

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CAGLIARI



# Quaderni

del Dipartimento di Ricerche Economiche e Sociali  
Sezione Sociologica

Anna Oppo, Marco Pitzalis

## **La SSIS: come si costruiscono i nuovi insegnanti**

Cagliari, ottobre 2004

**Dipartimento di Ricerche Economiche e Sociali**

Sezione Sociologia

Coordinatore Scientifico: prof. A.M. Oppo

Dipartimento di Ricerche Economiche e Sociali – Sezione Sociologia  
V.le Sant' Ignazio, 78 – 09123 Cagliari  
Tel. 070/6753732 Fax 070/6753760



# **La SSIS: come si costruiscono i nuovi insegnanti\***

Anna Oppo, Marco Pitzalis

## **1. La SSIS e il suo programma**

Questo scritto è il risultato di uno studio di caso condotto in una Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) che ha avuto inizio dall'anno 2000 e continua tuttora inserendosi nel quadro di un più vasto programma di ricerche che conduciamo sulle professioni dell'educazione. Lo studio ha inteso focalizzare l'attenzione sul processo di costruzione di un ruolo di insegnante dal profilo profondamente innovativo all'interno di una struttura, anch'essa di nuova formazione, che cerca faticosamente di istituzionalizzarsi e di trovare una legittimazione forte ai suoi fini istituzionali. La nostra ipotesi generale è che il modello professionale proposto dalle SSIS, e la legittimazione della stessa SSIS, facciano fatica ad affermarsi per ragioni culturali, istituzionali e organizzative che agiscono nel contesto più ampio del mondo della scuola ma anche all'interno della Scuola di specializzazione in ragione della presenza simultanea di attori sociali che sono portatori di interessi, valori e punti di vista fra loro eterogenei che solo in particolari circostanze hanno la possibilità di trovare una sintesi.

La SSIS, scuola di specializzazione per insegnanti delle scuole secondarie, nasce alla fine degli anni Novanta (Decreto MURST-MPI del 26.5.1998) dopo un lungo dibattito, iniziato, come ci ricorda Giunio Luzzato, oltre quarant'anni fa.<sup>1</sup> Dalle sue esplicite finalità e

---

\* Fondi 60% 2002, Università degli Studi di Cagliari. Pur avendo condotto congiuntamente la ricerca il testo qui presentato è stato scritto dalle pp. 1-25 da Anna Oppo e dalle pp. 26-54 da Marco Pitzalis.

<sup>1</sup> Giunio Luzzato ci ricorda che la Relazione della Commissione parlamentare di indagine sulla Scuola (1962-63) evidenziò la totale insufficienza della

dall'organizzazione dei *curricula* emerge come le SSIS propongano un percorso di formazione complesso che, oltre a competenze specialistiche, richiede lo sviluppo di specifiche *attitudini* direttamente legate allo svolgimento del ruolo, che anzi ne sottolineano la singolarità. Questo percorso ha come modello implicito l'iter formativo delle professioni liberali classiche che consiste, da una parte, di saperi teorici o di competenze pratiche che determinano il campo di una *expertise* volta alla soluzione di specifici problemi (salute, diritto, etc.) e, dall'altra, comporta un processo di socializzazione professionale all'interno del quale si definisce l'adesione ad un ruolo, ai suoi contenuti, si sviluppa uno spirito di corpo (coesione), e un'adesione ai valori istituzionali (integrazione).<sup>2</sup> La scuola di specializzazione si configurerebbe, dunque,

---

preparazione culturale degli insegnanti delle scuole materna ed elementare e della formazione psicopedagogica degli insegnanti secondari. Giunio Luzzatto, *Insegnanti: formazione iniziale e professionalità*, Relazione, Workshop, Bari, 28.6.2001.

<sup>2</sup> Tale idea *forte* è espressa nell'Allegato A al Decreto MURST-MPI del 26.5.1998 che istituisce la Scuola di specializzazione e il corso di laurea per la formazione dei maestri. Riportiamo qui sotto il testo di tale Allegato.

Costituisce obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola il seguente insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante, che possono essere integrati e specificati negli ordinamenti didattici: 1) possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici; 2) ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'autoorientamento; 3) esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio; 4) inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi; 5) continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche; 6) rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici; 7) rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative; 8)

come un periodo di passaggio che porta il neofita a far propri i saperi e riti di una specifica comunità, al medesimo tempo conducendolo all'elaborazione di una nuova identità e di una nuova concezione del mondo (della scuola). Con questo bagaglio culturale e questa nuova identità professionale, l'insegnante – come ogni altro professionista – avrebbe i requisiti giusti – e gli unici possibili – per accedere alla professione, con la conseguente esclusione da essa di tutti coloro che non hanno percorso il medesimo itinerario conoscitivo e di valori.

Una recente pubblicazione curata da CoDiSSIS e CONCURED<sup>3</sup> ha sintetizzato il pensiero e alcune analisi sui primi anni di vita delle Scuole di specializzazione. I saggi che compongono questo volume permettono di cogliere gli elementi centrali del modello formativo delle SSIS e le sue finalità:

1. Un modello di professionalizzazione fondato sull'acquisizione di competenze di tipo psico-socio-pedagogico e nelle metodologie delle didattiche disciplinari.<sup>4</sup>

---

organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti; 9) gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze; 10) promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro; 11) verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola; 12) assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera ed alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.

<sup>3</sup> Il CoDiSSIS è la Conferenza dei Direttori delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario; il CONCURED è la Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica.

<sup>4</sup> "Il curriculum SSIS è mirato ad obiettivi professionalizzanti specifici, per cui l'inserimento delle didattiche disciplinari non tende a recuperare una padronanza inadempita, bensì mira ad una ripresa di contenuti già acquisiti nei corsi di laurea, finalizzata ad una formazione didattica e metodologica", Gaetano

2. Un processo di socializzazione per il quale la formazione alla professione si configura come una "*costruzione d'identità*";<sup>5</sup>
3. I due momenti si integrano per produrre una vera e propria conversione per la quale lo specializzando abbandona gli *idola tribus* del *prima* fondati sull'idea che compito dell'insegnamento sia di trasmettere dei contenuti culturali per acquisire una "coscienza nuova" della "complessità della figura professionale dell'insegnante" per la quale "il docente non deve possedere solo competenze disciplinari ma anche competenze psico-pedagogiche, relazionali, metodologico-didattiche e di ricerca".<sup>6</sup>

Le radici di questo modello formativo sono molteplici, riassumibili in due principali questioni che attengono, da un lato, al giudizio sull'adeguatezza della preparazione dei docenti nella scuola di massa e, dall'altro, alla posizione di status del corpo insegnante, giudicata in inarrestabile discesa, con conseguenze non secondarie sul livello di autostima, sulla soddisfazione professionale, sulla stessa efficacia dell'insegnamento.

Va ricordato che nel corso della seconda metà del XX secolo, man mano che la clientela scolastica andava allargandosi e avevano accesso all'istruzione media e media-superiore settori di popolazione sempre più ampi, coinvolti per la prima volta nel mondo della istruzione formale, il problema del tipo di preparazione più adeguata per gli insegnanti della scuola di massa è stato uno dei più dibattuti fra i molteplici "issues" riguardanti la scuola e la formazione. La cultura degli esperti, il mondo della politica, le forze sociali, parte dello stesso corpo insegnante

---

Bonetta (CoDISSIS), "La qualità formativa nella Scuola di specializzazione", in AAVV, *Università e Formazione degli Insegnanti: non si comincia da zero*, Forum, 2002, pp. 40-47.

<sup>5</sup> Teresa Grange Sergi (SSIS della Valle d'Aosta), "Un modello localmente costruttivista per la formazione degli insegnanti", in *Università e Formazione degli Insegnanti, op.cit.*, pp. 72-75.

<sup>6</sup> Un breve saggio presenta una ricerca volta a osservare i cambiamenti che si sono operati, tra gli specializzati, per quel che concerne le rappresentazioni e le opinioni sul sistema scolastico e sulla professionalità docente, dal momento dell'entrata a quello dell'uscita dalla SSIS. A questo proposito gli autori parlano di una "nuova coscienza, determinata dall'esperienza SSIS". Angela Aiello et Alii, in *Università e Formazione degli Insegnanti, op.cit.*, pp.87-96.

andavano denunciando l'insufficienza della formazione professionale dei docenti, specie sul piano degli strumenti didattici e delle competenze relazionali, essenziali per far fronte alle nuove leve di studenti scarsamente "disciplinati" dalle pratiche di socializzazione familiare. Al medesimo tempo, la moltiplicazione delle posizioni di insegnamento messa in moto dalla scolarizzazione di massa – con un reclutamento tutt'altro che selettivo – e i contemporanei processi di trasformazione della struttura sociale che ridisegnavano le gerarchie delle posizioni occupazionali, andavano producendo uno slittamento verso il basso dello status dell'insegnante con relativa perdita di prestigio sociale (IARD, 1992, 2000).

L'aver messo in correlazione questi due processi è ciò che porta all'elaborazione di un modello "classico" di ingresso ad una professione: la perdita del prestigio professionale viene attribuito ad una preparazione professionale non sufficiente e ad un'inadeguata certificazione delle competenze che impedisce che si instauri un "monopolio professionale" capace di controllare gli accessi, le pratiche e gli standard professionali. La creazione delle SSIS è un tipico caso di quel "credenzialismo" – la richiesta di maggiori e più complessi itinerari di formazione certificati per accedere alla professione – che costituisce uno degli strumenti preferiti dai ceti, dai gruppi, dalle professioni per custodire le proprie frontiere e i propri privilegi ed, eventualmente, per instaurarli (R. Collins, 1971, pp. 1009-1012).

Fino a poco tempo fa gli insegnanti hanno avuto accesso ad un mercato della formazione protetto (definito largamente dall'obbligo scolastico e ora dall'obbligo formativo), ragione per la quale non hanno conosciuto una vera competizione con altri *esperti* per la soluzione dei problemi educativi. L'assenza della competizione per l'occupazione del campo professionale è un fattore cruciale delle difficoltà di costruire una professione insegnante, nel senso forte del termine. Un altro fattore è che essa trova i propri principali interlocutori nei ministeri piuttosto che presso il pubblico o nel posto di lavoro: il governo determina dunque (così come per tutto il sistema delle professioni nel modello professionale europeo continentale), la giurisdizione e la disciplina nel campo professionale (A. Abbott, 1988, p. 163).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Oggi, in Italia, la competizione del sistema della *formazione professionale* sul piano dell'offerta formativa fa emergere l'embrione di un mercato della

La difficoltà a tradurre in realtà il modello "ideale" SSIS trae dunque origine dal contesto sociale e burocratico in cui le scuole di specializzazione sono nate e operano. Affinché un modello di formazione si affermi – specie se questo implica un'articolazione più complessa delle competenze richieste e un significativo allungamento dell'iter degli studi – è essenziale che il progetto sia espressione di una cultura che condivida almeno alcuni valori, che riesca a coagulare il maggior numero di interessi, che proponga vantaggi certi pur se non immediati.

Da un punto di vista culturale nell'ambiente scolastico italiano – come in quello di altri paesi, o come in altre professioni – hanno convissuto da decenni almeno due modelli di formazione professionale, uno fondato sulla *qualifica*, certificata dai titoli di studio e dal superamento dei concorsi, l'altro fondato sulla *competenza*, acquisita sul campo (mestiere) (C. Dubar, P. Tripier, 1998, pp. 161-164).<sup>8</sup> Questi due modelli sono dei percorsi di socializzazione professionale che propongono due diverse concezioni di quel che costituisce l'essenza della professione producendo diversi tipi di pratiche professionali, di selezione dei compiti da svolgere, e di visioni del mondo professionale. Queste visioni rappresentano tanto delle ideologie quanto dei principi di legittimazione che devono valere all'interno del campo professionale. Portatori del

---

formazione. Al suo interno, il sistema della formazione professionale e il sistema scolastico tradizionale entrano in competizione per accaparrarsi gli studenti. Inoltre, il processo di universalizzazione della scolarizzazione secondaria (l'obiettivo è di portare l'80% di ogni coorte di studenti al livello di diploma di scuola secondaria superiore) pone problemi legati alla qualità del "cliente". In questo quadro, si inseriscono nel mondo della scuola altre figure di esperti (psicologi, educatori, assistenti sociali) che cercano di occupare il campo dei *problemi comportamentali ed educativi* anche all'interno delle scuole (sarebbe da studiare a questo proposito il processo di "patologizzazione" delle dinamiche nei gruppi di adolescenti, con i relativi studi e tipologie di bullismo maschile e femminile). A questa concorrenza, gli insegnanti reagiscono creando una figura professionale di insegnante di sostegno, che nasce dalla riconversione professionale degli insegnanti tradizionali.

<sup>8</sup> Per un'analisi della problematica nel quadro dell'insegnamento vedere L. Demailly (1987). Questa contrapposizione non è presente solo nel campo dell'insegnamento come dimostra lo studio di Dominique Monjardet sulla polizia (1987, p. 52).

modello basato sulla qualifica certificata dai titoli di studio e dal superamento dei concorsi sono ovviamente tutti i docenti che hanno seguito questo percorso di ingresso nella professione. Al contrario, gli insegnanti precari, o non laureati, che sono venuti a far parte del corpo docente attraverso altri canali – i corsi abilitanti, le stabilizzazioni e simili – si richiamano al principio di legittimazione rappresentato dall'esperienza pratica e fondato sull'apprendimento del mestiere attraverso la pratica. I conflitti politici e sindacali che, da decenni, percorrono il mondo degli insegnanti italiani hanno al loro centro l'imposizione di una definizione legittima del ruolo di insegnante con conseguente svalutazione delle altre definizioni. Va aggiunto che *qualifica* e *competenza* rimandano a dei sistemi simbolici. Questi si sviluppano (insieme alle strutture sociali) secondo "un meccanismo di distinzione frattale, cioè attraverso la riproduzione infinita, per scissione, di strutture (simboliche e/o sociali) sempre simili a se stesse" (Santoro, 2003, p. 545). Questo tipo di differenziazione è alla base di meccanismi di distinzione e di comprensione che danno forma ai modi stessi in cui si struttura la nostra comprensione di noi stessi e degli altri.<sup>9</sup> Sotto questa luce, *qualifica* e *competenza* rappresentano due polarità capaci di definire la struttura dello spazio sociale di un campo professionale, delle sue parti e dei loro segmenti.

All'interno di dinamiche di questo tipo, dunque, si inseriscono le SSIS che, con la proposta di un nuovo modello di insegnante che non ha solo competenze specifiche sulle materie di insegnamento ma può far valere anche credenziali di tipo didattico, psico-pedagogico, relazionale e organizzativo, minacciano la legittimità tanto del modello di formazione professionale fondato sul "mestiere" quanto quello fondato sulla

---

<sup>9</sup> Abbott fa l'esempio delle opposizioni classiche delle scienze sociali quali quelle di cultura e di struttura sociale, o di qualitativo-quantitativo, a proposito delle metodologie, quest'ultima opposizione definisce dei campi in cui emergono ancora opposizioni definite dall'opposizione tra qualitativo e quantitativo, così via di seguito. Nel sesto capitolo di *Chaos of Disciplines* (2001) Abbott analizza quella che chiama la *self-similarity* delle strutture sociali: la gerarchia per esempio si produce secondo dei meccanismi familiari analogici (self-similar). La gerarchia non è, secondo questo punto di vista, una struttura globale ma una procedura per espandere una struttura sociale, attraverso la subordinazione di nuove unità alle unità già esistenti che esercitano il controllo.

qualifica certificata dai titoli di studio e dai concorsi, fin qui essenzialmente basata sulle competenze disciplinari. Non sorprende che l'ostilità al modello SSIS abbia accomunato i professori di ruolo e quelli precari della scuola secondaria superiore e alcuni settori del mondo accademico – segnatamente quelli del polo letterario e umanistico. Gli insegnanti hanno visto nella formazione modello SSIS una messa in discussione dei contenuti di ruolo che essi valorizzavano e consideravano valorizzanti, gli accademici del polo letterario-umanistico una possibile svalutazione della formazione disciplinare da essi fornita. Il sostegno esplicito alle SSIS è venuto solo da quella parte, minoritaria, del mondo dell'insegnamento che nei decenni passati, attraverso varie esperienze associative, ha dedicato molti sforzi allo studio e alla ricerca delle principali problematiche della scuola e le cui idee ed esperienze hanno di fatto costituito il nucleo conoscitivo più importante delle scuole di specializzazione per l'insegnamento. Un sostegno implicito è forse venuto da tutti coloro che, insoddisfatti per vari motivi del ruolo e dello status degli insegnanti, hanno guardato all'esperienza SSIS come ad un tentativo di introdurre elementi di innovazione nella scuola.

Il fatto che una nuova definizione di un ruolo professionale produca resistenze, tensioni o conflitti è tutt'altro che sorprendente se si considera che ogni ruolo sviluppa routines, aspettative, particolari visioni della realtà e che, soprattutto, ha un nesso inscindibile col senso della propria identità personale. La proposta – o l'imposizione – di un nuovo profilo di ruolo minaccia la stabilità di tale identità, rendendo problematici i riferimenti consolidati, il modo di considerare il sé, il senso della propria traiettoria di vita. Come ha mostrato Peter Woods (2002), studiando le riforme scolastiche del Regno Unito che hanno imposto un nuovo modello di insegnante – assai simile a quello proposto dalle SSIS – tale imposizione ha prodotto negli insegnanti una profonda crisi di identità e una diminuzione della stima di sé. Tale crisi di identità appare chiaramente come il prodotto della perdita della sicurezza sui contenuti di ruolo conosciuti e praticati, che davano senso alla propria attività ed erano alla base del proprio valore.

Questo tipo di inevitabili resistenze e crisi, che hanno accompagnato l'esistenza delle SSIS fin dal momento della loro costituzione, all'esterno e all'interno dell'istituzione, sono diventate particolarmente acute nel momento in cui uno dei capisaldi da cui le SSIS avrebbero dovuto trarre la loro più forte legittimazione è venuto meno. Il "monopolio

professionale" capace di controllare gli accessi, le pratiche e gli standard professionali degli insegnanti, che era la scommessa e la promessa dell'istituzione e del suo modello formativo, è stato progressivamente eroso dal permanere di canali eterogenei di accesso alla professione, aperti a competenze e culture professionali differenti, certamente lontane dal modello SSIS, quando non in contraddizione con esso. Nessun percorso "credenzialistico" può reggere a lungo se il saldo fra investimenti e ricavi risulta troppo squilibrato. Se alla professione di insegnante si può accedere anche col semplice possesso di un diploma di laurea, una lunga e costosa specializzazione per ottenere il medesimo risultato appare quantomeno incongrua. È questa, evidentemente, la principale "defaillance" delle SSIS che impedisce che le diverse culture professionali presenti nelle SSIS trovino, se non con difficoltà, un modello di formazione condiviso.

## **2. La SSIS : una molteplicità d'attori**

Una caratteristica sulla quale vale la pena focalizzare l'attenzione è costituita dal modello organizzativo della SSIS.<sup>10</sup> Essa è una struttura accademica, incardinata nell'università, ma con un rapporto organico con le scuole nel territorio. Essa si costituisce reclutando diverse figure di docente. Lo staff è costituito da docenti universitari e docenti di scuola secondaria che, salvo rare eccezioni, non appartengono alla SSIS ma fanno capo ad altre istituzioni, quali le Facoltà in cui sono impegnati i professori universitari o le scuole cui afferiscono i docenti di scuola secondaria. Questi attori tendono a portare dentro la Scuola gli orientamenti professionali e le culture organizzative delle istituzioni di provenienza interpretando il proprio ruolo di docenti della SSIS con accenti differenti, più o meno congruenti con le finalità della nuova istituzione. Ciò produce anche un impegno diverso rispetto alla vita dell'istituzione, ai suoi processi di integrazione e istituzionalizzazione.

---

<sup>10</sup> Per un approfondimento rimandiamo al volume monografico: Gaetano Bonetta, Giunio Luzzato, Marisa Nichelini, Maria Teresa Pieri, (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Editrice Universitaria Udinese, Udine, 2002.

Le figure chiave della vita della SSIS sono dunque: il direttore, i docenti, i supervisori, i docenti accoglienti e, ovviamente, gli specializzandi.

### **Lo Staff**

Il direttore è la figura centrale da un punto di vista organizzativo e istituzionale. È un professore universitario che rappresenta la SSIS negli organismi nazionali<sup>11</sup>, in questo modo raccordando la sede che dirige alle altre sedi regionali. Soprattutto, è il cuore organizzativo della sede che dirige. La sua centralità è accentuata dal fatto che è praticamente il solo docente universitario che definisce il proprio impegno e le proprie prospettive nel quadro di questa organizzazione. Ciò produce una forte identificazione tra l'organizzazione e il suo capo e porta (e allo stesso tempo ne è il risultato) ad un forte impegno di quest'ultimo. Egli ne assume la rappresentanza a tutti i livelli e svolge – nella vita interna – un'azione continua di cucitura e di sintesi tra parti che per statuto e tipo di impegno hanno forti difficoltà ad interagire e comunicare.

Il corpo docente è costituito da individui con traiettorie fortemente diversificate. Come si è detto, svolgono compiti di insegnamento docenti universitari con incarico di supplenza, docenti di scuola secondaria con contratto annuale ma anche universitari in pensione, ricercatori universitari non strutturati o precari anch'essi con contratto annuale. All'interno di ognuna di queste categorie esistono ulteriori differenze. Tra i docenti universitari vi è un gruppo che proviene dall'esperienza del CIRD<sup>12</sup> – o di altre esperienze associative di studio e di ricerca, come GISCEL e LEND – che rappresenta il nucleo organizzativo e di idee da cui è nata la SSIS. È però evidente che l'impegno per molti di questi insegnanti è secondario rispetto alla vita della facoltà e del dipartimento universitario. La parte maggioritaria dei docenti universitari ha traiettorie biografiche e culturali lontane all'esperienza storica del CIRD e ciò si traduce in una sostanziale estraneità (umana, professionale, cognitiva) dai processi che hanno dato luogo alle SSIS e in una tiepida accettazione delle sue finalità. Questi elementi spiegano la scarsissima partecipazione

---

<sup>11</sup> CoDiSSIS, Conferenza dei Direttori delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario.

<sup>12</sup> Centro Interdipartimentale Ricerche Didattiche. Nella SSIS da noi osservata, il direttore del CIRD era – nel corso dei primi anni di vita della SSIS – contemporaneamente anche direttore della SSIS. Inoltre, le due organizzazioni hanno, nel nostro caso, la stessa sede amministrativa.

dei docenti alla vita organizzativa della SSIS: pochissimi sono i docenti universitari di ruolo che partecipano ai consigli della scuola e alle attività convegnistiche e seminari da essa organizzate.

I docenti a contratto provengono dalle professioni, dalla scuola secondaria, e spesso dai ranghi bassi dell'università (ricercatori non incardinati). Questi docenti sono accomunati dal fatto che l'insegnamento di livello universitario ricoperto alla SSIS rappresenta un titolo di prestigio e può essere legato a speranze di carriera universitaria. La partecipazione attiva di questi docenti alla vita organizzativa e istituzionale (soprattutto quelli provenienti dalla scuola secondaria) è di molto superiore rispetto a quella dei docenti universitari e ciò può condurre queste persone ad aderire ai valori della SSIS e a condividerne le finalità.

Altre figure importanti sono i supervisori. Questi guidano e coordinano gli specializzandi nel lavoro di tirocinio. Si tratta di docenti di scuola secondaria che, nella maggior parte dei casi, hanno maturato esperienze di studio e ricerca all'interno di associazioni di insegnanti della propria disciplina. Queste associazioni hanno dunque svolto una funzione di interfaccia tra scuola e università e di fatto hanno rappresentato un canale di promozione e di reclutamento per numerosi insegnanti di scuola secondaria. L'incarico all'interno della SSIS è vissuto da molti supervisori come una promozione di carriera.<sup>13</sup> Le limitazioni di tempo per questo incarico (quattro anni) sono viste con ostilità da parte dei supervisori. Essi considerano questo limite, oltre il quale è previsto un ritorno totale all'interno della scuola secondaria, come ragione di frustrazione rispetto alle loro aspettative di carriera. L'impegno è d'altronde motivato proprio da queste aspettative. Viene

---

<sup>13</sup> Da "Il Sole 24 ore" di Lunedì 02 Aprile 2001, *L'università cerca 2mila docenti per preparare i futuri insegnanti*, di Elisa Chiari: "Dalla scuola all'università: il "salto" è consentito a 2000 tra docenti e personale educativo delle scuole materne, elementari e secondarie che contribuiranno alla formazione dei futuri insegnanti per il biennio 2001-2003. Una volta superati i concorsi banditi dalle università, i vincitori verranno infatti impiegati a tempo determinato in regime di esonero parziale per attività di supervisione e coordinamento del tirocinio nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria (800 persone) e nelle scuole di specializzazione per docenti di scuola secondaria (1.200) (percorsi di cui, peraltro, la riforma universitaria del "3+2" potrebbe modificare l'impianto)".

giudicato un limite anche l'orario part-time, previsto dalla legge, volto a mantenere questa figura nel quadro dell'istruzione secondaria. I supervisori d'altronde ne chiedono l'abolizione poiché le loro aspirazioni vanno nella direzione della costituzione di un gruppo professionale specifico all'interno di una traiettoria accademica. Essi tendono d'altronde a sottolineare, nella configurazione delle loro ambizioni di carriera, la centralità di un lavoro di ricerca e di studio teorico dei processi educativi. Una collocazione interna alla SSIS – se non proprio una carriera – è possibile per i supervisori poiché sono numerosi quelli che riescono ad ottenere dei contratti di insegnamento all'interno della scuola.

Infine abbiamo la figura del docente accogliente. Si tratta di docenti di scuola secondaria che accolgono nelle loro aule gli specializzandi. Essi hanno una scarsa integrazione istituzionale con la scuola di specializzazione. Solo alcuni posseggono la motivazione per partecipare a momenti di vita istituzionale (convegni di studio). Il docente accogliente viene nominato dal dirigente scolastico degli istituti scolastici che hanno firmato apposite convenzioni con la SSIS. Il reclutamento di docenti accoglienti è uno dei problemi principali della SSIS. Tale difficoltà porta dunque a reclutare questi docenti sulla base dell'impegno individuale o su sollecitazione (e per fare un favore a) del dirigente scolastico. Non esiste dunque alcuna selezione di questi docenti sulla base di caratteristiche legate alla condivisione di modelli pedagogici e di principi didattici o di un'effettiva adesione al modello di formazione professionale proposto dalla SSIS.

### **Gli specializzandi**

In ogni organizzazione che ha a che fare con un pubblico, osserva Howard S. Becker, gli *agenti* di questa istituzione agiscono sulla base di un'immagine ideale di cliente. La distanza tra *cliente ideale* e *cliente reale* è per essi una delle sorgenti principali di frustrazione e di messa alla prova dell'impegno personale che richiede uno sforzo continuo di adattamento. Anche nella SSIS, i suoi agenti (direttore, docenti e supervisori) affrontano nel loro lavoro col pubblico il problema della distanza che esiste – e che di volta in volta può essere più o meno grande – tra *cliente reale* e *cliente ideale* (H. S. Becker, 1952, p. 451). Ed è proprio la natura dei propri clienti uno dei problemi principali dello staff delle SSIS. Il *cliente ideale* dovrebbe essere un neo-laureato con un'età

media di 25 anni che si sottopone ad un processo di formazione specialistico alla professione insegnante. La formazione alla SSIS dovrebbe dunque seguire immediatamente gli studi universitari. Il cliente reale è quello determinato dalle condizioni particolari del mercato degli insegnanti secondari in Italia, che ha prodotto una clientela molto variegata rispetto ai percorsi formativi e alle traiettorie biografiche e lavorative.

Da un punto di vista formale gli specializzandi sono ammessi alla Scuola dopo aver superato una selezione nei diversi settori disciplinari, corrispondenti alle classi di concorso ministeriali. Tale numero, programmato secondo la domanda presunta di abilitati, varia dunque a seconda delle regioni e delle sedi universitarie. Per via di tale programmazione, di anno in anno, esso varia anche per ogni classe di concorso all'interno di ogni singola sede universitaria.

Attraverso le selezioni le SSIS hanno finora reclutato un pubblico eterogeneo: giovani laureati – *il cliente ideale* – ma anche laureati già inseriti nel mondo del lavoro, insegnanti precari non abilitati, abilitati del concorso ordinario.

Questo fenomeno trova la sua origine nelle condizioni attuali del mercato del lavoro degli insegnanti caratterizzato dall'incapacità della scuola italiana di assorbire l'offerta di forza lavoro insegnante, o di trovare, in alternativa, dei meccanismi di regolazione del reclutamento univoci e universalmente accettati. Ciò si traduce in uno stato di "incertezza del diritto", che concerne le condizioni *legali* di accesso alla professione.<sup>14</sup> Tali condizioni spingono una popolazione estremamente diversificata ad utilizzare la SSIS nelle personali strategie di riconversione del proprio capitale scolastico nel quadro della lotta per il posto di ruolo nella scuola: è il caso di molti insegnanti precari non abilitati o abilitati ad un concorso riservato. Inoltre, l'abilitazione SSIS è ricercata nell'ambito delle strategie di riconversione professionale (soprattutto tra i laureati di Ingegneria, Diritto ed Economia e Commercio), cioè di individui che già lavorano, a vario titolo, in altre amministrazioni o altri settori professionali e che per diverse ragioni

---

<sup>14</sup> La lunga querelle sul punteggio da attribuire agli abilitati SSIS e ai precari abilitati delle diverse tipologie di corso e di concorso, è la manifestazione più macroscopica di questa incertezza del diritto.

intendono diventare insegnanti. Non è difficile pensare che la presenza di una clientela così diversificata ponga molti problemi alla vita istituzionale e ai processi di socializzazione professionale della Scuola di specializzazione.

Questo fattore mette in pericolo il raggiungimento dei fini istituzionali della Scuola di specializzazione e lo stesso modello normativo della professione insegnante implicito nella costituzione e nell'organizzazione didattica delle SSIS. Il modello formativo della SSIS mette insieme, da un lato, gli indirizzi disciplinari, corrispondenti alle classi di concorso ministeriali, dove si lavora sulle didattiche disciplinari, dall'altro, si impartiscono gli insegnamenti di discipline "trasversali" – psicologia, sociologia, antropologia culturale, pedagogia – che dovrebbero fornire quelle competenze in ambito psico-pedagogico, relazionale e organizzativo che sono chiamate a fondare il "nuovo insegnante".

La posta in gioco della formazione specialistica degli insegnanti è quella del conseguimento dell'adesione a questo modello formativo che corrisponde ad un chiaro e deciso modello normativo. Come mostreremo nei prossimi paragrafi questo risultato non viene sempre conseguito. Quello che osserviamo è infatti un processo estremamente complesso che rimanda ai fattori che abbiamo indicato sopra: la forte frammentazione culturale della Scuola di specializzazione, la sua nascita recente e, dunque, la sua debole istituzionalizzazione e, infine, i modi in cui gli attori "usano" la scuola per le strategie proprie o del gruppo cui appartengono.

In questo contesto, lo scopo del nostro studio non è tanto di vedere se il percorso formativo delle SSIS raggiunga i suoi obiettivi quanto, piuttosto, di osservare come (e se) gli specializzandi elaborino un punto di vista comune rispetto ai processi nei quali sono coinvolti. e quali siano gli elementi principali che potrebbero costituire un quadro simbolico condiviso, in primo luogo attraverso l'elaborazione di una cultura professionale o, in modo più indiretto, di una identità. La Scuola di specializzazione è un luogo dove gli specializzandi sono portati – proprio a causa degli obblighi cui sottostanno e delle diverse sollecitazioni che ricevono – a elaborare un punto di vista specifico sulle attività, sui saperi, sulla scuola stessa. Si tratta di un punto di vista cognitivo, di una cultura specifica, locale, che potrebbe trasformarsi, in condizioni date, in cultura professionale, contemporaneamente

permettendo l'emergere di un percorso di crescente istituzionalizzazione della stessa SSIS.

Con l'analisi della popolazione studentesca che condurremo nei prossimi paragrafi intendiamo appunto ricostruire qualcuno di questi processi, individuare potenzialità o momenti di regressione, rispondere a qualche interrogativo sulle difficoltà che nuove organizzazioni incontrano nel diventare un'istituzione.

### ***3. L'appartenenza disciplinare e l'orientamento all'insegnamento: una tipologia di apprendista insegnante***

Il processo di socializzazione professionale interviene come processo ultimo (in termini relativi) dopo i processi di socializzazione primaria all'interno della famiglia e secondaria all'interno di altre agenzie di socializzazione quali scuola e l'università, e precede o succede ad altri percorsi ed esperienze di contenuto più o meno socializzante. Naturalmente l'efficacia della socializzazione secondaria è tanto più elevata quanto più essa si inserisce in un itinerario lineare, o che almeno non ha subito molte scosse, e quando dall'agenzia di socializzazione provengono messaggi di particolare forza persuasiva. E, in generale, l'efficacia dei messaggi dipende dal relativo prestigio dei gruppi che interagiscono nel processo poiché coloro che apprendono una professione tendono a costruire la propria identità proprio riferendosi, come modello, a coloro che nella sfera di un dato campo professionale hanno conseguito i risultati di maggior valore. (E. C. Hughes, 1958, p.48)

Come agenzia di socializzazione la SSIS rappresenta, dunque, una tappa importante nell'itinerario di carriera dei futuri insegnanti, la cui efficacia socializzatrice è, tuttavia, legata a numerose condizioni e vincoli. Abbiamo visto la pluralità di attori che in essa agiscono, con quote differenti di potere e prestigio. E abbiamo anche accennato al fatto che l'esperienza SSIS è vissuta da soggetti che hanno traiettorie biografiche e di carriera molto differenziate. Gli specializzandi SSIS presentano al loro interno molte differenze che vanno dal tipo di formazione posseduta, all'origine sociale e alle traiettorie lavorative che hanno preceduto l'iscrizione alla SSIS.

I 207 soggetti che costituiscono il nostro campione (il 75% di sesso femminile) appartengono a settori disciplinari differenti, e provengono da formazioni universitarie diverse. Essi sono inseriti in indirizzi di formazione specialistica disegnati secondo le classificazioni ministeriali (classi di concorso). Ogni indirizzo può contenere, dunque, studenti che hanno conseguito diversi tipi di laurea: per esempio l'indirizzo fisico-matematico-informatico ha studenti che provengono da Fisica e Matematica ma anche da Ingegneria. I diversi indirizzi hanno dunque popolazioni differenti per quanto concerne la formazione universitaria.

Un'altra differenza concerne le traiettorie di carriera. Sotto questo aspetto osserviamo la presenza di specializzandi che appartengono a coorti di età estremamente differenti. Specializzandi di oltre trentacinque anni hanno alle spalle esperienze lavorative di diversi tipi, e soprattutto esperienze di insegnamento scolastico, e specializzandi più giovani per i quali la scuola di specializzazione si pone semplicemente come proseguimento della loro carriera universitaria.

È assai diversa anche la collocazione socio-culturale (misurata dal titolo di studio dei genitori) degli specializzandi. Per più della metà di essi (il 57%) la laurea, ed eventualmente l'insegnamento, sono percorsi di promozione sociale provenendo da famiglie in cui i titoli di studio più alti posseduti dai genitori non superano la terza media. Il restante 43% ha un padre in possesso di un diploma o di una laurea. All'interno del campione e, soprattutto a seconda degli indirizzi, questa differenziazione sociale si fa più precisa se come indicatore si considerano i titoli di studio materni piuttosto che quelli paterni. Nell'insieme è il 12% degli specializzandi ad avere una madre in possesso di laurea ma, a parte i laureati in Lettere e filosofia che per il 26% hanno madri laureate (di cui molte insegnanti) la scolarità materna arriva più facilmente fino al diploma piuttosto che fino alla laurea. Hanno madri diplomate o laureate il 36% dei laureati in lingue straniere, il 39% degli specializzandi in fisica-matematica, il 44% degli appartenenti all'indirizzo giuridico-economico, il 22% dei biologi, il 60% dei laureati in Lettere.

Queste differenze di patrimonio culturale familiare sono correlate, com'è facilmente prevedibile, con la qualità della carriera universitaria degli appartenenti ai diversi gruppi. In generale tanto più alto è il titolo di studio dei genitori – soprattutto il titolo di studio materno – tanto più regolare e veloce è stata la carriera scolastica e più brillante nei risultati.

Il 73% dei figli delle laureate ha ottenuto il massimo dei voti contro il 57% di tutti gli altri.

Per semplificare questa parte di analisi prenderemo in particolare considerazione i casi degli specializzandi in Lingue straniere e in Lettere italiane (indirizzo Linguistico-letterario)<sup>15</sup>, riservandoci di estendere le nostre osservazioni ad altri gruppi di specializzandi quando ci si trovi in presenza di differenze significative rispetto ai profili che tenteremo di disegnare. Questa comparazione si giustifica per il fatto che i due gruppi presentano forti elementi di omogeneità e di differenza che riguardano nell'insieme tutti gli specializzandi e rappresentano i problemi, i dilemmi e le difficoltà della totalità degli allievi. L'omogeneità dei due gruppi è data dal fatto che essi sono composti quasi esclusivamente da donne, che appartengono al polo letterario (in opposizione al polo delle professioni e al polo scientifico) e che provengono da facoltà affini (Facoltà di Lingue ed ex facoltà di Magistero per il primo, facoltà di Lettere e Filosofia per il secondo). I due gruppi, inoltre, si trovano quasi ai poli opposti rispetto alle differenze che attraversano la popolazione di specializzandi considerata. La loro provenienza sociale è molto differente, così come le loro esperienze universitarie e lavorative, e sono molto diversi gli orientamenti alla professione e il giudizio sulla SSIS e le sue attività.

I due gruppi si differenziano in maniera accentuata sotto il profilo socio-culturale. Abbiamo già visto come la scolarità del padre e della madre sia molto differente fra i due gruppi: i figli di padri laureati e diplomati sono il 64% nel gruppo letterario e del 36% nel secondo gruppo. Inoltre nel primo gruppo le madri laureate sono il 26% contro il 6% del secondo. E ciò si correla innanzitutto con la qualità della carriera universitaria: la grande maggioranza degli specializzandi in Lettere si è laureata con 110 e lode contro il 44% di quelli dell'indirizzo di Lingue

---

<sup>15</sup> La facoltà di Lettere e quella di Lingue presentano tradizionalmente un tipo reclutamento molto differenziato da un punto di vista della provenienza geografica e dell'origine sociale. Lingue straniere recluta in prevalenza una popolazione femminile proveniente – rispetto a Lettere – da ambiti occupazionali meno prestigiosi e remunerativi e da ambito prevalente rurale. Marco Pitzalis, "L'università moderna tra tradizione e progetto, tra autonomia e potere", Tesi di Laurea, a.a. 1990-91, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Cagliari.

straniere.<sup>16</sup> Inoltre i due gruppi hanno alle loro spalle esperienze lavorative di qualità e quantità diverse. Il 72% degli specializzandi in lingue straniere hanno avuto esperienze di lavoro – non solo di insegnamento – durante e dopo gli studi universitari contro il 57% dei laureati in Lettere. Questi ultimi, inoltre, hanno avuto, come esperienza lavorativa, quasi solo l'insegnamento, e per periodi relativamente brevi. Di qui una forte differenza di età fra i due gruppi: i nati fino all'anno 1965 sono il 51% fra i laureati in Lingue contro il 25% di quelli in Lettere.<sup>17</sup> Dall'insieme dei dati risulta, in sintesi, che circa la metà gli allievi di Lingue risultano essere degli insegnanti precari a tutti gli effetti (una situazione simile la riscontriamo solo tra gli studenti dell'indirizzo fisico-matematico). Dunque, si tratta di specializzandi che hanno un differente retroterra socio-culturale e che hanno adottato strategie di formazione e lavoro differenti. Di qui anche un diverso orientamento alla professione.

C'è da dire, in generale, che la maggior parte degli iscritti alla SSIS, qualunque sia l'indirizzo o la laurea conseguita, giustifica la scelta della professione di insegnante con motivi di carattere vocazionale. Ciò è tanto più accentuato quanto più il tipo di laurea sembrerebbe apparentemente lontano da tale sbocco occupazionale, come una laurea in ingegneria, in giurisprudenza o in economia. Quelli che confessano di non veder per sé altro sbocco professionale sono relativamente pochi, anche se tendono ad

---

<sup>16</sup> Tale indicatore è – in generale – certamente discutibile, il tipo di votazione dipende da meccanismi istituzionali almeno tanto quanto dalla capacità degli studenti. In questo caso appare meno discutibile per il fatto che la facoltà di Lettere recluta in prevalenza studenti provenienti dai licei classici e scientifici, mentre il reclutamento della facoltà di Lingue è comunque più eterogeneo e meno prestigioso (Marco Pitzalis, *ibidem*).

<sup>17</sup> I due gruppi presentano una forte differenza per quanto riguarda la professione paterna: gli studenti di lettere sono per oltre il 60% figli di impiegati e di insegnanti, al contrario gli studenti di lingue sono per la maggior parte figli di professionisti, commercianti, artigiani, operai. Proprio tra questi gruppi professionali registriamo i tassi più alti di attività lavorativa degli specializzandi. L'attività lavorativa non appare però legata al reddito familiare, bensì alla professione paterna. Ciò sembra indicare un tipo di strategia differente. Gli studenti di lettere differirebbero l'approccio al lavoro alla fine del percorso di studi, al contrario gli studenti di lingue tenderebbero seguire una strategia di studio-lavoro. Queste differenti strategie sembrano essere legate ai diversi gruppi socio-professionali di riferimento.

addensarsi proprio fra coloro che possiedono questi ultimi titoli di studio. È una vocazione, tuttavia, che matura in momenti diversi e che ha contenuti assai diversificati. Solo tra i laureati in Lettere e in Fisica e Matematica la maggioranza dichiara che l'intenzione di diventare insegnanti era già presente al momento dell'iscrizione all'Università. Tra gli altri prevalgono altre opzioni: c'è chi dichiara che a quel tempo non aveva precisi obiettivi professionali oppure confessa che gli obiettivi iniziali erano decisamente diversi. Questi ultimi, che provvisoriamente potremmo chiamare "neo-convertiti" si trovano in prevalenza fra i laureati in ingegneria, in discipline economiche, fra i biologi e i laureati in lingue straniere. Questi risultati si sovrappongono almeno parzialmente al tipo di indirizzo della scuola di specializzazione poiché sono gli appartenenti all'indirizzo letterario e a quello fisico matematico che più frequentemente avevano scelto l'insegnamento già al momento dell'iscrizione all'Università. Per converso, chi si proponeva altri obiettivi si ritrova più spesso nell'indirizzo economico-giuridico, in quello di scienze umane e lingue straniere.

Il momento in cui si decide di diventare insegnanti determina in parte anche il contenuto della "vocazione": i laureati in lettere e in matematica e fisica che già al momento dell'iscrizione all'università pensavano di diventare insegnanti ritengono, in maggioranza, che l'insegnante sia in primo luogo un "magister" (Hirschhorn, 1993, pp. 230-233), con forti competenze disciplinari e comunicative il cui compito è essenzialmente la trasmissione della cultura. Coloro che al momento dell'iscrizione all'università non avevano idee precise circa il proprio futuro professionale pensano, più spesso degli altri, che gli insegnanti siano dei "professionisti", con specifiche competenze tecnico-scientifiche che, unite a grandi capacità di comunicazione, possono contribuire allo sviluppo cognitivo degli allievi. Si tratta, in maggioranza, di laureati in Lingue straniere e nelle materie economico-giuridiche che danno grande importanza alle competenze acquisite all'Università, spendibili non solo nella scuola ma in diversi altri mercati. Infine vi è un gruppo di "outsiders" – il 12% del totale circa – che non era orientato all'insegnamento durante gli studi universitari e lo ha scelto oggi per ragioni eterogenee ma, comunque, extra-professionali. A questi profili vanno aggiunti coloro che potremmo chiamare il gruppo degli "utenti impropri": si tratta degli insegnanti precari o di abilitati ai concorsi scolastici che entrano nella SSIS nel quadro di una strategia interna al

mercato del lavoro dell'insegnamento. Non si tratta di un gruppo marginale poiché fra gli allievi SSIS vi è un 14% che ha conseguito un'abilitazione attraverso un concorso ordinario ed un 16% di iscritti nelle graduatorie permanenti. Essi sono presenti in tutti gli indirizzi della scuola e costituiscono un problema rispetto agli obiettivi formativi della Scuola di specializzazione e al suo modo di funzionare. È questa una prima tipologia che indica tendenze piuttosto che nette divisioni ma che permette, in prima approssimazione, di distinguere fra profili diversi dei futuri insegnanti.

Poiché i "magister" si trovano in netta prevalenza fra gli specializzandi in Lettere italiane (indirizzo Linguistico-letterario) e i "professionisti" sono ben rappresentati nell'indirizzo di Lingue straniere prenderemo nuovamente in considerazione questi due gruppi come rappresentativi dell'insieme. Entrambi i gruppi ritengono, in maggioranza, ma in proporzione assai diversa, che le caratteristiche più importanti di un insegnante siano la conoscenza della materia di insegnamento e la capacità di comunicare. Contenuti di ruolo privilegiati nell'ambito della formazione SSIS come le "competenze psico-pedagogiche" e quelle didattiche si pongono in posizione secondaria, per questi specializzandi come, del resto, per tutto il gruppo. Il 92% dei laureati in Lettere ritiene centrale per essere un buon insegnante la conoscenza della disciplina e la capacità di comunicare e solo il 20% assegna alle competenze didattiche un ruolo abbastanza importante. Le competenze psico-pedagogiche sono nominate da una percentuale ancora inferiore degli appartenenti all'indirizzo letterario, il 16%. Gli studenti di Lingue, a loro volta, pur assegnando una grande importanza alla conoscenza della disciplina e alle capacità comunicative pongono un forte accento anche sulle competenze didattiche. Per questi specializzandi la competenza didattica sembra sovrapporsi alla conoscenza della disciplina, quasi come se si trattasse di un tutto unitario.

Appare evidente dall'insieme di queste risposte come l'orientamento professionale di questi allievi sia legato alla formazione universitaria e risulti rafforzato dall'inserimento nella SSIS in un gruppo disciplinare specifico. Gli studi universitari, infatti, sono la fonte per i laureati in Lettere di una concezione dell'insegnamento legato alla cultura e alla trasmissione culturale e dalla stessa matrice – forse con un contributo non secondario della socializzazione familiare, considerando il numero

relativamente elevato di allieve con madri insegnanti – derivano un'immagine della scuola come agenzia preposta alla formazione culturale dei ragazzi. Ed è sempre dagli studi universitari che i laureati in lingue straniere traggono l'identificazione con il proprio campo disciplinare che, più di altri, si è impegnato nella ricerca didattica e nelle metodologie di insegnamento. Per molti appartenenti a questo indirizzo la lingua straniera è intesa come strumento specialistico di lavoro e non come patrimonio culturale o ambito di ricerca. Coerentemente nessuno degli appartenenti a questo indirizzo afferma che la scuola sia preposta alla formazione culturale degli allievi ma, piuttosto, al loro sviluppo cognitivo. La differenza essenziale fra i due gruppi può essere espressa sommariamente in poche parole: la laurea in Lettere "fa" gli insegnanti e non potrebbe fare niente altro; la laurea in Lingue produce degli specialisti che potrebbero anche fare gli insegnanti.<sup>18</sup>

L'insieme degli specializzandi si pone in una qualche posizione intermedia rispetto a questi due poli. Abbiamo già detto che il gruppo dei laureati dell'indirizzo fisico matematico hanno orientamenti assai simili ai laureati in Lettere così come una parte degli allievi iscritti all'indirizzo di scienze naturali. La maggior parte delle biologhe e gli appartenenti al gruppo economico giuridico, invece, si avvicinano alle concezioni delle laureate in lingue straniere: vedono il proprio ambito disciplinare come una competenza specialistica che può contribuire allo sviluppo cognitivo degli allievi qualora sia spesa in ambito scolastico ma che potrebbe anche esercitarsi in altre posizioni del mercato del lavoro.

In questo quadro la SSIS tende a rafforzare questi orientamenti. Gli aspiranti insegnanti vengono inseriti all'interno di indirizzi dove la matrice disciplinare, incorporata durante gli studi universitari, si accentua attraverso i processi di comunicazione all'interno dell'indirizzo, il confronto con gli altri gruppi, il lavoro con gli insegnanti dentro la SSIS e nel corso dei tirocini. All'interno dei diversi indirizzi di

---

<sup>18</sup> La nostra attribuzione della facoltà di Lingue al "polo delle professioni" non corrisponde necessariamente alla realtà effettuale delle concrete facoltà di Lingue, queste infatti non assolvono necessariamente questa missione di *formazione alle professioni* ma certamente tale finalità viene loro attribuita dagli studenti che vi si iscrivono (per divenire interpreti, traduttori, accompagnatori). Questo dipende dal fatto che le facoltà universitarie in Italia sono tradizionalmente organizzate per rispondere ai *desiderata* dei professori e non alle domande degli studenti.

formazione nella SSIS si sviluppano, infatti, delle specifiche "subculture" che rappresentano delle risposte condivise ad una situazione data (Becker H. S. *et alii*, 1968). I diversi gruppi di studenti – come mostreremo in seguito – tendono a elaborare risposte unitarie ai problemi che li riguardano. Per tornare ai nostri due gruppi di riferimento troviamo, ad esempio, che nel campo delle lingue straniere sembra prevalere una cultura disciplinare impegnata nello studio delle tecniche di insegnamento mentre gli studenti di Lettere presentano una maggiore adesione ad un modello di tipo accademico che valorizza soprattutto i contenuti disciplinari.

Nonostante questa differenza di orientamenti l'adesione alla SSIS è massiccia: il 67% di tutti gli specializzandi ritiene che la formazione degli insegnanti debba avvenire in una struttura come la SSIS. Non si tratta però di un'adesione incondizionata e generalizzata al suo modello formativo e normativo. Anche qui, vi sono importanti differenze. A ritenere che il modello SSIS sia adeguato a formare gli insegnanti sono più spesso gli allievi che condividono l'orientamento professionale che abbiamo definito del "magister" mentre l'adesione al modello è meno diffusa fra gli specializzandi delle "facoltà professionali": così, il 78% degli appartenenti all'indirizzo letterario approvano le SSIS contro il 60% degli iscritti all'indirizzo linguistico. Per il 30% di questi ultimi e per il 36% degli appartenenti all'indirizzo economico-giuridico la formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe avvenire all'interno di una laurea specialistica, con accentuati contenuti professionali. Solo un'esigua minoranza ritiene che per fare l'insegnante non sia necessaria una formazione post-laurea mentre sono un po' più numerosi coloro che, pur non rifiutando tale formazione, ritengono che lo strumento più efficace per diventare dei buoni insegnanti sia il lavoro in classe. Gli studenti di Lettere risultano però più critici sulla adeguatezza degli insegnamenti pedagogici e psicologici e sociologici. Sembra dunque apparire una contraddizione: gli studenti di Lettere aderiscono al modello generale della SSIS ma non ai suoi contenuti specifici, essi apprezzano che si tratti di un biennio che segua un normale percorso accademico lungo.

La scarsa accettazione delle competenze psico-pedagogiche o sociologiche da parte di una buona parte di specializzandi, in particolare di quelli che si identificano nella figura del *magister*, può avere molte spiegazioni. La più ovvia è che si tratta, in molti casi, di discipline

estranee ai *curricula* universitari di gran parte degli allievi e che la loro utilità per l'insegnamento non è immediatamente percepibile, almeno per il livello di insegnamento a cui gli specializzandi sono destinati. Trasmettere cultura o contribuire allo sviluppo cognitivo degli allievi dovrebbe avere a che fare con *corpi, apparati psichici e contesti sociali* di scontata integrità, tanto da poter essere ignorati. Le discipline psico-socio-pedagogiche, viceversa, svelano pezzi di mondo (scolastico) di non perfetta integrità e invitano a tenerne conto. Fa così il suo ingresso, nella professione di insegnante di scuola secondaria superiore, quella quota di *dirty work* che fino a tempi recenti aveva riguardato solo le maestre di scuola materna, i maestri elementari e, successivamente, non senza proteste, i docenti delle medie inferiori. Si tratta, in un certo senso, di una forma particolare di *professional regression* in cui la "purezza professionale" – e il relativo prestigio – sono tanto più alti quanto meno ci si deve occupare di corpi o psiche imperfetti o di vari tipi di deficienze sociali privilegiando, invece, i contenuti più "alti" e intellettualizzati del lavoro (Hughes, 1958; Abbott, 2001, p.147). Non sorprende perciò che si faccia resistenza a qualcosa che potrebbe minare il prestigio professionale, introducendo improprie similitudini con livelli di insegnamento considerati inferiori.

La SSIS nella sua forma attuale "salva" dunque l'università come luogo di trasmissione di contenuti culturali. Gli studenti delle "facoltà professionali" ritengono anch'essi che la giusta collocazione della formazione post-laurea sia l'Università, ma ritengono che siano le facoltà, piuttosto che una struttura specifica a doversi assumere direttamente il compito di formare alle professioni (tra le quali, eventualmente, l'insegnamento).

Rimangono da descrivere quegli allievi SSIS che abbiamo chiamato "outsiders". Questi comprendono coloro che ripiegano sull'insegnamento perché "non trovano altro sbocco" e gli allievi "impropri" costituiti dagli insegnanti che hanno già maturato qualche titolo per accedere all'insegnamento. Assieme a coloro che hanno insegnato per periodi superiori ai due anni e che sono a tutti gli effetti insegnanti precari si tratta di circa un quarto degli specializzandi.

Mentre gli "outsiders" si pongono in posizione passiva rispetto agli scopi dell'istituzione di cui fanno parte, gli specializzandi/insegnanti-precari rappresentano una minoranza che fa spesso sentire la sua voce. Questi allievi aderiscono, infatti, ai valori professionali del proprio

gruppo di riferimento e delle loro rappresentanze sindacali e resistono, di conseguenza, ai valori della SSIS.<sup>19</sup> Tendono anzi ad unirsi alla platea del precariato ostile alla SSIS nel discorso denigratorio nei confronti della formazione impartita nelle SSIS e sull'utilità stessa di ogni formazione post-universitaria all'insegnamento. Essi sono i portatori dell'ideologia del *mestiere*, per la quale ad insegnare si apprende sul campo, e giustificano la loro partecipazione ai lavori della SSIS semplicemente come un modo di aumentare le loro *probabilità* di entrare stabilmente nel ruolo docente. Va considerato, inoltre, che gli specializzandi/insegnanti-precari hanno un'età media ben più elevata dei loro colleghi della SSIS e si trovano, perciò, in una fase del ciclo di vita che è ormai l'età adulta: la maggior parte di essi, infatti, lavora, è coniugata, ha figli. Tutto ciò condiziona la loro partecipazione alla vita istituzionale e sociale della SSIS – se non altro in termini di tempo – contribuendo a rendere i loro atteggiamenti nei confronti della Scuola di specializzazione ancora più negativi. Sono questi allievi già ufficialmente abilitati all'insegnamento che solo nel 15% dei casi considera "adeguata" la formazione complessiva offerta dalla SSIS, dando in genere giudizi negativi sulle diverse e articolate attività che si svolgono nella scuola. L'unico "pezzo" di formazione che non viene giudicato negativamente o rifiutato è il tirocinio. Esso è "utile" sia perché introduce gli specializzandi nelle pratiche professionali concrete sia, soprattutto, perché esso è l'unica attività della SSIS in sintonia con la rappresentazione ideale dell'insegnante che si forma sul campo e con la pratica.

Abbiamo definito questo settore di specializzandi come utenti impropri, proprio per le caratteristiche appena descritte. Si tratta, infatti, di soggetti adulti le cui condizioni di vita impediscono di sentirsi partecipi di un itinerario di formazione e che perciò non possono che offrire una resistenza più o meno forte ai processi di socializzazione professionale che sono in atto nella vita istituzionale e nella vita sociale della SSIS. Essi possono inoltre costituire un gruppo di riferimento anche per quegli specializzandi in età adulta che, pur non avendo significative esperienze di insegnamento, in ragione dell'età devono ricostruire la propria biografia e la propria identità rispetto ad una

---

<sup>19</sup> Abbiamo però osservato forme di "conversione" nei mesi successivi al conseguimento delle abilitazioni.

esperienza, che riconducendoli alla posizione di studente, può essere percepita come pericolosa rispetto alla propria integrità personale.

Nella fase attuale, date le condizioni del mercato del lavoro insegnante, la SSIS ha dunque una *clientela* formata da due tipi di specializzandi: gli specializzandi "puri", che tendenzialmente aderiscono all'istituzione e sono aperti ad interiorizzare, anche in forma dialettica, i suoi valori, e gli specializzandi "impropri", che sono espressione di una domanda dai contenuti contraddittori che non è tuttavia una domanda di formazione.



I singoli allievi, con le loro specificità e individualità, si pongono lungo un continuum segnato dalle polarità di cui abbiamo cercato di definire gli estremi. Tra questi estremi si stendono i diversi tipi di orientamenti, preferenze, traiettorie, e i loro ibridi. Nello schema che qui presentiamo abbiamo identificato tre gruppi: il primo gruppo, all'estremo sinistro, è quello che aderisce ai valori istituzionali (*loyalty*) e corrisponde al tipo ideale di cliente; il gruppo all'estremo destro è in posizione di totale ostilità e di non collaborazione e ascolto rispetto alla SSIS (*exit*), è un insieme fortemente minoritario ma per le sue caratteristiche intrinseche non può costituire un gruppo (circa il 12% degli specializzandi); al centro dello schema osserviamo un'ampia varietà di posizioni, con una netta prevalenza di specializzandi che si proiettano verso l'estremo sinistro: è all'interno di questo gruppo si sviluppano gli atteggiamenti di protesta (*voice*).

#### **4. I tre canali della socializzazione**

Il processo di socializzazione professionale che abbiamo osservato, più che univoco, è variegato e plurale ed incerto negli esiti. Questo fatto discende dalla molteplicità di attori e di prospettive che nella SSIS si intrecciano e che rendono la vita istituzionale della scuola assai complessa e ricca di molte voci da cui provengono messaggi non univoci. Per ragioni di analisi abbiamo tentato di distinguere tre canali della socializzazione all'interno della vita della SSIS. Essi sono: la vita istituzionale, la vita sociale e la classe (il tirocinio). Benché questi canali siano fra loro collegati, che in qualche caso si sovrappongano e si influenzino a vicenda, la loro distinzione risulta utile per l'identificazione di quei processi, spesso latenti, che in ogni organizzazione decidono, attraverso complesse negoziazioni, della coesione del gruppo, del suo funzionamento e, dunque, del raggiungimento degli obiettivi dell'istituzione.

*La vita sociale degli studenti* costituisce la cinghia di trasmissione grazie alla quale le diverse parti della SSIS sono fra loro in relazione con uno scambio, spesso inconsapevole, di informazioni. Essa costituisce anche il luogo di elaborazione di punti di vista e di norme che contribuiscono a definire la vita all'interno della SSIS. La vita sociale e la vita istituzionale non coincidono, anche se per la prima risulta essenziale, almeno nelle sue fasi iniziali, l'organizzazione istituzionale, concretamente l'appartenenza ad un indirizzo disciplinare. I due momenti tuttavia sono distinti poiché non vi è alcuna correlazione tra intensità della vita sociale – frequentazione dei colleghi di corso – e intensità della vita istituzionale – frequenza dei corsi e dei tirocini. Si può partecipare intensamente alla vita della SSIS senza per questo condurre una vita sociale intensa con i colleghi. La vita sociale è però altrettanto cruciale della vita istituzionale per la costruzione di un quadro condiviso di rappresentazioni del mondo sociale al quale si appartiene e per elaborare risposte agli imperativi della vita istituzionale. Anzi, la vita sociale rompe le segmentazioni imposte dalla vita istituzionale o dalla segregazione delle attività di tirocinio.

##### **La vita istituzionale**

La vita istituzionale impone agli specializzandi degli obblighi impernegativi: frequenza delle lezioni, tirocinio in classe, laboratori

didattici, stesura di relazioni, esercizi pratici, esami e prove. Queste attività costituiscono un percorso di *formazione* dell'individuo e altrettante tappe di iniziazione che dovrebbero condurlo a vestire degnamente i panni dell'insegnante. Queste diverse esperienze si concludono con un esame di abilitazione che consiste nella presentazione di una *memoria* del percorso formativo e in una prova in cui l'apprendista deve programmare una lezione inserita all'interno di un corso.

La prima tappa dell'itinerario formativo è costituita dalla selezione iniziale. I candidati, laureati nei diversi settori disciplinari, si sottopongono ai test di conoscenza delle materie, nelle diverse classi di concorso. Questa prova stabilisce immediatamente lo status del futuro allievo SSIS che, al di là della sua provenienza e delle sue concrete esperienze lavorative e di vita, viene considerato a tutti gli effetti uno studente universitario. Vi è da dire che in alcuni settori la selezione è molto dura (oltre cento candidati per dieci posti in scienze umane) e l'esame preliminare delle conoscenze ha l'evidente funzione di selezionare gli specializzandi più preparati. Esso possiede, tuttavia, anche una funzione simbolica: gli individui che entreranno nella SSIS si spoglieranno delle vesti di studiosi o cultori della materia, le conoscenze già acquisite verranno messe tra parentesi, queste non costituiranno più oggetto di valutazione, e non costituiranno più il centro dell'identità. Da esperto di fisica, matematica, latino o filosofia il candidato diventerà studente di didattica di queste (o altre) discipline per trasformarsi, alla fine del processo, in un docente di fisica, matematica, latino o filosofia. Da quel momento egli dovrà acquisire nuovi saperi teorici e pratici e sottoporsi a prove che dimostreranno la sua capacità di divenire insegnante.

Il successo all'esame iniziale possiede già una sua forza istituzionale. Esso fissa un prima e un dopo, definisce un dentro e un fuori determinando, dunque, un cambiamento di punto di vista, anche sul significato dello stesso esame di ammissione. I commenti dei candidati dopo l'esame di ammissione sono unanimi – prima di conoscere i risultati – nel definire le prove cui vengono sottoposti (soprattutto la prima, costituita da un test a risposta multipla) come incapaci di accertare le conoscenze dei candidati. Contemporaneamente, gli studenti ammessi alla SSIS si appelleranno spesso, durante i due anni di corso, a quella prova iniziale, per affermare e confermare le proprie qualità di studiosi.

Questo elemento, in sé marginale, è sintomatico della dialettica che si svolge, nel corso dei due anni di formazione, tra gli attori iniziati ai vari saperi teorici e pratici (docenti e supervisori), ritenuti essenziali per divenire insegnanti, e gli apprendisti insegnanti stessi. Questi saranno sottoposti a molteplici prove, dovranno seguire le tappe istituzionalmente imposte, dovranno dimostrare di sapere e di saper fare. Nello stesso tempo gli allievi cercheranno di resistere alle definizioni che gli altri attori si sforzano di imporre loro e cercheranno di presentarsi sotto una luce che permetta loro di preservare la stima di sé: rigettando il ruolo di studente che l'istituzione gli impone e affermando un'identità costituita da elementi tratti da molteplici altri ruoli e identità (reali, potenziali, presunte): di insegnante, di studioso, di esperto, di ricercatore, di professionista. Il pubblico di questa *rappresentazione* è costituito innanzitutto dai colleghi ed è volto a costruire nel gruppo e per il gruppo un canovaccio utilizzabile da tutti gli attori per definire la situazione (Goffman, 1969, p. 39). La resistenza si esprime in molti modi, dal rifiuto di sottostare a certe regole o ai tentativi di negoziarle, in ogni caso, emergono così i forti elementi di ambivalenza connessi al ruolo di specializzando.

Il brano che segue, tratto dagli appunti di ricerca di uno degli osservatori, è eloquente sotto molti punti di vista.

*Alla richiesta di un docente di effettuare alcune ore di osservazione diretta in aula per raccogliere dati sulla gestione delle energie e del tempo da parte degli insegnanti e la gestione degli incidenti in classe, il dottor T., dell'indirizzo fisico-matematico, e rappresentante degli specializzandi del suo indirizzo, esprime una ferma protesta. Con voce vibrante e indignata afferma che il docente non ha il diritto di servirsi del lavoro degli specializzandi per raccogliere materiali per le sue ricerche. A questa obiezione il docente risponde che mai avrebbe usato dati raccolti da persone non formate adeguatamente alla ricerca e che quindi "purtroppo" sarà costretto a considerare quel materiale soltanto come esercizio didattico. A quel punto l'allievo, ancora più vibrante e indignato, quasi urla affermando che il docente non deve osare mettere in dubbio la capacità degli specializzandi di*

*raccogliere seriamente dei dati e svolgere delle ricerche e la loro coscienziosità nel farlo: "noi siamo dei professionisti!". (2002)*

In questo passo osserviamo due elementi in cui si manifesta l'ambivalenza del ruolo dello specializzando: il processo di costruzione di una nuova identità si produce attraverso il rigetto dell'identità di studente e la ricerca di definizioni accettabili che trovano una delle possibili espressioni in quel *siamo dei professionisti* del brano qui sopra citato (e che in altre occasioni, si traducono nel siamo "esperti", "filosofi", "insegnanti", etc.); emerge la centralità della negoziazione non solo come prassi di funzionamento dell'organizzazione ma soprattutto come motore per l'elaborazione di un'identità da opporre agli altri attori istituzionali nel processo stesso della negoziazione.

La negoziazione è centrale nella definizione e nella gestione di tutte le attività, perché attraverso di essa si definiscono le norme e i ruoli e soprattutto si definisce un quadro condiviso per l'interazione. Gli specializzandi sperimentano immediatamente che il problema del tempo e della gestione delle energie è la questione cruciale dentro la SSIS. Il problema è dato dal fatto che il livello delle richieste dei docenti e dei supervisori può essere elevato all'infinito e nello stesso tempo è soggetto a negoziazioni. Gli specializzandi non agiscono però come individui isolati all'interno dell'organizzazione. Ogni specializzando si raccorda con i colleghi del proprio gruppo, con quelli degli altri gruppi e con quelli degli anni precedenti. Lo specializzando che arriva alla SSIS riceve informazioni riguardo ai diversi docenti, alle diverse discipline e cerca di farsi un'idea sulle regole del gioco all'interno della scuola. Queste informazioni riguardano l'organizzazione complessiva, la frequenza delle lezioni, i contenuti dei corsi e il carico di lavoro, le figure di docenti e di tutor che si incontreranno, la difficoltà dei diversi esami, ciò che serve per passare un esame, materiali e contenuti per relazioni e compiti (Becker, 1968, p. 94 e ss.),

Le informazioni che si ottengono servono per definire la situazione, e costituiscono una griglia di interpretazione dell'azione degli altri attori. Gli specializzandi inseriti in gruppi di tipo disciplinare tendono ad elaborare un punto di vista comune sulle richieste degli insegnanti e sull'insegnamento in generale. I gruppi formati su base disciplinare negoziano fra loro una posizione comune per agire come insieme (un

corpo) e come insieme si rapportano ai diversi membri dello staff che è trattato come un tutto, ma che è chiamato a negoziare sempre a titolo individuale. Il gruppo negozia con ogni docente singolarmente, ma ciascuno è trattato come se condividesse una logica, una responsabilità e una conoscenza comune con gli altri membri dello staff. Tutto ciò avviene nel corso delle attività istituzionali quando gli appartenenti ai diversi gruppi disciplinari hanno la possibilità di incontrarsi e di elaborare i propri punti di vista in un continuo processo di aggiustamenti e adattamenti reciproci.

Al fine di negoziare con i docenti e i tutori vengono via via elaborate delle definizioni condivise su ciò che è utile e legittimo che sia insegnato, sui modi in cui deve essere insegnato e sull'organizzazione del lavoro. Queste definizioni si fondano su una teoria della classe scolastica e della professione insegnante che non presenta necessariamente elementi di coerenza se non nel primato attribuito a *ciò che serve per insegnare* e nell'opposizione a tutto ciò che è considerato come non inerente alla vita concreta dell'insegnante in classe (in particolare le teorie psicologiche, sociologiche, pedagogiche, i modelli didattici astratti o formalizzati).

La negoziazione con il docente riguarda tutte le richieste implicite ed esplicite che questi avanza agli specializzandi. La negoziazione è condotta da specializzandi che si considerano (a ragione o a torto) portavoce del gruppo, e che in alcuni casi si propongono come portavoce di tutti gli specializzandi (ma qui la leadership è sempre momentanea). A seconda dei momenti e dei problemi le richieste degli allievi riecheggiano le posizioni e lo scontento degli allievi "impropri" che, per la loro collocazione sociale e per la loro immagine dell'insegnante "che si forma sul campo" – ma anche per l'oggettiva difficoltà a conciliare i tempi di una vita adulta con quelli dell'allievo a tempo pieno – riescono a portare sulle loro posizioni, almeno provvisoriamente, anche specializzandi con interessi e progetti parzialmente diversi. In altri momenti e su problemi più circoscritti la leadership si sposta ad altri gruppi di interesse, meno estranei alle logiche e alle mete della scuola, già in parte "convertiti" ad esse, e dunque, con posizioni non sempre conciliabili con quelle dei primi.

Queste strategie e rappresentazioni una volta elaborate sono tramandate agli specializzandi degli anni successivi che le sperimentano e modificano nel corso dell'azione. Così ogni coorte eredita dal gruppo

dell'anno precedente un punto di vista condiviso e un sapere pragmatico sulla vita organizzativa della SSIS. A sua volta ogni successiva coorte tende a rielaborare e realizzare un processo di condivisione su ciò che si deve fare o non si deve fare, su ciò che è utile e su ciò che è superfluo.

Queste immagini e le azioni ad esse connesse, elaborate e rielaborate, nel corso del tempo e nella concreta attività dell'organizzazione, trovano una loro legittimazione nella misura in cui ad esse partecipano o aderiscono altri attori della scuola. In primo luogo all'interno del gruppo disciplinare si creano relazioni privilegiate con i docenti e tutor dell'indirizzo con i quali si elabora un punto di vista condiviso sulla SSIS e le sue attività (definizione di attività prioritarie che riguardano la materia di insegnamento, e le attività secondarie e complementari che riguardano i corsi generali). Inoltre, nel corso delle attività pedagogiche – e spesso ai fini della costruzione di una prospettiva autonoma degli specializzandi sulla scuola e sulla SSIS – questi adottano parte del linguaggio e dei concetti proposti nei corsi e nei seminari col fine primario di *difendersi* dalle richieste istituzionali. In definitiva, gli specializzandi imparano a criticare la SSIS e i suoi corsi con gli argomenti e i concetti che la SSIS propone nei suoi corsi. La creazione di prospettive comuni finisce per incorporare tutti gli elementi della vita istituzionale se queste rispondono agli interessi di gran parte degli specializzandi e dei loro alleati "pro tempore". Di qui richieste apparentemente estreme – e difficilmente accettabili – come quelle che non sia ammissibile una bocciatura agli esami, che gli esami non possano comportare votazioni basse o che l'abilitazione possa essere negata a coloro che non vengono ritenuti all'altezza degli standard stabiliti dalla scuola. Appare un fatto condiviso da supervisori e specializzandi che la selezione iniziale sia titolo sufficiente per acquisire la specializzazione e che il *range* della votazione sia limitato alla parte alta del sistema di classificazione.

Alcuni di questi processi sono ben illustrati dalle parole di una specializzanda intervistata nel 2002:

*Durante il primo semestre, con i ragazzi dell'anno precedente non abbiamo avuto rapporti molto forti, con il secondo semestre abbiamo cominciato a vederci un po' di più. Però non ho avuto bisogno di molte informazioni sui docenti, io li conoscevo, per lo meno quelli*

*provenienti dall'Università. Poiché venivano da Lettere o da Magistero, erano tutti più o meno conosciuti quindi avevo già un'idea di quello che avrei trovato a lezione. I docenti non accademici erano invece tutti nuovi. [...] Devo dire che ho avuto alcuni problemi con la mia tutor di tirocinio e in quel caso avevo chiesto informazioni alle ragazze dell'anno precedente che avevano la stessa tutor che hanno confermato le mie impressioni.*

Le informazioni servono per costruire una linea unitaria con la quale gli specializzandi si presentano come un corpo e ottengono che i docenti modifichino in tutto o in parte atteggiamenti, programmi, timing degli impegni.

*I momenti più problematici sono stati durante il secondo semestre dell'anno scorso con una docente che era del nostro indirizzo... devo dire che c'era stato un tentativo di far valere le nostre idee in modo unitario. È stato nel primo semestre con un'altra docente ... e lì la cosa era un po' strana... perché in realtà fuori dall'aula eravamo tutti d'accordo nel considerare inopportuni alcuni atteggiamenti della docente e un certo modo di fare lezione, mentre in aula, ovviamente, come sempre, eravamo in pochi ad esprimere le nostre perplessità, Anche se c'era, comunque, la sensazione di avere l'appoggio dei colleghi. [...] Devo dire... la prima volta non c'ero. Credo che sia stato all'inizio (cioè quando è nata la scuola Ndr), gli studenti si lamentarono con il professor K, ma non posso parlarne, perché io non ero ancora nella scuola di specializzazione. Il secondo caso è stato con la professoressa Y, quando alcuni di noi... ma non si trattava di un conflitto con la docente... ci sembrava inopportuno il suo modo di agire. Aveva stabilito una tabella di marcia e dovevamo rispettarla, ma a noi ci sembrava impossibile seguirla, e non abbiamo percepito la sua completa disponibilità a sentire le nostre ragioni. Poca apertura al dialogo. Ma è stato solo il momento iniziale, poi c'è stato il dialogo e*

*soprattutto siamo riusciti – e questa credo fosse la nostra volontà – a farci concedere dalla docente dei momenti di autogestione che si sono rivelati molto produttivi. (specializzanda, anno 2002-03)*

In questa testimonianza troviamo gli elementi indicati sopra e in particolare un elemento di storicità. Gli specializzandi conservano memoria dei conflitti degli anni passati con un docente e conoscono il tipo di risposte che questi possono fornire. Sui temi critici vengono diffuse informazioni ed elaborato un punto di vista comune. Ciò che è considerato come problema diventa l'oggetto di una elaborazione costruita attraverso un intenso processo conversazionale. I problemi riguardano il clima di un corso, le richieste del docente, la gestione degli esami e i suoi contenuti. Riguardano anche la valutazione. Tutto ciò è nel contempo oggetto di negoziazione. L'ordine così costruito è, perciò, un ordine negoziato.

Qui sotto riportiamo alcune note, prese a margine del corso di Sociologia Generale rivolto a studenti de secondo anno, che concernono il processo di negoziazione, i suoi attori e le sue strategie. Il corso è di *area comune*, rivolto dunque a specializzandi di tutti gli indirizzi, ogni anno il corso è frequentato in media da 120 specializzandi.

*Come ogni anno all'inizio del corso mi presento e indico i contenuti che saranno trattati e il lavoro che si dovrà svolgere: i testi da leggere (traduzioni e sintesi da articoli, un manuale di sociologia); le attività di ricerca empirica; i modi e i tempi delle verifiche e della valutazione. Dopo la presentazione della proposta ogni anno si apre una discussione che concerne la quantità del lavoro (dobbiamo leggere tutto?) e sui modi e tempi dello stesso. (quanto tempo ci dà per studiare?).*

*Quest'anno ho proposto, per la parte di ricerca empirica, che ogni specializzando intervistasse il docente col quale svolgeva la propria attività di tirocinio. Lo specializzando avrebbe dovuto registrare e poi "sbobinare" l'intervista.*

*Come prevedevo diversi allievi pongono delle obiezioni particolarmente accese sulla proposta di intervistare il*

*proprio docente accogliente. Tento di rassicurarli dicendo loro che la maggior parte degli studenti dell'anno precedente erano rimasti soddisfatti del corso e dei suoi risultati. Cenni di conferma da parte degli specializzandi (in effetti, il corso gode di buona reputazione tra gli allievi). Le mie spiegazioni e le mie strategie di "captatio benevolentiae" hanno effetto solo per qualche giorno. Le polemiche riprendono nel corso delle lezioni successive quando alcuni specializzandi intervengono come portavoce dei diversi gruppi (nell'aula i gruppi si distinguono, perché tendono a occupare ciascuno una zona differente): l'intervista preoccupa molto gli specializzandi e, a quanto pare, anche alcuni tutor e docenti di indirizzo. Alcuni giorni dopo si presenta in aula una docente (collega proveniente dalla scuola secondaria) che chiede di parlare direttamente con me, anche se in presenza di tutta la classe. Comportandosi come avvocato difensore degli specializzandi essa mi sconsiglia vivamente di realizzare la parte del programma consistente nelle interviste poiché alcuni docenti accoglienti rifiuterebbero di essere intervistati e ciò metterebbe in difficoltà gli specializzandi. Alla mia domanda se avesse preso contatto con qualche docente non dà una risposta diretta e alla mia affermazione che se l'intervista risultasse difficile si ripiegherebbe su qualche altro esercizio non ha niente da replicare.*

*Cerco di riprendere la lezione ma vengo interrotto da uno specializzando che con tono arrogante chiama gli specializzandi ad una specie di rivolta: le osservazioni che io chiedo esulano dal computo orario delle osservazioni che sono obbligati a fare, e le interviste richiedono lavoro suppletivo, e difficoltà inerenti all'accordo da parte del docente accogliente. Un altro studente aggiunge che loro non sono obbligati ad avere gli strumenti (il registratore) per svolgere le interviste.*

*Rispondo che nessuno è obbligato a fare niente. E che essi possono tranquillamente non fare gli esercizi e presentarsi comunque a sostenere l'esame. Il primo studente minaccia di portare il problema all'assemblea*

*degli specializzandi e di scrivere una lettera al direttore. Lo invito a procedere come più ritiene opportuno.*

*La polemica è portata su un'altra questione, la distribuzione del materiale didattico. Ho proposto di inviarlo ai rappresentanti degli specializzandi utilizzando la posta elettronica. Il rappresentante dell'indirizzo linguistico letterario avanza – con tono polemico – l'obiezione che non gli si può chiedere di stampare e distribuire a sue spese le copie degli appunti. Rispondo che, a mia volta, non sono affatto tenuto a distribuire gli appunti delle mie lezioni. Un collega dice in tono conciliante, ma forte e deciso, "VA BENE COSI", comunicando ai colleghi che portando la negoziazione su questioni secondarie si rischia di perdere l'essenziale di ciò che era stato già ottenuto: gli appunti del professore. (Note del docente di sociologia generale, 2003-04).*

Questi incidenti sono provocati quasi tutti da interventi di specializzandi che si ergono a portavoce di un gruppo e che mobilitano l'insieme della classe come controparte del professore. Gli interventi sono diretti a modificare il rapporto di forze all'interno dell'aula a vantaggio simbolico e pratico degli specializzandi. Inoltre sono diretti a imporre il loro punto di vista su ciò che deve essere fatto o no, cosa può essere chiesto o no agli specializzandi. In sostanza, il processo di negoziazione è diretto a definire le finalità, i modi, e le norme della vita istituzionale ed imporli ad ogni docente.

Il docente d'altronde agisce filtrando le rappresentazioni che gli specializzandi producono sul loro lavoro. Al professore di sociologia gli specializzandi presentano le richieste dei supervisori dei tirocini e dei laboratori di didattica affermando che queste attività assorbono tutto il tempo di lavoro. Ai docenti delle diverse aree disciplinari, gli specializzandi rappresentano il lavoro dell'area comune come troppo oneroso, inutile e in conflitto con quello dell'area disciplinare.

L'intervento dei *tutori* o di docenti di area specialistica (provenienti dalla scuola) come portavoce di istanze degli specializzandi (ultimamente questo accade anche nei Consigli della SSIS, mentre nei primi anni questo non accadeva mai) dimostra il fatto che il punto di vista di questi ultimi tende ad imporsi come punto di vista legittimo e

unificante, in un contesto istituzionalmente e organizzativamente ancora precario come quello delle scuole di specializzazione.

Inoltre si è realizzata col tempo una saldatura tra la definizione della situazione costruita dagli specializzandi e quella dei docenti di scuola impegnati nella SSIS (soprattutto quelli che ricoprono il ruolo di supervisori). Questo fatto può essere legato all'assenza di prospettive di carriera accademica per questi docenti di scuola secondaria che, dunque, finiscono col riconsiderare il docente di scuola quale figura e ruolo di riferimento e dunque creare delle relazioni di *colleganza* con gli specializzandi (i due gruppi finirebbero dunque per considerarsi come socialmente contigui).

Queste relazioni di *colleganza* hanno dei risvolti negativi: riduzione della selezione, accettazione del punto di vista degli specializzandi, prevalenza di punti di vista particolaristici. Esse hanno anche dei risvolti positivi: i docenti secondari nella SSIS costituiscono uno dei termini di riferimento del processo di identificazione e di socializzazione anticipatrice, che è al fondo della socializzazione professionale.

In questo quadro non tutti gli attori hanno la medesima percezione delle diverse questioni e del loro intreccio. I docenti, per esempio, sono isolati. Essi hanno conoscenza diretta dei propri corsi e hanno difficoltà a collocare le proprie richieste (per esempio in termini di impegno) nel quadro complessivo delle richieste che sono avanzate dall'insieme dello staff agli specializzandi. D'altronde gli specializzandi non esitano a rivolgersi al direttore per dirimere le *querelle* che di volta in volta si aprono con i docenti e i tutor. Ma ciò che più conta è che la maggior parte delle informazioni il docente le riceve proprio dagli specializzandi nel corso della negoziazione. La circolazione delle informazioni costituisce d'altronde uno degli elementi cruciali delle strategie di negoziazione messe in atto dagli attori. Gli specializzandi offrono un'immagine di sé come persone oberate dagli impegni, oppresse da carichi di lavoro troppo elevati e numerosi, da un orario scolastico rigido e troppo carico cui si aggiungono spesso impegni di lavoro e qualche volta familiari. Questa immagine serve per esempio per negoziare un atteggiamento distratto rispetto alle assenze e alle false firme di presenza o per negoziare delle proroghe nella consegna di lavori o relazioni.

Gli specializzandi operano come un corpo rispetto a quegli elementi, e possono farlo anche rispetto a singoli docenti verso cui decidono di prendere provvedimenti: gli specializzandi possono "punire" il docente

semplicemente cambiando il piano di studio, quando l'esame è opzionale, oppure possono cercare di negoziare durante il corso, o rivolgersi al direttore e qualche volta organizzando aperte contestazioni di un docente.

La negoziazione – ci ricorda Peter Woods (1977, pp. 279-280) – è una forma del conflitto. Essa prevede necessariamente delle sanzioni, positive o negative, promesse o minacciate, solamente evocate o realmente applicate. Le sanzioni negative hanno una diversa gradazione e possono essere applicate da piccoli gruppi fino a coinvolgere un intero corso. Alcune sanzioni si limitano al quadro dell'interazione diretta con il docente (le contestazioni in aula, la delegazione degli specializzandi che avanza le sue rimostranze al docente, il "togliere il saluto", l'*email* di protesta); altre chiamano in causa i pari del docente e il direttore, e rappresentano manifestazioni estreme (e allo stesso tempo molto frequenti) di un conflitto. Tra queste sanzioni abbiamo osservato: la maldicenza e la costruzione di aneddoti sul docente che tendono a dimostrare la sua inadeguatezza, cattiveria, ignoranza, squilibrio; la richiesta di intervento di altri docenti o di supervisori; la protesta presso l'ufficio del direttore; il giudizio negativo sulle schede di valutazione dei docenti (che al contrario di ciò che pensano i somministratori istituzionali non è affatto un giudizio individuale ma una sanzione di gruppo, positiva o negativa); la minaccia di ricorsi in sede legale.

Vi sono anche le sanzioni positive, le valutazioni positive sulle schede di valutazione, gli attestati di stima, le *e-mail* di ringraziamento a fine corso, la seduzione. Il gruppo non è necessariamente ostile al docente. L'intero gruppo può difendere il docente da contestazioni individuali giudicate non giustificate o pretestuose, quando queste mettono in pericolo un processo di negoziazione ben avviato.

Le forme e i contenuti della negoziazione all'interno di un'organizzazione sono un prodotto culturale in continua evoluzione ma di cui gli attori conservano una memoria storica. La possibilità che abbiamo evocato di condizionare la vita istituzionale e le diverse attività dipende dalla costituzione di uno spirito di corpo tra gli specializzandi. La coesione sociale è un processo di costruzione che domanda un continuo impiego di energie, va rinvigorita e rinforzata nel tempo attraverso i processi di interazione. Paradossalmente la negoziazione, fino al conflitto aperto o latente, producendo accordi definisce un quadro di riferimento comune in cui sono inevitabilmente presenti i diversi punti

di vista degli attori e, dunque, anche le richieste istituzionali e il programma pedagogico della scuola. Così come si adoperano il linguaggio e i concetti degli insegnamenti ufficiali per porre un argine alle richieste istituzionali così negli accordi negoziati quel che è il programma della scuola viene "limato" o "interpretato" ma mai negato o cancellato. Di conseguenza il messaggio *socializzativo* della scuola, i suoi contenuti palesi ma anche, se non soprattutto, quelli latenti che attengono a ciò che deve essere un insegnante secondo il punto di vista SSIS acquisisce visibilità, guadagna qualche tacito consenso, incomincia ad essere un modello discusso e discutibile e tuttavia presente e capace, col tempo, di modificare punti di vista apparentemente consolidati.

### **La vita sociale**

L'emergere di punti di vista comuni che sono alla base del formarsi di una concezione condivisa (cultura), e di uno spirito di corpo (coesione), e in ultima analisi dell'integrazione istituzionale sono passaggi cruciali per la vita regolare dell'istituzione. È attraverso la vita sociale che questa costruzione ha luogo, proponendosi come risposta organizzata agli obblighi e al quadro formale che dovrebbe regolare il lavoro e la vita istituzionale degli specializzandi. Il processo passa più o meno attraverso le seguenti fasi. All'interno di ogni area disciplinare lo svolgimento di attività comuni porta gli specializzandi a interrogarsi sui problemi specifici dell'area, a scambiarsi informazioni, a elaborare strategie di risposta. A questo modo si forma un gruppo che progressivamente costruisce rappresentazioni e prospettive che formano una cultura da cui discendono le norme che dovrebbero regolare la vita dei gruppi al loro interno e al loro esterno, i rapporti con i docenti e con l'istituzione nel suo complesso. Da questa cultura condivisa sono ovviamente tratte le argomentazioni che dovrebbero convincere i docenti a seguire, piuttosto che il programma formale, norme pratiche di funzionamento. La vita istituzionale si pone come cornice della vita sociale che è, a tutti gli effetti, la matrice della cultura degli allievi e il canale informativo principale.

La suddivisione della scuola in diversi indirizzi, a loro volta divisi in segmenti disciplinari (per esempio, *lingua inglese*, *lingua francese*), spiega l'emergere della formazione dei gruppi su base disciplinare. La frequentazione assidua di gruppi di colleghi rappresenta l'elemento necessario per avviare quelle interazioni che conducono a formare una

cultura comune.<sup>20</sup> Lo specializzando si introduce all'interno della vita della SSIS inserendosi innanzitutto in un sub-gruppo disciplinare. Sono le interazioni strette che conducono a dare le prime risposte comuni ai problemi posti dalla vita nell'organizzazione, alla gestione del tempo e delle risorse. Il primo elemento emerso con forza della vita della SSIS – nel corso di un "focus group" – è stato il coinvolgimento emotivo e affettivo all'interno di tale gruppo. Il gruppo diventa la lente attraverso la quale leggere la propria esperienza di specializzando e nella rappresentazione di questa esperienza emerge una polarità i cui estremi sono rappresentati dal gruppo stesso e *dall'organizzazione* SSIS (intesa come insieme di ordini, richieste, obblighi, norme, scadenze, direttive). E, come è noto, il coinvolgimento affettivo è un elemento cruciale del processo di ristrutturazione dell'identità (Berger e Luckmann, 1969, p. 181 e ss.). Lo spazio tra queste due polarità - il "noi" affettivo del gruppo e l'organizzazione formale della scuola - è quello occupato dalle negoziazioni ed è uno *spazio conversazionale*. In questo spazio si costruiscono le oggettivazioni che costituiscono la realtà istituzionale condivisa. A partire da queste oggettivazioni si realizza il processo di incorporazione che costituisce la socializzazione.

Il processo ha un percorso temporale preciso. Nel corso del primo semestre le relazioni tendono a essere ristrette al solo sub-gruppo disciplinare. Nel secondo semestre gli specializzandi cominciano a stringere relazioni con altri gruppi. I fumatori di sigarette rappresentano dei costruttori di relazioni: essendo costretti a uscire dall'edificio per fumare, tendono a incontrarsi nel corso delle pause del lavoro pedagogico. Seminari, corsi di area comune e laboratori, possono essere altrettanti luoghi di incontro. Attraverso tali contatti hanno luogo scambi di informazioni su ciò che succede negli altri settori dell'organizzazione, sui carichi di lavoro, sulle forme della valutazione e su tutto ciò che può avere un qualche interesse per la vita nella SSIS. Nel corso di tali esperienze si avviano contatti con gli specializzandi iscritti all'anno di

---

<sup>20</sup> In generale osserviamo che nel nostro campione il 30% degli specializzandi ha una frequenza limitata dei propri colleghi (frequentano solo colleghi della propria disciplina e solo durante i corsi di lezione), il 27% ha una frequenza media (frequentano colleghi di tutte le discipline ma solo durante i corsi). Il 43% ha una frequenza intensa (frequenta i propri colleghi anche fuori dalla ssis) e tra questi il 15% intensissima perché frequenta colleghi di tutte le discipline.

corso precedente, per ottenere ulteriori informazioni che permettono di valutare la congruità delle richieste dei docenti e dei supervisori.

Attraverso questi processi di interazione viene elaborato un punto di vista condiviso sulle attività da svolgere e sulle loro modalità legittime. In sostanza, gli specializzandi definiscono le norme che dovrebbero regolare tutte le attività istituzionali, elaborano le categorie di giudizio che saranno applicate a quelle attività e ai membri dello staff. Queste norme, queste categorie e punti di vista vengono tramandati e affinati di anno in anno, modificati nella misura in cui spostano la linea della negoziazione a vantaggio degli specializzandi e guadagnano nuovi spazi alla negoziazione. I docenti vengono apprezzati per la loro apertura e disponibilità alla negoziazione.

La vita sociale degli allievi, dentro e fuori dell'istituzione, non ha la medesima intensità. L'intensità dell'interazione tende ad aumentare nel corso del tempo per ogni coorte di iscritti, anche se ogni gruppo e ogni coorte fa storia a sé. Alcuni gruppi sono fortemente coesi e hanno una frequentazione molto assidua nel corso dell'intero arco della giornata (cene comuni, uscite, lavori di gruppo). Altri gruppi hanno relazioni più lasche. All'interno di ogni coorte è presente una "élite" di specializzandi (13-15% di ogni coorte), in cui sono spesso compresi i leader dei diversi gruppi, che ha frequentazioni molto intense con colleghi di ogni indirizzo. Questo gruppo è cruciale nell'elaborazione di punti di vista condivisi sulla vita della SSIS. Abbiamo definito una scala dell'intensità della vita sociale sulla base del tipo di frequenza dei colleghi di corso stabilendo tre semplici gradi della vita sociale: frequenza limitata, media e intensa. Abbiamo dunque osservato come il tipo di vita sociale sia correlato con alcuni giudizi sulla SSIS, su alcuni corsi e su alcuni argomenti riguardanti la riforma della scuola. La "frequenza intensa" sembra condurre a punti di vista comuni su alcune tematiche cruciali: l'adesione al modello formativo SSIS è direttamente correlata con una vita sociale intensa. Infatti, per il 74% di questi la formazione iniziale degli insegnanti è adeguatamente svolta dalla scuola di specializzazione mentre opterebbero per un tipo diverso di struttura il 44% di coloro che hanno una frequentazione dei colleghi piuttosto limitata. Anche su altri temi e problemi la vita sociale ha una significativa influenza: giudicano la formazione sociologica "adeguata" il 70% degli specializzandi più "socievoli" contro il 55% degli altri; nello stesso modo, vi è un maggior numero di giudizi condivisi su problematiche diverse, ad esempio il

giudizio sulla riforma della scuola del ministro Moratti, da parte di coloro che hanno una vita sociale intensa rispetto agli altri.

Questi risultati sono tutt'altro che sorprendenti alla luce delle dinamiche più consuete della vita sociale, in particolare della vita organizzativa. La frequenza assidua dei colleghi – di tutti i settori, specie ad di fuori delle sedi istituzionali – è uno dei meccanismi più potenti per la costruzione di punti di vista comuni, per l'elaborazione di una cultura condivisa (che H. S. Becker, a proposito delle scuole di Medicina, ha chiamato "cultura studentesca", 1958, pp. 72-73). Benché i gruppi disciplinari costituiscano il nucleo di questa cultura, essa ha la capacità di espandersi, convergere, attraverso la progressiva adozione di un linguaggio comune nel corso di ripetuti incontri, di occasioni di interazione dal forte contenuto emotivo. Come sottolineano P. Berger e T. Luckmann (1969, p. 187 e ss., p. 210), per la costruzione e la preservazione della realtà il ruolo del linguaggio e della conversazione è centrale. Il linguaggio "oggettiva il mondo", trasformando il *panta-rei* dell'esperienza in un ordine coerente. E quest'ordine realizza un mondo, nel doppio senso di produrlo e percepirlo. E ciò è tanto più carico di conseguenze quanto più ciò di cui si parla riguarda proprio quel frammento di realtà che ha bisogno di trovare coerenza e comprensibilità. È altamente significativo che l'oggetto di conversazione preferito dal 90% di coloro che hanno un'intensa vita sociale sia proprio la scuola e i suoi problemi. Focalizzare l'attenzione di un gruppo su un unico oggetto è, secondo E. Durkheim, la strada maestra affinché il gruppo trovi coerenza e l'oggetto assuma connotati di realtà quasi "sacralizzata". Parlare continuamente della scuola nel corso degli incontri informali aumenta l'importanza sia del gruppo sia della scuola. Se la strada dell'integrazione istituzionale passa attraverso l'integrazione in un gruppo (Pitzalis, , 2001, p. 344), il percorso della legittimazione di una istituzione trova i suoi momenti più importanti nell'intreccio delle conversazioni che la evocano, la richiamano, la dotano di una realtà sempre più densa. È del tutto coerente, perciò, che coloro che si trovano ai margini dei gruppi siano proprio gli individui che si trovano in opposizione rispetto alle finalità e ai valori istituzionali: non partecipando ai rituali sociali che costruiscono – e al contempo celebrano – la realtà dell'istituzione scuola, non sviluppano né conoscenza né correnti emotive nei suoi confronti. Essere al di fuori dei gruppi significa, contemporaneamente, essere ai margini della vita istituzionale.

Qui sembrano opportune alcune osservazioni. L'intensità dell'interazione tende ad aumentare nel corso del tempo per ogni coorte di iscritti, anche se ogni gruppo e ogni coorte fa storia a sé. E, forse, ogni coorte successiva, sviluppa una vita sociale più intensa rispetto a quella precedente, probabilmente a causa del consolidarsi dell'esperienza istituzionale ma anche per una parziale diversa composizione socio-professionale delle successive leve di iscritti.

Va detto, infatti, che chi ha una vita sociale intensa dentro e fuori della scuola è più spesso colui o colei che abbiamo definito "specializzando puro". Si tratta degli allievi più giovani, che non hanno un'occupazione o hanno scarse attività di insegnamento, che non hanno partecipato a concorsi e che, considerano, dunque, la scuola come "il canale" pressoché esclusivo del loro ingresso nella professione di insegnanti. Gli allievi che abbiamo definito "impropri" si trovano al polo opposto: partecipano poco alla vita sociale della scuola perché sono più anziani e il loro tempo è assorbito da compiti lavorativi e familiari. Soprattutto, gli specializzandi impropri hanno altre fonti di riferimento e diverse fonti di legittimità, alcuni perché hanno già conseguito l'abilitazione al concorso ordinario, altri – avendo insegnato – si identificano, più o meno totalmente, nella folta schiera degli "insegnanti precari" della realtà scolastica italiana. Non è un caso che una parte del gruppo degli specializzandi impropri (salvo quelli più direttamente legati al mondo del precariato scolastico) si sia trasformato in *élite sindacale* all'interno della SSIS guidandone le proteste e organizzando i ricorsi ai tribunali amministrativi. Come élite sindacale essi hanno contribuito all'elaborazione di una comune definizione della situazione, perdendo progressivamente questa funzione, tuttavia, man mano che andavano precisandosi i diversi interessi in gioco e si intensificavano le interazioni fra i gruppi degli specializzandi "puri".<sup>21</sup>

Come abbiamo già descritto, la rete delle relazioni conversazionali è il principale canale di costruzione della realtà istituzionale. Tale conversazioni servono a costruire un bagaglio comune che accomuna gli attori e permette loro di definirsi come gruppo e, al medesimo tempo, attraverso tali scambi si preserva la realtà soggettiva (Berger e Luckmann, 1969, p.209). Per mezzo della conversazione e

---

<sup>21</sup> La "frequenza intensa" nei diversi gruppi d'età: 17,6% dei nati prima del 1965 – 26,3% dei nati dal 1965 al 1970 – 56,1% dei nati dopo il 1970.

dell'incorporazione in un linguaggio comune di elementi provenienti dai diversi canali dell'esperienza nella SSIS, lo specializzando può ricostruire la propria identità trovando delle definizioni adeguate che lo proteggono dalle definizioni imposte dall'istituzione o dall'esterno (attori esterni: precari, insegnanti di ruolo, giornalisti, sindacalisti) e dall'indeterminatezza del proprio statuto (sono un insegnante o uno studente?). La vita sociale all'interno dell'istituzione è dunque intimamente legata al processo di socializzazione. I due termini che definiscono la sua dinamica e il suo esito sono quelli di *conversazione* e *conversione*. Questo processo vede protagonisti, un gruppo importante di specializzandi puri, mentre ne sono parzialmente esclusi gli specializzandi-impropri. La resistenza all'integrazione istituzionale e sociale si fonda sul fatto che essi si riferiscono ad un'altra realtà sociale da cui traggono le rappresentazioni che sostengano la propria identità personale e professionale. Nonostante ciò, la SSIS riesce nel suo processo di socializzazione grazie alla trama fitta delle interazioni che in essa si dipana.

### **Laboratori didattici, tirocinio a scuola: la costruzione di un'identità insegnante**

Il processo di socializzazione professionale si alimenta della relazione che si costruisce attraverso la SSIS tra gli apprendisti insegnanti (specializzandi) e i docenti della scuola secondaria. Attraverso questo contatto si producono i processi di identificazione e di socializzazione anticipata rispetto al gruppo di riferimento all'interno del campo professionale. Questo campo non è omogeneo, e non lo sono i valori e le ideologie professionali dei diversi attori. Per questa ragione il processo non è univoco e rimane sempre indeciso negli esiti e nelle direzioni.

La SSIS mette in contatto gli specializzandi con i docenti della scuola secondaria nel corso di due tipi di attività: a) le attività dei laboratori didattici – diretti da *supervisori* provenienti dalla scuola secondaria – dove si simula il lavoro in classe e si impara a programmare un corso e a organizzare le unità didattiche; b) le attività di tirocinio che permettono agli specializzandi di entrare nella scuola e nella classe, dove osservano le attività dell'istituto e del docente durante il suo lavoro in classe.

Si tratta di due tipi differenti di esperienza e di influenza. Coloro che coordinano i laboratori didattici sono docenti SSIS selezionati sulla base di un curriculum che dimostri il loro impegno nella ricerca didattica e

che generalmente (ma non sempre) condividono l'ideologia della SSIS sulla professione insegnante. Questa *condivisione* è, a sua volta, il prodotto della necessità di costruirsi un'identità professionale i cui contenuti sono ancora ambigui ma che tenderebbe a realizzarsi in una traiettoria di carriera che ha come obiettivo e sbocco una dimensione universitaria, di ricerca e insegnamento. I contenuti di ruolo vengono via via definiti in base alle attività concrete che trovano un'elaborazione concettuale e teorica attraverso lo scambio interattivo individuale e collettivo e la sistematizzazione intellettuale di tali attività. Tale intellettualizzazione è perfettamente coerente con l'obbiettivo di prendere le distanze dal ruolo tradizionale di docente di scuola per essere riconosciuti come esperti e ricevere, dunque, un nuovo riconoscimento e un nuovo inquadramento professionale. Tuttavia l'aspirazione a percorrere un tale itinerario è stata frustrata dai cambiamenti intervenuti nella politica nazionale rispetto alle SSIS provocando presso questa classe di docenti uno stato di incertezza che ha condotto molti di loro a identificarsi nuovamente o a rafforzare l'identificazione nel ruolo tradizionale dell'insegnante di scuola secondaria. Ciò ha conseguenze anche rispetto alla formazione degli specializzandi. Il supervisore, come tutor di uno specializzando, costruisce con questi una relazione privilegiata, dove si stabilisce spesso un sentimento di *colleganza* – il *tu* prevale, rispetto al *Lei* che caratterizza le relazioni tra specializzandi e docenti di provenienza universitaria – e tale colleganza può declinarsi in modo molto diverso a seconda che il docente tutore persista nel porre l'accento su dimensioni e competenze innovative oppure ripieghi su una definizione di ruolo professionale tradizionale.

Lo specializzando, inoltre, è in contatto anche con un altro tipo di docente di scuola secondaria. Dovendo svolgere un periodo di tirocinio in classe per seguire ed osservare il modo in cui si dipana concretamente l'attività di un anno scolastico egli si trova a collaborare strettamente con un docente "normale" *dentro la scuola*. Come si è detto, la selezione di questi docenti è meno accurata poiché a questo riguardo le difficoltà di reclutamento sono elevate. Le probabilità che lo specializzando si trovi in questo modo a contatto con un docente di tipo tradizionale, che ha fatto propria la dimensione normativa del *Magister*, è assai elevata. E data la sicurezza che proviene da una definizione consolidata del ruolo lo specializzando si troverà ad affrontare stili differenziati e personali del docente con le sue preferenze in materia di insegnamento e di metodi

pedagogici. Al contrario, svolgere il tirocinio con un insegnante che non aderisca ad alcun modello *forte* e che comunque non interpreti il ruolo con sufficiente coerenza e autorevolezza può produrre una maggiore identificazione con il modello proposto dalla SSIS.

Questa pluralità di punti di vista sull'insegnamento, di pratiche e di ottiche professionali, si intrecciano e si sovrappongono alla pluralità di prospettive di cui gli specializzandi sono portatori, determinate dalla diversità delle loro traiettorie di carriera e capitale culturale. Può così accadere che gli specializzandi *precari* trovino nella scuola e nel docente accogliente un modo per rafforzare la propria ideologia professionale – a insegnare si impara insegnando – e, talvolta, un rappresentante del gruppo di riferimento di elezione. A loro volta gli specializzandi *puri* possono trovare nel docente di area disciplinare della SSIS una figura di riferimento che intreccia contenuti di ruolo che si riferiscono all'*hard core* dell'insegnamento – la competenza disciplinare – con quel tanto di concettualizzazione e intellettualizzazione della professione insegnante che costituisce un di più rispetto al ruolo tradizionale e, forse, il *segno distintivo* dei futuri docenti SSIS. In ogni caso le dinamiche interattive e gli eventuali processi di identificazione sono, qui come altrove, complicate dalle condizioni locali in cui giocano un ruolo decisivo la qualità degli attori e dell'interazione.

Tutto ciò si produce all'interno di una cornice istituzionale che pone molteplici domande, non sempre omogenee, alla clientela della SSIS. Trovandosi nella situazione di essere contemporaneamente allievi e docenti – molti specializzandi testimoniano del fatto che nelle classi di tirocinio essi sono presentati come professori e non come studenti e che i docenti accoglienti tendono a trattarli da colleghi – il processo di costruzione della propria futura identità di insegnante subisce molte oscillazioni. Due sono le dimensioni – assai spesso contraddittorie – cui essi possono essenzialmente fare riferimento: il sapere teorico sulla pratica dell'insegnamento SSIS e la pratica senza teoria del tirocinio in classe. La sintesi di queste due esperienze dovrebbe essere la strada per produrre il "nuovo docente". Le difficoltà a raggiungere questo obiettivo rimandano alle condizioni generali della professione insegnante in Italia – e delle sue diverse e controverse culture. Il fatto che lo specializzando, nella sua veste di tirocinante, trovi in classe, attraverso la colleganza col docente accogliente, non soltanto l'occasione per proiettarsi nel ruolo ma anche per un modello di riferimento per opporsi ai processi di

*conversione* proposti dalla SSIS, soprattutto dai docenti di didattica disciplinare, può apparire a prima vista paradossale. In realtà, qui si coglie l'incompletezza del processo di istituzionalizzazione della formazione professionale degli insegnanti. Mentre gli specializzandi alla professione medica trovano nel "lavoro sul campo" un'occasione per sperimentare il lavoro fatto nei corsi di studi specialistici ricevendo nello stesso momento il riconoscimento del loro status professionale, nel caso della specializzazione all'insegnamento non emerge né il riconoscimento del nesso tra teoria e pratica né quello dello status professionale dello specializzando. Il rifiuto da parte degli specializzandi del proprio status di *studente* – attraverso la ricerca di altre definizioni della propria identità professionale – testimonia, da un lato, che la SSIS non ha ancora raggiunto un livello sufficiente di legittimazione e, dall'altro, fa emergere la debolezza della stessa SSIS nel non considerare questi specializzandi come "veri docenti", sia pure in formazione.

Si è già accennato come questi problemi facciano capo a condizioni "sistemiche", soprattutto al fatto che le SSIS non abbiano potuto esercitare un "monopolio professionale" capace di controllare gli accessi, le pratiche e gli standard professionali ma debbano competere con altri canali di accesso, con altri principi di legittimazione, con altri interessi. Né va dimenticato che quella dell'insegnamento si è sempre presentata più che come professione vera e propria come una semi-professione rendendo, dunque, particolarmente complicato un percorso di vera e propria professionalizzazione.

## **5. Conclusioni: la professionalizzazione degli insegnanti**

La creazione delle SSIS ha determinato l'emergere – all'interno del campo dell'insegnamento – di un polo della qualifica (il titolo) – opposto al polo della competenza. Il fatto che l'opposizione al movimento di professionalizzazione dell'insegnamento – diretto, tra l'altro, a rispondere alla pretesa diminuzione del prestigio sociale degli insegnanti – emerga all'interno dello stesso campo professionale, non deve sembrare insolito. La posta in gioco di questo conflitto è rappresentata, da una parte, dalla definizione dei criteri di ingresso al campo professionale ma, più in generale, è costituita dalla definizione del principio legittimo di

funzionamento del campo professionale stesso. Ciò è importante non solo a livello simbolico – ma anche a livello simbolico – ma soprattutto perché si tratta di definire le stesse *regole del gioco* cioè, in ultima analisi, di determinare, in un momento dato, quali delle risorse disponibili all'interno del campo valgano per imporre il proprio dominio all'interno del campo medesimo.

Da una parte troviamo gli insegnanti già inseriti nella scuola, precari o di ruolo, che in maggioranza sostengono il principio che la competenza ad insegnare si acquista sul campo. I precari fanno di questo principio la base delle loro battaglie sindacali per l'inserimento stabile nella professione; e gli insegnanti di ruolo, a loro volta, forti di una certificazione ufficiale delle loro competenze disciplinari, si uniscono ai precari nel considerare superflua o negativa qualunque formazione professionalizzante. I sostenitori della professionalizzazione dell'insegnante, realizzata attraverso un percorso di formazione sancito da un titolo accademico posteriore alla laurea (*qualifica*)<sup>22</sup> si trovano dall'altra parte della barricata, con deboli richiami a una qualche tradizione, trovando fonti di ispirazione più in modelli esterni ed in elaborazioni teorico-accademiche piuttosto che in esperienze autoctone. La linea di opposizione che separa i due gruppi era già presente all'interno del campo professionale: la creazione delle SSIS ha fatto emergere il conflitto.

Evidentemente, per l'insegnante tradizionale il *nuovo insegnante* pone un problema di status all'interno del campo professionale. Come direbbe P. Bourdieu (1994, p.75), il cambiamento del principio di legittimazione può produrre un cambiamento delle posizioni relative all'interno del campo. In questo caso, il nuovo insegnante, rovescerebbe la regola del prestigio (e della carriera) legato all'anzianità, affermando il principio di legittimazione legato ai nuovi diplomi e ai percorsi di formazione.<sup>23</sup> In definitiva, nel momento in cui gli specializzandi si formano (dentro la SSIS e nelle scuole attraverso i tirocini in classe) essi trovano nel mondo

---

<sup>22</sup> In realtà, il mondo accademico è interessato a inglobare la formazione degli insegnanti ma non trova accordo sugli attori che al suo interno hanno il compito istituzionale di gestire questa formazione. Da qui deriva l'opposizione delle Facoltà di Scienze della Formazione al modello SSIS, vissuto quasi come una sottrazione indebita di un campo di espansione.

<sup>23</sup> Rimandiamo ad un lavoro di prossima pubblicazione sulla professione insegnante l'approfondimento di queste tematiche.

professionale di riferimento un corpo insegnante in buona parte arroccato nella difesa dell'esperienza sul campo quale elemento fondamentale e fondante della formazione dell'insegnante.

La difesa della dimensione di *mestiere* viene di fatto recuperata da molti degli stessi specializzandi nei processi di costruzione di una cultura professionale propria – con accenti differenti secondo il tipo di specializzando. Questi elementi emergono nella valorizzazione della dimensione pratica delle attività della SSIS, del tirocinio e il sostanziale rigetto per attività di tipo teorico, non disciplinare, percepite come non adatte alle *reali esigenze* di formazione degli insegnanti. Questo non significa che la SSIS fallisca nei suoi obiettivi ma, piuttosto, che i percorsi della socializzazione professionale sono molteplici, talvolta imprevedibili, e dagli esiti sempre incerti.

All'inizio di questo saggio abbiamo affermato che la socializzazione professionale è un percorso di *iniziazione* e di *conversione*. L'iniziazione è rappresentata dalle tappe di avvicinamento ai saperi esoterici e ai luoghi sacri della scuola e si conclude nel momento in cui l'iniziando verrà valutato dai suoi docenti nel corso di una lezione che egli terrà di fronte alla classe che negli anni precedenti era stata oggetto della sua osservazione. È una prova che ha un significato soprattutto simbolico poiché in quel momento lo specializzando viene giudicato pronto a vestire i panni dell'insegnante. Non si tratta necessariamente di un insegnante "convertito" ad un nuovo ruolo, ad una nuova identità. Perché ciò avvenga la socializzazione implica, come nella socializzazione primaria, un forte coinvolgimento affettivo che consenta un processo di identificazione. E in una realtà variegata e contraddittoria come quella della SSIS le condizioni di una possibile conversione sono quantomeno problematiche, anche se non assenti. La realtà SSIS è, infatti, una realtà (parzialmente) segregata che favorisce la costruzione di relazioni di forte contenuto emotivo. Queste si sviluppano all'interno di una cornice istituzionale percepita come ostile attraverso un'intensa vita sociale che è contemporaneamente di opposizione e negoziazione con l'istituzione. Che si tratti di opposizione o di negoziazione l'oggetto dell'attenzione e della conversazione dei gruppi sociali è la stessa SSIS, in tutte le sue sfaccettature o contraddizioni. Nel ridefinirne i contorni o, talvolta, i contenuti, si formano quei gruppi di conversazione significativa che, alternativi ad altri, e più intensi di altri, tendono a ridefinire la realtà oggettiva e soggettiva dei partecipanti (Berger e Luckmann, 1969,

p.217). In questa strada di possibile ristrutturazione dell'identità e di *conversione* il pericolo costante è costituito da quelle realtà esterne (come i tirocini) che sono oggettivamente l'eresia rispetto al canone interno. Ma anche l'esterno può presentare risorse per una nuova identità. Terminato il periodo di iniziazione la conversione può avvenire proprio all'esterno, nel campo degli infedeli che, nell'opporsi e nello stigmatizzare l'esperienza SSIS, possono produrre – e di fatto producono – un rafforzamento dell'identità professionale degli specializzati. E i saperi contestati nel momento del percorso di apprendimento hanno modo di essere valorizzati nella concreta esperienza scolastica, spesso frustrante per motivi organizzativi e ambientali. Non è raro che gli specializzati raccontino di una scuola dove la maggior parte dei docenti non sa cosa sia la *programmazione didattica* e dove i consigli di classe non fanno un lavoro di organizzazione, di coordinamento e di programmazione, dove gli studenti vengono selezionati e valutati in modi *non professionali*. Essi riferiscono spesso di consigli di classe in cui qualche docente provocatoriamente interpella lo specializzato: "*tu che hai fatto la SSIS, saprai come si fa la programmazione*" riconoscendo implicitamente una distinzione e il possesso di competenze utili per il funzionamento della scuola. Attraverso questi racconti sull'esperienza lavorativa emerge una significativa rivalutazione dell'esperienza della SSIS che si estende persino ai numerosi specializzandi "*impropri*" che, dopo averla tanto a lungo contestata, si accingono a recuperarla e incorporarla nella loro definizione della propria identità professionale.

Dopo gli "anni della frontiera" gli insegnanti professionalizzati approdano nella scuola e, forse, introducono in essa qualche innovazione. Per quel che riguarda le SSIS una maggiore forza organizzativa autonoma – un *vero* staff della scuola – contribuirebbe a rafforzarne la struttura ma soprattutto a elaborare con più convinzione e maggiore coerenza una propria cultura, capace di depotenziare, passo dopo passo, culture scolastiche ancora dominanti che hanno dalla loro una lunga tradizione o l'efficace difesa di interessi costituiti.

## **Note metodologiche**

*Questa ricerca si è svolta a partire dall'anno accademico 2001-02 ed è durata fino all'anno accademico in corso. Essa si inserisce nel quadro di un più ampio spettro di ricerche che la nostra équipe sta conducendo sulla scuola e la professione insegnante sotto la direzione scientifica della Professoressa Anna Oppo. Il campo di ricerca è costituito da una sede della Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti. Questa ricerca ha mobilitato un ampio spettro di metodi di ricerca che ci hanno consentito di incrociare i diversi punti di vista sull'oggetto consentendoci soprattutto di mettere in luce gli elementi processuali e dinamici dei fenomeni osservati.*

**Il questionario.** È stato somministrato agli specializzandi della SSIS della sede dove gli autori tengono i loro corsi di insegnamento. Il questionario è stato somministrato all'universo degli specializzandi e sono stati raccolti 208 questionari validi. Il questionario era volto a fornire una descrizione socio-demografica della popolazione considerata, a osservare la traiettoria biografica e di carriera, il giudizio e l'orientamento rispetto alla formazione ricevuta alla SSIS, il giudizio sulle attività svolte alla SSIS, il giudizio su numerosi aspetti delle riforme scolastiche succedutesi negli ultimi anni.

**L'intervista approfondita.** Abbiamo somministrato dieci interviste approfondite a specializzandi, docenti e supervisori della SSIS. Queste hanno avuto una finalità esplorativa al fine di preparare il questionario ma hanno comunque conservato una funzione autonoma e sono state analizzate con la tecnica dell'analisi dei contenuti.

**L'osservazione partecipante.** L'osservazione sistematica (presa di note) si è svolta nel corso delle attività istituzionali della SSIS quali le lezioni (da noi tenute) e le riunioni degli organismi collegiali, gli esami di

*ammissione e di abilitazione, i seminari, le assemblee degli specializzandi, i convegni.*

***Il focus group.*** *Un focus group si è svolto nel corso dell'anno accademico 2003-2004 con gli specializzandi di un indirizzo della scuola. Il focus group verteva sul rapporto tra vita istituzionale e vita sociale nella SSIS. Esso ha permesso di meglio cogliere i nessi tra le rappresentazioni e le interazioni che le sottendono.*

*Quest'ampia gamma di metodi utilizzati aveva una doppia funzione: innanzitutto quella di illuminare l'oggetto sotto punti di vista differenti, inoltre, pragmaticamente, di sopperire alle debolezze insite nell'uso di alcuni di questi metodi di ricerca empirica, soprattutto nel caso di un questionario somministrato a un gruppo limitato di persone.*

## **Bibliografia**

AAVV, 2002., *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine

Andrew Abbott, 1988, *The System of Professions*, The University of Chicago Press, Chicago.

Andrew Abbott, 2001, *Chaos of Disciplines*, The University of Chicago Press, Chicago.

Barbagli Marzio, Dei Marcello, 1969, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna.

Becker H. S, Geer Blanche, 1958, "Student Culture in Medical School", *Harvard Educational Review*, vol. 28, n. 1, pp.70-80.

Becker H. S., 1952, "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship", *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n. 8, April 1952, pp. 451-465

Becker H. S., Geer Blanche, Hughes E. C., 1968, *Making the Grade. The Academic Side of Social Life*, John Wiley and Sons, inc., N.Y.

Becker Howard S., 1970, *Sociological Work. Method and Substance*, Transaction Books.

Becker Howard S., 2003, *Making the Grade Revisited*, paper on line, <http://home.earthlink.net/~hsbecker/grades.html>. 08/09/2003

Becker Howard S., Strauss Anselm L., 1956, *Careers, Personality and Adult Socialization*, in H. S. Becker, *Sociological Work* (cit.).

Berger Peter, Luckmann Thomas, 1969, *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino 1969 ( *The Social Construction of Reality. A Treatise of the Sociology of knowledge*, 1966)

- Bourdieu Pierre, 1994, *Raisons Pratiques. Sur la théorie de l'action*, Ed. du Seuil, Paris.
- Cavalli Alessandro, 2000, (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Cavalli Alessandro, 1992, (a cura di), *Insegnare oggi. Primo rapporto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Collins Randall, 1979, *The Credential Society*, Academic Press, New York.
- Collins Randall, 1971, "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*, vol. 36, December, 1971, pp. 1002-1019.
- Demailly Lise, 1987, "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", *Sociologie du Travail*, n. 1, 1987, pp. 59-69.
- Dubar Claude, Tripier Pierre, 1998, *La sociologie des professions*, Armand Colin, Paris
- Dubar Claude, 1987, "La Qualification à travers les journées de Nantes", *Sociologie du Travail*, n. 1, pp. 3-15.
- Fele Giolo, Paoletti Isabella, 2003, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna
- Geer Blanche, 1968, « Teaching », *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 15, Collier-Macmillan, pp. 560-565.
- Goffman Erving, 1969, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, (Ed. or. 1959)
- Hirschhorn Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF, Paris
- Hughes E. C., 1958, *Men and their Work*, GreenWoods Press, Wesport, Connecticut,.
- Maines David R. (dir), 1991, *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, Aldine de Gruyter, New York, 1991.

Monjardet Dominique, 1987, "Compétence et qualification comme principe d'analyse de l'action policière", *Sociologie du Travail*, n. 1 , 1987, pp.47-58.

Pitzalis Marco, "L'università moderna tra tradizione e progetto, tra autonomia e potere", Tesi di Laurea, a.a. 1990-91, Facoltà di Lettere e Filosofia, Cagliari.

Pitzalis Marco, 2001, "Le forme della continuità nell'università italiana", *Rassegna Italiana di Sociologia*, n. 2, 2001, pp. 329-353.

Pitzalis Marco, 2002, *Réformes et continuités dans l'université italienne*, L'Harmattan, Paris.

Pontecorvo Clotilde., A. M., Zuccheromaglio C., 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led.

Ropé Françoise et Tanguy Lucie, 1994, *Savoir et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Ed. L'Harmattan, Paris,

Santoro Marco, 2003, "Il positivismo narrativo di Andrew Abbott e l'eredità della scuola di Chicago", *Rassegna Italiana di Sociologia*, n. 4, pp. 537-579

Strauss, Anselm, 1992, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris.

Strauss, Anselm, 1992., *Miroirs et masques*, Métailié, Paris. Ed. or.: *Mirrors and Masks*, 1989.

Weick K. E., 1995, *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina

Wenger E., 2000, "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento." *Studi Organizzativi*(1).

Woods Peter & Jeffrey Bob, 2002, "The Reconstruction of Primary Teachers' Identities", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, n. 1. 2002, pp. 89-106.

Woods Peter, 1977, "Teaching for Survival", in Woods P., Hammersley M., (dir.), *School Experience – Explorations in the Sociology of Education*, London, Croom Helm, pp. 271-293.