



L'OSSERVAZIONE NEL FARE PRATICO DELL'INSEGNANTE: UNA RICERCA

Marta Iatta, Elena Hernandez y Angelica Palma Sturiale

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino

Parole chiave: osservazione, formazione, dinamiche emotive, insegnanti

Questo lavoro di ricerca intende indagare se e con quale frequenza gli insegnanti utilizzino nel loro agire quotidiano una capacità relazionale che consideriamo indispensabile nello svolgimento del lavoro in classe: l'osservazione di se stessi, delle proprie emozioni, per poi leggere quelle degli alunni o dei colleghi. In particolare in questo lavoro ci si è chiesto se e come alcune variabili socio-demografiche potessero influenzare questa capacità o se, invece, essa dipendesse da una specifica formazione capace di sollecitarla e svilupparla. L'indagine è stata condotta comparando insegnanti di Scuola Secondaria di I grado e insegnanti in formazione, l'obiettivo primario si è da subito orientato verso la descrizione dello "stato dei fatti", prendendo in considerazione il punto di vista degli insegnanti per osservare come e in che misura fosse possibile definire il loro agire "riflessivo".

Key words: observation, training, emotional dynamics, teachers

This research aims to investigate if and how often teachers use in their daily activities the relational capability that considers essential in the performance of work in class: the observation of themselves, their emotions, in order to read those of pupils or colleagues. Particularly, in this work, we ask if and how some socio-demographic variables could affect this capacity or whether, instead, it depends on a specific training that can develop and urged. The survey was conducted by comparing teachers of Secondary School of I degree and teacher in training. The first objective is oriented to the description of the "state in present", taking into account the views of teachers to observe how and to what extent it is possible to define their "thoughtful" act.

INTRODUZIONE

Questa ricerca è nata da un interesse del nostro gruppo di lavoro nei confronti del mondo scolastico e più in generale verso gli operatori in esso coinvolti. Da tempo si sta sviluppando una sensibilità politico-culturale verso questa figura professionale e si sta delineando un profilo di competenze ad ampio raggio che comprende (Bonetta, Luzzatto, Michelini, Pieri, 2002): la dimensione sociale, in quanto l'insegnante è inserito in una comunità, di cui è attore culturale; la dimensione della ricerca, come appropriazione di un approccio scientifico; la dimensione disciplinare; la dimensione relazionale riferita agli alunni, alle loro famiglie, al team e alla scuola; la dimensione delle conoscenze pedagogiche; la dimensione della pratica riflessiva, che integri una dimensione critica e consapevole nell'esercizio della pratica; le conoscenze specifiche della propria materia.



L'OSSERVAZIONE NEL FARE PRATICO DELL'INSEGNANTE: UNA RICERCA

In questo senso si sta sviluppando una nuova concezione della ricerca riguardante il mondo della scuola: essa non si occupa più di essere prescrittiva, ossia:

di "dire" agli insegnanti come dovrebbero "pensare" l'insegnamento, ma, al contrario, come riuscire a "dire" adeguatamente il "fare" degli insegnanti (Damiano, 2005).

Si pone, per così dire ad un livello in cui diviene opportuno *vedere* la professione dell'insegnante, più che *fare* l'insegnante. Prendendo consapevolezza, del fatto che, in situazioni ambigue e imprevedibili, come è il processo di insegnamento-apprendimento, il ricercare comportamenti omologati, che non nascano da un pensiero fecondo e personale, ma da strumenti appresi e utilizzati in modo automatico, e il tentare di convalidare, anche a livello scientifico, i parametri entro cui riconoscere la qualità di una scuola piuttosto che di un dato insegnante, rischiano di far prevalere le pratiche già note, senza permettere di liberare processi di trasformazione effettiva, quindi processi di apprendimento che coinvolgono sia l'alunno quanto l'insegnante.

Cerini (1997), nell'analizzare la nuova figura professionale dell'insegnante, sottolinea come oggi sia fondamentale un percorso formativo che renda possibile per l'insegnante divenire quale professionista che opera in un'istituzione, capace, quindi di coniugare la propria libertà, la propria autonomia culturale e progettuale, con l'etica di un progetto condiviso.

"Dimmi come formi un insegnante e ti dirò in quale considerazione tieni questa professione" (Cerini, 1997, p.1).

Ad oggi gli strumenti di analisi e di osservazione delle modalità relazionali del docente in classe hanno rappresentato un tentativo di precisare e misurare i complessi pattern comportamentali presenti nella dinamica relazionale dell'insegnante, costituendo un ricco serbatoio di spunti per la formazione degli stessi docenti (Antonietti A., Cantoia M., 2000). Hanno permesso di ipotizzare strategie di formazione nei confronti dei docenti allo scopo di insegnare loro, in modo tutto sommato economico e semplice, quali tecniche relazionali sia auspicabile utilizzare e quali comportamenti professionali siano da evitare, ma, ci pare di poter dire che tutto questo tipo di formazione ha tagliato fuori la componente personale, intrapsichica dell'insegnante. In particolare la capacità di osservare se stessi, le proprie emozioni dinanzi agli eventi che quotidianamente si affrontano in classe, la qualità delle relazioni che si instaurano con studenti e colleghi, ci pare poter essere da un lato un pre-requisito fondamentale, dall'altro una capacità misconosciuta e assai poco indagata.

L'intento del nostro lavoro, dunque, è stato quello di provare a leggere se una fondamentale funzione della mente dell'insegnante come quella, appunto, dell'osservazione di sé, del proprio mondo interno, oltre che dei propri ragazzi nella loro singolarità e nell'insieme del gruppo classe, prima di tutto fosse presente negli insegnanti da noi incontrati e poi se fosse influenzata da variabili sociologiche (genere, età, appartenenze...) o se, invece, non dipendesse strettamente dal tipo di formazione ricevuta.

Partecipanti

Il campione su cui si è lavorato in questa ricerca è composto da due gruppi differenti, disomogenei per provenienza, numerosità e metodo di raccolta dati, così composti:

- 489 insegnanti di Scuola Secondaria di I grado (I gruppo);
- 150 insegnanti afferenti alla SIS (II gruppo).

Gli insegnanti del primo gruppo risultano così suddivisi rispetto al **genere**: il 20,9% è maschio, mentre il 79,1% è femmina con una netta preponderanza di donne rispetto agli uomini, così come confermata anche dai dati nazionali. L'**età** media degli intervistati è pari a 46,28 anni (D.S. 8,551). L'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione, parla di un'età media pari a 49,36, quindi notevolmente superiore a quella del nostro campione.



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

La distribuzione delle **materie insegnate** risulta così definita:
materia insegnata (tabella 1)

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
lingua, lettere, religione	267	54,8	54,8	54,8
matematica e/o scienze	77	15,8	15,8	70,6
ed.musicale, ed. tecnica, ed. fisica, ed. artistica	103	21,1	21,1	91,8
altro	40	8,2	8,2	100,0
Totale	487	100,0	100,0	

Altri dati socio demografici raccolti paiono essere significativi come, ad esempio, il **titolo di studio** che vede una netta prevalenza di laureati (82%), ma una percentuale rilevante di diplomati con un diploma di scuola superiore di II grado (4.95%) o con un diploma universitario (8.65%). Per quanto riguarda la **numerosità della città** in cui insegnano gli intervistati, le tre opzioni sono risultate equamente distribuite con il 39.4% di insegnanti che provengono da paesi con un numero di abitanti inferiori a 10.000 unità, il 24.5% provenienti da cittadine con un numero di abitanti compreso fra 10.000 e 20.000 unità, infine il 36.1% degli insegnanti intervistati proviene dalla città capoluogo di provincia. Il 18.9% degli intervistati svolgono questa professione da relativamente pochi anni (da 1 a 7), il 21.4% da 8 a 19 anni, il 33.3% da 20 a 28 anni e il 25.7% da oltre 29 anni. Il 93% degli insegnanti che da pochi anni è in ruolo all'interno della scuola sia di età compresa fra i 25 e i 44 anni e di essi il 49,3% ha un'età compresa fra i 30 e i 35 anni, il rapporto del Ministero dell'Istruzione rileva come nelle scuole italiane gli insegnanti di ruolo con meno di 30 anni siano 4.219, pari al 6 per mille, quelli che ne hanno meno di 40 sono circa 12 su 100. In compenso gli over 50 rappresentano quasi la metà dell'intero corpo docente (il 48.9 %) e coloro che insegnano ancora dopo avere festeggiato il sessantesimo compleanno sono il 4.7% dell'intera popolazione.

Il campione di insegnanti SIS che hanno partecipato all'indagine risulta differente dal gruppo docenti prima descritto, in quanto sono persone spesso all'inizio del loro cammino lavorativo; in particolare il genere è così distribuito: il 27.3% appartiene al genere maschile, mentre il 72.7% appartiene a quello femminile con un aumento della popolazione maschile seppure non significativa a livello statistico ($p > 0.116$). **L'età media** è 31,01 anni con un'ampia D.S. 4.768.

Il 65.2% del nostro campione lavora in città con oltre i 20.000 abitanti, il 16.7% in paesi con meno di 10.000 abitanti, il 18.2% in città comprese tra i 10.000 e i 20.000 abitanti. Da notare che il 12% degli intervistati omette di rispondere a questa domanda, come già successo nel gruppo precedente. Poiché una mancata risposta a questa domanda non coincideva con mancate risposte ad altri item, ci è parso significativo sottolineare questo dato poichè potrebbe rivelare una non approfondita conoscenza, da parte di alcuni insegnanti, del territorio in cui operano. Anche la distribuzione degli "**anni di insegnamento nella stessa scuola**" appare assai diversa dal gruppo precedente, poichè nessuno degli intervistati ha lavorato per più di cinque anni consecutivi nella stessa scuola, a sottolineare ulteriormente lo stato di precarietà del campione analizzato.

Strumenti

Per indagare, dunque, la capacità di osservazione degli insegnanti, abbiamo condotto uno studio preliminare che si è suddiviso in due fasi:

la prima ha comportato dieci interviste semi-strutturate ad insegnanti di differenti materie scolastiche e provenienti da Scuole Primarie di primo grado, atte a testare le credenze comportamentali cioè le previsioni e le aspettative circa le specifiche conseguenze (positive o negative) dell'osservazione in classe; le credenze normative ossia le aspettative sull'approvazione e/o la disapprovazione da parte degli altri colleghi in merito all'attenzione oggetto di studio, le credenze sul controllo cioè le aspettative su



L'OSSERVAZIONE NEL FARE PRATICO DELL'INSEGNANTE: UNA RICERCA

eventi che possono facilitare o ostacolare il comportamento studiato.

In particolare le interviste miravano ad indagare una serie di vantaggi e svantaggi che il rispondente riterrebbe di avere se mettesse in atto il comportamento studiato, una lista delle persone o dei gruppi di persone che approverebbero o che disapprovarebbero tale comportamento, un elenco di eventi che potrebbero facilitare o che potrebbero ostacolare la sua messa in atto.

Il secondo passo della ricerca è stato quello di costruire cinque Focus Group, composti da 8-10 insegnanti ciascuno. Per la costruzione del questionario, infatti, occorreva trovare quei termini e quelle situazioni che gli insegnanti stessi trovavano significativi senza lasciarsi condurre da alcuni preconcetti e da osservazioni da noi effettuate con e sugli insegnanti in formazione.

L'utilizzo sinergico di metodologie di indagine di tipo quantitativo (questionario strutturato) e qualitativo (l'intervista e i focus group) hanno rappresentato una scelta metodologica tesa a garantire l'efficacia della rilevazione e la completezza dei dati ottenuti.

A partire da questo lungo lavoro preliminare si è costruito un questionario da autosomministrare agli insegnanti che avesse la funzione di analizzare più nel dettaglio gli atteggiamenti, le opinioni e i comportamenti degli insegnanti sulla variabile oggetto di studio. Si è scelto di utilizzare tre tipi di domande che potessero meglio fotografare la realtà. In particolare si sono utilizzate domande chiuse che prevedevano un ventaglio di risposte definite a priori e alle quali rispondere segnalando una sola opzione, domande a scala, che prevedevano l'utilizzo di scale Likert per misurare atteggiamenti e opinioni, nonché il livello di autoefficacia percepito, infine una batteria di domande aperte che consentissero una maggiore libertà da parte dell'intervistato, permettendo al contempo all'esaminatore di raccogliere una serie di dati aggiuntivi e controllare l'accuratezza con cui si rispondeva alle domande del questionario.

Procedure

Il questionario è stato somministrato, per quanto riguarda il primo campione, agli insegnanti delle scuole che hanno deciso di aderire alla ricerca. Il materiale è stato lasciato nei vari istituti, dopo aver spiegato ai Dirigenti e ai Consigli d'Istituto il senso del lavoro, per poi essere ripreso in successivi tre momenti. Sono stati, in seguito fissati, due incontri a Giugno e ad Ottobre per presentare i dati emersi dalla ricerca alle scuole che vi hanno partecipato, nell'ambito di un progetto sul benessere degli insegnanti e i fenomeni di burn out.

Per quanto riguarda, invece, gli insegnanti non ancora in ruolo, iscritti alla Sis, la modalità di raccolta e somministrazione è stata leggermente differente: si è scelta una lezione e concordato con il docente la possibilità di accedervi. In quell'occasione sono stati spiegati gli scopi della ricerca e consegnati i questionari: al termine della lezione sono stati raccolti quelli compilati. Questa operazione è stata effettuata due volte, in quanto gli insegnanti sono divisi in due classi ampie, rispetto alla loro area d'afferenza, materie umanistiche e materie scientifiche. Per quanto riguarda il primo gruppo circa un insegnante su tre in ogni scuola rispondeva all'indagine, nel secondo caso, gli insegnanti, o aspiranti tali, erano tutti allievi SIS, contattati direttamente in aula. Con essi la raccolta del questionario è stata più agevole, in quanto la compilazione, sempre assolutamente libera, è avvenuta prima dell'inizio delle lezioni e immediatamente dopo è avvenuta la raccolta. Il numero di soggetti che ha partecipato all'indagine è stata di 150 insegnanti, provenienti da tutta la Regione Piemonte.

L'unità di analisi scelta è stata quindi il singolo insegnante (studi micro), anche se nell'incontro e nei colloqui con molti dirigenti è nata l'esigenza di effettuare una comparazione fra le diverse scuole che hanno partecipato allo studio effettuando anche un'analisi della singola realtà scolastica e loro restituita direttamente.

RISULTATI

L'analisi delle frequenze osservate nella sezione B e C ha permesso di suddividere il campione in tre gruppi:



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

- insegnanti non riflessivi;
- insegnanti con riflessività esterna;
- insegnanti con riflessività interna.

Al primo gruppo appartengono gli insegnanti che, attraverso le loro risposte, hanno dimostrato di prestare poca attenzione a ciò che accade dentro se stessi, ma anche fuori di sé, nei ragazzi o nei colleghi, prima di compiere un'azione. Al secondo gruppo appartengono gli insegnanti capaci di osservare ciò che accade esternamente, fuori di loro, nella classe, ma non pronti a prestare attenzione e, quindi, ad interpretare come segnali indagatori anche di posizioni esterne, i movimenti che provengono da loro stessi. Infine al terzo gruppo appartengono gli insegnanti capaci di leggere controtransferalmente le proprie emozioni e i propri vissuti prima di agire e per farlo con maggiore intenzionalità educativa, oltre che le situazioni che si presentano all'esterno. Abbiamo, quindi, costruito una nuova variabile che indicasse, a seconda delle risposte fornite dagli intervistati, a quale gruppo potevano appartenere: l'analisi della varianza o il calcolo del chi quadro (in base al tipo di variabile utilizzata) si è avvalsa di questa nuova ricodifica.

Rispetto al primo obiettivo "*Controllare se vi è una differenza significativa nell'incidenza di questa attenzione al variare del genere*" sono state trovate, rispetto al I gruppo, alcune significatività solo per alcuni item del questionario, in particolare per le domande C2 "*Durante una lezione mi capita di annoiare i miei alunni*", e per la C9 "*Quando in classe due ragazzi litigano*" il calcolo del chi quadro è risultato significativo. Gli uomini paiono essere maggiormente incapaci di leggere la noia dei propri alunni attraverso modalità che abbiamo definito più controtransferali e tendono, invece, o a negare questa possibilità o ad utilizzare indicatori esterni come le reazioni degli alunni, i loro sguardi, la loro poca partecipazione diretta, mentre le donne sembrano utilizzare maggiormente questa capacità introspettiva, almeno in una situazione specifica come quella descritta. Anche in questo caso le donne appaiono più capaci di osservare se stesse nella scelta da operare rispetto agli uomini che appaiono maggiormente orientati verso scelte poco riflessive, come, ad esempio, la modalità "mi è immediatamente evidente di chi è la colpa", che implica un'incapacità di entrare nella situazione, senza pregiudizi, ma con la disponibilità di saper ascoltare se stessi e gli altri.

Solo in questi due item si è potuto osservare una significatività tale da implicare una dipendenza fra le due variabili, ma ci pare di poter dire come esse appaiono troppo deboli per poter spiegare il fenomeno nel suo complesso.

Per quanto riguarda il **secondo obiettivo** della ricerca "*controllare se vi è una differenza significativa nell'incidenza di questa attenzione al variare dell'anzianità di servizio*" attraverso il calcolo della varianza non ritroviamo, né nel I gruppo, né nel II, alcuna significativa variazione delle nostre variabili e quando anche si è riscontrata una qualche dipendenza, il calcolo dell'eta quadro ci indica come questa dipendenza spiega troppo poco della varianza del nostro campione.

Il **terzo obiettivo** che ci eravamo posti riguardava la *ricerca di incidenze significative di questa attenzione al variare della materia insegnata*. Anche in questo caso il calcolo del chi quadro ci permette di analizzare come si sono posizionati gli insegnanti intervistati rispetto ai tre gruppi sopra descritti. In questo modo abbiamo riscontrato un numero maggiore di significanza, anche se ancora non del tutto utilizzabile per spiegare il fenomeno in maniera completa.

Rispetto ad alcuni item gli insegnanti di materie umanistiche (lettere, religione, lingua) sembrano essere decisamente orientati verso uno stile maggiormente riflessivo rispetto a se stessi, come a riconoscere uno spazio interpersonale e intrapersonale maggiore, forse in parte veicolato dal tempo maggiore passato in classe.

Per quanto riguarda il **quarto obiettivo** "*controllare se vi è una differenza significativa nell'incidenza di questa attenzione in relazione alla differente dislocazione geografica (grandi o piccoli centri abitativi)*" è risultata significativa una sola modalità, la domanda C7 "*Le mie emozioni influiscono sull'andamento della classe*". Ancora una volta, emergono alcuni dati significativi, ma ancora troppo fram-



L'OSSERVAZIONE NEL FARE PRATICO DELL'INSEGNANTE: UNA RICERCA

mentari e poco esaustivi, comunque significativi da sottolineare, ma che certamente non aiutano a spiegare il fenomeno nella sua complessità.

Anche rispetto al **quinto obiettivo** “*controllare se una diversa valutazione di efficacia percepita corrisponda ad una differente capacità osservativa*” poco ci aiuta l'analisi della varianza, perché anche laddove troviamo valori significativi, l'eta quadro non spiega, se non in piccolissima parte, la varianza del campione (eta quadro = 0,053).

L'**ultimo obiettivo** della nostra ricerca si proponeva di controllare se *vi fosse una differenza significativa nell'incidenza di questa attenzione in relazione alle esperienze di formazione*. Per testare questa ipotesi abbiamo confrontato le risposte ai singoli item comparando i due campioni, insegnanti in ruolo e insegnanti iscritti alla Sis.

Analizzare i due campioni, assumendo quale variabile indipendente l'appartenenza alla Sis, ci ha permesso di osservare come questa capacità osservativa dipenda fortemente e strettamente dal tipo di formazione a cui l'insegnante si sottopone. In particolare possiamo osservare come alla prime domande (tranne la C1 che non mostra alcuna dipendenza significativa) più strettamente legate, come descritto sopra, alla capacità di riconoscere un valore alla capacità di osservazione di se stessi e del gruppo classe e le implicazioni rispetto al proprio agire quotidiano, vedano gli insegnanti Sis essere fortemente orientati verso una modalità di ampia riflessione, mentre gli insegnanti di ruolo sul versante “*per nulla riflessivo*” o “*mediamente riflessivo*” ($\chi^2 = .000$; $p < .001$).

Un'ultima analisi ci ha portato a leggere con maggior profondità i dati riguardanti il test di Autoefficacia Percepito. Anche nel nostro caso, come nello studio romano, non abbiamo trovato differenze significative rispetto al genere (significatività pari a 0,978) o alla materia insegnata (significatività pari a 0,162), qualcosa di più rispetto all'anzianità (significatività pari a 0,015), ma con un valore di eta quadro troppo basso per poter essere preso in considerazione 0,013. Una leggera interdipendenza anche nel confronto con gli abitanti della città di insegnamento (significatività pari a 0,021), ma ancora una volta un eta quadro troppo basso 0,023.

DISCUSSIONE

Per gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado è ancora molto difficile riconoscere l'effettivo valore dell'osservazione e della conoscenza del proprio funzionamento mentale. Pur essendo quotidianamente immersi in dinamiche emotive spesso anche molto faticose, come, ad esempio, la gestione del gruppo classe, in molti casi ancora sottovalutano, o non riescono a tenere in debita considerazione, proprio quegli aspetti più intimamente connessi con l'apprendimento. Dai dati si delinea chiaramente un profilo per cui riconoscere le proprie emozioni è posizionato all'ultimo posto, in una scala di ipotetiche capacità che gli insegnanti ritengono di dover avere, dal 37,8% dei soggetti intervistati e in una delle ultime tre posizioni dal 73,8% dei casi.

Appare decisamente più semplice riconoscere negli alunni l'importanza delle dimensioni relazioni, anzi le si dà quasi per scontate e si riconosce come necessario riuscire a leggerle, sebbene non attraverso se stessi e la propria mente. A livello teorico, quindi, si riconosce alle emozioni un valore di potenziale incisione e una possibile influenza sulle azioni quotidiane, poi, però, nulla di tutto ciò è surrogato dai fatti. Nel corso dell'analisi non sono emerse differenze significative per nessuna delle variabili socio-demografiche prese in considerazione, genere, età, materia insegnata, titolo di studio, numerosità della propria città, segno evidente che talune capacità, quando presenti e coltivate, non dipendono né dalla quantità di tempo passata in classe, altrimenti gli insegnanti di italiano sarebbero stati decisamente superiori, né dalle conoscenze scolastiche, altrimenti sarebbero risultati valori di significatività maggiori, ad esempio, per i laureati, né da altri fattori socio-demografici. Ciò che, invece, è risultato davvero significativo è l'appartenenza all'uno o all'altro dei gruppi intervistati.

I dati, infatti, che riguardano gli insegnanti iscritti alla Sis, professionisti inseriti in un percorso for-



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

mativo continuo e strutturato, hanno, invece, sviluppato una maggiore attenzione osservativa, cioè la capacità di ricercare nella loro pratica quotidiana momenti di sospensione dell'azione in favore di una lettura più completa della realtà. Le medie dei due campioni risultano, appunto differenti soprattutto per quanto riguarda la prima parte del questionario, laddove, con maggior enfasi, si sono voluti indagare i pensieri degli insegnanti. La posizione di questi intervistati è certamente orientata verso una polarità "insegnanti con riflessività interna" cioè essi riconoscono importanza alle emozioni proprie e altrui (degli alunni come dei colleghi), le sanno osservare e ne traggono nuovi significati per il loro lavoro in classe.

Anche in questo campione sono risultate decisamente poco significative, a livello statistico, le variabili sociodemografiche, il che rafforza ancora di più la tesi per cui davvero una formazione non basata su un modello di efficientismo, ma di osservazione puntuale di sé, prima di tutto, e degli altri poi, sia l'unica variabile che abbia inciso nel diverso pensiero che caratterizza i due gruppi.

CONCLUSIONI

Il lavoro svolto ha evidenziato come il punto di forza di questa ricerca fosse proprio la comprensione che un'effettiva competenza relazionale la si può acquisire solo attraverso percorsi formativi che mettano al centro le esperienze, gli incontri, le lezioni in grado di sviluppare un proprio stile relazionale che implica la capacità di osservare e riconoscere con sguardo scevro da pregiudizi, le proprie disposizioni affettive, le personali e private matrici interpretative della realtà, e poi l'altro da sé.

La complessità della sfida si situa nel tentativo di integrare, nello stesso operatore, la dimensione cosciente e quella inconsapevole. L'ambizione, quindi, di un percorso formativo così orientato è riuscire a far incontrare l'insegnante con le personali finzioni e ombre che si manifestano nella pratica professionale e farne sperimentare i benefici determinati da un'osservazione partecipe dei propri e altrui sentimenti. Questo comporta la tolleranza del dolore emotivo, del vuoto, dell'assenza, della rabbia, dell'ignoranza della debolezza e dell'ingratitude, restituite dense di significato ai propri allievi.

I risultati ottenuti "in assenza", lasciano aperta la possibilità di una verifica diretta: progettare una formazione di siffatta natura e sperimentare in classe e attraverso questionari e interviste l'effettivo cambiamento di paradigma concettuale. Emerge così che conoscere queste dinamiche conduce alla creazione di percorsi alternativi, che aiutano a conciliare bisogni differenti, per far sì che la scuola diventi davvero un luogo di crescita globale della persona e non un semplice ricettacolo di conoscenze.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (1993). L'osservazione. *Quaderni di Psicoterapia Infantile*, 18. Roma: Borla.
- AA.VV. (1996). Uso e abuso dell'osservazione. *Quaderni di Psicoterapia Infantile*, 33, Roma: Borla.
- A.A.V.V. (2002). *Annali dell'istruzione. Per un codice deontologico degli insegnanti*. Roma: Le Monnier, XLVIII, 2-3.
- Antonietti, A. (1997). Apprendimento: che cosa ne pensa l'insegnante. *Scuola Italiana Moderna*, 7, pp.11-13.
- Antonietti, A., & Cantoia, M. (2000). *La mente che impara - Percorsi metacognitivi di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Aron, L., (1996). *Menti che si incontrano*. Trad.it. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Bion, W. R. (1961). *Esperienze nei gruppi ed altri saggi*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1971.
- Bion, W.R., (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1998.
- Blandino, G., & Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Blandino, G. (1996). *Le capacità relazionali*. Torino: Utet.

**L'OSSERVAZIONE NEL FARE PRATICO DELL'INSEGNANTE: UNA RICERCA**

- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borgogno, F. (1976). *L'illusione di osservare*. Torino: Giappichelli.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Brutti, C., & Scotti, F. (1981). *Osservazione - conflitto - bisogni*. In Quaderni di Psicoterapia Infantile, 4: 5 – 28. Roma: Borla.
- Cenerini, A., & Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cerioli, L. (2002). *Funzione educativa e competenze relazionali*. Milano: Franco Angeli.
- Cerioli, L. (2003). *Appassionata Mente. Sul desiderio e la paura di conoscere*, Milano: Franco Angeli.
- Ciotti, F. (2002). Osservazione e formazione. In F. Scotti (Ed.), *Osservare e comprendere*. Roma: Borla.
- Cole Pamela, M., & Teti Laureen, O., & Zahn-Waxler, C. (2005). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. In *Development and psychopathology*, 15, 1, 1-18. New York: Cambridge University Press.
- Cooper, R., & Swaf, A.. "Emotional Intelligence in Leadership and Organization" (FEEL, pubbl. in www.feel.org/articles/cooper_sawaf.html), 1999.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Dato, D. (2004). *La scuola delle emozioni*. Bari: Progedit.
- Domagalski, T. A. (1999). Emotion in Organizations: Main Currents. *Human Relations*, 52, 6 (Special Issue), 833-52.
- Donatiello, G. (1994). *L'osservazione diretta e partecipe in un contesto istituzionale*. Roma: Borla.
- European Commission, Eurydice, *Key Data on Education in Europe 2005*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005.
- Eurybase/Eurydice, *Non-vocational adult education in Europe. Executive summary of national information* in, Brussels, Eurydice, 2007.
- Evans, J., & Morgan, C., & Tsatsaroni, A. (2006). Discursive Positioning and Emotion in School Mathematics Practices. In *Educational Studies in Mathematics*, Netherlands: Springer. 63:2 .
- Fischer, L. (2002). Gli insegnanti. Ruolo e formazione. In Ribolzi, L., (Ed.). *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Gather Thurler, M. (2000). *L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement*. M. Bois, Les systèmes scolaires et leurs régulations, pp. 31-50, Lyon: CRDP.
- Genovese, L. (2005). *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, Roma: Armando.
- Granieri, B. (2008). *Storie complicate. La scuola al di là delle riforme*. Genova: Fratelli Frilli Editore.
- Hinselwood, R.D., Skogstad, W. (2000). *Observing Organisation*. London: Routledge.
- Nunziante Cesaro, A. (a cura di) (2003). *L'apprendista osservatore*. Milano: Franco Angeli.
- Pompei, M. (a cura di) (1995). *L'inconscio nella pratica educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rezzara, A., Cerioli, L. (2004). *Consulenza clinica nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: De Donato.
- Scotti, F. (a cura di) (2002). *Osservare e comprendere*, Roma: Borla.
- Vigna, D. (2002). *Imparare ad osservare*. Roma: Borla.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009