

# Oltre il disagio professionale degli insegnanti: il rapporto tra scuola e museo in una pratica di condivisione

Caterina Merola

Università degli Studi di Verona, Facoltà Scienze dell'Educazione e della Formazione, Via S. Francesco, 22. I-37129 Verona.  
 E-mail: merola.caterina@tiscali.it

## RIASSUNTO

La ricerca ha come scopo quello di individuare, attraverso interviste narrative, quali situazioni concrete gli insegnanti identificano come fonte di disagio.

La costruzione metodologica, attraverso la *Grounded Theory*, si allarga verso l'alto, è un processo induttivo, dal piccolo (etichette concettuali o *codes*), a ciò che è intermedio (categorie o *code families*), a ciò che è di livello immediatamente superiore (macrocategorie), fino al livello più elevato nella concettualizzazione (*core category*) con un medesimo nucleo generativo che da un'impercettibile struttura primordiale prende forma, cresce, torna alla sua natura seminale e generativa.

La precarietà dell'agire è la *core category* che mi ha permesso di connettere tutti gli strumenti concettuali elaborati. Gli insegnanti vivono con senso di precarietà il proprio ruolo in divenire, si interrogano sul senso del proprio agire. Questo non è completamente negativo ma è il riflesso di un nuovo modo di essere insegnanti e di essere protagonisti critici nelle evoluzioni del proprio ruolo. Vi è una condizione di incertezza che non sempre è facile da sostenere e appartiene al carattere congetturale che contrassegna la nuova posizione insegnante.

Parole chiave:

interviste narrative, teoria grounded, processo induttivo, core category, precarietà nell'agire.

## ABSTRACT

*Beyond teacher professional malaise: relationship between school and museum in a sharing practice.*

*The object of the research is to identify, by means of narrative interviews, which concrete situations the teachers identify as source of uneasiness.*

*The methodological building, through the Grounded Theory, is extending upward, it is an inductive process, from the smaller (conceptual labels or codes), to what it is intermediary (categories or code families), to what is immediately of superior level (macro categories), up to the highest level (core category) with a same generative core that takes form from an imperceptible primordial structure, it grows, it returns to his seminal and generative nature.*

*The acting precariousness is the core category that allowed me to connect all the processed conceptual artefacts.*

*There is an uncertainty condition that is not always so easy to be sustained. It belongs to the conjectural character that underlines the new teacher role. A consequence of the precariousness in to act is the absence of consolidated procedure to follow to complete the own professional tasks.*

Key words:

narrative interviews, grounded theory, inductive process, core category, precariousness.

## L'EPISTEMOLOGIA NATURALISTICA

### La genesi e lo sviluppo delle domande di ricerca

La ricerca ha come scopo quello di individuare, attraverso interviste narrative, quali situazioni concrete gli insegnanti identificano come fonte di disagio. La domanda di ricerca iniziale è "Quali sono le situazioni concrete che gli insegnanti identificano come disagio?"

Ho utilizzato cinquanta interviste narrative, coinvol-

gendo insegnanti appartenenti ai diversi ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore e, per quest'ultima, ho distinto tra i diversi indirizzi, o corsi di studio (istituti professionali, tecnici, licei).

Una seconda domanda di ricerca è stata: "Quali modalità gli insegnanti assumono per far fronte al disagio?". Si è delineata perché gli insegnanti, nel corso delle interviste, hanno messo in luce quelle pratiche che attivano per superare il disagio.

### **Naturalistic inquiry e fenomenologia**

La ricerca si snoda all'interno di una cornice che costituisce il paradigma di riferimento. Guba intende il paradigma come un insieme di assunzioni o premesse che "guidano l'azione epistemica" (Guba, 1990). La direzione di senso del paradigma ecologico, assunto come riferimento, si esplica nel principio dell'andare in cerca della "struttura che connette" (Mortari, 2007). In ciò si esprime il pensiero complesso (Morin, 1983), nella ricerca di relazioni, connessioni, che dà luogo a una visione sistemica dei fenomeni e dei processi attivati, con il riconoscimento delle interdipendenze, il passaggio da una logica lineare a quella della complessità (Bateson, 2002). Della *naturalistic inquiry* (Mortari, 2007), la ricerca fenomenologica condivide il principio di evitare di andare sul campo con percorsi di ricerca già strutturati, ciò comporterebbe una manipolazione del contesto e il fenomeno non potrebbe manifestarsi nella sua essenza. La riflessione fenomenologica e la descrizione sistematica dell'unità di esperienza, o quanto meno il tendere a ciò, portano a una sorta di esercizio percettivo: il fenomeno assume un orientamento cangiante, ci sono evoluzioni che consentono di cogliere diverse posizioni, non si può dire che una sia migliore dell'altra, ma si comprende la complessità della percezione possibile.

Ci sono atti cognitivi diversi che si stratificano uno sull'altro, ogni atto, secondo Husserl, possiede il proprio "polo d'atto separato". Con l'immagine di una separazione, Husserl spiega questo procedere: "l'immagine di una scissione rimanda alla separazione di un elemento unitario – eventualmente attraverso la conservazione di una certa unitarietà, come per esempio l'essere fessurato di un tronco d'albero non significa necessariamente un essere spezzettato in parti totalmente separate l'una dall'altra (Husserl, 2007).

### **La codifica in un divenire ricorsivo, attraverso il metodo della Grounded Theory**

Si definisce *Grounded* una teoria radicata, fondata nei dati, la descrizione è il tratto fondamentale se si vuole giungere a una teoria con fondamento, *substantive theory*, come afferma Glaser (Glaser, 1978).

Nel processo di analisi sui protocolli di trascrizione delle interviste, ho individuato le categorie (come insiemi di strumenti concettuali del metodo), con un diverso grado di generalizzazione, o di ampiezza concettuale nella descrizione del fenomeno, per cui sono giunta gradualmente a un maggior grado di astrazione concettuale.

La costruzione metodologica si allarga verso l'alto, è un processo induttivo, dal piccolo ( etichette concettuali o *codes*), a ciò che è intermedio (categorie o *code families*), a ciò che è di livello immediatamente superiore (macrocategorie), fino al livello più elevato nella concettualizzazione (*core category*) con un medesimo nucleo generativo che da un'impercettibile struttura primordiale sviluppa la propria essenza, prende forma, cresce, torna alla sua natura seminale e generativa.

La struttura della ricerca, attraverso il metodo *Grounded*, è risultata estremamente complessa, così come l'oggetto che andavo indagando. Per spiegare avevo bisogno di immagini e vedevo ancora immagini complesse a partire da frammenti, finché sono giunta alla teoria dei frattali di Mandelbrot (1987, p. 8). Il termine frattale fu coniato da Mandelbrot e ha origine nel termine latino *fractus*, poiché la dimensione di un frattale non è intera. "Nel suo sforzo per descrivere il mondo, la scienza procede per una serie di immagini o modelli sempre più realistici. [...] La fisica ha avuto successo perché riesce a individuare numerosi domini in cui le immagini sono estremamente utili, in particolare come basi alle quali si aggiungono in seguito dei termini correttivi. Ma in altri domini la realtà si rivela così irregolare, che il modello continuo perfettamente omogeneo perde ogni efficacia e non può nemmeno servire come prima approssimazione). L'aspetto che più mi ha interessato di questa teoria sono le immagini complesse ad essa collegate e i riferimenti alle forme della natura per comprenderne le relazioni.

Mandelbrot, con i suoi strumenti geometrici, ha fatto un'interessante scoperta. Ha trovato che le cose sembrano quasi identiche in scale differenti. Per esempio, una grande montagna, vista da lontano, ha una sua forma appuntita e aspra. Andando più vicino ed esaminando un piccolo picco della grande montagna, ritroveremo quella stessa forma. E scendendo via via sino a un frammento di roccia visto al microscopio, ritroveremo sempre la forma frattale di base della montagna. Potrei dare alla ricerca *Grounded* un'immagine "frattale": le etichette, le categorie, le macrocategorie, i codici, la *core category*, non sono che atomi, frammenti interrelati di un fenomeno complesso di cui non è possibile definire contorni netti, o stabilire le proporzioni, ma anche ciò che è "micro" ha una propria logica interna. Procedendo nell'analisi, si possono scorgere infatti diversi livelli di dettaglio: ramificazioni di ramificazioni di ramificazioni, categorie di categorie di categorie con ulteriori relazioni. Il microscopio della mente è difficile da attivare ma estremamente dettagliato.

Il disagio professionale degli insegnanti non può essere risolto nella definizione di una risposta, ma piuttosto negli interrogativi che continuamente nascono, attraverso il metodo, come una specie di frattale che continuamente si rigenera. Comprendere il metodo attraverso i frattali, significa provare a leggere la realtà con le sue forme che spesso esulano dai canoni tradizionali (così in natura, solitamente, le forme sono spiegate con i principi della geometria euclidea), si prova invece ad avvicinarsi alle irregolarità e alla dinamicità dei fenomeni, con diverse rappresentazioni possibili (contrariamente a qualsiasi altra figura geometrica, un frattale invece di perdere dettaglio quando è ingrandito, si arricchisce di nuovi particolari: proprio come il metodo *Grounded* con il passaggio dai diversi gradi di descrizione e astrazione degli strumenti concettuali: etichette, categorie, macro-

categorie, *core category*). La *Grounded Theory* apre ad inaspettate prospettive ed inusuali punti di vista: l'insieme di categorie, utilizzato per l'analisi e l'interpretazione, crea una mappa dettagliata del fenomeno con micro-ramificazioni e biforcazioni. Le macrocategorie con i codici disegnano le unità tematiche di grande portata, le categorie sono le suddivisioni interne che si frantumano, in una "polvere di colori", comprendendo l'insieme di etichette in connessione, nelle sfumature delle microcategorie nella loro unicità e nella restituzione unitaria o complessiva (leggendo "Amore liquido" di Zygmunt Bauman, 2004, proprio all'inizio del libro, c'è la presentazione di "Le spleen de Paris" di Charles Baudelaire ai propri lettori. La riporto perché è densa di stimoli e significati, a questo punto del mio discorso.

"Staccate pure una vertebra, e i due pezzi di questa tortuosa fantasia si ricongiungeranno senza sforzo. Spezzatela in numerosi frammenti e vedrete che ognuno di essi può esistere separatamente. Nella speranza che alcuni di questi tronconi resteranno vivi abbastanza da piacervi e divertirvi, oso dedicarvi l'intero serpente". Ci sono mondi infiniti all'intero di un mondo infinito. La ricerca cresce continuamente, si segmenta e si articola nuovamente nel pensiero, nella rappresentazione e nella costruzione teorica: essa è costituita dall'insieme degli strumenti concettuali che evolvono). La metodologia della ricerca crea dunque una geometria nella ricerca, senza formalizzazioni cristalline, ma in divenire, nella ricchezza e nelle evoluzioni dei frammenti interconnessi.

### La rete degli strumenti concettuali per descrivere il manifestarsi del fenomeno

La precarietà dell'agire è la *core category* che mi ha permesso di connettere tutti gli strumenti concettuali elaborati. Gli insegnanti vivono con senso di precarietà il proprio ruolo in divenire, si interrogano sul senso del proprio agire. Questo non è completamente negativo ma è il riflesso di un nuovo modo di essere insegnanti e di essere protagonisti critici nelle evoluzioni del proprio ruolo. Vi è una condizione di incertezza che non sempre è facile da sostenere e appartiene al carattere congetturale che contrassegna la nuova posizione insegnante. La precarietà dell'agire determina che non vi siano procedure certe da seguire per svolgere con certezza i propri compiti professionali. In ciò si esprime anche quella fragilità per l'impossibilità di rintracciare soluzioni prestabilite e la necessità di impegnarsi nella ricerca delle vie percorribili, a seconda delle situazioni che si aprono nella quotidianità.

Le macrocategorie, tracciate in rosso nel diagramma (fig. 1), consentono di identificare le grandi unità tematiche attraverso cui gli insegnanti hanno delineato il disagio professionale. Le macrocategorie sono: "disagio per comportamenti inadeguati degli alunni", "disagio nell'organizzazione", "disagio nell'attività didattica", "disagio e diversità", "disagio nell'istituzione", "disagio nel ruolo", "disagio e società", seguono le macrocategorie riferite più specificatamente alla descrizione delle percezioni personali e in particolare "il sentire", i "bisogni", il "dover essere" e le "definizioni di disagio" porta-

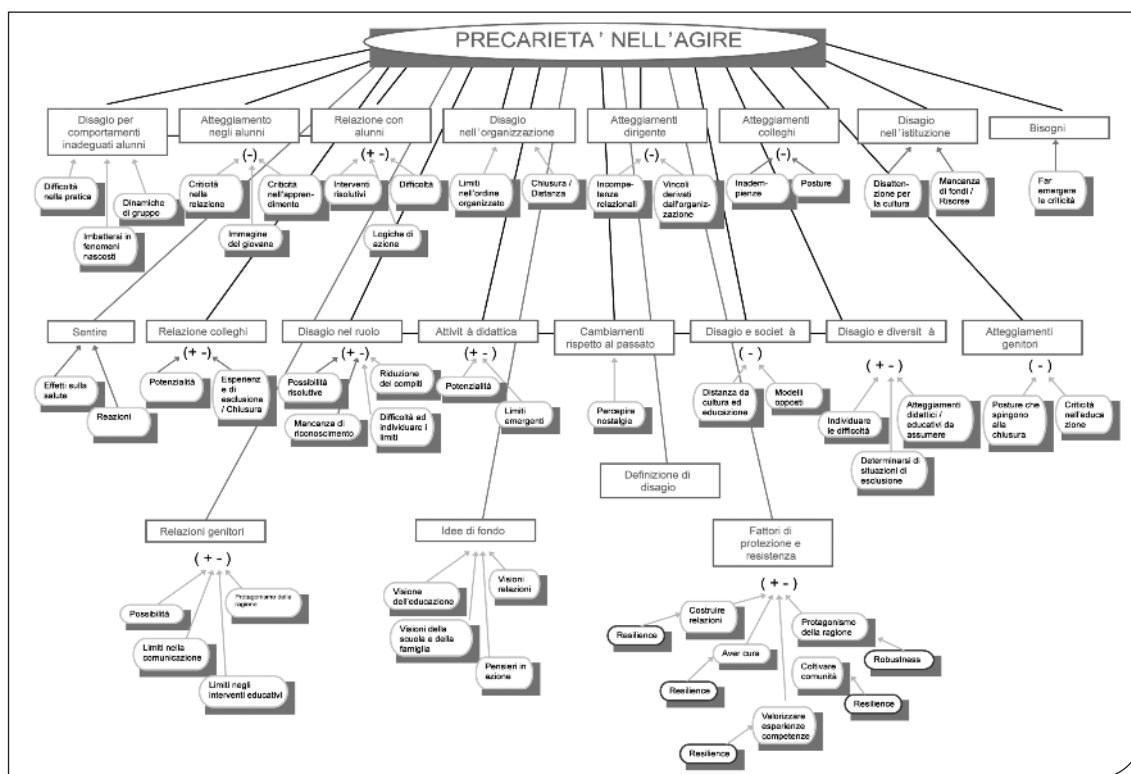


Fig. 1. Grandi unità tematiche attraverso cui gli insegnanti hanno delineato il disagio professionale.

te dagli insegnanti; vi sono le macrocategorie riferite più direttamente alla relazione con gli altri "atteggiamenti nel dirigente", "atteggiamenti negli alunni", "atteggiamenti nei colleghi", "relazione con alunni", "relazione con colleghi", "relazione con genitori". Per la macrocategoria "cambiamenti rispetto al passato" gli insegnanti hanno distinto relativamente al ruolo, al modo di essere dei giovani, al modo di porsi della scuola (come organizzazione e istituzione) e al modo di percepire e tessere relazioni. Seguono poi le macrocategorie che designano le spinte propulsive con la possibilità di uscire dal disagio e sono i "fattori di protezione e resistenza" e le "idee di fondo": All'interno di queste macrocategorie sono descritti i modi attraverso cui gli insegnanti attivano energie e risorse per difendersi dal disagio e superarlo, le credenze o idee di fondo spesso sono le voci interiori che impongono un dover essere per rispondere alle proprie visioni di educazione, formazione e al modo personale di credere nelle relazioni e di instaurarle.

In verde sono segnate alcune categorie che aiutano a specificare i caratteri e le dimensioni delle macrocategorie. In questo diagramma sono segnate solo alcune categorie perché l'area di espansione, eccessivamente ampia, non poteva essere riportata graficamente, l'intento è qui quello di mostrare la gradualità degli strumenti concettuali rintracciati nell'analisi e nell'interpretazione induttiva dei dati.

In questo diagramma vi è una particolarità: sotto ai blocchi di alcune macrocategorie ho riportato i segni di positivo (+) e negativo (-) per distinguere, laddove era possibile, due grandi filoni o rami che connotavano l'unità tematica da indagare in termini costruttivi o critici. Così, ad esempio, la macrocategoria "relazione con gli alunni" si connota negativamente quando si apre la categoria "difficoltà" e positivamente con le descrizioni che rientrano nelle categorie "logiche di azione" e "interventi risolutivi"; lo stesso per la macrocategoria "relazione con i colleghi" dove la categoria "potenzialità" esprime i caratteri positivi e costruttivi che possono nascere nella relazione, mentre le "esperienze di esclusione/chiusura" esprimono i limiti e le negatività oltre i quali si fatica ad andare. Nella macrocategoria "relazione con i genitori", le positività sono espresse dalla categoria "possibilità" mentre i termini negativi si aprono nelle categorie "limiti nella comunicazione", "limiti negli interventi educativi", "protagonismo della ragione". Vengono descritte le difficoltà che derivano da una comunicazione inadeguata e dall'incongruenza e dalla mancanza di continuità negli atteggiamenti e nelle linee educative tra insegnanti e genitori. Il protagonismo della ragione si esplica in quelle condizioni e in quegli atteggiamenti che determinano chiusura per cui di fronte alle difficoltà, innanzitutto relazionali, si preferisce restare ancorati al protagonismo della propria ragione. Il protagonismo della ragione è una categoria interna anche alla macrocategoria "fattori di protezione e resistenza", connota

negativamente le possibilità di uscire dal disagio perché si caratterizza da quegli atteggiamenti di chiusura che gli insegnanti vedono come possibilità per proteggersi dal disagio, creandosi una sorta di impermeabilità ad esso. La microcategoria (individuata in blu nel diagramma) *robustness* esprime questa rigidità; gli insegnanti, talvolta, si muovono pesantemente di fronte alle situazioni di disagio, senza vedere vie d'uscita, restano chiusi nelle mancanze evidenti e non riescono a rintracciare le possibilità ulteriori per andare oltre ed agire in termini trasformativi. La microcategoria *resilience* invece individua la capacità di resistere alle situazioni di stress, tensione, superando e trasformando le circostanze difficili e critiche. La resilience è la microcategoria che accompagna le categorie "valorizzare l'esperienza", "costruire relazioni", "aver cura", "coltivare comunità" all'interno della macrocategoria "fattori di protezione e resistenza". La resilience esplica i modi attraverso cui si manifesta la capacità di divenire competenti nonostante le situazioni di disagio.

Per la macrocategoria "disagio nel ruolo", i termini positivi sono rintracciabili nella categoria "possibilità risolutive" in cui rientrano i modi attraverso cui gli insegnanti pensano di riuscire ad andare oltre il disagio derivante dal proprio ruolo, mentre le categorie "mancanza di riconoscimento", "riduzione dei compiti" e "difficoltà ad individuare i limiti" esprimono ciò che crea disagio nei limiti definiti dal proprio ruolo.

Il tessuto connettivo della ricerca si esplica in legami concettuali fra categorie con l'identificazione di concetti che si appartengono. Vi è una sorta di organizzazione a rete tra categorie: il processo di connessione è centrato sull'organizzazione degli strumenti concettuali ed emergono modelli che possono essere centrati su tematiche emergenti. Vi è stato il passaggio dalla codifica aperta iniziale a quella più selettiva, fino a quella teoretica che procede su un piano di concettualizzazione più ampio ed astratto, con la comparazione tra diverse categorie. La mappa rappresenta una codifica selettiva dell'indagine e consente il passaggio al lavoro teoretico di integrazione delle categorie e delle loro proprietà, lavorando concettualmente con le macrocategorie emerse e le famiglie aggreganti. Focalizza l'attenzione su categorie-madri da cui discendono legami di connessione concettuale.

### **Core category: la precarietà nell'agire**

Gli insegnanti vengono a trovarsi in una situazione di precarietà o di indeterminatezza perché non sono chiari i limiti del ruolo, si sentono rivolgere le attese più disparate e contraddittorie da parte di genitori, studenti, società, dirigente e diventa faticoso definire le istanze chiare che dovrebbero delimitare il proprio agire e impegno, lo stesso sapere disciplinare non sembra più trasmissibile.

Dal di fuori provengono molte attese che l'insegnante dovrebbe soddisfare e le problematiche da affrontare e superare sembrano insormontabili. "Così, in un

ambiente che centrifuga incessantemente aspettative, requisiti e funzioni, il rischio di anomia è grave" (Damiano, 2007).

La situazione di precarietà è strettamente connessa a quella di incertezza per cui la stessa figura dell'insegnante, che viene percepita, a livello di senso comune, come forte e assolutamente certa, si incrina e nel ripiegamento diviene fragile perché lo stesso sapere non è più trasmissibile con assoluta certezza.

Silvio Funtowicz (2010) ha utilizzato l'espressione *post-normal science*, per indicare la quotidianità delle situazioni in cui "tipicamente i fatti sono incerti, i valori oggetto di controversia, le poste in gioco alte, le decisioni urgenti" (*typically facts are uncertain, values in dispute, stakes high, and decisions urgent*). La scuola è immersa nel contesto sociale descritto in cui la quotidianità delle situazioni si caratterizza per incertezza e forte controversia nei valori da proporre, con urgenza nelle decisioni educative e culturali da assumere.

L'incertezza non è semplicemente epistemica, legata alle insufficienti conoscenze di un fenomeno o di un settore disciplinare, ma riguarda la struttura stessa dei processi reali e complessi.

L'agire degli insegnanti è caratterizzato da precarietà, la forza e la rilevanza della consapevolezza sta nel bisogno di una partecipazione estesa in cui sia possibile aprire la scuola ad una coproduzione di conoscenza in una comunità estesa di esperti e revisori che porta ad una "democrazia dell'esperienza".

## SEEDS: POTENZIALITÀ NELLA VICINANZA ALLA PRATICA

### Pratiche di pensiero per una relazione di prossimità anche nell'incontro con i Musei

Le pratiche di pensiero mettono in luce come gli insegnanti ritengano che la vera forza per trascendere il disagio derivi dalla relazione e spiegano come sia essenziale creare legami di comunità nella scuola e nel più ampio contesto territoriale per se stessi e per gli altri, innanzitutto per i propri alunni. Riporto alcuni estratti di intervista (le sigle permettono l'identificazione dei protocolli di trascrizione).

"La scuola dovrebbe farsi centro per promuovere iniziative culturali ed educative di quartiere, o che incidano comunque sul territorio" S2 (48)

"E' indispensabile creare comunità nella scuola e fuori, con il più ampio territorio" I8 (110)

Fra strappi ed attrazioni, nei confronti dei tanti altri con cui ogni giorno l'insegnante deve relazionarsi, si apre un nuovo lavoro che chiama a misurarsi con una varietà incontenibile di alunni-individui, genitori-individui, colleghi-individui da introdurre in una cultura comune: quella della comunità che gradualmente apprende ad aver cura di sé e degli altri.

La cura presuppone di innescare cambiamenti migliorativi, sostenere processi di benessere e di apprendi-

mento che trovino spazio non solo nei saperi formalizzati ma anche nelle relazioni fra pari, tra colleghi e si innestino nella comunità più ampia.

La formazione di reti di legami significativi diviene il modo attraverso cui è possibile ritrovare il proprio tempo e recuperare il tempo con gli altri, in una cultura della condivisione costruttiva e della partecipazione che parta dalle credenze di base dell'agire personale. La rete relazionale crea ancoraggi cognitivi ed emotivi importanti per la vita e nella vita, non solo scolastica. "Nella rete delle relazioni c'è sintonia affettiva. Con questa rete ci si solleva" I7 (60).

Ciò significa sviluppare la consapevolezza del proprio mettersi in relazione con gli altri ma richiede anche una riflessione su se stessi, un mettersi in discussione per comprendere ad esempio la tendenza a farsi dominare da pregiudizi che finiscono con il cristallizzare percezioni unilaterali, rigide come l'etichettare negativamente gli atteggiamenti che si vedono negli altri, senza andare oltre.

Si apre una nuova professionalità in cui si richiede una maggiore riflessione e comunicabilità rispetto agli altri, a partire dai colleghi che nelle difficoltà diventano la vera forza. Il legame di solidarietà tra insegnanti aiuta ad affrontare la complessità delle situazioni, ad aiutare ragazzi e famiglie, ma anche a sentirsi supportati nell'incertezza derivante dal non saper chiaramente come muoversi. È un mutuo soccorso che si riceve e si offre da chi e a chi condivide un medesimo mestiere e un medesimo bisogno di aiuto.

"Una buona sintonia con le colleghe rende il lavoro più leggero" I4 (34)

"Gli insegnanti possono sostenersi vicendevolmente e questa è l'unica forza" P4 (180)

"La condivisione con le colleghe permette di superare il senso di solitudine e di attivarsi positivamente" I7 (2,20) Così gli insegnanti vedono la possibilità di colmare mancanze formative e ricevere contributi, in termini di supporto, non solo dai legami con i colleghi ma dallo stesso contesto territoriale in cui la scuola incide e in primo luogo dai musei. I musei, per molti insegnanti, offrono la possibilità di andare oltre la *routine* delle attività didattiche per innovare e coltivare passioni personali, da comunicare e far sperimentare poi agli altri, innanzitutto ai propri alunni.

"La frammentazione c'è anche a scuola, è un fast food del sapere, c'è una difficoltà legata al mantenere una continuità nei saperi. Ci sono state diverse attività che mi hanno permesso di rompere con certi schemi tradizionali e di routine come le attività ai musei" L4 (2).

Per gli insegnanti i Musei costituiscono la possibilità concreta per uscire da una didattica come ripetizione di contenuti avulsi dalla pratica e per offrire il contatto visivo, tattile, esperienziale con gli strumenti, i prodotti reali del processo scientifico e creativo.

I Musei coinvolgono con l'interesse delle loro risorse, di natura non solo cognitiva ma anche emotiva.

"L'arte passa attraverso i sensi e l'emozione, poi arriva la conoscenza. Per me è importante che abbiano questo primo approccio forte dal punto di vista del coinvolgimento e i musei lo offrono. Questo si può dire per l'arte, la musica e qualsiasi altra forma espressiva" L4 (6).

I musei possono aiutare gli insegnanti nel loro impegno rivolto a fornire le chiavi di lettura essenziali di un sapere complesso e interrelato che richiede idonei strumenti concettuali nella costruzione autonoma della conoscenza.

"Io tengo molto a dar loro degli strumenti per costruire il sapere. L'autonomia nell'apprendimento passa attraverso gli strumenti che consentono di costruire conoscenza" L4 (12)

Per molti insegnanti l'auto aggiornamento è visto come una pratica che parte dai propri interessi e si sviluppa spesso in un gruppo informale di riferimento (che anche i musei possono creare o consolidare con cultori di particolari discipline e aspetti disciplinari) ed è un modo per rinnovarsi e supplire alle mancanze di formazione.

"La partecipazione a gruppi professionali di riferimento mi ha aiutata ad essere aperta, ad avere motivazione, possibilità di incontro, voglia di approfondire e sentirmi stimolata" I2 (21).

"I gruppi di confronto sopperiscono alle carenze istituzionali" I2 (26, 162, 164); T1 (18)

"Nei gruppi informali di confronto gli insegnanti coltivano le stesse passioni" T1 (18-22)

Coltivare passioni e confrontarsi con ulteriori percorsi formativi, sono le opportunità più evidenti che gli insegnanti vedono imputabili ai musei con un sostegno che parte innanzitutto dalla didattica e dagli approfondimenti disciplinari. Tuttavia la politica della prossimità può impegnare scuole e musei a interrogarsi circa le questioni di interesse generale emergenti dalla realtà educativa, a partire dalle situazioni di disagio diffuse che gli insegnanti vivono a scuola e rinviarle in uno scenario pubblico in cui le istituzioni educative territoriali possano ricongiungersi negli sforzi di comprensione per ricercare interventi congiunti che aprano a nuove possibilità e ipotesi risolutive. Dall'ascolto e dall'attenzione per i reciproci punti di vista, si aprono i presupposti per la collaborazione in percorsi di avvicinamento che rafforzino i legami e possano aprire a presupposti di cura e di benessere nell'educazione democratica. Le esperienze di condivisione consentono di ritrovarsi nella rete di prossimità e di sentirsi sostenuti: quel sostegno di cui gli insegnanti lamentano troppo spesso la mancanza e che diviene fondamentale per recuperare sicurezza come cura per se stessi. Fermare l'attenzione sui bisogni che gli insegnanti esprimono e sulla necessità di fare rete, consente di portare in luce come i luoghi dello scambio siano considerati opportunità di solidarietà, di dono, di reciprocità a partire dalla testimonianza delle diverse esperienze.

"Le esperienze di relazione e gli approfondimenti personali aiutano a razionalizzare problematiche, trovare strategie" I7 (24).

"Per dare senso all'esperienza si cercano anche altre attività" Pr8 (10).

I bisogni di appartenere, di intrecciare legami laddove il senso di solitudine, incertezza e impotenza si manifestano in modo rilevante nel proprio agire, mostrano come "la voglia di comunità" di cui parla Bauman (2001) non sia una tendenza superficiale ma piuttosto un bisogno urgente, espressione di un disagio profondo e spesso silenzioso che si radica nella quotidianità e che limita la capacità di percepire le possibilità ulteriori se vi è una chiusura rigida e cristallizzante in quel protagonismo della ragione in cui l'insegnante, nell'illusione di difendersi semplificando, finisce per limitare se stesso e gli altri.

### **La comunità di pratica come laboratorio di formazione scientifica**

Nella macrocategoria "fattori di protezione", c'è questa etichetta concettuale, tra le tante: "individuare il gruppo di riferimento", alcuni insegnanti dicono di trovare forza nel gruppo.

Riporto alcuni *excerpts* particolarmente interessanti da questo punto di vista:

Siamo un gruppo di docenti che ci supportiamo a vicenda, facciamo gruppo tra noi, chi ha maggiori conoscenze in un settore le passa a un altro, tra di noi c'è uno spirito come dire? Di cameratismo, ecco! Cerchiamo di aiutarci, di passarci materiale, libri, conoscenze, in maniera anche molto spiccia. Per le discipline scientifiche vedo che c'è questa carenza proprio, non ci sono tante possibilità di aggiornamenti specifici, bisognerebbe trovare i modi per diffondere la cultura scientifica anche tra insegnanti. A dir la verità sto facendo un corso di aggiornamento privatamente mio, con un gruppo di insegnanti esterni alla scuola, ci troviamo qualche volta e naturalmente alla sera, non in orario lavorativo, per parlare proprio di cose tecniche insomma, legate alla disciplina ma anche alle nostre passioni, siamo in quattro, e ci troviamo ormai da un anno, un paio di volte al mese diciamo per trattare proprio questioni squisitamente tecniche, scientifiche visto che siamo interessati. T1 (18)

Per McMillan (1996), l'amicizia e la capacità di connessione sono "la scintilla che accende il senso di comunità".

Sono entrata in questa comunità di pratica, ho trovato insegnanti appassionati di modellismo, ho osservato, registrato, trascritto, descritto e interpretato e ho pensato a questi luoghi come a laboratori scientifici, officine di idee perché così si mostravano, ad uno sguardo più attento.

Si sviluppava una scienza di laboratorio in cui le teorie e le apparecchiature evolvevano in maniera tale da corrispondere le une alle altre e si giustificavano reciprocamente. Una simbiosi che si realizzava gradualmente, grazie alle persone che lavoravano insieme e costruivano un'organizzazione scientifica.

Ho visto come si producessero nuove informazioni nello scambio delle conoscenze fino ad analizzare più precisamente determinati elementi, microstrutture che trovavano un posto nuovo nell'accuratezza delle teorie già definite.

Realizzare modelli di navi o aerei era l'obiettivo evidente, non sembrava tanto vicino alla scienza, ma dietro vi erano connessioni di idee, studi, scambi tali da definire una scienza di laboratorio, il fine ultimo, forse implicito, diventava l'aumento della conoscenza, della comprensione e del controllo.

Nell'osservare la comunità di pratica, che mi sembrava la reazione più spontanea e significativa al desiderio innato di conoscere e confrontarsi, ma anche una reazione, per i due insegnanti, al disagio radicato nella scuola come istituzione e organizzazione formale e rigida che non dà spazio ad un libero dispiegamento della creatività autoformativa, mi sono imbattuta in una sorta di laboratorio scientifico.

La sensibilità richiesta per giungere a soluzioni di problemi si basava sull'esperienza individuale e sulla capacità che i partecipanti avevano di sintetizzarla e renderla viva. Se dovessi utilizzare una metafora per descrivere gli insegnanti al lavoro nella comunità di pratica osservata, li vedrei come organismi collettivi che producono nuovo ordine tecnologico, naturale e sociale ed è un ordine non definito ma che evolve col procedere della loro ricerca, forse api operaie.

Il laboratorio era un garage attrezzato per produrre prototipi di aerei e navi, un magazzino per attrezzi specifici e curiosamente combinati come bottiglie di plastica, polistirolo, polisterene, legno, tessuti, *microchip*, *led*, fili di rame, batterie, colori acrilici, colle, nastri, lampadine, polvere di gesso, metalli di diversa consistenza.

C.: Hai visto cosa fa S. con le bottiglie di plastica? Fa le torrette che sono ricavate da fondi di bottiglia oppure fa queste davanti si chiamano (gondole), sono leggere però molto resistenti

S.: Questo era un vecchio modello con la struttura di legno, adesso si fa in un altro modo guarda qua! Questo è tutto polistirene, i pannelli gialli che si usano per l'edilizia, lo tagli, lo scartavetri, ci metti sto nastro qua, questo fa da Longarone, tiene lo sforzo. Possono andare ad una velocità di 80-100 chilometri orari (dalla trascrizione delle interazioni relative alla comunità di pratica del 22/10/2007).

Il laboratorio è un'officina in cui sono associati obiettivi e attività specifiche, incapsula al suo interno un movimento di materiali, osservazioni, esperienze, linguaggi, con scambi continui. Attraverso questo movimento i partecipanti alla comunità di pratica osservata, partecipavano reciprocamente alle procedure degli altri e i risultati venivano esaminati insieme. L'esistenza di un simile movimento può essere associato a effetti di accelerazione nella scoperta scientifica.

## BIBLIOGRAFIA

- BATESON G., 2002. *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.
- BAUMAN Z., 2001. *Voglia di comunità*. Editori Laterza, Bari.
- BAUMAN Z., 2004. *Amore liquido*. Editori Laterza, Bari.
- DAMIANO E., 2007. *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella Editrice, Assisi.
- FALCHETTI E., 2007. Costruire il pensiero scientifico in Museo. Spunti e riflessioni sull'educazione scientifica nei Musei delle Scienze. *Museologia scientifica. Memorie*, 1: 1-155.
- FUNTOVICZ S., 2010. Modelli di Scienza & Policy: dalla valutazione degli esperti al dialogo partecipatorio. *Museologia scientifica. Memorie*, 6: 36-44.
- GLASER B., 1978. *Theoretical Sensitivity*. Sociological Press, Mill Valley (CA), pp. 8-10.
- GLASER B., STRAUSS A. L., 1967. *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- GUBA E., 1990. *The Paradigm Dialog*. Sage, Newbury Park CA.
- HEIDEGGER M., 2008. *Essere e tempo*. Longanesi, Milano.
- HUSSERL E., 2007. *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*. Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- MANDELBROT B.B., 1987. *Gli oggetti frattali. Forma, caso e dimensioni*. Einaudi, Milano.
- MCMILLAN D.W., 1996. Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 24: 315-325.
- MORIN E., 1983. *Il Metodo*. Feltrinelli, Milano.
- MORIN E., 2008., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*. Edup, Roma.
- MORTARI L., 2007. *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci, Roma.
- POLANYI M., 1958. *Personal Knowledge. Towards post-critical Philosophy*. University of Chicago Press, Chicago.