all'etica democratica della discussione.

4. Un curricolo etico-sociale?

Posto che sia valida l'ipotesi sopra esposta, secondo la quale la scuola ha un proprio specifico ruolo rispetto all'educazione morale, perché tale ruolo dovrebbe assumere addirittura una forma curricolare? Non è sufficiente un'ordinaria sensibilità del docente verso questa dimensione educativa?

Per “curricolo” intendiamo semplicemente un'ipotesi di percorso formativo capace di guidare la pratica educativa. Nella letteratura è comune la distinzione tra *curricolo esplicito* e *curricolo implicito*. Il *curricolo esplicito* riguarda gli obiettivi che la scuola persegue intenzionalmente, per lo più relativi ai diversi saperi (lingua, matematica, storia, ecc.). Il *curricolo implicito* è inerente agli effetti collaterali dell'attività scolastica, che non sono espressamente ricercati, anche se possono essere almeno in parte consapevoli. La formazione etico-sociale viene solitamente collocata entro questa dimensione implicita. Intendiamo, invece, riposizionarla in quella esplicita.

Come si è accennato, le odierne dinamiche sociali creano potenziali esiti formativi discutibili sul piano etico-sociale, e richiedono perciò di essere controbilanciate da un'azione educativa incisiva. Ma a questo scopo appare insufficiente una generica sensibilità dell'insegnante verso questa problematica, senza superare il carattere implicito della formazione etico-

sociale scolastica. Soltanto un curriculum esplicito può dare piena consapevolezza, intenzionalità e sistematicità all'intervento educativo.

Questa opzione, beninteso, non significa che l'educazione etico-sociale debba diventare una sorta di materia scolastica aggiuntiva, con tanto di orario specifico e di programma. Occorre focalizzare con cura la specificità di un curriculum etico-sociale. A questo proposito, sembra utile il riferimento ai livelli dell'apprendimento di Bateson. Se si proietta la distinzione tra *proto-apprendimento* (livello 1) e *deutero-apprendimento* (livello 2) sul curriculum, ne risultano due diversi livelli curricolari (che si strutturano parallelamente). Il *curriculum di primo livello* è inerente al proto-apprendimento, e quindi all'acquisizione di conoscenze e abilità inerenti ai saperi scolastici. Il *curriculum di secondo livello*, invece, è legato al deutero-apprendimento: alla formazione di abiti mentali che si struttura collateralmente al proto-apprendimento, ma secondo una scala temporale più estesa.

Possiamo allora collocare l'educazione etico-sociale all'altezza del curriculum di secondo livello. In questo tipo di educazione si ha infatti la strutturazione di abiti che riguardano l'*ethos* della comunità, il ragionamento morale e la discussione civile.

Pertanto, appare sbagliato pensarla come una ulteriore materia scolastica. L'educazione etico-sociale si struttura costantemente durante tutto il lavoro scolastico, benché l'insegnante non ne sia sempre pienamente consapevole. Pertanto, il docente deve prestare occhio anche agli collateralisti di lungo termine del lavoro scolastico. A questo livello, infatti, si struttura il curriculum etico-sociale.

Chiarito il livello logico pertinente a questo tipo di curriculum, occorre però precisarne anche la logica specifica. A questo proposito, la forma canonica del *curriculum per obiettivi* non risulta confacente all'educazione etico-sociale. Infatti, il riferimento a obiettivi implica l'apprendimento di comportamenti, e quindi l'attivazione di processi di proto-apprendimento. Ma ciò ci porterebbe a un curriculum di primo livello. Come si è visto, l'educazione etico-sociale concerne invece il curriculum di secondo livello, fondato sul deutero-apprendimento. Basare un curriculum di educazione etico-sociale sul modello degli obiettivi sarebbe perciò un errore di tipologia logica.

Un modello coerente con un curriculum di secondo ordine potrebbe invece essere quello dei *principi procedurali* (Stenhouse, 1977). Tali principi non riguardano i traguardi di apprendimento dell'alunno, bensì l'attività educativa dell'insegnante (e insieme del discente), della quale definiscono alcune modalità coerenti con la finalità verso cui tendere (cfr. *ivi*, p. 112).

Visto che il curriculum etico-sociale è basato sul deutero-apprendimento, si rende però necessario un aggiustamento al modello di Stenhouse. Bate-

son descrive il deutero-apprendimento nei termini di un *apprendimento di un contesto* (cfr. Bateson, 1997). La formazione di un certo abito implica una certa *strutturazione del contesto*. Strutturare un contesto non si limita però all'organizzazione materiale di un certo ambiente, ma comprende anche la definizione dei significati di una situazione e/o di un'attività attraverso opportuni segnali: regole esplicite e implicite, esempi di condotta, pratiche di approvazione e di biasimo, ecc. Per formare un dato abito, il valore che lo innerva deve quindi costituire il *principio di strutturazione del contesto*. Si dovrebbe perciò parlare di *principi di strutturazione contestuale*.

Un curriculum di educazione etico-sociale si esprime perciò nell'individuazione dei principi di strutturazione contestuale secondo cui dare forma in modo costante alla vita scolastica. Per l'esemplificazione di tali principi dobbiamo però rimandare ad altre sedi (vedi Baldacci, 2020).

Conclusioni: la formazione degli insegnanti e l'educazione etico-sociale

La realizzazione fattiva di un curriculum etico-sociale ha però una precisa condizione. In concreto il curriculum lo fanno gli insegnanti. La formazione dei docenti è perciò un requisito fondamentale per l'attuazione reale di un percorso curricolare. E l'ipotesi che abbiamo molto sommariamente tratteggiato esige una mentalità che si discosta da quella tradizionale del docente concentrato esclusivamente sulla propria disciplina. Richiede uno sguardo più ampio e la capacità di guardare lontano, così da prefigurare gli effettivi formativi d'insieme e di lungo termine della formazione scolastica. Per conquistare una mentalità di questo tipo occorre una formazione organica e impegnativa. E occorre anche mettere a punto un nuovo modello di formazione dei docenti capace di recepire le peculiarità dell'educazione etico-sociale. Per questo motivo, il lavoro dei ricercatori dell'Unità operativa dell'Università di Parma, rappresenta un aspetto fondamentale del Progetto di un curriculum etico-sociale (Ricerca Prin, 2017). E auspichiamo che le ipotesi e i materiali di lavoro da loro messi a punto in modo rigoroso e concreto possano diventare un punto di riferimento per la formazione dei docenti.

Bibliografia

- 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.
- 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, 3/4: 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 Environments Research*, 21: 153-172.
- Antoccia L. (2005), *Le remore e il Titanic: vite precarie a scuola*, Gaffi, Roma.
- Aristotele (1993), *Metafisica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Aristotele (1999), *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari.
- Aristotele (2020), *Politica*, Laterza, Roma-Bari.
- Armandi B., Sola C., Testa V. (1854), *Principii elementari di filosofia morale*, Marietti, Torino.
- Bacchini D. (2011), *Lo sviluppo morale*, Carocci, Roma.
- 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. (2006), *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2012a), "Un curriculum di educazione morale?", *Pedagogia più Didattica*, 2: 33-39.
- Baldacci M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale*, Carocci, Roma (versione inglese in *green open access*, Carocci, Roma 2021).
- Baldacci M. (2021), "L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale", *Pedagogia più Didattica*, 1, 7: 4-16.

- Baldacci M. *et al.* (2022), “Editoriale”, *Pedagogia oggi*, 20, 1: 8-17.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G., a cura di (2020), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
- 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 Schwarzer R., a cura di, *Self-efficacy: Throught Control of Action*, Hemisphere, Washington.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York, NY.
- Banfi A. (1934), “Sui principi di una filosofia della morale”, in Id. (1959), *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze.
- Banfi A. (1959), *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze (nuova edizione, Il Mulino, Bologna).
- Bardulla E., Felini D., a cura di (2016), *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto*, Anicia, Roma.
- Bardulla E., Giacomantonio A., Luciano E. (2009), “La relazione tra insegnanti e genitori (italiani e stranieri) in alcune scuole parmensi”, in Domenici G., Semeraro R., a cura di, *Le nuove sfide della ricerca tra saperi, comunità sociali e culture*, Monolite, Roma.
- Bateson G. (1997), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1999), *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Baudouin J.M., Friedrich J., eds. (2001), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, Bruxelles.
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna.
- 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.
- Bégaudeau F. (2008), *La classe*, Einaudi, Torino.
- Beltramini G.M. (1936), “Il regime corporativo. Le corporazioni”, *L'industria. Rivista tecnica ed economica illustrata*, L, 6: 216-18.
- Bergman M.M. (2008), *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications*, Sage, London.
- Bertin G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bertini F. (2021), “I programmi di storia da Casati a Gentile”, *Didattica della storia*, 3, 1S: 1-40.
- Berzano L., Genova C. (2011), “Sociologia e movimenti sociali”, in Id., *Sociologia dei lifestyles*, Carocci, Roma.
- Biseth H., Lyden S. (2018), “Norwegian Teacher Educators’ Attentiveness to Democracy and their Practices”, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17: 26-42.
- Bloom B.S. (1983), *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area cognitiva*, Lisciani e Giunti, Teramo.
- Bloom B.S., Krathwohl D.R., Masia B.B. (1990), *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area affettiva*, Giunti e Lisciani, Teramo.

- Bobbio L. (2006), “La democrazia deliberativa nella pratica”, *Stato e Mercato*, 73: 67-68.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini Scientifica, Milano.
- Bohman J. (1996), *Public Deliberation Pluralism, Complexity, and Democracy*, MIT Press, Cambridge Massachusetts, London England.
- Boom J., Brugman D. (2005), “Measuring Moral Development in Adolescents”, in Van Haaften A.W., Wren T.E., Tellings A.E.J.M., a cura di (1996), *Moral Sensibilities and Education. Vol. 3: The Adolescent*, Bemmell, Concorde.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Bottiglieri V. (1982), *Mercato del lavoro, disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia: analisi dell'evoluzione delle tendenze del mercato del lavoro in rapporto allo sviluppo economico e alle strutture scolastiche, con particolare riferimento ai problemi occupazionali delle fasce deboli*, Bonacci, Roma.
- Bourdieu P. (2003), *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bourdieu P. (2019), *La logica della ricerca sociale. Sociologia generale vol. 1*, a cura di G. Brindisi e G. Paolucci, Mimesis, Milano-Udine.
- Bourdieu P. (2021), *Sistema, habitus, campo. Sociologia generale vol. 2*, a cura di C. Pizzo, Mimesis, Milano-Udine.
- Brighi A., Guarini A., Melotti G., Galli S., Genta M.L. (2012), “Predictors of Victimisation Across Direct Bullying, Indirect Bullying and Cyberbullying”, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17: 375-388.
- Bryman A. (1988), *Quantity and Quality in Social Research* (1st ed.), Routledge, London.
- Brochu A.-C. (2004), “Compte rendu de [Legault J.-P. (2004) Former des enseignants réflexifs. Outremont: Logiques]”, *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 2: 497-498.
- Brugman D., Podolskij A., Heymans P.G., Boom J., Karabanova O., Idobeava O. (2003), “Perception of Moral Atmosphere in School and Norm Transgressive Behaviour in Adolescents: an Intervention Study”, *International Journal of Behavioural Development*, 4: 289-300.
- Bruner J.S. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J.S. (1996), *The Culture of Education*, 1996 (trad. it.: *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000).
- Bruner J.S. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- Burnett F.G. (2012), *Il giardino segreto*, Newton Compton, Roma (orig. inglese 1911).
- Byrne M. (2001), “Critical Incident Technique as a Qualitative Research Method”, *Association of Operating Room Nurses Journal*, 74, 4: 536-539.
- Calidoni P., Dettori G.F., Manca G., Pandolfi L. (2021), “Special Education Teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari”, *Form@re*, 21, 2: 64-77.

- Calidoni P. (2022), “Praticare e coltivare la phronesis. Spunti per la formazione degli insegnanti”, in Passaseo A.M., a cura di, *Educazione e teoria pedagogica: Problemi e direzioni di ricerca*, Armando, Roma.
- Carcaterra G.C. (1979), *Le norme costitutive*, Bulzoni, Roma.
- 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 Magnoler P., Notti A., Perla L., a cura di, *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Carugati F., Selleri P. (2005), *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Cifiello S. (1985), *Stress e burn out nel lavoro sociale e educativo*, Clueb, Bologna.
- Clinard M.B. (1974), *Sociology of Deviant Behavior*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont, CA.
- 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*, 2: 33-45.
- Colicchi E. (2009), “Razionalità e agire educativo”, *Pedagogia più Didattica*, 3: 57-63.
- Colicchi E. (2009), “Ricerca educativa e razionalità pratica”, *Studi sulla Formazione*, 1/2: 47-54.
- Colicchi E. (2013), “L'agire intelligente in Dewey. Indicazioni per la progettazione educativa”, *Rassegna di Pedagogia*, 71, 1-2: 109-128.
- Colicchi E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Colombo M. (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano.
- Conte A.G. (1989), *Filosofia del linguaggio normativo*, Giappichelli, Torino.
- Contini M., a cura di (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Contini M., Manini M., a cura di (2007), *La cura in educazione tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma.
- Cook D.T., Reichardt C.S. (1979), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation*, Sage Publications, Beverly Hills.
- Corte P.A. (1860), *Etica*, Favale, Torino.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cristoforetti G., Frega R. (2015), *Smart democracy: una nuova etica delle comunità intelligenti*, Occasional Paper n. 31, Institut Marcel Mauss – CEMS, Paris.
- Crouch C. (2003), *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- D'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.
- Dalla Chiesa N. (2018), *Per fortuna faccio il prof*, Bompiani, Milano.
- 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. (2003), “Chi forma chi. L’educazione familiare e i professionisti della formazione”, in Pati L., a cura di, *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano.
- Damiano E. (2007), *L’insegnamento etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Assisi.
- Damiano E. (2009), “Nouveaux Regards. Studiare l’insegnamento oltre la ricerca normativa”, *Orientamenti pedagogici*, 4: 551-571.
- Damiano E. (2011), “Il ‘senso’ della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche”, *Education Sciences & Society*, 2: 10-39.
- Damiano E. (2012), “Diventare quel che si misura? Indagine sulla ‘internazionalizzazione’ della ricerca pedagogica”, in Aa.Vv., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Quaderni della rivista *Education Sciences & Society*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E. (2022), “Di dottrina in dottrina. Enza Colicchi per la teoria pedagogica”, in Passaseo A.M., a cura di, *Educazione e teoria pedagogica: Problemi e direzioni di ricerca*, Armando, Roma.
- Damiano E. et al. (2013), *La mediazione didattica: per una teoria dell’insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Dardot P., Laval C. (2013), *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma.
- De Bartolomeis F. (1983), *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Certau M. (1990-1994), *L’invention du quotidien: 1. Les arts de faire, 2. Habiter, cuisiner*, Gallimard, Paris.
- De Giacinto S. (1993), *Pedagogia come poesia*, Università degli Studi di Parma – Istituto di Pedagogia, Parma.
- De Lucia P., a cura di (2003), *Ontologia sociale. Potere deontico e regole costitutive*, Quodlibet, Macerata.
- De Monticelli R. (2010), *La questione morale*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Monticelli R. (2012), *L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano.
- Debesse M., Mialaret G. (1979), *La funzione docente*, Armando, Roma.
- DeLillo D. (1971), *Americana*, Einaudi, Torino.
- Derbolav J. (1988), “Etica pedagogica e politica dell’educazione”, in Flitner W., Derbolav J., *Problemi di etica pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Dewey J. (1968), *Natura e condotta dell’uomo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1922).
- Dewey J. (2000), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1916).
- Di Bernardo G. (1972), *Introduzione alla logica dei sistemi normativi*, Il Mulino, Bologna.
- Don Milani, Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Durkheim É. (1973), *Educazione come socializzazione*, antologia a cura di N. Baracani, La Nuova Italia, Firenze.
- Fabbri M. (2008), *Problemi d’empatia*, ETS, Pisa.

- Fabbri M. (2014), “Fra etica, riflessività e deontologia”, in Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., *Deontologia pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Fabbri M. (2017), “A scuola di libertà. Valore dell’impegno deontologico nel tempo di crisi della crisi”, in Mariani A.M., a cura di, *L’agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia.
- Fabbri M. (2021), “Etica della responsabilità fra Paideia e angoscia della scelta”, in Passaseo A.M., a cura di, *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Armando, Roma.
- Fabbri M. (2022), *Essere insegnanti, essere genitori*, FrancoAngeli, Milano.
- Fadiga Zanatta A.L. (1976), *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Farné R. (2021), *Pedagogia visuale. Un’introduzione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Felini D. (2009), “Pedagogia come cultura”, in Bobbio A., Calidoni P., a cura di, *Tra pedagogia e didattica*, Armando, Roma.
- Felini D. (2015), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Guerini, Milano.
- Felini D. (2016), “Unità e complessità del ragionare pedagogico. Per una morfologia del ‘sapere dell’educazione’”, in Bardulla E., Felini D., a cura di, *La pedagogia come scienza e come poesia*, Anicia, Roma.
- Felini D. (2021), *Educazione morale scolastica: l’approccio della Character education*, “Studium Educationis”, 22, 1: 6-16.
- 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.
- Fisher D.L., Fraser B.J. (1991), “School Climate and Teacher Professional Development”, *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19, 1: 17-32.
- Flanagan J.C. (1954), “The Critical Incident Technique”, *Psychological Bulletin*, 51, 4: 327-358.
- Foà C., Brugman D., Mancini T. (2012), “School Moral Dtmosphere and Normative Orientation to Explain Aggressive and Transgressive Behaviours at Secondary School”, *Journal of Moral Education*, 41: 1-22.
- Foot P. (2008), *Vizi e virtù*, Il Mulino, Bologna.
- Foster Wallace D. (1996), *Infinite Jest*, Einaudi, Torino.
- Frabboni F., a cura di (1988), *Un’educazione possibile. Il sistema formativo tra “Policentrismo” e “Specialismo”*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni F. (2000), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Friedman J., Farid Johnson N. (2022), *Banned in the USA: The Growing Movement to Censor Books in Schools*, September 19, 2022, <https://pen.org/report/banned-usa-growing-movement-to-censor-books-in-schools> (consultato il 15.11.2022).
- Frosini F. (2022), *La costruzione dello Stato. Scritti e discorsi di Benito Mussolini, 1921-1932*, Marsilio, Venezia.
- Gage N. (1989), “The Paradigm Wars and Their Aftermath A ‘Historical’ Sketch of Research on Teaching Since 1989”, *Educational Researcher*, 18, 7: 4-10.
- Gallino L. (2004), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino.
- 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.
- Gerring J. (2005), “Causation: A Unified Framework for the Social Sciences”, *Journal of Theoretical Politics*, 17, 2: 163-198.
- 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.
- Gremigni E. (2012), *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*, FrancoAngeli, Milano.
- Habermas J. (2009), *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari.
- Hampshire S. (2001), *Non c’è giustizia senza conflitto. Democrazia come confronto di idee*, Feltrinelli, Milano.
- Hammersley M. (1992), “The Paradigm Wars: reports from the front”, *British Journal of Sociology of Education*, 13, 1: 131-143.
- Hare R.M. (2006), *Scegliere un’etica*, Il Mulino, Bologna.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento.
- Hegel G.W.F. (2000), *Lineamenti di filosofia del diritto*, Bompiani, Milano (ed. or. 1821).
- 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: 47-70.
- Houtte M.V. (2005), “Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research”, *School Effectiveness and School Improvement*, 16: 71-89.
- Howe K. (1988), “Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis (or dogmas die hard)”, *Educational Researcher*, 77, 8: 10-16.
- Hoy W.K. (1990), “Organizational Climate and Culture: a Conceptual Analysis of the School Workplace”, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1: 149-168.
- Hume D. (1997), *Ricerca sui principi della morale*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1751).
- Ianes D., Canevaro A. (2016), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent’anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- James W. (2003), *Discorsi agli insegnanti e agli studenti sulla psicologia e su alcuni ideali di vita* (orig. 1892), Armando, Roma.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. (2007), “Toward a Definition of Mixed Methods Research”, *Journal of Mixed Methods Research*, 1: 112-133.
- Jutras F., Boudreau C. (1997), “La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d’enseignantes et enseignants du secondaire”, in Desaulniers M.P., Jutras F., Legault G.A., Lebus P., cura di, *Les défis éthiques en éducation*, PUQ, Sainte-Foy.
- Kain D. (2004), “Owning significance: The critical incident technique in research”, in de Marrais K., Lapan S.D., a cura di, *Foundations for research:*

- Methods of inquiry in education and the social sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Kant I. (1997), *Fondazione metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1785).
- King P.M., Kitchener K.S. (1994), *Developing Reflective Judgment*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- 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.
- Kohlberg L. (1963), “Moral Development and Identification”, in Stevenson H.W., a cura di, *Child Psychology: 62th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press Chicago (IL), pp. 277-332.
- Kohlberg L. (1981), *Essays on moral development*, vol. I, Harper & Row, San Francisco.
- Kuhn D. (1991), *The skills of argument*, Cambridge University Press, New York.
- La civiltà cattolica* (1883), anno XXXIV/2, q. 790, 463-70.
- Lantheaume F., dir (2008), “Le travail enseignant”, *Recherche et Formation*, 57 (monografico).
- Larmore C. (1997), *Dare le ragioni. Il soggetto, l'etica, la politica*, Rosenberg e Selier, Torino.
- Lecaldano E. (2009), *Etica*, Utet, Torino.
- Legault J.-P. (2004), *Former des enseignants réflexifs*, Logiques, Outremont.
- Lepore G. (1968), *Psicologia delle professioni*, Centro Didattico Nazionale Scuola-Famiglia e Orientamento, Roma.
- Lo Stato Sociale (2019), *Sesso, droga e lavorare*, Il Saggiatore, Milano.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino.
- Lodoli M. (2009), *Il rosso e il blu*, Einaudi, Torino.
- Luciano E., Salvarani L. (2021), “Etica e morale nei documenti di indirizzo sull'educazione e cura 0-6. Problemi aperti”, *Bambini*, 37, ottobre 2021: 30-34.
- Luhmann N., Schorr K.-E. (1988), *Il sistema educativo*, Armando, Roma.
- Lumbelli L. (2006), “Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale”, in Bondioli A., a cura di, *Fare ricerca in pedagogia: saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano.
- Lutero M. (2020), *Le 95 tesi • Della libertà del cristiano • Sulla prigionia babilonese della Chiesa*, Studio Tesi, Roma.
- Madella L. (2020), “Politici pericolosi o filosofi incompiuti? Morale civile, religione e formazione degli insegnanti: un dibattito al Parlamento subalpino (1858)”, *Rassegna di Pedagogia*, 1-2: 135-156.
- Madrussan E. (2022), “Threefold relationship. Intersubjectivity, cultures, and reflexivity for the pedagogical training of secondary school teachers”, *Pedagogia oggi*, 20, 1: 26-32.
- 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.

- Mariani A.M. (1996), “L’insegnante”, in Scurati C., a cura di, *Volti nell’educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Marradi A. (2005), *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*, Carocci, Roma.
- Mason L. (2001), *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*, Carocci, Roma.
- Massa R., a cura di (1992), *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Mazzini G. (1851), *Dei doveri dell’uomo*, Genova, Dagnino.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Miller C.B. (2014), *Character & Moral Psychology*, Oxford University Press, Oxford.
- Milne A., Plourde L.A. (2006), “Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement?”, *Journal of Instructional Psychology*, 33, 3: 183-193.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2019), *MelArete. Cura, etica, virtù (Vol. 1)*, Vita e Pensiero, Milano.
- 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> (consultato il 27.09.2022).
- Musil R. (1990), *I turbamenti del giovane Törless*, Einaudi, Torino.
- Mussolini B. (1928a), *La nuova politica dell’Italia: Discorsi e dichiarazioni*, Alpes, Milano, 3 voll.
- Mussolini B. (1928b), *Discorsi del 1925*, Alpes, Milano.
- Nagel T. (1999), *L’ultima parola. Contro il relativismo*, Feltrinelli, Milano.
- Noille-Clauzade C. (2015), “L’intelligence du récit. Enquête dans la pédagogie rhétorique des dispositifs narratifs”, *La Lettre de l’AIRDF*, 57: 45-53.
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l’umanità*, Carocci, Roma.
- Nuzzaci A. (2011), “Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento”, *Studium Educationis*, 12, 3: 9-26.
- O’Connor E.A. Yasik A.E., Horner S.L. (2016), “Teachers’ knowledge of special education laws: What do they know?”, *Insights into Learning Disabilities*, 13: 7-18.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Pajares F. (1996), “Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings”, *Review of Educational Research*, 66, 4: 543-578.
- Parsons T. (1951), *The Social System*, Free Press, New York.
- Pasolini P.P. (1975), *Scritti corsari*, Garzanti, Milano.
- Pellico S. (1838), *Dei doveri degli uomini*, Mazzoleni, Bergamo.
- Pennac D. (2007), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Perrenoud Ph., Altet M., Lessard Cl., Paquay L., dirs (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l’expérience*, De Boeck, Bruxelles.

- Perrone L. (1978), *Metodi quantitativi nella ricerca sociale*, Feltrinelli, Milano.
- Piaget J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris (trad. it.: *Il giudizio morale del bambino*, Giunti, Firenze, 1972).
- 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. (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.
- Pintus A., Bertolini C., Scipione L., Antonietti M. (2021), “Validity and Reliability of the Italian Version of the Teachers’ Sense of Efficacy Scale”, *International Journal of Educational Management*, 35, 6: 1166-1175.
- Ponce O., Pagán-Maldonado N.P. (2015), “Mixed methods research in education: capturing the complexity of profession”, *International Journal of educational excellence*, 1, 1: 111-135.
- Popper K. (1945), *The Open Society and Its Enemies*, 2 vols., Routledge, London.
- Power C. (1988), “The Just Community Approach to Moral Education”, *Journal of Moral Education*, 17: 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., a cura di, *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, New York.
- Preti G. (1968), *Retorica e logica*, Einaudi, Torino.
- Preti G. (1975), *Praxis ed empirismo*, Einaudi, Torino (ed. or. 1957).
- Pring R. (2000), “The False Dualisms of Educational Research”, *Journal of Philosophy of Education*, 34, 2: 247-60.
- Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del Regno d’Italia. Parte Supplementare* (1897), Stamperia Reale, Roma.
- Rawls J. (1989), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli Milano.
- Rawls J. (2008), *Liberalismo politico*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Reznitskaya A., Wilkison I. (2015), “Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms”, in Scoot D., Hargreaves E., a cura di, *The SAGE Handbook of learning*, SAGE Publication Ltd, New York.
- 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.

- Robasto D., Zobbi E. (2020), “L’educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un’esplorazione con gli insegnanti in servizio”, *RicercaAzione*, 12, 1: 129-147.
- Romano M.E. (2006), “‘Bumpy Moments’ in Teaching: Reflections from Practicing Teachers”, *Teaching and Teacher Education*, 22: 973-985.
- Rosa A. (2012), “I videogiochi come palestra di sperimentazione valoriale”, in Felini D., a cura di, *Video game education*, Unicopli, Milano.
- Rothstein J. (2010), “Teacher Quality in Educational Production: Tracking, Decay and Student Achievement”, *Quarterly Journal of Economics*, 125, 1: 175-214.
- Sani R. (2022), “L’insegnamento dei ‘Diritti e doveri dell’uomo e del cittadino’ nelle scuole secondarie dell’Italia unita: dall’unità alla fine dell’Ottocento”, in Ascenzi A., Sani R., a cura di, *L’innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall’unità al secondo dopoguerra*, Edizioni Studium, Roma.
- Santamaita S. (2000), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano.
- Santoni Rugiu A. (1980), *Storia sociale dell’educazione*, Principato, Milano.
- Sapphire (2010), *Precious*, Fandango, Roma.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Scurati C. (1993a), “Note e riflessioni”, in Calonghi L., a cura di, *Nel bosco di Chirone. Contributi per l’identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli.
- Scurati C. (1993b), “Bilanci e prospettive”, in Scurati C., Zanniello G., a cura di, *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.
- Silva L. (2022), “The training of teachers as an ethical-social commitment: a documental analysis from across Italy”, *Pedagogia oggi*, 20(1): 256-263.
- Smith E.R., Mackie D.M. (2007), *Social Psychology*, Psychology Press, New York, NY.
- Stenhouse L. (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholè, Brescia.
- Tardif M., Raymond D., Mukamurera J., Lessard Cl. (2001), “Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement”, in St-Jarre C., Dupuy-Walker I. dirs, *Le temps en education. Regards multiples*, Presses de l’Université du Québec, Sainte-Foy.
- Tashakkori A., Teddlie C. (2010), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*, SAGE Publications, New York.
- Telmon V., Balduzzi G. (1980), *Scuola ed extrascuola*, Ferraro, Napoli.
- Thapa A., Cohen J., Guffey A., Higgins-D’Alessandro A. (2013), “A Review of School Climate Research”, *Review of Educational Research*, 83: 357-385.
- Timans R., Wouters P., Heilbron J. (2019), “Mixed methods research: What it is and what it could be”, *Theory and Society*, 48, 2: 193-216.
- Tobin J., Mantovani S., Bove C. (2007), “Methodological Issues in Video-Based Research on Immigrant Children and Parents in Early Childhood Settings”, in Tarozzi M., Bertolani J., eds., *New Frontiers of Phenomenology. Proceedings*

- of the International Human Sciences Research Conference, Università di Trento Editore, Trento.
- Tochon F.V. (1989), “A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leur courses?”, *Revue Française de Pédagogie*, 86: 23-33.
- Tochon F.V. (1991), “Le Journal d’un funambule, son épistémologie pragmatique”, *Recherche et formation*, 9: 7-15.
- Tochon F.V. (1993), *L’enseignant expert*, Nathan, Paris.
- Tochon F.V. (2000), “Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité”, *Revue Française de Pédagogie*, 133: 129-157.
- Trincherò R., Robasto D. (2019), *I Mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano.
- Tripp D. (1993), *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*, Routledge, New York.
- 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.
- 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”, *Infancia y Aprendizaje*, 42: 337-373.
- Veca S. (1989), *Etica e politica*, Garzanti, Milano.
- Venuleo C. (2013), “La formazione come riflessione generativa di significati. Un caso-studio sugli studenti di Psicologia”, *Psicologia Scolastica*, 11, 2: 25-45.
- Vidari G. (1929), “Le prime scuole di metodo. Primi principi di metodica”, in *Educazione nazionale*, Paravia, Torino.
- Von Wright G.H. (1989), *Norma e azione*, Il Mulino, Bologna (orig. inglese 1963).
- Vygotskij L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti-Barbera, Firenze (ed. or. 1930-34).
- Vygotskij L.S. (1976), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze (ed. or. 1934).
- Weick K.H. (1988), “Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legami deboli”, in Zan S., a cura di, *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.
- Wittgenstein L. (2009), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino (orig. tedesco 1953).
- Xodo C., a cura di (2004), *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- 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 Formazioni Docenti*, 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.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835144885

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835144885



A cura di
Paolo Calidoni

Phronèsis. Coltivare la competenza etica

Nella quotidianità della rel-azione didattica i docenti sono continuamente impegnati a scegliere tra diverse alternative d'azione e adottano comportamenti e modalità di comunicazione che incorporano e veicolano modelli e sistemi di valori. Sono, quindi, contemporaneamente soggetti e agenti etici. Tuttavia questa dimensione della professionalità resta per lo più nella 'zona grigia' dell'implicito e tacito, non figura intenzionalmente nei percorsi formativi e vi si pone attenzione solo all'insorgere di tensioni e conflitti, crescenti nel contesto pluralistico, democratico e multiculturale.

Il volume affronta il tema della coltivazione della competenza etica documentando, nella prima parte, una ricerca sul campo finalizzata a delineare strategie e strumenti formativi in grado di promuovere riflessività e percorsi di distanziamento ed elaborazione critica delle norme interiorizzate. Oltre a sviluppare analisi storico-pedagogiche ed empiriche, la ricerca si è articolata in azioni formative e mette a disposizione un repertorio aperto – ed implementabile – di “narrazioni” testuali, cinematografiche, videoludiche su temi, casi e dilemmi etico-scolastici (reperibile on-line in <https://www.educazionemorale.unipr.it>) utili per la formazione.

Nella seconda parte del libro sono raccolti contributi di discussione dei presupposti e degli esiti della ricerca che ne prospettano anche possibili sviluppi, nella consapevolezza che la riflessione, soprattutto in quest'ambito e su questi temi, non ha fine.

Senza pretese di esaustività o modellizzazioni, il volume intende contribuire allo sviluppo dell'esperienza educativa e della riflessione pedagogica, intese come paziente e permanente coltivazione dell'*habitus* di quella particolare forma di intelligenza pratica e virtù personale – essenziale per i docenti – cui Aristotele assegna il nome di *phronèsis*.

Saggi di: Massimo Baldacci, Enver Bardulla, Paolo Calidoni, Elio Damiano, G. Filippo Dettori, Maurizio Fabbri, Damiano Felini, Livia Fugalli, Elena Luciano, Laura Madella, A. Maria Passaseo, Andrea Pintus, Daniela Robasto, Luana Salvarani, Elisa Zobbi.