

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

SCUOLA DI DOTTORATO DI SCIENZE UMANISTICHE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE UMANE

XXIX CICLO – 01/01/2014

I DILEMMI ETICI DEGLI INSEGNANTI

S.S.D. M-PED/01

Coordinatrice: Prof.ssa Manuela Lavelli

Tutor: Prof.ssa Luigina Mortari

Dottoranda: Dott.ssa Ilaria Marsella

SOMMARIO

Il fenomeno che questa ricerca investiga è il “dilemma etico” degli insegnanti. Per dilemma si intende la scelta tra due opposte possibilità, A o non A, affermazione o negazione, accettazione o rifiuto (Casati, 2003). La dimensione etica è connessa all’educazione perché ogni azione, radicata nella quotidianità professionalmente educativa, implica il desiderio di agire bene mediante una concezione meditata di ciò che significa passare alla deliberazione in modo valido. Lo scopo di questo progetto è investigare l’esperienza lavorativa degli insegnanti che è intrinsecamente eticamente dilemmatica; colui che svolge la sua missione nei cicli complessi del settore scolastico è facilmente esposto a situazioni dilemmatiche: questioni antitetiche su cui intervenire per migliorare l’efficacia del proprio agire. Tali caratteristiche fanno degli insegnanti una categoria professionale privilegiata per indagare il tema del dilemma etico nel sapere pratico. La ricerca si occupa di tematizzare i dilemmi etici in un orizzonte di senso condiviso, indagandone le caratteristiche e le strategie risolutive che gli insegnanti mettono in atto per affrontarli. La domanda di ricerca è dunque: “Quali dilemmi etici emergono dagli insegnanti dei molteplici contesti scolastici e come risolvono (o non) i poli delle antinomie coscienziali?”. A partire dalla filosofia fenomenologica - la cui principale ambizione è quella di costituirsi come una scienza rigorosa capace di pervenire ad una chiara credibilità scientifica mediante una ricerca qualitativa tesa a realizzare uno studio intensivo dei vissuti esperienziali dei soggetti - è stata ideata una concezione fenomenologica del metodo tale da consentire, grazie alla raccolta di descrizioni narrative, un approccio analitico circostanziato al mondo dei singoli significati. L’obiettivo centrale della ricerca fenomenologica è quello di arricchire la comprensione dell’esperienza umana e per questo motivo è interessata a descrizioni che provengono dalla quotidianità ordinaria e permettono di illuminare la comprensione di un fenomeno cogliendone le strutture essenziali (Sità, 2012). La fenomenologia, infatti, in quanto scienza dei fenomeni ossia di “ciò che appare” (Mortari, 2007) indaga i contenuti di coscienza che si manifestano nella narrazione del vissuto esperienziale. In questa ricerca il metodo fenomenologico eidetico è stato fatto interagire con la Grounded Theory attraverso un’operazione di meticciamiento. Esiste una libertà rigorosa nel metticciare i metodi che risiede nella decisione di orientare la mappa della conoscenza verso strade complementari per trovare un’euristica capace di rispondere con maggiore efficacia al requisito della domanda di ricerca. (Mortari, 2007). Nella disamina dei dati si applica una lettura trasversale dei testi per identificare le unità estensivamente condivise, ossia il significato chiave “core meaning” (Tarozi, 2008) mettendo in relazione i tratti essenziali con i tratti parziali come risultati nel criterio di analisi. Confrontando situazioni completamente diverse, ma che hanno per oggetto la stessa tipologia di fenomeni, vengono alla luce differenze e somiglianze che facilitano la messa a fuoco della specificità del fenomeno indagato e, quindi, l’elaborazione di categorie interpretative adeguate (Mortari, 2007). I soggetti coinvolti sono 56 insegnanti di scuole di diverso ordine e livello: asilo nido, scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado (liceo, istituto tecnico e professionale). Gli insegnanti coinvolti sono individuati in accordo con i responsabili delle varie sedi educative e il criterio per il loro coinvolgimento è quello di avere o aver avuto esperienza diretta del fenomeno. Lo strumento utilizzato per la raccolta del materiale è l’intervista narrativa e la domanda stimolo iniziale è: “Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l’hai risolto”. È stata scelta questa tipologia di intervista perché adatta a far emergere i racconti esperienziali dei singoli individui. Essa si può considerare come una modalità d’intervista effet-

tivamente a sé stante, innovativa e difficilmente adattabile agli schemi abituali di classificazione delle interviste (Atkinson, 2002).

La ricerca permette di identificare tre ambiti frequenti delle aporie coscienziali vissute da educatori, maestri e docenti: *dire o non dire*, *effettuare valutazioni* e *progettare responsabilmente il lavoro educativo*. Dalla disamina dei dati sono inoltre emersi altri elementi ricorrenti nella diramazione delle componenti principali dei dilemmi etici rilevati, ossia la comunicazione che si snoda nel processo relazionale tra genitori, colleghi ed alunni; la valutazione che si articola nella competenza di formulare un voto, definire una promozione o una bocciatura, sostenere l'educazione del discente e realizzare la professione insegnante. Infine la progettazione che si esplica nell'azione di programmare attività curriculari.

Grazie alla ricerca, è auspicabile avvalorare il valore trasformativo ed emergenziale della stessa nella misura in cui essa contribuisce ad interpellare una riflessione significativa sulle complicazioni dilemmatiche e deliberazioni etiche, cui ciascun insegnante è chiamato a rispondere per migliorare la professionalità della pratica educativa nel contesto scolastico.

ABSTRACT

The present research investigates the phenomenon called “ethical dilemma” in teachers. Dilemma means the choice between two opposing possibilities, A or not A, affirmation or denial, acceptance or rejection (Casati, 2003). The ethical dimension is related to education, because every action rooted in daily life professional education, implies the desire to do the right thing through a thoughtful understanding of what it means to make a valid decision. The purpose of this project is to investigate the working experience among teachers which is intrinsically ethically dilemmatic. The one who carries out her/his work in complex cycles inside the education field is easily exposed to dilemmas, that is to say, antithetical issues she/he has to work on in order to improve the effectiveness of her/his own actions. These features make teachers a privileged professional group to examine the issue of ethical dilemma in practical knowledge. The research deals with focusing attention on ethical dilemmas in a horizon of shared sense, investigating the features and solution strategies teachers put in place to address dilemmas. The research question is therefore: “What kind of ethical dilemmas emerge in teachers from various school contexts and how do they solve (or do not solve) the opposite poles of antinomies of conscience?”. Starting with the phenomenological philosophy – the main ambition of which is to offer itself as a rigorous science, capable of achieving a clear scientific credibility by conducting qualitative research aimed at carrying out an intensive study on individual life experiences – a phenomenological conception of the method was devised, a method that allows, thanks to the collection of narrative descriptions, a detailed analytical approach to the world of individual meanings. Primary objective of phenomenological research is to enrich the understanding of human experience and for this reason its focus is on descriptions that come from ordinary daily life and allow to shed light on the understanding of a phenomenon by capturing its essential structures (Sità, 2012). In fact, phenomenology as the science of the phenomena, that is to say, of “what appears” (Mortari, 2007), investigates the contents of consciousness that occur in the narrative of personal life experience. In this research the phenomenological eidetic method had interacted with the Grounded Theory through crossbreeding. There is a strict freedom, when you crossbreed methods, that lies in the decision to orient the map of knowledge towards complementary streets in order to find a heuristics that can respond more effectively to the requirement of the research question (Mortari, 2007). In the analysis of data a cross-reading of the texts is applied to identify extensively shared units, ie the key meaning, “core meaning” (Tarozzi, 2008) by relating essential features to limited features as results in analysis criteria. Comparing completely different situations, yet related to the same type of phenomena, differences and similarities come to the fore helping focus on the specificity of the investigated phenomenon and, therefore, on the development of appropriate interpretative categories (Mortari, 2007). The parties involved are 56 teachers from different types of schools and levels: nursery, kindergarten, primary school, secondary school of first and second degree (high school, technical and vocational school). The teachers involved are identified in accordance with the people responsible in various schools and the criterion for their involvement is to have or have had direct experience of the phenomenon. The tool used for the collection of the material is the narrative interview and the question as initial stimulus is: “What I am asking you is to tell me about a situation in your work life, where you had to face an ethical dilemma, and how you solved it.” That type of interview was chosen, because it is the best way to bring out the experiential stories

of individuals. It can be considered as an actual interview mode of its own, innovative and difficult to adapt to the usual patterns concerning interviews classification (Atkinson, 2002).

Thanks to that research it is possible to identify three common areas of aporias of conscience childcare workers, teachers and professors usually experience: *to tell or not to tell*, *to carry out evaluations* and *to plan educational work responsibly*. The analysis of data also revealed other recurring elements in the development of the main components of ethical dilemmas encountered, i.e. communication unfolding in the relationship among parents, colleagues and students; the assessment expressed in the competence to formulate school marks, define passing up or failure, support learner's education and teach professionally. Finally planning carried out in curricular activities.

Through the research, it is desirable to confirm the emerging transformative value of the research itself insofar as it helps call relevant considerations on quandary complications and ethical decisions each teacher is held liable for, in order to improve professionalism in educational practice in the school context.

INDICE

SOMMARIO	3
INTRODUZIONE.....	9
1. L'ETICA NEI DILEMMI.....	13
1.1 Alcune teorie etiche.....	13
1.2 Il dilemma etico	31
1.3 La deliberazione nel contesto educativo	38
1.4 La donazione del tempo come relazione etica	44
1.5 La responsabilità etica come relazione di cura	50
2. IL METODO.....	59
2.1 La procedura di ricerca	59
2.2 Occuparsi della ricerca.....	66
2.2.1 La fenomenologia e l'approccio al metodo fenomenologico	66
2.2.2 Il meticciamiento e la Grounded Theory.....	75
2.3 Preoccuparsi della ricerca	84
2.3.1 La postura adeguata del ricercatore.....	84
2.3.2 L'époché.....	88
2.3.3 L'intervista narrativa.....	92
2.4 Il disegno di ricerca	97
3. ANALISI DEI DATI.....	103
3.1 Tabelle.....	103
3.2 Quantificazione elementare che ha la funzione di sfondo	177
4. RISULTATI DELLE INTERVISTE DI INSEGNANTI DI SCUOLE DI DIVERSO ORDINE E GRADO.....	181
4.1 DIRE O NON DIRE	182
4.1.1 Comunicare ai genitori.....	182

4.1.2 Comunicare ai colleghi.....	195
4.1.3 Comunicare agli alunni.....	203
4.2 EFFETTUARE VALUTAZIONI.....	205
4.2.1 Formulare un voto.....	205
4.2.2 Definire una promozione o una bocciatura.....	210
4.2.3 Sostenere l'educazione del discente.....	222
4.2.4 Realizzare la professione insegnante.....	234
4.3 PROGETTARE RESPONSABILMENTE IL LAVORO EDUCATIVO.....	241
4.3.1 Programmare le attività curriculari.....	241
CONCLUSIONI	251
BIBLIOGRAFIA.....	255
Allegato A	263
Allegato B.....	267

INTRODUZIONE

Le motivazioni che sono alla base di questo progetto di ricerca - i dilemmi etici degli insegnanti - derivano da una riflessione su una tematica sviluppata nella tesi magistrale, che ha condotto ad analizzare il vissuto dilemmatico esperienziale degli educatori territoriali dell'Ulss 22. Poiché l'indagine precedentemente svolta ha permesso di attestare l'esistenza di molteplici aporie coscienziali nelle situazioni complesse del servizio educativo - sociale, è emersa la necessità di esplorare i dilemmi etici nel settore pedagogico per eccellenza: il completo contesto scolastico. I dilemmi etici rappresentano l'oggetto individuato del fenomeno da indagare. Essi costituiscono due modalità d'esistenza dualmente alternative, non c'è relazione di continuità tra la prima e la seconda, l'aut aut esprime il concetto di divario; o l'una o l'altra: i caratteri attribuiti all'una che si presenta sotto forma dilemmatica, sono descritti in forma antitetica rispetto all'altra. Le situazioni dilemmatiche, per essere definite tali, comprendono un soggetto imbrigliato in un bivio in cui ci sono due strade che paradossalmente sembrano equivalere perché alla valutazione del percorso da compiere, tra una delle due incompatibili, subentra la percezione del rischio e, una volta presa la decisione, affiora la minaccia del dubbio dell'altro varco lasciato alla diramazione. Il singolo, valutando una delle due vie plausibilmente percorribili, compie involontariamente due diverse operazioni etiche: predilige una che diventa possibilità e scarta l'altra che, scomparendo, diventa nulla. I dilemmi etici non finiscono mai, nessun insegnante può esaurirne l'elenco: ciò è dovuto all'intensa complessità della dimensione professionale umana, inesauribilmente sempre aperta al dubbio educativo e al cambiamento migliorativo.

La ricerca presenta in modo articolato quattro sezioni principali: l'etica nei dilemmi (primo capitolo), il metodo (secondo capitolo), l'analisi dei dati (terzo capitolo) e i risultati (quarto capitolo). Ciascun tema è discusso prestando particolare rilevanza ad alcuni aspetti considerati imprescindibili per l'inquadramento dei dilemmi etici - entro il complesso contesto scolastico - degli insegnanti: l'impianto teorico di riferimento, la struttura metodologica scelta, la sistematizzazione analitica degli elementi raccolti e la disposizione degli esiti prodotti sono unitamente interconnessi secondo un preciso ordine.

Nel primo capitolo, espongo la differenza etimologica tra etica e morale per delineare le rispettive divergenze esistenti in entrambe, spesse volte confuse come sinonimi di una medesima espressione, per delineare - a partire dalle stesse - una prefazione orientativa delle

principali discussioni etiche che costituiscono il presupposto per l'approfondimento del dibattito etico contemporaneo. L'etica, specificata al dilemma, ammette un'ulteriore distinzione semantica per contenere l'area da investigare: il "dilemma" è volontariamente preferito al "problema". La parola dilemma proviene dal termine greco *lèmma*, cioè uno che sceglie, dal verbo *làmbano* prendere e dal prefisso *dis* che significa due. (Casati, 2003). Il vocabolo problema proviene dal termine greco *prò - blema*, derivato da *pro - ballo* gettare avanti. La soluzione non si presenta sin dal principio; pertanto non dovremmo scegliere tra due repliche possibili, bensì cercare la risposta propria e adeguata (Casati, 2003). Il dilemma, quesito moltiplicato che determina il bivio nella selezione dell'alternativa A o dell'opzione B, attiva sempre la dimensione etica nella decisione; ogni valutazione - radicata nella quotidianità professionalmente scolastica - causa il desiderio di agire bene mediante una concezione meditata di ciò che significa passare all'azione deliberativa in modo valido. Detto in altri termini, il movente del movimento verso il bene è reperibile nella deliberazione che scioglie il nodo degli incidenti critici attraverso il discernimento delle antinomie conflittuali nella risoluzione degli episodi emergenziali. Pensare di fare il bene nella realtà educativa è indice di una riflessione responsabile che produce una duplice idea di relazione con l'alterità: l'etica collegata alla cura. La cura diventa una pratica eticamente informata quando l'idea di ciò che è bene fare è qualcosa assunto attraverso la riflessione critica sulla base di una disamina mai conclusa della questione prima per l'essere umano: in che cosa consiste una vita buona (Mortari, 2006). Se l'etica è l'interrogarsi sulla qualità della vita buona, la cura è un agire orientato dal desiderio di promuovere una vita buona (Mortari, 2006). L'etica è un elemento importante nella professione educativa perché la domanda fondamentale è il che fare e quando si cerca una risposta la mente deve deliberare. Ragionare sulle doppie contraddizioni costitutive del dilemma è una competenza che si attualizza nella donazione del tempo (relazione etica) e nell'assunzione di responsabilità (relazione di cura).

Nel secondo capitolo argomento l'impostazione metodologica adottata nel progetto di ricerca. La filosofia fenomenologica, cui fa riferimento la progettazione, ambisce a costituirsi come la scienza rigorosa dei fenomeni ossia di "ciò che appare" (Mortari, 2007) nei contenuti di coscienza che si manifestano nella narrazione descrittiva dei vissuti esperienziali dei soggetti. La tipologia di tale ricerca qualitativa tende a realizzare uno studio intensivo mediante un approccio analitico circostanziato al mondo dei singoli significati. La rilevanza della descrizione come fedeltà alla qualità essenziale del reale, risponde al metodo fenomenologico eidetico come orientamento di ricerca - inizialmente considerato - poiché

conforme alla capacità di afferrare la specificità di ogni ente nel suo modo proprio di venire alla presenza. Nell'interpretazione eidetica l'oggetto del metodo fenomenologico è quel fenomeno costituito dal significato dell'esperienza vissuta così com'è percepita dai partecipanti (Mortari, 2007). Questa metodologia - successivamente rivisitata - si rinnova nell'applicazione di due metodi integrativi come fusione unitaria di ambedue: il metodo fenomenologico eidetico è ridefinito grazie all'integrazione con i presupposti condivisibili nella grounded theory (operazione di meticciamiento). Essi si riconoscono rispettivamente nelle seguenti premesse: applicare fedeltà alla datità originaria dei fenomeni (rimanere aderenti al dato); sospendere la validità di ogni asserzione pre - data (chiedere la sospensione di ogni teoria pre - costituita); evitare ogni ragionamento deduttivo (costruire induttivamente la teoria). A partire dalla condivisione delle basi comuni fondamentali è possibile costruire una premessa attuativa innovativa, ovvero in grado di sostenere la peculiarità procedurale del primo (descrivere) con la proprietà operativa del secondo (analizzare). Esiste una libertà rigorosa nel metticciare i metodi che risiede nella decisione di orientare la mappa della conoscenza verso strade complementari per trovare un'euristica capace di rispondere con maggiore efficacia alle caratteristiche della domanda di ricerca. Nella sezione, relativa al metodo, è importante prestare attenzione al conseguimento di un duplice obiettivo: occuparsi e preoccuparsi della ricerca; ciò significa che teoria e pratica devono convergere vicendevolmente dall'inizio alla fine dell'indagine. In particolare, il ricercatore che svolge la sua funzione nel campo delle scienze umane è tenuto a coltivare una postura adeguata per esercitare l'epochè come cambiamento abituale della visione prospettica del reale. Qui si situa il fondamento della mia tesi che esamina i dilemmi etici degli insegnanti mediante lo strumento dell'intervista narrativa (non direttiva). Il quesito, a cui ciascun testo corrisponde, assume l'enunciato di un'unica domanda aperta, applicata a una serie di soggetti diversi su una stessa tematica; essa consente un'esplorazione comparativa nei resoconti di dilemma etico esplicitati da ciascun individuo implicato nel progetto. Questa traccia epistemica anticipa il disegno di ricerca che si attualizza nella definizione del campo d'indagine (contesto scolastico) e nell'identificazione dei partecipanti alla ricerca (educatori, maestri e docenti) ovvero insegnanti appartenenti a scuole di ogni ordine e grado. Ad ogni soggetto coinvolto è stato sottoposto il modulo del consenso informato (vd allegato A) come clausola per la raccolta del materiale trascritto integralmente (vd allegato B).

Nel terzo capitolo, l'analisi dei dati, illustro una suddivisione delle situazioni di dilemma etico vissute nella vita lavorativa degli insegnanti come scomposizione che permette il con-

fronto tra interviste. In particolare, la tabella contiene l'individuazione delle unità significative di descrizione (caso, dilemma etico, scelta, non scelta, implicazioni) e la concettualizzazione interpretativa (etichetta corrispondente) attribuita a ciascun contenuto estratto. In seguito presento una rappresentazione schematica riassuntiva contenente una focalizzazione tra le categorie emergenti e le micro categorie. La comparazione delle reti di contenuto rivela i significati delle qualità principali e marginali dell'oggetto d'indagine; estrapolare le caratteristiche interne ed esterne dei dilemmi etici permette di formulare la messa a punto dei vari spessori di significato che restituiscono congruenza alla verifica di ogni testo narrativo. Inoltre, un'ulteriore quantificazione elementare ha la funzione di sfondo sulla classificazione complessiva dei dati rilevati in relazione alle differenti tipologie scolastiche.

Il quarto capitolo, infine, è riservato alla trattazione dei risultati; questo lavoro consente di portare all'evidenza le unità estensivamente condivise del fenomeno come proprietà (estese e parziali) atte a mettere a tema le situazioni dilemmatiche e deliberazione effettuate. Afferrare il distinto - che contraddistingue il sapere esperienziale di ogni essere umano - e cogliere l'uguale - che contrassegna talune esperienze di vita comuni - è una prospettiva auspicabile per situarsi autenticamente sul concetto di essenza del concreto.

1. L'ETICA NEI DILEMMI

1.1 Alcune teorie etiche

L'etica è un elemento importante nella professione educativa perché essa interagisce con la complessità del contesto scolastico intrecciato con la dimensione morale dell'esperienza umana laddove il lavoro trasversalmente pedagogico è situato sulla domanda di ciò che è bene fare per promuovere o preservare il benessere altrui. La questione complessa, aperta dal dibattito etico, concerne la difficoltà di individuare una definizione univoca di ciò che si intende universalmente per "etica" vale a dire che essa non dispone della possibilità di prescrivere spiegazioni assolute (vere o false) del modo in cui si affrontano i problemi nei conflitti morali, ma è in grado di dimostrare che l'azione o la disposizione agente del soggetto è o non è coerente con i principi valoriali conosciuti o sconosciuti dall'individuo. Parlare di etica, implica necessariamente accostarsi alla domanda sulla morale che secondo l'etimologia sono due vocaboli di significato equivalente tanto da essere pronunciati nel linguaggio comune, grazie alla loro forma sostantivata femminile, l'una per l'altra come sinonimo di una medesima espressione. "In fondo i due termini, che hanno entrambi a che fare con i costumi (*éthos, mores*), potrebbero essere anche assunti come sinonimi – e se vengono usati come termini alternativi è per poter sottolineare aspetti diversi dell'esperienza morale" (Jervolino, 2007, p.6). Spesso, infatti, si dice indifferentemente: l'etica o la morale, ovvero, normalmente si utilizzano ambedue, senza distinzione, per designare condotte dell'essere umano. "Con il termine *etica*, e con quello di *morale*, si allude dunque al comportamento, al costume, al modo d'agire degli uomini" (Da Re, 2008, p. XII). La differenza tra le due terminologie è ben delineata da Ricoeur dove afferma nella distinzione di voler assegnare "il termine 'etica' alla prospettiva di una vita compiuta sotto il segno di azioni stimate buone, e quello di 'morale' per l'aspetto obbligatorio, segnato da norme obbligazioni e interdizioni caratterizzate, nel contempo, da un'esigenza di universalità e da un effetto di costrizione" (Ricoeur, 2007, p.33). Pur ammettendo etimologicamente l'esistenza di una somiglianza relativa al retto andamento del buon vivere, ambedue le parole differiscono ed innanzi alla mancanza di un'unilaterale denominazione è possibile prendere in considerazione alcune distinzioni. La parola etica deriva dal greco *ethos* che esplicita il riferimento al costume, alla consuetudine, al carattere abituale di agire secondo norme e principi in riferimento al comportamento che si manifesta nel bene o nel male; il termine morale proviene dal latino *mores*

che rimanda anch'esso ai costumi. Per compiere una separazione tra le due prospettive che risultano ad una prima lettura come comparabili, posso specificare la complementarità ammessa nella seguente dicotomia: se la morale è intesa come l'insieme di aspetti che normalmente si accettano come validi nelle caratteristiche della personalità, allora l'etica è interpretata come la riflessione sui presupposti secondo i quali si considerano valide determinate prassi del buon vivere nel confronto con altri criteri d'azione. Dunque, essa si presenta come la disciplina che studia le prospettive di vita stimate innocue. Perciò laddove la morale pone delle risposte, l'etica pone quesiti per costruire un discorso capace di rendere conto del perché delle direttive della morale; la questione che l'etica affronta non riguarda l'affermazione di un discorso normativo ma piuttosto una valutazione ponderata su ciò che è bene come indice per tendere verso una vita buona. Per circoscrivere il significato originale di entrambe, "etica" di derivazione greca e "morale" di derivazione latina, occorre fissare lo sguardo sui limiti concettuali che provengono dall'analisi relativa all'etimologia delle stesse.

Nel panorama internazionale esistono vari studi che attestano l'importanza che al giorno d'oggi viene attribuita non solo alle varie teorie etiche delineate in molti manuali di introduzione alla filosofia morale, contemporanea e ai principali problemi epistemologici e normativi che la caratterizzano (ad esempio, Banks, 2006; Boss, 1998; Gray e Webb, 2010; Rachels, 2003; Reamer, 1990), ma anche ai diversi tipi di dilemmi e problemi etici (Aadland, 1998; Banks, 2006; Beckett e Maynard, 2005; Bowles et al. 2006; Charleton, 2007; Congress et al., 2009; Dolgoff, Loewenberg e Harrington, 2009; Joseph e Fernandes, 2006; Lingas, 1992; Linzer, 1999; Reamer, 2006). Occorre precisare che a partire da uno studio antecedente sul significato di etica nel servizio educativo, circostanziata alla professione territoriale sociale, è possibile compiere un lavoro di ridefinizione sulle nozioni bibliografiche a disposizione per direzionare una precisa disamina teorica. O meglio, intendo offrire, senza scendere troppo nel dettaglio, alcuni riferimenti concettuali al cui interno collocare approcci teorici all'etica come anticipazione strutturale alla presentazione successiva della ricerca. Quest'ultima, infatti, è connessa alla dimensione etica che gli insegnanti sperimentano nel vissuto del dilemma. Spostare la visuale verso l'idea profonda, elaborata da svariati filosofi e autori che si sono dedicati a questo filone, consente di comprendere le molteplici interpretazioni sulla messa in scena di azioni su un campo moralmente etico. Come accennavo inizialmente, poiché l'uso del concetto di etica manca di un'esatta ed univoca formulazione ed è dilazionato in senso criticamente ampio, prendo in esame quel ramo della filosofia morale

che studia le teorie come oggetto dell'etica. Al fine di fare chiarezza sul contenuto di settore specifico, propongo la classificazione delle maggiori teorie etiche perché contribuisce ad organizzare quelle diverse tipologie di dottrine che la rendono facilmente comprensibile: esse pongono in evidenza i caratteri peculiari delle dottrine stesse. Inizio a delineare il passaggio tra la filosofia principale del tempo antico (fondante per le basi del discorso etico) e alcune teorie odierne che trovano la loro origine nei secoli scorsi.

La teoria etica principe, quella cioè che si riconosce nella prospettiva della vita buona si pone al vertice dell'eredità aristotelica. In aggiunta, l'Etica Nicomachea, principale testo di etica scritto da Aristotele, può essere considerato come l'analisi accurata di alcuni termini morali presenti nei discorsi degli individui per cercare di scoprire la natura della vita buona per tutti con una sola riflessione che afferisce ad una sola caratteristica comune: la felicità - *eudaimonia* (Da Re, 2001, p.23). Essa si esplica nell'esercizio del bene supremo che risiede nella facoltà propria di ogni essere umano cioè la ragione da cui dipende l'esecuzione della dimensione razionale: la saggezza - *phronesis* (*ibidem*). La ricerca di ciò che fa bene al vivere costituisce il nodo della pratica auto formativa che si scioglie grazie all'attuazione di sé come esplicazione dell'attività agente del soggetto; essa si concretizza nello svolgimento di operosità quotidiane grazie alle quali è possibile raggiungere l'oggetto della felicità come meta attesa dal risultato di una determinata sapienza di condotta. L'esercizio a ripetere in modo abitudinario certi atti, conduce all'affioramento delle disposizioni del carattere umano: le virtù, le quali non risiedono in noi semplicemente per inclinazioni spontanee; ciò che appartiene alla nostra persona è la capacità potenziale di portare alla piena realizzazione l'essenza di ciò che l'individuo può essere nella sua esistenza, vale a dire qualcosa che non è già esistente ma che deve ancora essere. Pertanto, la messa in atto delle potenzialità (capacità tradotte in attività) è affidata all'impegno e all'esercizio del saper fare; un'azione concreta è il risultato di un nesso tra parte razionale e parte emozionale: le virtù etiche afferiscono alla parte irrazionale dell'anima come componente desiderativa del soggetto che adempie alla messa in scena del bene supremo, da cui discende una buona condotta morale. Le virtù, in relazione all'etica, si soffermano sulle caratteristiche personali insite nelle relazioni. Detto in altri termini, l'etica delle virtù si concentra sulle qualità personali dell'agente morale: non si domanda «Che cosa dovrei fare?», ma si chiede «Che tipo di persona dovrei essere?» e «Che cosa farebbe una brava persona in questa situazione?» (Banks e Gallanger, 2008; Swanton, 2003). Aristotele specifica che per raggiungere il modo ideale di manifestare un comportamento nella sfera morale, occorre conseguire la felicità come saggezza attraverso

l'uso del "giusto mezzo"; quest'ultimo non è attribuibile ad un unico punto geometrico equidistante tra due estremi perché ad esso confluiscono una rete di fattori diversi, riconducibili al rispetto della variabilità propria di ogni singolo e alla concretezza personale della vita agita con moderazione. L'esistenza di ogni persona considerata nella sua interezza implica il saper interrogarsi sulle situazioni problematiche per darsi delle risposte risolutive; la scelta felice del bene finale è lo scopo ultimo della sapienza riflessiva (applicare la saggezza per raggiungere la felicità). Rivolgersi a quella disposizione del ragionamento nel sapere pratico significa sia accordare la deliberazione entro un vivere virtuoso sia considerare la benevolenza della persona nella totalità del suo essere. In altri termini, quella bontà unica che riconosciamo non solo in chi chiamiamo "bravo educatore" - in riferimento alla bravura di un essere umano in un campo specifico (ad esempio, contesto di lavoro – insegnante) ma soprattutto in colui che definiamo "brava persona" - in relazione alla bontà costitutiva di un soggetto (contesto generale di vita - individuo). La saggezza riguarda quindi le cose umane su cui è possibile deliberare e che sono relative a ciò che è bene o male per il soggetto, non necessariamente in un ambito preposto ma nella prospettiva esistenziale considerata buona nella sua felicità complessiva. "La phronesis presuppone l'ethos: in quanto razionalità pratica, in quanto scelta di un bene che non è astratto (...), ma è realizzato in concrete forme di vita, essa si esercita a partire dai modelli di comportamento, dagli stili di vita, dalle eccellenze virtuose proposte dal contesto" (Da Re, 2001, p.15). Inoltre, la deliberazione (*bùlesis*) è l'inizio del percorso di ricerca razionale che rende possibile il fine del proprio operare e la scelta (*proàiresis*) è l'arrivo volontario causato dal pensiero ragionato; essa rappresenta il mezzo conducente l'obiettivo agente perché ognuno delibera su ciò che orienta ad un fine, o meglio sulla scelta che riguarda tale fine. (Da Re, 2001). Ammettere l'assunzione di un conflitto, comporta la comparazione tra diversi valori duali che entrano in gioco nel compimento di una razionalità come risultato di una scelta pratica nella realtà delle situazioni.

Riconoscere la realtà dei dilemmi significa compiere un lavoro di comprensione sui criteri di giudizio che circoscrivono la mente degli individui e interpella il soggetto stesso: "la dimensione dilemmatica fa riferimento all'individuo, colto in una particolare forma che attiene alla solitudine della sua coscienza" (Passerello, 2008, p.10).

L'attitudine a discernere le parti della controversia conflittuale è insita nell'esercizio della professione di ognuno. Affrontare le contraddizioni da cui derivano le incertezze sulla volontà agente significa applicare l'umiltà alla complessità scolastica; essa corrisponde alla

sintonizzazione dell'idea di bene del proprio pensiero singolo (privato) - ciò che è giusto fare in un caso denso di problematicità – con la dimensione della riflessione plurale (pubblico) - ciò che appropriato ricevere come azione significativa per la soluzione di una situazione controversia. Ogni dilemma conduce ad un confronto paritetico tra chi lo agisce e chi lo subisce: esso coinvolge due persone poste rispettivamente tra i due elementi propulsori. Dunque, se il dilemma etico si inserisce in un'esperienza di vita lavorativa allora esso genera un combattimento interiore ed esteriore cioè tra sé e gli altri da sé; conciliare entrambe le esigenze pone in essere la formulazione dei diversi pensieri, sottesi ai giudizi etici, per comprendere al meglio i comportamenti risultanti. Interpellare la coscienza sul come fare per dare valore ottimale al recupero totale di un evento critico, corrisponde alla ricerca sul senso del buon agire. Poiché la vasta gamma delle molteplici interpretazioni filosofiche, rischia di rimanere inconclusa in quanto potenzialmente infinita, mi sembra considerevole delimitare questo ampio orizzonte entro parametri finiti in quanto coerenti con alcune risposte storiche sulla questione del bene. Essa è declinata in molteplici forme e qui rivisitata in chiave confutabile poiché inversamente proporzionale alla nascita di dilemmi, pur tuttavia necessaria sulla discussione del benessere di una condotta.

Il classico dibattito sull'etica si stabilisce entro un confronto tra due prospettive contrastanti come punti di vista distinti: deontologica verso teleologica. Le rispettive diverse implicazioni (approccio opposto nelle deliberazioni etiche applicate) insite in ognuna di esse si riconducono alla specificità dei termini da cui discendono ovvero la prima da *deontos* laddove, “deontologico significa precisamente dovere” e la seconda “da *telos*, che significa fine” (Ricoeur, 2007, p.33). Le teorie deontologiche si definiscono per la loro affermazione intrinseca al compimento di atti interni giusti/sbagliati o buoni/cattivi ritenuti indipendenti dalle ripercussioni (implicazioni esterne); “le teorie deontologiche, in altre parole, si qualificano per la loro indisponibilità a subordinare il giusto e l'obbligatorio a ciò che è buono in senso non morale” (Da Re, 2001, p.80). Secondo tale impostazione, il dovere di rispettare imposizioni imprescindibili omette qualsiasi valutazione delle conseguenze vale a dire che le indicazioni incluse nell'imperativo categorico kantiano esemplificano la considerazione delle azioni moralmente eque; ciò comporta che se una persona deve agire soltanto in una certa modalità direttiva allora quella stessa azione diventa una regola universale che non può essere subordinata a nessun punto discriminante la rigida volontà agente. Detto in altri termini, avere l'obbligo di adempiere ad una legge intrinseca rappresenta un diritto fondamentale che non può essere rimosso per non violare un sacro principio morale che è inderoga-

bile dal tollerare riserve estrinseche alcune. Ciò significa che la discussione del dilemma, problematica divergente tra due principi antitetici, non è ammissibile nel suddetto orientamento teorico perché la conflittualità non può darsi entro un postulato che regola la norma morale come azione doverosa ed univoca da compiere dunque non come occasione preferibile di scelta bensì come linea vincolante da mantenere; appare pertanto evidente che se non esiste il contrasto morale allora viene meno anche il problema di contravvenire ad una soluzione. Le teorie teleologiche, invece, si definiscono per la loro attenzione alle conseguenze dipendenti da scelte decisionali che stabiliscono la giustezza della bontà nell'azione morale; soppesare gli effetti dell'atto prodotto è indispensabile per compiere delle deliberazioni etiche che ragionano sulle possibili alternative per far prevalere il bene massimo sul male minimo. Secondo questa impostazione, appare evidente "il carattere compromissorio della teleologia, perché comunque la rimanenza, anche minimale, tra bene e male verrebbe considerata come un risultato positivo" (Da Re, 2001, p.81). Dunque, se l'agente morale nella scelta di un'azione dovesse avere come obiettivo il bilancio complessivo dell'importanza di tutti, ne risulterebbe una produzione lecita di un maggior bene sul male. L'imparzialità degli interessi pone sullo stesso proprio piano la collettività degli individui coinvolti nell'azione per massimizzare i benefici e minimizzare i costi come calcolo di un rapporto proporzionato laddove il bene coincide con l'utile. La scuola filosofica che sostiene l'azione del pensiero teleologico è appunto l'utilitarismo, che può essere definito come "la dottrina secondo cui il valore morale di un atto o di una norma è definito dalla quantità di piacere, interessi o preferenze soddisfatti prodotti dalle loro conseguenze" (Botti, 2000, p.29). In particolare, l'utilitarismo è distinto in due criteri: positivo e negativo; a fronte di due disposizioni in conflitto, l'uno massimizza i vantaggi e l'altro minimizza gli svantaggi cioè l'interazione tra i due fattori deve misurare l'impatto della decisione in termini di equità per valutare le possibili ripercussioni ad esclusione del particolare ma ad inclusione del generale. Entrambe le prospettive sopra accennate (teorie deontologiche verso teorie teleologiche) sono in qualche misura intransigenti perché in esse già esiste un orientamento morale come valutazione che scinde il valore dal disvalore dell'azione umana.

In particolare, la prima teoria viene detta «etica deontologica», cioè etica del dovere o della legge (in greco *deon* indica il bisogno, la necessità, il dovere). La seconda teoria viene detta «etica teleologica», cioè etica del fine (*telos*, in greco, significa 'fine' o 'scopo') (Vigna, 2001, p.119). Fare riferimento ai conflitti dilemmatici esistenti nella vasta gamma dei livelli scolastici mi induce ad avviare un ragionamento sulla motivazione che spinge gli insegnanti

a ripensare al proprio operato (modificare la pratica professionale in funzione di un miglioramento condiviso per la prevenzione di ulteriori dilemmi) vale a dire la propensione agita da svariati educatori a prendersi cura dei loro educandi dunque a riflettere scrupolosamente su quale alternativa scegliere per attuare una deliberazione corretta, talvolta necessita di essere sottoposta ad una domanda intrinseca per indagare la natura di un'azione che restituisce ad essa una connotazione morale. Detto in altri termini, l'impegno a risolvere un dilemma etico per preservare l'idea massima di bene insita nella missione educativa come vocazione si scontra con la dedizione a combattere efficientemente le antinomie per tutelare il concetto di bene dentro il mantenimento della prassi lavorativa come consuetudine. Tuttavia, le persone in generale ragionano molto diversamente riguardo ai problemi morali, convenzioni e scelte personali (Turiel, 1983). Appare chiaro che i due distinti fattori stimolanti che inducono il soggetto ad essere causa di una decisione che parte da una dei due opposti versanti d'azione, induce a comprendere uno spessore morale significativamente differente poiché mosso da intenzioni dissimili. I diritti che si riferiscono al piano morale sono difficili da affrontare perché per essi sembra apparentemente non esistere una procedura di decisione (Hare, 1989). Inoltre, quando si agisce non per sostenere un autentico diritto (predisposizione incondizionata di bontà) ma per assolvere ad un dovere (preparazione condizionata di benevolenza) non si può parlare di azione morale, viceversa nel momento in cui si compie un'azione perché si riconosce di essere totalmente educatori cioè portatori di diritti da assolvere per tutelare il benessere di altri al contempo si agisce per adempiere ad un dovere speciale nei confronti dei propri educandi. "Quando i momenti e le situazioni di conflitto che lacerano la società e le coscienze, cedono a fasi nelle quali emergono solo le logoranti angosce del quotidiano, allora anche la tensione - che pur si avverte innegabilmente - tra morale e diritto è più avvertita come disagio che come tragedia" (Gianformaggio, 1990, p.154). Per valicare tale rapporto problematizzante è utile riflettere sul fatto che non esistono concezioni globali su ciò che è giusto o sbagliato; in generale, la morale si riferisce alle concezioni di benessere umano, giustizia e diritti, che sono una funzione di caratteristiche intrinseche delle relazioni personali (Turiel, 1983).

Se la persona sa il significato del diritto e ne fa la base del suo agire nel dilemma allora esse è fautrice di un'azione etica; in altri termini, l'essenza della moralità va cercata nel motivo per cui un'azione è compiuta come dire che i motivi morali si riducono poi ad un solo movente: una persona è morale quando agisce in base al senso del puro dovere. Convenire che la deliberazione o la riflessione etica attorno ai dilemmi educativi è strettamente colle-

gata ai doveri e agli obblighi dei singoli, questi ultimi intesi come norme interiori svincolate dal nesso restrittivo di causa - effetto, è strettamente vicina alla teoria etica di Kant la quale fa appunto allusione al senso del dovere presente come elemento costitutivo di ogni essere umano; “si può parlare come dell’emplificazione più riuscita della cosiddetta deontologia della norma”(Da Re, 2001, p.81). Fare il proprio dovere non ammette nessun scopo, non è infatti morale agire in vista di un fine da perseguire ma compiere un atto valido secondo la morale non è opinabile dal senso del dovere. Paradossalmente secondo questa concezione, la ricerca di un criterio di azione valida che distingue nettamente il bene dal male è un passaggio automatico poiché insito nel profilo stesso del famigerato imperativo morale da seguire, il quale non cede il posto al comando dell’errore ma esiste già a partire da una linea di condotta da seguire sempre e comunque per non ammettere deroghe su possibili alternative comportamentali. La distinzione tra il bene ed il male rappresenta l’oggetto della morale come acquisizione della consapevolezza di ciò che determina la realizzazione del primo concetto, il quale trova la sua ragione d’essere nella forma propria della legge morale cioè attraverso essa, vale a dire dopo aver dato compimento ad un dovere di comando che non è assoggettato ad alcuna condizione se non alla semplice volontà morale che differisce dalla ricerca di un interesse personale. Se una morale va alla ricerca delle regole - guida dell’azione, ciò significa che si chiede come si deve agire ed è questo il suo obiettivo primario. Il primato del dovere, secondo Kant, altro non è che il movente del bene da cui dipende la felicità insita appunto nell’esercizio della virtù come criterio di giudizio dell’agire. Esiste solo la conformità incondizionata all’azione morale la quale è una risposta categorica all’imperativo dettato dalla legge non esterna bensì interna e, in quanto tale, non foriera di scopi determinati. Appare evidente che tra le diverse espressioni della deontologia la più celebre è quella che fa capo al filosofo citato poc’anzi, il quale si pone a capo delle teorie deontologiche che si definiscono per la loro indisponibilità a subordinare il giusto come obbligatorio a ciò che è ritenuto buono in senso non morale ovvero non calcolato dalle conseguenze perché certi doveri categorici impongono divieti che hanno precedenza suprema sullo scopo dell’intenzione proprio dell’azione morale in quanto tale. (Vigna, 2001). Con ciò si intende dire che se una persona non deve agire altrimenti, cioè al di fuori di ciò che è tenuta a fare per compiere il suo obbligo morale nell’azione umana, allora viene meno anche l’esistenza stessa del dilemma concepito dunque come negazione di due strade percorribili in modo antitetico; parimenti, il giudizio dell’atto è considerato esaustivo in sé cioè senza dare precedenza al dinamismo valutativo presente nella ponderazione delle conse-

guenze successive alla propria azione, specie se queste ultime possono essere esaminate sulla base di un bene collettivo come confronto condivisibile con gli altri laddove talvolta tende a subentrare la massimizzazione del bene comune.

Colui che si trova a discernere il criterio di percorrenza adeguato al bivio sperimentato, proprio perché non si trova in possesso di un parametro assoluto di veridicità, è tenuto a riflettere sull'applicazione dell'una o dell'altra decisione; per non incorrere nell'inganno utilitarista è doveroso chiedersi qual è il criterio (non utile) su cui orientare il fondamento morale della propria azione. Infatti, discutere sul bene dunque interrogarsi sulle scelte personali da effettuare è lungi dalla considerazione unitaria di attribuire intelligenza di senso morale secondo criteri di utilità su cui far convergere l'azione giusta in virtù di ciò che procura la regolazione quantitativa e qualitativa del benessere individuale calibrato su quello collettivo come produzione della massima felicità per il massimo numero. Laddove esiste il principio dell'utilità come calcolo complessivo del benessere altrui, viene meno la considerazione dubitativa delle alternative nel dilemma perché se l'utile regola le buone implicazioni allora il soggetto è tenuto a compiere un'azione univoca ovvero non pone alla propria coscienza il dubbio valutativo circa l'atto da menzionare. Secondo la filosofia utilitarista, i cui maggiori esponenti sono Jeremy Bentham e John Stuart Mill. Quest'ultimo, in particolare, asserisce che qualsiasi giustificazione all'attuazione di un dovere assoluto è riconducibile ad argomentazioni utilitaristiche laddove "l'utilitarismo è una dottrina teleologica nella misura in cui la giustizia è definita attraverso la massimizzazione del bene per il maggior numero" (Ricoeur, 2007, p.43). L'agire morale non dipende esclusivamente dal bene della persona che agisce secondo il senso del dovere bensì dal bene che occorre procurare per tutti cioè per coloro che devono essere destinatari di azioni dirette al mantenimento o al raggiungimento della loro felicità. "Più di Bentham, Mill dava importanza alla teoria tradizionale dei doveri, distinguendo tra i doveri di obbligatorietà perfetta, ai quali corrisponde il diritto di una o più persone, e quelli di obbligatorietà imperfetta, ai quali non corrisponde nessun diritto: giustizia, da un lato, e generosità o beneficenza, dall'altro, sono le virtù prodotte dai due tipi di doveri" (Viano, 2002, p.26). Le situazioni prodotte per mantenere l'ottimizzazione della realtà sono quelle in cui i vantaggi sono superiori agli svantaggi, indipendentemente dall'intenzione iniziale secondo una procedura consequenziale che indica in maniera imparziale la direzione morale verso cui tendere. Viceversa, l'altro rappresentante di questo sistema del pensiero, solleva un problema meno articolato perché asserisce che solamente a partire dalle conseguenze (buone o cattive) è possibile stabilire l'intenzione

motivazionale idonea o inidonea che causa cioè piacere o dolore. In particolare, per quanto concerne la portata dell'applicazione del principio di utilità, sussiste un'ulteriore spaccatura tra utilitarismo dell'atto e l'utilitarismo della norma. Il primo prescrive di valutare in modo consequenziale ogni singolo gesto per determinare la giustezza di un atto secondo la mitezza dei risultati a breve termine. Secondo l'utilitarismo dell'atto, la giustezza di un atto è determinata dalla bontà delle conseguenze in quel caso specifico, o da quel particolare atto. (Reamer, 2006). Il secondo stabilisce di considerare le conseguenze dell'esplicazione universale e generalizzata dello stesso per considerare gli esiti a lungo termine. L'utilitarismo della regola prende in considerazione le conseguenze a lungo termine che ci si può aspettare se si estrae dal caso particolare e lo si tratta come un precedente (Reamer, 2006). Mill, rinviando a principi secondari o a norme derivate che massimizzano la felicità nella circostanza generale sembra collocarsi nel sopra citato utilitarismo della norma o della regola; mentre il pensiero di Bentham è avvicinabile piuttosto all'utilitarismo dell'atto in base al quale, tra i vari atti che si prospettano al soggetto, si deve compiere quello che nella situazione particolare massimizza il maggior grado di felicità (Viano, 1990). Si evince sempre lo stesso postulato di fondo ossia che gli utilitaristi sono individui che mirano a promuovere il maggior bene per il maggior numero. (Dinwiddy, 1989). Tale ragionamento presuppone, per certi versi, l'obiezione sulla difficoltà per il soggetto di sottoporsi a procedure ambivalenti di raffronti perché fare affidamento sul principio primo, quello di utilità, implica lo scarto di qualsiasi altro postulato secondo. Le antinomie che segnano il divario tra l'uno e l'altro sistema, pongono in discussione la dimensione privata e pubblica del dilemma come sradicamento delle basi su cui si poggia l'aut aut di una possibile scelta tra due diverse opzioni. Ciononostante, negli studi sul giudizio morale sono i due processi a segnare i sistemi attraverso cui vengono esaminati i fattori che influenzano il giudizio morale nei primordiali esempi classici di dilemmi.

Un classico della discussione filosofica, parallelo all'impianto psicologico, è il "dilemma del trolley" (Philippa Foot, 1967) che prevede due fattori in grado di influenzare il processo della decisione nel discernimento dell'azione morale. Agli individui viene posto il conflitto, dato dalla situazione per la quale, una locomotiva procede senza freni controllori sui binari dove stanno lavorando cinque operai; tuttavia, la direzione percorsa dal carrello ferroviario non è univoca, ciò significa che si biforca in due direzioni: l'una con cinque soggetti al lavoro e l'altra con un singolo anch'esso all'opera. Nel bivio esistono dunque due inverse possibilità che confliggono rispettivamente ovvero azionare lo scambio, deviare la locomotiva

sul binario secondo ed investire un solo individuo oppure non cambiare traiettoria, rimanere sul binario primo e far morire cinque persone. La domanda in questione pone in essere un quesito morale ovvero se è auspicabile (moralmente accettabile) sacrificare la vita di una persona singola e compiere una manovra alternativa che determina la fine dell'esistenza di un solo soggetto oppure se è deprecabile (moralmente inaccettabile) lasciar morire una pluralità di persone ed interrompere la mossa di salvataggio. Innanzi a questo scenario, in cui ci si chiede se è appropriato azionare il cambio per dirigere altrove la direzione del vagone, la maggior parte degli individui risponde affermativamente al quesito dilemmatico. Solitamente, l'antinomia del "trolley" è paragonata ad un altro conflitto tradizionale cioè il "dilemma del footbridge" (Thomson, 1986) che presume una possibilità di salvezza come facoltà di scelta. Di fronte al medesimo scenario, osservato sopra un ponte, subentra la possibilità di spingere uno sconosciuto di robusta corpulenza sotto i binari per fermare la locomotiva, salvare le cinque persone ma mettere sempre a repentaglio la sopravvivenza di un singolo. In questo caso specifico, ci si domanda se è giusto o se è sbagliato gettare giù la persona spettatrice per fermare il vagone e salvare le cinque persone; la rispettiva risposta data è negativa perché ritenuta inammissibile dal punto di vista morale. La differenza sostanziale sulle due situazioni sopra presentate, simili ma pur sempre distinte, riguarda la minore o maggiore presa in carico di un'azione responsabile. Nel "dilemma del trolley" l'operazione di soccorso è messa in atto da un gesto esterno (verso un oggetto) che consiste nel tirare una leva per sacrificare una persona; invece nel "dilemma del footbridge" la salvezza altrui è assegnata da un gesto interno (verso un soggetto) che comporta l'agire fisicamente per immolare la vittima. Ai due dilemmi morali (trolley e footbridge) si affiancano un paio di giustificazioni: impersonale e personale. Secondo Greene et al. (2001) ci sono alcuni parametri che indicano l'inosservanza dell'azione morale che si riassume in due presupposti; se l'azione successiva al ragionamento comporta un danno ingente a terzi - come prova da parte dell'agente di sperimentare il danno contro bilanciato che causa ad una sola persona o ad un gruppo di persone - allora essa è reputata personale. Viceversa se l'azione non si riconosce totalmente nell'affermazione sopra esposta - come mancanza di uno dei requisiti che compongono la violazione l'atto è considerato impersonale. Inoltre, lo stesso autore in collaborazione con altri, propone la soluzione al conflitto del "trolley" come difesa al giudizio morale dimostrato nella teoria del doppio processo secondo due diverse tempistiche di risposta al quesito opposto sottoposto vale a dire che la relazione tra processi cognitivi lenti (deliberazione ragionata - sistema razionale) e processi emozionali veloci (de-

cisione intuita - sistema intuizionista) impiega la distinzione tra l'approvazione o la disapprovazione di queste diverse azioni.

A seguito di questa riflessione subentra il confronto del pensiero sulla causa che rende accettabile l'uccisione di un singolo nel primo caso, ma non nel secondo. Il primo evento critico parte dal presupposto che lo scopo dell'azione non è provocare volontariamente l'uccisione di una persona, ma tale effetto è la conseguenza un'intenzione buona data dalla giustificazione di superare e controllare un pericolo comune per il mantenimento di un bene maggiore rispetto ad un male minore. Ciò significa che il risultato dell'azione provocata è una semplice proporzione che regola la permissione degli effetti connessi allo spostamento del pericolo esistente. Invece nel secondo evento il fine dell'azione è implicito nel mezzo utilizzato che viola il rapporto tra l'intenzione moralmente lecita e le conseguenze (non accidentali) caratterizzanti la stessa volontà agente. In pratica, le due differenti tendenze di risposta costituiscono il risultato di un conflitto che determina una biforcazione nella stimolazione di una reazione data dalla collisione di due elementi contrastanti che variano nella valutazione del giudizio: l'uno radicato nella teoria deontologica e l'altro fondato nella teoria consequenzialista.

Le spiegazioni moralistiche (deontologiche) inducono a realizzare i principi morali e si incardinano nel rispetto incondizionato ad un obbligo inteso come norma che conduce ad un comportamento corretto del soggetto agente. Tuttavia, le etiche deontologiche pur garantendo la soluzione dei dilemmi morali - grazie all'applicazione di linee guida che tratteggiano l'azione da portare necessariamente a termine - ammettono un'eccezione che si verifica nella dottrina del doppio effetto che può generare effetti controintuitivi sui postulati ritenuti assoluti. Occorre però precisare che, come per il conflitto del "trolley", essa produce un'azione moralmente lecita perché l'uccisione del singolo rappresenta l'accezione di un'intenzione indiretta cioè non inclusa nelle conseguenze implicite di arrecare danno alla persona bensì insita nella difesa di sopprimere la minaccia che pone in bilico la vita di cinque persone. Dunque, un'azione moralmente vietata è così giustificata come moralmente legittima poiché connessa alla lecita intenzione corrispondente che qualifica la conformità del principio sotteso all'intervento. Le considerazioni utilitaristiche (teleologiche) propongono la massimizzazione del bene comune e si riferiscono ad un criterio di ragionamento calcolato su un controllo cognitivo consapevole delle conseguenze. Le prospettive utilitaristiche possono essere considerate come un esempio dell'approccio consequenzialista (Preston & Samford, 2002; Singer, 1995). Infatti i consequenzialisti adottano la prospettiva se-

condo la quale le azioni possono essere giustificate solamente in riferimento ai risultati migliori raggiunti (Freakley & Burg, 2000). In ogni caso, i due simili approcci, intendono una risposta ad una richiesta di convenienza strumentale a favore della maggioranza (recuperare molte vite) ma contro la minoranza (compromettere una vita) esplicita nella disputa del “footbridge”. La decisione basata sulla suddetta previsione approssimativa include le circostanze contestuali come condizioni che determinano ed influenzano la scelta dell’opzione di cui il soggetto dispone per far fronte allo scioglimento del conflitto secondo l’accettazione di compromessi. In particolare, le persone rispondono sfavorevolmente al dilemma personale del “footbridge” perché l’azione in questo conflitto suscita una forte emozione negativa al compimento dell’azione proposta; essa non è avvertita tale nel dilemma impersonale del “trolley” poiché i processi monitorati dal controllo cognitivo confermano in modo favorevole l’attuazione di competenze logiche.

Per riepilogare le due diverse stratificazioni del pensiero morale che fanno a capo alle due teorie, intendo ribadire che nei dilemmi in cui è coinvolta l’azione indiretta di un agente, l’atto di compromettere la vita di un individuo viene scelta con maggiore frequenza (dilemma del trolley) rispetto ai dilemmi in cui è coinvolta l’azione diretta della persona che agisce (dilemma del footbridge). Nella prima opzione, la scelta di causare - in modo involontario - l’uccisione di un soggetto, viene giudicata moralmente più appropriata perché rappresenta il risultato di una riflessione razionale positiva cioè valutata secondo precisi criteri morali. Nella seconda alternativa, invece, la decisione di arrecare - in modo volontario - danno ad un singolo, viene giudicato moralmente meno appropriato perché provocare la sopravvivenza di molti a scapito di altri comporta un investimento emozionale negativo cioè non ponderato secondo alcun elemento valido. Poiché lo stesso Greene ammette una provvisorietà nelle separazioni categoriche tra dilemmi impersonali e personali, appare comprensibile la critica mossa da Mikhail (2007) il quale ritiene eccessivamente elementare tale distinzione. Quest’ultimo aggiunge, ad esempio, che i conflitti del “trolley” non dipendono soltanto dalle conseguenze di una descrizione superficiale dell’azione, ma anche dal modo in cui l’azione è mentalmente rappresentata. Quest’ultima espande il suo criterio di azione ad altre spiegazioni di giudizio: esse non sono necessariamente riconducibili solo a due processi ma ampliate da altre prospettive che provocano una sequenza di operazioni come supporto al risultato dell’azione. Altri autori ancora, Borg et al. (2006) e Mc Guire et al. (2009) evidenziano a livello metodologico delle criticità osservate nel materiale sperimentale di Greene e collaboratori e mettono in luce altri processi che influenzano prefe-

renzialmente l'azione del giudizio morale che si discosta dalle duplici cause dimostrate dalle dottrine filosofiche tradizionali. L'interesse in questa sede non è compiere un'indagine sulle contestazioni dei giudizi morali in ambito psicologico; tuttavia, mi è parso doveroso accennare alcuni degli autori che si sono dibattuti sulle differenze di risposta ai due dilemmi simbolici per mettere in luce non solo il crescente interesse per questo ambito di ricerca ma anche il controllo sperimentale verso dei fattori trascurati da Greene et al. Tale breve excursus intende suscitare una riflessione sull'influenza di possibili variabili che concorrono a garantire una molteplicità di tendenze di risposta ai dilemmi etici come tendenza propria, insita nella diversità di ciascun soggetto particolare, ad interagire con la situazione dilemmatica. Essa pone in essere un impatto personale ai processi che sottendono la decisione morale verso l'una o l'altra opzione, quindi nei confronti della specifica volontà agente che deve bilanciare le alternative separatamente per adottare una soluzione preferenziale.

A livello emblematico, come nella spiegazione argomentata nelle pagine di cui sopra, esistono due diversi modelli che mettono a confronto due diverse risposte ai dilemmi morali come dimostrazioni disuguali alle prese con una situazione critica. Nel pensiero critico, il soggetto individua tutte le proprietà (ivi comprese le conseguenze delle azioni alternative), formula un principio universale (o altamente specifico) secondo cui egli agisce in quel caso (razionalmente); mentre, nel pensiero intuitivo, il soggetto individua nel sentimento egoistico il principio da seguire a seconda del proprio sentire variabile (intuitivamente). Ogni azione decisiva ripone nella situazione educativa, verso la quale si vuole agire in maniera risolutiva, un confronto con le due teorie etiche contemporanee.

Spiegare il modo in cui i due diversi tipi di pensiero sono tra loro più o meno correlati significa analizzare la struttura delle disposizioni che vengono abitualmente adoperate per l'analisi differenzialmente risolutiva dei conflitti morali. In particolare, ritengo doveroso convergere la discussione verso quella parte debole del pensiero intuitivo che non permette l'esplicitazione di una soluzione ragionevole (unanime) di fronte ad un dubbio. Ciò significa che essa non osserva regole generali nel sistema collettivo di una condotta (non adempie indicazioni date e non soddisfa requisiti certi) bensì ammette anomalie e corregge la convenzione secondo l'introduzione di condizioni personali. A partire da un'attuale dibattito etico, Helga Kuhse ritiene l'utilitarismo un approccio secondo il quale se la giustezza di un'azione dipende unicamente dalle conseguenze allora esse dipendono dalle caratteristiche contestuali di ogni singola azione; vale a dire, esiste un procedimento che sottende ad un aspetto funzionale dell'etica: ogni sistema valutativo può essere cambiato secondo le riper-

cussioni che esso provoca in termini di buoni atti. (Khuse, 2000). Valutare i criteri da seguire in base agli esiti di determinate azioni costituisce il sistema strumentale, cui esso conviene, perché vincolato agli effetti idealmente benefici di un caso. Analogamente, i casi che presuppongono a loro volta un certo grado di uniformità possono essere affrontati in maniera imparziale grazie al paragone procedurale sugli esiti positivi o negativi prodotti. Fare astrazione è un procedere isolato e separato da quei modi sensibili di stare in relazione con l'altro basati sui criteri emozionali, distanziato da considerazioni spontanee personali, ma collegato a una modalità di agire secondo principi razionali; essi consentono di difendere un fatto a partire da una base ampia nonché riconosciuta da un'accezione condivisa. Detto altrimenti, i soggetti possono raggiungere un giudizio universalizzabile e applicabile a casi diversi in circostanze analoghe perché legati a loro volta tra loro da interessi, doveri o diritti simili e così facendo gli interessi delle teorie teleologiche si amalgamano talvolta con i doveri delle teorie deontologiche. Ecco dunque che si può evincere, paradossalmente, una certa uniformità tra il pensiero morale intuitivo e quello critico perché ambedue, pur nel loro compito caratteristico, possono essere interscambiabili nel senso della loro reciprocità di correlazione.

Alla luce di quanto emerso, ritengo opportuno precisare che le forme del pensiero professionale per illuminare l'episodio critico nel presente (analisi del caso singolare) e le implicazioni nel futuro (valutazione delle conseguenze plurali) determina la necessità di articolare un accenno minuzioso alla lettura di due angolazioni con cui visionare un ulteriore dibattito sulla questione aperta. Proprio perché il compito degli insegnanti che si prestano ad affrontare (e/o a risolvere) i dilemmi etici non è una riduzione semplicistica del reale bensì un aumento delle competenze contestuali, il lavoro di controllo riflessivo di singoli casi morali si svolge in una possibile mappatura valida per ognuno di essi ma comunque sempre eccedente alla problematicità etica dell'esperienza morale. Questa peculiarità trova la sua ragione d'essere nella seguente affermazione: "Di fronte ad un dilemma ipotetico le donne (e io aggiungerei, molti uomini) spesso domandano ulteriori informazioni. Vogliono saperne di più, credo, per potersi fare un'idea che aderisca più da vicino alle situazioni morali reali" (Noddings, 1984, in Khuse, 2000, p.170). N. Noddings illustra un pensiero il quale, a sua volta, prende in esame due distinte prospettive con cui un soggetto analizza i dilemmi morali ed attribuisce ad esse due nominativi di ruolo definiti rispettivamente come l'"approccio del padre" e l'"approccio della madre". Nel primo la razionalità procede seguendo una logica astratta, isolata dalla complessità dei fatti soggettivi e dalla problematicità

di circostanze particolari. Nel secondo la relazionalità muove da un ragionamento concreto, attento alle storie personali e ai sentimenti degli altri. In particolare i due diversi aspetti, attribuiti nello spazio dell'agire morale, si costituiscono come due linee di idea guida; esse organizzano un sistema di orientamento da cui ricavare un'adeguata conoscenza di classificazione dell'esperienza laddove, tuttavia, le decisioni morali sono "qualitativamente differenti dalla soluzione di problemi di geometria". (Noddings, 1984, in Khuse, 2000, p.175). Credenze antiche associano le donne a coloro che agiscono primariamente nella cura dal momento che "ciascuno è figlio di una madre" (Kittay, 1999, in Mortari, 2006, p.58); inoltre, la relazione materna "è la relazione incarnata per eccellenza e questo la rende diversa dalle altre relazioni di cura e come tale impossibile da assumere quale archetipo, ossia come fenomeno da cui ricavare la misura misurante dell'essenza della cura" (Mortari, 2006, p.59). Poiché qualsiasi individuo adulto ed autonomo raggiunge una simile emancipazione in termini di indipendenza matura nella misura in cui c'è stato qualcuno che si è preso cura della sua crescita, paragonata solitamente alla figura materna, essa riveste una funzione ancestrale nel fenomeno culturale, ruolo codesto che a sua volta deriva dal fenomeno naturale o biologico dell'essere femmina. Certo è che il prendersi cura degli altri, che viene attribuito soprattutto alla donna, è in realtà, un tratto fondamentale dell'etica del riconoscimento sessuale, comune all'uomo e alla donna, cioè proprio di ogni essere umano; viceversa, l'aver a cuore il rispetto rigoroso dei principi, attribuito all'uomo, va riferito anche alla donna, almeno per il fatto che il prendersi cura degli altri è da lei sentito anche come un principio.

Ricerche come quelle di C. Gilligan provano che uomini e donne prendono a cuore aspetti diversi della vita etica, non che praticano etiche diverse, in quanto differiscono sessualmente. L'autrice nel suo libro, "In a Different Voice", rileva una discrepanza tra le prospettive morali dei rispettivi sessi; la storia della genesi della ricerca di Gilligan segue il lavoro di L. Kohlberg il quale, interessato all'individuazione delle strutture del ragionamento morale, delinea a tal proposito la teoria di sviluppo morale (approccio cognitivo - evolutivo) in una progressione immutabile ed entro una sequenza di stadi universali. Egli, riguardo allo sviluppo morale, assume come nesso imprescindibile un campione composto da un gruppo di maschi secondo la convinzione che la ricerca su un solo sesso, attorno ai dilemmi morali, conduce ad una validità universale (applicabile agli uomini ed attribuibile alle donne). Questa lettura dei dati è rivisitata da Gilligan la quale, lungi dal generalizzare i parametri interpretativi che selezionano il genere maschile come unico criterio di valore, mette in dubbio lo studio di Kohlberg. Ella supera il sopra citato limite e conduce una ricerca,

avente sempre per oggetto i dilemmi morali, con la partecipazione di femmine e maschi: la conclusione di questo studio palesa l'esistenza di un'etica femminile alternativa. I risultati ottenuti consentono alla Gilligan di fare un'obiezione sui dilemmi esposti da Kohlberg:

“I dilemmi ipotetici proposti nei test di senso morale, per l'astrattezza della loro presentazione, spogliano l'attore morale della storia e della psicologia della sua vita individuale e isolano il problema morale dai dati contingenti della situazione sociale in cui potrebbe verificarsi. Per questi motivi essi sono utili quando si vogliono enucleare e definire principi oggettivi di giustizia e ci si proponga di misurare la logica formale dell'eguaglianza e della reciprocità. Al contrario, la concettualizzazione del dilemma nella sua particolarità contestuale dà spazio a una comprensione di cause e conseguenze che impegna la capacità di compassione e di tolleranza ripetutamente rilevata per distinguere i giudizi delle donne” (Gilligan, 1982, in Khuse, 2002, p.170).

Per riprendere la riflessione principale di Gilligan, si può notare che i dilemmi morali, tema d'indagine della sua ricerca, sono espressi in modo differente a seconda del genere di appartenenza. Detto in altri termini, le femmine strutturano le alternative intrinseche a fronte della difficile scelta dei dilemmi etici in modo sottilmente anomalo rispetto all'universo ugualmente decisionale dei maschi. I suoi studi dimostrano che la genesi della coscienza morale dipende dalla voce diversa con la quale uomini e donne affrontano un dubbio; essi/esse optano per la soluzione secondo dei principi relazionali o norme giurisdizionali: la voce della cura, approccio dell'eticità femminile e la voce della giustizia, preambolo dell'eticità maschile.

Il principio della teoria etica della giustizia formula il comportamento corretto dipendente dalle conseguenze risultanti da un'azione intenzionale iniziale la quale, per essere ritenuta moralmente buona, deve attenersi a principi e norme applicabili unanimemente a qualsiasi essere umano, ogni qualvolta si presenta un certo insieme di situazioni episodiche (essa riguarda l'obbedienza scrupolosa a regole morali generali dal valore universale, semplificate mediante l'applicazione di un procedere imparziale e astratto come risultato della distanza tra esseri umani autonomi e indipendenti). Il criterio della teoria etica della cura sostiene un orientamento peculiare a fronte di situazioni con elevata difficoltà di soluzione, per fare attenzione a quelle caratteristiche dissimili di ogni contesto e di ogni soggetto che non si presentano come semplici di interpretazione bensì come complesse di decifrazione (essa considera l'unicità e la singolarità di ogni essere umano particolare e irripetibile, impregnato di responsabilità e rispetto per ogni situazione concreta a cui tende ad avvicinarsi con identificazione e partecipazione).

Dunque, un'etica della cura emerge da alcune scrittrici quali Noddings (1984) e Gilligan (1982). Gilligan, per esempio, sottolinea i principi di giustizia, e si focalizza sulla cura come

concetto centrale dell'etica (Freakley & Burgh, 2000). Specificatamente, ella sostiene che l'approccio maschile alla morale non è una forma matura dell'evoluzione etica femminile, o viceversa; semplicemente è il ragionamento tra i due sessi ad essere diverso, o meglio la riflessione morale delle donne è diversa da quella degli uomini. Emerge così che la dimensione morale dell'esistenza riguarda non solo l'imparzialità ma include anche la responsabilità delle relazioni interpersonali; C. Gilligan accetta gradi maggiori o minori di ragionamento morale che conducono verso la strada di completa maturità etica ma non esclude nessuno dei due percorsi per raggiungere la meta auspicabile. Detto in altri termini, le due voci etiche hanno una medesima dignità di valore nel riconoscimento delle decisioni eticamente valide.

Adempiere ad una riflessione morale tra i due sessi non significa stabilire arbitrariamente un'etica del genere maschile e femminile, ma piuttosto mostrare alla coscienza la realtà costitutiva dell'essere umano che ci caratterizza in quanto insieme di soggetti diversi, unici e irripetibili, pertanto anche differenti in scelte valoriali e condotte morali non riconducibili entro gerarchie assolute. Lo sviluppo responsabile della morale, a partire dalle insolite caratteristiche della personalità, non dipende necessariamente dal proprio genere sessuale e nemmeno da regole imposte per salvaguardare il bene: la rilevanza etica non domina solo in uno dei due settori, apparentemente opposti, perché se c'è concretezza nell'azione umana di ciascuno e ciascuna (uomini e donne) c'è anche morale da entrambe le parti. Questa rassegna serve ad aumentare la consapevolezza sulle distinzioni cui fanno capo molteplici aspetti dell'etica; intendo riportare, a tal proposito, un'affermazione trascorsa che racchiude, tuttavia, il valore di alcune tematiche presentate: "Da questo punto di vista credo sia facile vedere come l'analisi etica e l'insegnamento dell'etica, e in specie dei suoi rapporti con i fenomeni istituzionali, possa offrire un utile contributo anche all'etica dell'insegnamento" (Viano, 1990, p.164) Inoltre, l'ultimo passaggio (etica della giustizia vs etica della cura) delinea la mia prospettiva che - pur non escludendo in maniera categorica le due visioni con cui si affrontano i dilemmi da un punto di vista etico - intende mantenere un occhio di riguardo per le situazioni precise nelle quali sono implicati i soggetti in determinati aspetti educativi e scolastici.

1.2 Il dilemma etico

Il dilemma etico è un tema d'indagine che apre gli scenari del disagio lavorativo nelle scuole e della dedizione alla mansione di insegnante laddove una qualsiasi azione educativa risponde al progetto di zelo della responsabilità umana. Il "dilemma" è volontariamente preferito al "problema"; a partire da questo presupposto si denota l'esigenza di compiere una distinzione etimologica sul significato dei due vocaboli (spesso comunemente confusi come sinonimi) per formulare una disamina sulla consapevolezza dell'area da investigare.

La parola "dilemma" proviene dal termine greco *lèmma* cioè uno che sceglie, dal verbo *lambàno* prendere e dal prefisso *dìs* che significa due. Con dilemma si intende dunque la scelta tra due opposte possibilità, A o non A, affermazione e negazione, accettazione o rifiuto (Casati, 2003, p.19). Il vocabolo problema proviene dal termine greco *prò-blema*, derivato da *pro-ballo* gettare avanti. Il problema è davanti a noi ed esige una risposta. Però non dice né se una soluzione sia possibile, né se sia ragionevole per tutti o di differenti tipi. I problemi sono soluzioni aperte che non sappiamo se saremo capaci di risolvere. La soluzione non si presenta sin dal principio; pertanto non dovremmo scegliere tra due repliche possibili, bensì cercare la risposta propria e adeguata (Casati, 2003, p.25). Mentre il problema è un ostacolo che devia l'integrità di una soluzione semplificatrice ed offre una lettura ampia come condizione per superare il disagio sperimentato, il dilemma è caratterizzato da un quesito moltiplicato composto da due ultimatum che determina una complicazione nella scelta dell'alternativa A o dell'opzione B. Detto in altri termini, quelle situazioni disagianti che non richiedono una particolare scelta tra due corsi di azione, non rientrano nei dilemmi etici ma semplicemente in casi problematici. "Se ci limitiamo a dire: «C'è un conflitto di doveri; devo fare A e devo fare B; ma non posso fare ambedue le cose», non stiamo pensando criticamente" (Hare, 1989, p.58).

Questa distinzione, propria del significato del dilemma etico, apre gli scenari complessi della comprensione di una situazione dilemmatica laddove due strade - apparentemente incompatibili - denotano l'applicazione di un pensare criticamente riflessivo sulle proprie capacità di saper valutare, ponderare qual è il fare migliore da attraversare perché entrambe le direzioni sono oberate di significati etici. Interrogare la dimensione etica del fenomeno umano, su ciò che assicura il bene di vivere e su ciò che procura il male di esistere nella molteplicità degli atti quotidiani, è un desiderio che induce a migliorare il modo in cui sperimentiamo la nostra buona esistenza. L'intensa problematicità della vita umana, sempre

aperta alle dinamiche trasformative che permeano il significato esistenziale, espone l'esperienza comune a situazioni incerte che caratterizzano la storia personale di ciascuno.

Ogni qualvolta il disegno della vita si colora di possibilità agenti, azioni capaci di incanalare (meglio o peggio) il corso del nostro modo di essere nel mondo, emerge la sfumatura del dilemma. L'etica nel dilemma rappresenta un elemento sostanziale perché la domanda fondamentale è il che fare e quando si cerca una risposta la mente deve deliberare; il tema etico, circostanziato al dilemma, emerge perché ciascuna persona nella sua quotidianità professionale è sottoposta ad eventi che inducono la messa in atto di una buona competenza decisionale per risolvere l'imprevisto di una situazione critica; il verificarsi di episodi emergenziali nello svolgimento della routine lavorativa evidenzia la competenza di saper vagliare le binarie incertezze per realizzare una corretta analisi esplicativa della specificità contestuale che esige la formulazione di una corretta deliberazione. Risulta importante interpellare - dilemmaticamente - i dubbi antitetici di un caso intriso di problematicità perché equivale a quel senso di dovere morale che indipendentemente dai risultati sperabili o non desiderabili conseguiti, necessita di essere perseguito. Ogni persona nella sua quotidianità lavorativa è sottoposto a diversi eventi dilemmatici: nel momento in cui la propria pratica professionale si esplica nella dimensione dell'agire educativo - a diversi livelli e gradi di educazione - ecco che si palesa la complessità della questione aperta. Ammettere l'esistenza di dilemmi vuol dire rinunciare ad assumere l'atteggiamento neutrale della realtà scolastica come non problematica ed imparare a mettere in discussione le diversificate competenze perché se ci fossero universali procedure decisionali capaci di guidare il processo deliberativo di una decisione finale o valutativo di un'indecisione allora non ci sarebbero nemmeno dubbiosità interroganti la coscienza agente.

Gli individui che esperiscono un dilemma etico soppesano coerenti principi valoriali adeguati a dirigere l'operato migliore delle loro azioni: essi sono smarriti e perplessi perché faticano a trovare una rappresentazione istantanea tesa ad individuare e a scindere automaticamente ciò che è giusto rispetto a ciò che è sbagliato. Tutto ciò perché l'individuo, mentre si accinge a far affiorare alla mente contenuti dilemmatici, si immerge in situazioni ambivalenti che accompagnano progressivamente il residuo del ragionamento completo, causa di una decisione, o incompleto, causa di una mancata deliberazione. Rilevante è precisare che il dilemma costituisce un passaggio critico nella mente del soggetto perché la situazione dilemmatica fa riferimento al singolo soggetto nella solitudine della sua coscienza ed appella la sua responsabilità agente, quest'ultima intesa come possibilità di percepirsi determinanti

nell'evoluzione di una condizione non facile. Tali conflitti possono essere utili e la dialettica risultante può causare un aiuto per noi personalmente e per gli altri; tale essenza etica richiede di nuotare controcorrente e di prendere rischi personali (Rossy G.L., 2011). Nel completo ventaglio delle possibilità dilemmatiche - interne al complesso contesto educativo - si cela una scelta o una non scelta: il soggetto, portatore ed espositore di dilemmi etici, è particolarmente volubile dal momento che la risoluzione dell'incidente critico lascia un residuo destabilizzante nella cognizione dell'individuo. La pressione racchiusa nella mente esercita la sua forza nell'inadeguatezza percepita in due versanti: nel primo caso, l'individuo riesce a prendere una decisione come risultato di un ragionamento elaborato; nel secondo caso, il soggetto fallisce la scelta arbitraria come esito di un'interferenza riflessiva. Anche se una prima azione è il risultato di un ragionamento capace di far prevalere - causa validi presupposti sensati - una decisione rispetto ad un'altra rimane comunque inalterata la presenza della seconda azione scartata e rimasta incompiuta poiché le sue implicazioni e conseguenze rimangono per sempre sconosciute.

Trovarsi di fronte alla possibilità di scegliere è esperienza comune, accompagna la nostra storia personale composta da scelte ricordate o cadute nell'oblio che determinano il corso delle vicende successive; ogni qualvolta ci troviamo innanzi a queste situazioni di fronte a noi abbiamo un dilemma. "La condizione in cui l'uomo si trova nel mondo è l'angoscia legata alla libertà di scelta, alla possibilità, da cui non può sfuggire: egli è posto costantemente di fronte alla scelta tra due vie opposte che si aprono dinanzi a lui ed è obbligato a precorrerne una abbandonando l'altra" (Passarello, 2008, p.59). Ogni valutazione etica implica il desiderio di agire bene mediante una concezione meditata di ciò che significa agire in modo valido. La persona che attua una riflessione sul dilemma etico dispone di due criteri antitetici per compiere o non portare a termine la selezione di un'opzione e, così facendo, accentua la sua gracilità pratica che vacilla in modo discontinuo su aspetti del caso critico messaggeri di azioni incompatibili. Rinunciare a qualche opportunità di scelta consapevole, può condurre ad un'esistenza abitata dalla mediocrità in cui il timore dell'incertezza e dei rischi non allena all'esercizio di prendere decisioni sulla propria vita bensì abbandona quest'ultima all'inerzia di non cambiare e di non mettere in discussione il vissuto passato e presente per non rompere l'equilibrio illusorio di un'esistenza lineare. Coniugare il riflettere all'agire significa amplificare l'attività cognitiva e consegnare ad essa una progettualità nel domani: il pensiero non deve essere ridotto ad uno stato mentale vuoto, incatenato in una dimensione lontana della realtà e priva di legami concreti con essa (passato) ma deve essere

nutrito nella tangibilità della condizione attuale (presente) e proiettato nel parametro evolutivo dell'avvenire (futuro). La libertà di agire assume un duplice valore perché il tema del riconoscimento, il quale deriva dalla facoltà di essere autori dei propri atti, non si limita ad un unico soggetto ma si estende all'alterità come invito a destrutturare la propria realtà per apportare in essa cambiamenti migliorativi allo stato attuale. La libertà è la luce stessa dell'etica che eccede rispetto a qualsiasi forma di possesso, per questo essa può rivelare il carattere essenzialmente incerto e fragile di ciascun essere connesso all'imprevedibilità del fluire degli eventi rispetto ai quali risulta talora meno faticoso ritrarsi davanti alla loro comparsa per esercitare una presa di posizione meno apparente rispetto ad un'esposizione di pensiero attuativo consapevole. I conflitti etici nell'insegnamento invitano gli insegnanti a considerare la rilevanza morale di ciascun dilemma a partire dalla prospettiva di ciascuna delle parti coinvolte (Husu J. & Tirri K., 2001). La funzione esecutiva dell'etica rispetto al dilemma si esplica nella misura in cui essa si attiva secondo una modalità di scelta ragionevole. Ciò permette non solo di incrementare il valore dell'esperienza professionale ma anche di misurare la responsabilità della condotta lavorativa in circostanze difficili laddove ogni azione corrisponde ad una reazione in termine di implicazione delle conseguenze.

I dilemmi etici costituiscono due modalità d'esistenza alternative, non c'è relazione di continuità tra la prima e la seconda, l'aut-aut esprime questo concetto: o l'una o l'altra; i caratteri attribuiti all'una che si presenta sotto forma dilemmatica sono descritti in forma antitetica rispetto all'altra. Come poli del dilemma i due atti costituiscono, verso la persona orientata ad intraprendere il percorso di scelta tra le due alternative concorrenti, ugual valore perché alla valutazione del sentiero da compiere in entrambi i versanti incompatibili subentra la percezione del rischio di compiere una decisione sbagliata cosicché subentra - inevitabilmente - la minaccia del dubbio dell'altro varco deviato alla diramazione. La condizione di coloro che esperiscono dilemmi etici è sempre moralmente contraddittoria perché sono posti costantemente di fronte a due punti focali di un evento critico che si aprono dinanzi ed obbligano ad optare per l'uno a discapito dell'altro. Un dilemma è sempre etico perché ogni valutazione implica il desiderio di agire bene mediante una concezione meditata di ciò che significa agire in modo valido. "Si può facilmente convenire che a volte può proprio accadere che una persona pensi di dover fare A e pensi anche di dover fare B, ma non possa fare entrambe le cose (...). Di fronte a questa difficoltà, alcuni hanno preso l'eroica decisione di sostenere che dalla proposizione «Io devo fare A e devo fare B» non consegue «Io devo fare A e B». Altri potrebbero prendere la decisione, altrettanto eroica, di

dire che è possibile che io debba fare A e non debba fare A, ma che ciò non comporta necessariamente che io debba, al tempo stesso, fare A e non fare A” (Hare, 1989, pp. 59 - 60).

L’etica nel dilemma rappresenta un elemento sostanziale perché quando si cerca una risposta la mente deve conseguire la direttiva migliore per deliberare il bene. Il soggetto imbrigliato in un bivio, valutando una delle due vie plausibilmente percorribili, compie involontariamente due diverse operazioni etiche: predilige una che diventa possibilità (azione eseguita) e scarta l’altra che diventa impossibilità (azione ignorata). La circostanza contestuale del dilemma si presenta contrastante nella sua stessa essenza: l’atto effettuato implica non solo uno spostamento rapido, in cui nello spazio del riflettere per l’agire, non si ha la possibilità di voltarsi indietro per vedere che cosa si è lasciato andare ma anche uno slancio nel nulla dell’altra alternativa ormai persa dal momento che la stessa scelta presa, se solo il soggetto avesse saltato verso l’altra direzione abbandonata, avrebbe potuto divenire non valida. Dunque una traccia, una minaccia del salto nel vuoto sottointeso come nonnulla resta impressa in ogni contraddizione della vita. (Passarello, 2008)

R. Baden - Powell seppe individuare un passo intramontabile, riconducibile alla complessità dell’educazione, che nell’attualità può essere interpretato come ancora contemporaneo: “Ci sono due modi per scalare una montagna. C’è chi sale su dritto seguendo il sentiero fatto dagli altri o indicato nella guida; tiene gli occhi fissi su quel sentiero, per non perderlo; la sua idea fissa è di farcela ad arrivare in cima. C’è invece un altro tipo di alpinista che è ugualmente ansioso di arrivare in cima, ma che guarda più lontano. Guarda davanti a sé e in alto e vede le varianti che, a causa di frane ecc. si possono fare rispetto al sentiero pre-esistente, e varia il suo percorso in conseguenza. Di quando in quando si ferma a guardare attorno a sé per rendersi conto della vita spettacolosa che ad ogni passo si apre e si dispiega dinanzi a lui; e così il suo animo si riempie di gioia ed entusiasmo, che rendono leggero il suo compito e gli danno la spinta per continuare. Inoltre, guardando indietro, si rende conto che le colline che ha tanto faticato per superare sono ormai semplici monticelli di talpe ed ha la possibilità di far segnali agli altri ancora impegnati nella prima parte della scalata, per dar loro indicazioni ed incoraggiamento. Così il secondo alpinista compie la sua scalata con gioioso entusiasmo, anziché, come l’altro, con un’ascensione tenace ma seria e faticosa. Dunque, nel nostro lavoro, come del resto in ogni altra attività, dovremmo guardare avanti, molto avanti, con grande speranza ed obiettivi elevati, e guardare attorno a noi con gioia e buona volontà; guardare indietro con gratitudine per ciò che è stato compiuto e, quindi, continuare con rinnovato vigore, con pronto spirito di iniziativa e con più larga veduta sulla meta ultima che vogliamo raggiungere, aiutando nel contempo gli altri sul cammino” : “Guarda lontano”, in Xodo C., 2001, p.287.

Altresì posticipare l’avvenuta decisione conduce ad un particolare dilemma che non svanisce nel qui ed ora ma che si protrae nel tempo secondo una modalità di vivere passiva, non attiva; rinunciare di affrontare situazioni eticamente dilemmatiche, ritrarsi davanti alla loro comparsa implica il non dover fare i conti in termini di sicurezza e stabilità perché se il soggetto non mette in discussione niente allora tutto rimane inevitabilmente uguale al medesimo. Alcuni dilemmi irrisolti durano per un lungo spazio temporale dove permane la

nostalgia di un dilemma perduto, di un'occasione mancata di esserci con tutte le forze dirompenti del contrasto interiore. Ecco perché si palesa l'esigenza di delineare un particolare spazio visivo in cui osservare criticamente la realtà che ci circonda per attribuire ad essa un giusto criterio guida tale da sottoporre ad ogni forma di educazione morale il desiderio di vedere bene quei valori che sottendono la valutazione di ogni corrispondenza dilemmatica; la questione non è certamente risolvibile in modo rapido e indolore ma, una volta affrontata con prontezza responsabile ogni situazione intrisa di problematicità, il terreno in salita - saturo di antitesi a prima vista paralizzanti l'agire - si raffigura come una discesa pianeggiante su cui poter stabilire una competenza specifica in grado di rimettere in circolazione un caso in bilico, prima perduto e poi salvato. Un percorso formativo duro che richiede sacrificio di introspezione per scrutare il fare migliore da intraprendere nella conoscenza etica di agire bene concorre ad indagare in maniera minuziosa ogni singolo aspetto del caso in questione amplificando l'impegno nella direzione di una traiettoria morale.

Rendere reattiva la capacità di discernere con giusta cognizione le due alternative in contrapposizione, presuppone attraversare con forza una strada non pianeggiante poiché solcata da un senso morale che deve rimanere ancorato ad una prospettiva critica per valutare, dal punto di vista etico, ciò che si ritiene maggiormente consono alla non compromissione di una situazione educativa già dilemmaticamente intaccata e quindi incerta. Invalidare l'attribuzione di una dose di responsabilità agente in casi difficili, presuppone il rifiuto del dubbio sul come agire in una circostanza intrisa di problematicità - su ciò che è bene e su ciò che male - nega il discernimento di distinguere rettamente la valutazione di un evento complesso lasciato in balia dell'imprevisto che soccombe alla mancata soluzione. Nel momento in cui alcuni dilemmi sono ignorati subentra l'incapacità di rispondere in un modo piuttosto che in un altro e far decadere il conflitto tra due opzioni preferibili determina, in ogni caso, una specifica posizione morale. Detto in altri termini, conoscere i dilemmi etici e attivarsi per la loro soluzione pone in essere un merito aggiunto a coloro che ammettono di essere portatori di esperienze - eticamente dilemmatiche - nella loro pratica professionale. Tuttavia, la scelta definitiva non è fondamentale. Con questo intendo dire che sia il coinvolgimento interessato sia il distacco indifferente, ad un evento critico che innesca un dilemma etico, sono entrambe due forme di partecipazione volontaria prive di certezze risolutive di un caso ma provviste di una determinazione responsabile: ognuno nell'assunzione della propria scelta (agire o non agire) porta il peso della propria decisione. Pertanto, la scelta - o non scelta - tra diverse e contraddittorie possibilità presuppone, ad

ogni modo, l'esaminazione attenta di diverse alternative per cui non c'è fatto di dilemma etico riguardo al quale il singolo si sente umanamente estraneo. Come dire, "si tratta della manifestazione del sentimento di impotenza (...) agli elementi dell'esistenza umana che sfuggono al controllo dell'agente ma che egli è costretto ad accettare come costitutivi della propria esistenza" (Ostinelli M., 2009, p.158). Nella rappresentazione del dilemma etico, il soggetto esplicitante la situazione si accinge ad un ragionamento diversificato nel rappresentarsi le due alternative di un'ipotetica scelta risolutiva; talvolta accade che il problema pratico del come agire meglio, a discapito di ciò che è peggio, si lega alla percezione di cosa fare bene per non intaccare il proprio essere ossia la propria identità. Ormai è risaputo che la presa in carico di un'ipotetica decisione coincide con l'esperienza di una volontà divisa, tale per cui il soggetto si sente continuamente impegnato ad arginare la minaccia della propria incolumità coscienziale presente nell'istante in cui l'agente in questione disfa le proprie sicurezze, tramutate grazie al dubbio in frammentarie, e prova a trovare una prospettiva unitaria destinata a dissolversi ogniqualvolta esibisce la sua libertà deliberativa. Semplicemente, ciò che rappresenta l'operare correttamente per l'uno può non coincidere con il bene pensato dall'altro; come conseguenza posso affermare che se ogni avvenimento è mutevole allora occorre nutrire zelo nei confronti del soggetto sperente l'evento. Ciò che è necessario è la capacità di riconoscere la natura delle sfide morali e rispondere con una buona coscienza, una percezione della differenza tra giusto e sbagliato e l'abilità di scegliere il giusto e vivere secondo esso. Quello che è necessario è un esercizio etico (Rossy G. L., 2011). Pensare criticamente ovvero esprimere valutazioni sui singoli casi dal divenire incerto, causa di un dilemma etico, sottoposto talvolta a nessuna via d'uscita per un recupero ottimale della situazione, comporta la competenza di una riflessione scissa da asettiche separatezze circostanziali e coniugata con le vicende della vita aventi come protagonista il soggetto destinatario di un possibile intervento. Agire, secondo questa direzione, significa non solo giungere ad una formulazione definitiva di una deliberazione corretta ma anche solamente interrogare le idee di senso, contestualizzate all'esperienza altrui conosciuta, per disincrostarlo lo sguardo dalle visioni stereotipate generali e rischiarare l'espressione secondo il particolare mutevole.

1.3 La deliberazione nel contesto educativo

Avvertire la spinta a rispondere ad una situazione dilemmatica, quella in cui il soggetto si ritrova in una situazione estrema che lo induce a scegliere (o semplicemente esaminare) tra due tragitti di percorrenza evidentemente opposti e incompatibili, presuppone l'indossare un abito mentale decisionista ovvero quello in cui l'azione deliberativa oscilla tra due versanti prima di compiere il passo che lascia addietro l'incertezza e poi indirizza il cammino verso una soluzione ragionevole. Essere in grado di proiettarsi in che cosa consiste il bene per l'altro, affidato al personale lavoro educativo, consente di rendere visibile anche la facoltà di deliberare e di scegliere. L'idea di fare bene, ossia di preferire ciò che è meglio in antitesi a ciò che è peggio, caratterizza il momento conclusivo di una costituzione di senso in ogni deliberazione pratica. La volontà, intesa come possibilità cosciente di dirigere il corso dell'azione su diversi fronti di esecuzione dell'atto etico, "è una lotta e non un dialogo" (Arendt, 2003, pp. 105). Essa è anche una forma particolare di agire che sfida l'inerzia dell'azione immediata - tipica nella sperimentazione del dubbio - e, pertanto, conferisce un valore aggiunto alla considerazione di una situazione specifica. "La volontà si presume che ci muova all'azione, ma per raggiungere questo obiettivo è necessario essere Uno. In altri termini, una volontà divisa in due, contro sé stessa, pare infine meno adeguata al compito di agire; mentre una mente divisa in due, ma con sé stessa, pare infine più adeguata al compito di decidere" (Arendt, 2003, p.106). Se non esiste una regola univoca tale da dispensare soluzioni precostituite rispetto ad una vasta gamma di eventi simili - ogni caso educativo è irripetibile nella sua unicità non assimilabile ad altro al di fuori di esso stesso - allora risulta considerevole esplicitare le ragioni che sottendono il peso morale delle decisioni.

Non esiste nessuna garanzia deliberativa in grado di determinare un passepartout sulla veridicità dei ragionamenti alla base del processo decisionale ma le valide azioni, filo conduttore di soluzioni ragionevoli, rappresentano un'analisi razionale - non definitiva ma rivedibile - di adattamento alle duplici contraddizioni costitutive del dilemma. Ammesso che nel campo delle scienze umane non ci sono verità evidenti da rivelare con pretesa di validità su fatti oggettivi, visto e considerato che ogni caso singolo può essere sottoposto a svariate forme di valutazione secondo preferenze soggettive di gestione del dilemma, può accadere l'inevitabile confronto tra significativi eventi frequenti come comparazione di casi esemplari. L'esistenza di esperienze comuni, pur accettando la similarità di un caso critico personale, paragonabile a quello di un'altra persona che lo sperimenta in contesti lavorativi simili, si

connota sempre di una distinzione intrinseca nella valutazione. Le decisioni seguono traiettorie diverse in funzione dei percorsi di conoscenza propri di ciascuno, i quali necessitano di una riflessione contestualizzata al bene del singolo. “In educazione, gli effetti della decisione non possono essere calcolati senza tener conto non solo della reazione dei soggetti su cui la decisione ha effetto (...) quanto anche e soprattutto del significato che questa reazione ha in relazione ai fini del processo educativo, visto come realizzazione della persona” (Dalla Fratte, 1988, p.98). L’esercizio di rifiutare l’esperienza dell’altro in nome di un sentire comune, per definizione impersonale e irresponsabile, è lungi dal rimando etico il quale esige l’impegno di una pratica riflessiva necessaria al compimento di una presa di distanza critica dalle ovvietà che orientano il sapere collettivo. La criticità della deliberazione, cui sottende ogni dilemma, accentua la tipicità stessa della “dimensione dilemmatica”, la quale “fa riferimento all’individuo, colto in una particolare forma che attiene alla solitudine della sua coscienza” (Passarello, 2008, p. 10)

Ciò è indispensabile non solo per accrescere le conoscenze situazionali correttamente ma piuttosto per acquisire un ethos, un aumento di consistenza del proprio essere. Il rifiuto di imitare le conclusioni di alcuni fatti deriva dalla capacità di far decadere la diffusione del pericoloso senso comune - inteso come la formulazione generale di ciò che risulta ovvio e comune a molti - in virtù di un mutuo scambio di informazioni necessarie per mantenere le distanze da false certezze assolute. Ciò nonostante è condizione improrogabile interrogare il pensare nella propria professione senza rischiare di dubitare anche del ruolo stesso che il soggetto riveste nella funzione lavorativa; allontanare cioè quel pensare insano che limita il potenziale del dilemma come miglioramento della propria competenza: è essenziale “stare in una necessaria condizione di economia del pensiero” altrimenti “il pretendere di sollevare dubbi su tutto provocherebbe un impassi nell’agire” (Mortari, 2007). Al fine di non trasformare le soluzioni di eventi critici come presunzioni di verità da applicare ad altri fatti reali simili, risulta preferibile verificare la bontà delle idee valutative - su fenomeni che mostrano somiglianze nello scambio di informazioni - per dare loro la possibilità di attuazione effettiva. Ciò permette non solo di mettere a fuoco una condizione umana dissonante verso la normalità del verificarsi di eventi ordinari, ma anche di focalizzare un comportamento esecutivo verso il dubbio quotidiano del fare bene.

Il movente del movimento verso il bene è reperibile nella deliberazione. Quest’ultima, realizzata unicamente nella misura in cui viene applicata nella concretezza del reale, consiste

nel vagliare le antinomie di percorso per orientare l'agire verso la direzione migliore tale da consentire la realizzazione di una vita buona.

I dilemmi - casi di eventi critici che sollecitano conflitti - conducono a controversie nel modo di procedere alla ricerca della soluzione adeguata; essi spesso devono essere sottoposti ad un iter di analisi della situazione difficile per aspirare ad una buona decisione. Mortari afferma che “deliberare è come tirare al bersaglio, perché è necessario saggiare la robustezza dell'arco, saper valutare la distanza dal bersaglio, tendere la corda in modo misurato rispetto alla distanza, imprimere una giusta forza alla corda tenendo conto delle varie condizioni ambientali. Poi, comunque, nonostante tutte le possibili valutazioni calcolanti, l'azione del lanciare la freccia entra in un contesto complesso, dove variabili imprevedute possono intervenire a modificare la direzione” (Mortari, 2008, p.77). L'essere di ciascuna persona è sempre qualcosa di vulnerabile: l'essere umano stesso vive costitutivamente in una condizione di vulnerabilità; questa caratteristica indiscutibile della finitezza umana presuppone l'accettazione del cambiamento inaspettato degli eventi che talvolta possono stravolgere la quotidianità professionale del singolo. Occorre precisare che ogni caso - eticamente dilemmatico - non si presta ad essere elaborato secondo soluzioni universali perché la comprensione autentica dell'esperienza critica educativa - ricercata nella complessità dell'intero contesto scolastico - eccede da conoscenze o da abilità, acquisite o applicate in situazioni simili, ed esamina la coscienza delle singolarità agenti sull'evento esperito. Il processo che permette di dar voce ad una riflessione ragionevole è l'argomentazione intesa come criterio per esprimere giudizi o per confutare questioni; le esposizioni - discussioni critiche su ciò che risulta moralmente importante nelle implicazioni che seguono una decisione - rappresentano la strada migliore per sostenere la buona riuscita di una situazione difficile.

“Esiste una correlazione necessaria fra il giudicare e il pensare, nel senso che il primo per svolgere la sua funzione, che consiste nell'occuparsi di eventi particolari con una fissa dimora nel mondo che appare, ha necessità di fondarsi sugli esiti del pensare, il quale ha per oggetto la questione del valore generale che stanno nel mondo dei pensieri. Il giudicare, dunque, costituisce un atto cognitivo secondo, dal momento che la possibilità di esplicitare un buon giudizio è strettamente connessa con l'esercizio del pensare. Infatti, è il pensare che, di fronte a una realtà spesso impenetrabile agli sforzi di comprensione, va in cerca dei principi paradigmatici che consentono di elaborare i criteri necessari a valutare le situazioni particolari”. (Mortari, 2008, pp. 79-80).

Esternare in che cosa consiste una buona condotta morale agente significa considerare le variabili di cui ogni individuo è portatore per formulare giudizi pensanti (non giudicanti o

screditanti il singolo) atti a ricercare un criterio validante l'agire efficace, quest'ultimo inteso come azione che pone al centro una scelta avveduta del peculiare e del contingente.

La valutazione verbale, in un processo decisionale, impone la formulazione parlata di un pensare riflessivo che consiste nel ponderare quale può essere l'azione migliore da intraprendere rispetto ad una condizione di incertezza cioè un resoconto problematico di un evento incerto per il quale non esistono soluzioni stabilite aprioristicamente. Fondamentale è la considerazione per ogni parola che pone in essere i pensieri per mezzo del fare discorsivo; un'equa valutazione della situazione è indice di un agire riflessivo giudizioso ovvero avveduto di criteri separanti l'azione buona da quella cattiva per orientare la direzione deliberativa.

“La deliberazione risponde alla frammentazione postmoderna scommettendo su una verità dialogante, concreta che riconosce e pratica la possibilità di dissensi ragionevoli: possiamo progredire verso una validità ragionevole oggettiva, quando la comprensione soggettiva è condivisa e confermata dall'esperienza altrui. Necessitiamo, per assumere responsabilmente e criticamente la problematica etica che tesse le nostre azioni e le nostre decisioni, criteri di riferimento, universali e concreti e non astratte generalizzazioni, che ci permettano di scavalcare il relativismo postmoderno, per il suo pluralismo acritico, di oltrepassare la frammentazione letteraria che paradossalmente svuota, come il razionalismo, il corpo, l'esperienza della loro concretezza; canoni pratici che ci garantiscono quel linguaggio e quei concetti che rendono possibile la comunicazione” (Casati, 2003, p.51).

Nel campo dei dilemmi etici è difficile giungere ad una verità universale da distribuire come certezza provata sperimentalmente ma è auspicabile tendere ad un sistema valoriale secondo cui certe azioni possono essere presentate come più giustificabili di altre: i valori restituiscono significato profondo come criteri di credenze morali per reputare un atto decisionale ammissibile o inaccettabile. L'individuo è costretto a rifiutarsi di schierarsi in uno scontro di opinioni e, invece, è chiamato a confrontarsi con la sua gerarchia di valori per scegliere, senza esitazioni, tra due alternative che si presentano entrambe come indispensabili rispetto al proprio ineccepibile buon senso. Quanto sopra esposto palesa il fatto che il dilemma etico non si presenta come un fenomeno accidentale da risolvere unanimemente, sottoponendolo a pubblica discussione e considerando per bene ogni elemento che riordina i ragionamenti a favore dell'uno o dell'altro capo del dilemma stesso. Non si tratta di trovare l'errore e tantomeno di schierarsi, nell'ipotesi di coinvolgimento nel dibattito di persone diverse, con l'una o con l'altra tesi visto e considerato che codesto modo di affrontare le situazioni dilemmatiche risponde alla consueta dialettica del vivere come divergenza di supposizioni. Non possiamo nasconderci dietro le migliori ragioni di una scelta rispetto a quelle dell'altra, non ci sono elogi o disapprovazioni degli altri, niente di tutto ciò, soltanto noi e

gli altri - plus valore aggiunto - come forza necessaria per uscire dal dilemma grazie alla possibilità di scegliere. Comprendere una questione a partire dalla relazionalità significa favorire una cooperazione interpretativa che condivide l'impegno ad affrontare casi dilemmatici segnati da un di meno etico; situarsi vicino al fenomeno esperito e condiviso consente di "dare consistenza etica al tempo del proprio esistere" (Mortari, 2008). Una buona argomentazione rappresenta la disposizione alla comunicazione come dimensione essenziale grazie alla quale è doveroso fare riferimento ai dilemmi etici; le difficoltà incontrate in un'incidente professionale critico - situazione limite che incarna il dilemma - accompagnano le resistenze tacite all'agire. Lungi dal trasformare le incomprensioni incontrate in pigre modalità passive che tendono a lasciar correre gli eventi senza intervenire attivamente su di essi, una riflessività parlata esplica le strategie messe in atto per affrontare e superare ciò che nella solitudine del pensiero singolo può sembrare impossibile. Tuttavia scambiare opinioni in un discorso su ciò che appare senza via d'uscita in un caso educativo complesso, non vuol dire contrattare pareri oggettivamente condivisibili o addossare il peso di una buona decisione all'alterità; una sana argomentazione sul dilemma si configura, piuttosto, come un mettere a frutto la continuità tra due piani critici nella questione morale la quale necessita di una mediazione capace di neutralizzare i conflitti del dilemma. Argomentare i casi specifici permette di mutare il pensiero chiuso singolo in un pensiero aperto plurimo che si configura nello scomporre l'esperienza di disagio professionale vissuta per costruire una modalità di verifica auto-espositiva di presentazione e di accettazione del confronto tra il sapere proprio ed altrui. «In educazione si ha a che fare con "presenze", ovvero "vissuti esistenziali" attraverso cui occorre passare nel corso della vita, e con i quali ci si deve incontrare, rispetto ai quali ci si deve, prima o poi, esporre ed esprimere. Li chiameremo incontri: gli incontri sono le esperienze che fanno crescere, generano svolte, stimolano la mente e gli affetti» (Demetrio, 1995 in Mazzoni, 2008, p.10). Questo passaggio all'incontro con l'altro è costruttivo per non rimanere fagocitati nel solo flusso del pensiero individuale; piegare la propria volontà alla flessibilità del cambiamento - comprese le dinamiche relazionali - ossia promuovere la rivalutazione di una situazione incerta con e per gli altri costituisce un atto emotivamente etico che guida il soggetto verso la meta del bene.

Riconoscere il valore della differenza, mediante un mutuo-aiuto, concorre a sostenere l'importanza del dialogare congiunto ossia paragonare il proprio punto di vista con quello dell'altro per pervenire ad una verità degna di fede agli eventi in cui il soggetto si trova ad essere implicato. Questa è una condizione che incarna il vero senso del corretto atto deci-

sionale: “la deliberazione si basa sul principio che la prospettiva dell’altro può arricchire la mia focalizzazione del problema e che conseguentemente mi può aiutare nella ricerca della verità: gli altri mi sono necessari” (Casati, 2003, p.51). La decisione è un’azione rivolta a diverse opzioni ed essa, prima di mutare in volontà agente, deve prendere forma nel linguaggio valutativo che consiste nel portare alla mente, grazie all’esplicitazione di pensieri, la ricerca di un principio morale orientato ad una decisione efficace.

La riflessione, filo conduttore che incanala la deliberazione, è alimentata dalla fantasia la quale risponde ad un compito etico: “l’immaginazione trasforma il rifiuto dell’altro, o l’accontentarsi di una conoscenza superficiale e stereotipata, in sforzo di ricerca di un significato, per quanto situato all’opposto, completamente al di fuori delle nostre convinzioni” (Boella, 2012, p.191). Ciò che mette in discussione il cambiamento di una visione prospettica del reale è la sospensione di un pensiero rigido e l’adesione all’esercizio di idee innovative tali da sperimentare un’infinità di orizzonti di senso disincantati da una mediocre semplicità esistenziale. La relazione che si attualizza anche nell’ascolto del racconto argomentato, sotto forma di narrazione, chiama in causa quel sensibile sforzo intellettuale che permette alla cognizione, mediante figurazioni mentali, di eludere la rimozione dell’esposizione percepita e di ricostruire la trama ascoltata per raffigurarsi possibili svolgimenti. Detto in altri termini, l’illustrazione del ragionamento argomentato colpisce l’immaginazione di colui che ascolta grazie ad una rappresentazione mentale dell’esperienza altrui che consente di intuire e di vigilare sulla condotta opportuna da impartire alla situazione offerta. Nel momento in cui un soggetto esplora delle alternative sperimenta il dubbio, talvolta connesso ad un’azione inconcludente, magari rimandando la selezione dell’opzione e lasciando aperto il caso intriso di problematicità. Il compito di colui che opera in ambito educativo è di far fronte ai dilemmi professionali con un nuovo orizzonte di senso cioè interpretare il complesso che accade attraverso lenti etiche in grado di guardare la profondità del particolare mutevole. “La prospettiva dello sguardo ampliato vede il pro del contro e il contro del pro e il contrapporsi del bene e del male e ne esce stemperato, in un abbraccio in cui non domina più la certezza umana della possibilità, anzi della necessità, di un definitivo e credibile assetto di ciò che è bene e di ciò che è male” (Girard, 2008, pp. 66 - 67). Indagare la realtà scolastica in maniera minuziosa, esaminare l’evento educativo non a un livello superlativamente astratto, ma risvegliare un aumento del pensiero morale duale in riferimento ad un episodio specifico, rende possibile la realizzazione di una corretta dimensione deliberativa in grado di raffigurare gli eventi.

“L’immaginazione appare innanzitutto una pratica, che deve essere adeguatamente esercitata, e si propone come la capacità della mente in grado di tessere la trama del complicato rapporto tra etica e vita, tra cultura e vita morale” (Boella, 2012, p.176). Dunque, il sapere decisionale - inteso come movimento di saggezza nell’immaginazione - è quella disposizione del ragionamento pratico che si apre all’alterità grazie alla riflessione e che permette la deliberazione grazie all’elaborazione di un pensiero virtuoso. Prolungare la fase attiva di esecuzione di un atto etico e perseverare nello stato potenziale valutativo significa sviluppare la propensione a compiere un’azione esatta; “il mondo della decisione sembra quasi non possa permettersi il lusso di pensare oltre l’immediatezza dualistica” (Girard, 2008, p.75). Accettare l’incompletezza di un ragionamento rapido e manifestare un pensiero pratico che si attualizza nell’esecuzione di un progetto deliberativo vuol dire prestare attenzione ai dettagli esplorativi di un caso critico per passare ad una presa di posizione attuativa. Immaginare di intervenire nello spazio dell’alterità può essere inteso come quel modo sofisticato di entrare in una relazione autentica per esaminare gli strumenti del mestiere educativo che conseguono la dimensione etica della deliberazione.

1.4 La donazione del tempo come relazione etica

Agire eticamente e rispondere ai dilemmi etici nel fare professionale - in un ambiente che presta necessariamente un servizio educativo - apre la dimensione della reciprocità, laddove le relazioni che intercorrono tra i componenti di uno stesso contesto rappresentano un valore per condividere esperienze. Essere promotori, grazie al confronto con altri, di un cambiamento (a fin di bene) in una situazione scolastica generatrice di dilemmi, impone una progettualità per essere, diventare o rimanere buoni insegnanti. Essere impegnati a dedicarsi reciprocamente del tempo - condizione che si attualizza nella misura in cui si sente la necessità di narrare un dilemma etico lavorativo come generatore di contrasti nelle duplici forme del fare - significa declinarsi in una relazione donativa. “Il donare nasce dal sentire la necessità di condividere, perché si sa che in questa forma di agire c’è una generatività di senso” (Mortari, 2006, p. 197). Attraverso il tempo, nella relazione, viene veicolata la trama soggettiva di esperienze contraddittorie che sostanziano il vissuto dilemmatico di ogni essere umano: donare (inconsapevolmente) il tempo rimanda ad un atto etico solidale in cui predomina il gratuito senso dell’esserci. L’impegno ad accettare l’imprevisto, il non atteso e il non aspettato, esito di una negazione all’accanimento del tempo finito, è la condizione

per salvare buone relazioni. Quando l'intreccio di queste ultime si snoda nel flusso infinito e a-temporale di una conoscenza situazionale, mai abbastanza completa, si massimizza la relazionalità in chiave etica che necessita di una gratificazione gratuita.

Nel vivere contemporaneo generalmente è più facile donare altro rispetto al tempo, ad esempio il denaro perché esso è staccato da sé, neutro e impersonale essendo il numerabile in ogni scambio. Ma il tempo è anche numerabile, scandito nell'unità di misura, ad esempio l'ora. Ciò consente una certa equivalenza: il numero di ore totale - del servizio di ricerca alla discussione dei dilemmi - prestati e resi; tuttavia al tempo come semplice unità di scambio (quantità) risponde il tempo come estensione dell'anima (qualità delle competenze) in cui si deposita tutto l'essere del singolo. Per questa parte la seduzione del calcolo (il tempo come quantità) viene ammorbidita e tenuta sotto controllo dal dono (il tempo come qualità). Il dono, all'interno della relazione sulla disputa dei dilemmi etici, non è questione di divisione di beni, in esso non opera la norma oggettiva del dare e dell'avere, ma introduce un salto qualitativo: nasce infatti come un rischiare sé stessi in direzione dell'altro. Sollecitare la relazione -senza economizzare il tempo - per mostrarsi nel proprio vivere lavorativo (educativo) autentico, produce una restituzione simbolica nella reciprocità di un aiuto nel fare condiviso. La tensione tra l'attenzione incondizionata al mantenimento egoistico del proprio essere e l'adesione al riconoscimento solidale con altri esseri umani, conduce a fondere questi due stadi dissonanti in un terzo livello di autentica riflessione morale. La separazione etica, al di qua del bene e al di là del male, allarga volontariamente la prospettiva individuale a quella collettiva: dalla particolarità alla complessità in cui i criteri di azione morale non fanno più affidamento al tornaconto personale o all'adempimento convenzionale ma a principi multipli. La carica simbolica che sussiste in questo modo di procurare buone esperienze assume ruoli gratificanti nella pratica professionale educativa perché attribuisce ad essa valore umano; situarsi dentro un ambiente lavorativo nella gratuità della relazione educativa è una condizione valoriale che non può essere mercificata o barattata con nessun valore monetario. Collocarsi al centro di quest'ottica motivazionale intrinseca rappresenta, infatti, quell'eccedenza che non può essere corrisposta in termini monetari perché generatrice di una struttura di connessione radicata nella disposizione esistenziale del genere umano come parte integrante di un tutt'uno vitale. La competenza di manifestarsi espressivamente nel fare lavorativo quotidiano è facilmente riconducibile alla volontà attuativa con cui un soggetto conduce benevolmente la propria esistenza. Detto diversamente, la proporzione tra ciò che si fa abitualmente per salvaguardare il regolare svolgimento della propria vita pro-

fessionale scolastica (sfera pubblica) e per proteggere l'infinità delle relazioni educative che la compongono (sfera privata) comporta la messa in atto di un cavo conduttore attraverso il quale scorre il fluire del pensare come armonia tra due diverse realtà. Iaia Vantaggiato affronta la sopra citata "mediazione" come dimensione di interrogazione sulla funzionalità della sfera privata in relazione alla sfera pubblica. "In altri termini funziona o no la mediazione? Ciò non significa chiedersi semplicemente o solamente se le relazioni ci sono e se sono o non sono problematiche, ma quanto di quelle relazioni mi porto dietro ogni volta che entro nella sfera pubblica; quest'ultima viene ad essere modificata dalla traiettoria "differente" del mio sguardo e come io stessa, infine, riesco ad affrontarla. Se con piacere o con sofferenza è la domanda, con piacere, è la risposta" (Vantaggiato, 2000, in Duemilaeuna, 2000, p. 26).

Essere impegnati ad accogliere l'altro in una dimensione fluida del tempo significa sperimentare la relazione educativa secondo uno schema etico che risponde al senso dell'esserci. Ciò che circola in questo agire particolare è una tensione a promuovere il senso della decisione da intraprendere, capace di declinarsi in una postura donativa intesa come un modo di restituire simbolicamente il benessere nella misura in cui si riconosce l'importanza dell'implicazione di una scelta - a scapito di un'altra - verso il soggetto protagonista del dilemma. Se non ci fosse questa pratica propositiva di attenzione nel valutare le due antinomie (alternative offerte nella possibile risoluzione di una situazione conflittuale) non ci sarebbe nemmeno la riflessione sulle conseguenze successive alla scelta o sulle cause che precedono la comparsa del dilemma. La funzionalità di questo processo dipende dalla circolarità che sta alla base di ogni buona situazione esperienziale: al fine di coltivare un terreno educativo fertile in grado cioè di generare buoni frutti, nonostante le intemperie dei dilemmi, occorre darsi tempo per salvare con discrezione un caso problematico. Ecco dunque che germoglia la radice del bisogno che spinge ciascuno inconsapevolmente a riconoscere il valore del tempo inteso come spazio di pensiero per guadagnare un ritorno di significato nel vivere professionale. Il dilemma spiega dunque la dimensione etica del vivere che non ci permette di sottrarci all'alterità ma aggiunge ad essa un'intenzione di riconoscenza. Se far dono all'altro di un'esperienza dilemmatica permette di elaborare un cambiamento costruttivo, allora quella stessa esperienza modifica - in positivo - l'approccio abituale alla visione della realtà professionale; ciò significa che muta anche il nostro atteggiamento nei confronti di ciò che subito appare destabilizzante - in negativo - nella percezione di un fatto incerto. "Se esistono esperienze educative non formali, non progettate, proprie della

quotidianità, allora ciò che può permettere di definirle come tali è il riconoscimento di un cambiamento di sé, da parte della persona che le vive. Esiste perciò un aspetto intenzionale dell'identità: l'uomo in quanto soggetto intenzionato non è destinato a subire passivamente il mondo, ma è dotato della capacità di soggettivizzare e significare questa realtà". (Castiglioni, 2006, in Bertolini, 2006, p.124). La partecipazione, intesa come esperienza formativa di donare il proprio tempo all'altro in una dimensione di reciprocità, istituisce l'interazione educativa quale prerogativa di significato agente; interpretare sensibilmente le relazioni tra le persone è un vincolo attuativo di crescita interiore per il benessere individuale, interna alla dimensione di bene collettivo. Inserirsi in un orizzonte altruistico nello spazio esistenziale del donarsi, restituisce una conoscenza autentica nella messa in discussione del comportamento reciproco; essa avviene quando due persone sono sollecitate a riflettere sulla criticità dell'evento educativo sia direttamente (educatore) sia indirettamente (educando). Entrambi i soggetti sono impegnati costantemente nel duplice scambio del dare e del ricevere: aspetto imprescindibile nella gratificazione di essere bisognosi di migliorarsi assieme, l'uno per crescere in termini di potenziamento delle competenze professionali, l'altro per coltivare il compimento delle potenzialità personali. La caratteristica primaria in educazione è quella di essere individui in relazione che si attualizza nella misura in cui ci si pone a fianco del soggetto per accompagnarlo in una dimensione morale protesa al bene per esso. Questo modo di operare nel fare educativo non rivela nessun tornaconto utilitaristico ma sottolinea la restituzione di un bene condiviso, economicamente disinteressato, poiché umanamente riconosciuto. Portare avanti questo dover essere permette di spostarsi in un panorama più ampio di percezione di sé e dell'altro da sé; dare inizio a nuove forme di convivenza nell'istituzione scolastica, significa realizzare rapporti educativi sganciati da un'apatia egoistica e liberi dalla ripetitività per promuovere il rinnovamento nelle relazioni intrinse di considerazione e rispetto per le problematiche educative emergenti.

Esiste un modo di concepire l'eticità del tempo come eticità della relazione: i reciproci elementi sottendono entrambi ad un denominatore comune che ribadisce la necessità di mantenere lo sguardo sulla buona condizione esistenziale verso l'alterità per adempiere alla lettura analitica del proprio agire in cui si esplica il dono di sé per l'altro. Indirizzare le situazioni dilemmatiche in una direzione di senso, attraversata dalla critica e dal confronto altrui, restituisce ad esse la dimensione valoriale che svela la loro essenza: scoprire la tensione comunicativa ed attuativa del bene. Ciò che è definito come "la dimensione relazionale della responsabilità" riguarda "la difficoltà che si osserva nei diversi contesti dell'azione

sociale nell'assunzione personale dell'impegno verso gli altri" (Molinari, 2010, p.182). Quest'ultima presuppone un atteggiamento di presenza attiva alla professione che nutre le interazioni quotidiane di buone dialettiche per la produzione di buone pratiche decisionali.

Imparare ad organizzare le controversie contestuali risponde al duro compito del dilemma che deve individuare, illustrare e interpretare la situazione critica per la differenziazione di ogni ambiguità insita nella scelta. Si tratta di convenire ad un'educazione sulla disposizione umana come si evince dalla seguente affermazione: "un impegno individuale e collettivo a far sì che ciascuno possa essere capace di questi sentimenti / emozioni, e consapevole dei propri limiti, ma anche capace di scegliere il più liberamente possibile sulla base di una sua riflessione – anche critica – verso ciò che esiste." (Botti, 2000, p.229). Occorre altresì difendersi dal rischio comune di perdere troppo tempo nell'assegnare i pro e i contro dell'una e dell'altra alternativa interna al dilemma; essi, infatti, presuppongono il pericolo di perdere di vista l'essenza di una soluzione ragionevole. La persona non può essere oggettivata in categorie non riconducibili all'esperienza specifica, quindi ciascuna speculazione sulla situazione per configurarsi come relazione etica deve sfuggire alla tentazione di una pretesa di verità assoluta. Se l'alterità dell'altro viene assorbita dentro i limiti di un'identità statica nel soggetto pensante e agente, allora si applica un esercizio di potere e di potenza nell'assimilazione della singolarità dentro la generalità. Ciononostante, l'individualità dinamica di ognuno non permette di stabilire criteri unici di relazione bensì esige l'impegno di una presa di distanza critica dalle ovvietà in cui è indispensabile saper impiegare bene le tempistiche a disposizione.

Il tempo concesso - inteso come elemento chiave per elaborare le strategie migliori di intervento - non deve cadere nell'errore di lasciarsi dominare da azioni non orientate a una correzione ossia eventuale rimessa in discussione del caso trascorso. Stabilire questi collegamenti tra i due poli, che si esplicitano nel criterio di separazione in un intreccio duale e contraddittorio, richiede un giudizio conoscitivo dell'evento sotto esame: applicare un esercizio auto - riflessivo in una relazione eticamente educativa. Il tempo - dedito a salvaguardare i rapporti nelle sedi scolastiche - è un'area che l'insegnante deve saper estendere nello stile di vita professionale. Mantenere uno spazio di pensiero riflessivo quotidiano, al fine di sostenere le relazioni che intercorrono tra insegnante - studente o educatore -discente, è un punto di riferimento imprescindibile alla costituzione di una gratuità etica che si costituisce proprio sul sapersi donare: desiderare il bene per e con l'altro.

Quando l'intenzionalità del pensare si fonde con il sapersi donare in un tempo non definito poiché la conoscenza del caso critico non è mai un lavoro concluso entro la propria pratica professionale, si stabilisce un filo conduttore nel fare; "il donare nasce dal sentire la necessità di condividere, perché si sa che in questa forma di agire c'è una generatività di senso" (Mortari, 2006, p. 197). Nel momento in cui l'individuo supera il contrasto tra i due punti nevralgici di un dubbio situazionale, grazie all'intervento di una discussione collettiva, sviluppa un ragionamento etico capace di alleviare lo stress del conflitto tra azioni incompatibili e promuove la soluzione al dilemma come sviluppo collettivo. Gli insegnanti nel dilemma sono chiamati ad entrare in campo come eserciti schierati su due fronti opposti che combattono una battaglia coscienziale per vincere il dubbio con la scelta agita. Dunque l'alternativa, nemica di ogni routine asettica, è destinata a trascendere da ogni conditio sine qua non e ad essere spazzata via da una ventata di cambiamento che pone in discussione il regolare andamento del vivere la scuola dentro l'istituzione. Entrare in risonanza con il significato profondo di dilemma etico comporta il sapersi riconoscere come esseri fragili, non sempre capaci di bastare a sé stessi nella solitudine della propria coscienza, bisognosi di relazioni che si configurano come canali di collegamento tra il pensare ed il fare. "Il bisogno del pensare può essere soddisfatto solo dal pensiero stesso, e i pensieri che ho avuto ieri possono soddisfarmi oggi solo nella misura in cui ci penso daccapo" (Arendt, 2003, p. 141). L'attitudine al pensare bene deve essere accompagnata dalla capacità di saper avviare un dialogo chiarificatore con il pensiero dell'alterità, talvolta indispensabile per giungere ad una deliberazione corretta; vale a dire "la maturazione di quell'orientamento etico che consiste nell'aver cura del pensare dell'altro, che si esprime nel saper stare nel dialogo con decisione, ma anche con rispetto e delicatezza" (Mortari, 2008, p. 57). La qualifica relazionale non si esprime soltanto con i destinatari della pratica educativa, bensì si concretizza anche nel rapporto collegiale, affinché anche nella condizione professionale si innesca un clima compartecipe di collaborazione. Laura Colombo affronta l'aspetto della relazione del proprio gruppo di lavoro anche in funzione di una maggiore efficienza lavorativa: "Nella quotidianità del lavoro la relazione con i colleghi e le colleghe è sempre fondamentale, poiché solo il tempo e le energie ben coordinati di tutti permettono che il sistema informativo funzioni al meglio. In realtà, al di là del tempo e delle energie, essenziale è soprattutto l'interazione tra competenze diverse, poiché ognuno ha conoscenze specifiche in un ambito particolare e per questo ha bisogno di collaborare con gli altri. (...) La cooperazione serve a perseguire uno scopo preciso, che coordina risorse al fine di raggiungere determinati obiet-

tivi e realizzare un progetto” (Colombo in Duemilaecena, 2000, p.190) Ciò che è più importante è il valore simbolico che acquistano tali rapporti in cui ci si mette in gioco personalmente e nelle quali le persone contano per la loro unicità: “in queste relazioni scambiamo parole, attenzione, affetti, emozioni” (Buttarelli et al., 1997, p.23). Ecco dunque che i rapporti umani si convertono in fonti espressive di una forma linguistica dell’etica; una presa di posizione a fronte di una situazione intricata comporta l’attuazione di un’azione decisionale indispensabile per riconoscere il nostro potenziale migliorativo nella dimensione educativa professionale. Il fine, che si attribuisce ad una relazione etica, si afferma in una maniera particolare di comprendere gli eventi difficili attraverso un rapporto linguistico in grado di prendersi cura delle parole con cui si attribuisce sostanza ad una situazione intricata laddove risulta indispensabile sganciarsi da un relativismo conformista per impegnarsi a scuotere le coscienze di ciascuno in una mentalità condivisa di una buona pedagogia a scuola.

1.5 La responsabilità etica come relazione di cura

Una corretta deliberazione deve entrare in connessione profonda con il peso della responsabilità che accompagna ogni intervento decisivo; questo modo di affrontare il dilemma etico offre al singolo la possibilità di inserirsi in un fare responsabile: attivare la direzione etica della responsabilità. Infatti, non ci si può esimere dall’imputabilità di attribuire le conseguenze di una situazione difficile alle proprie scelte compiute. Ovviamente, occorre ribadire - come già è stato detto in precedenza - che già il fatto di compiere una scelta e di rispondere concretamente al dubbio incerto di un caso critico, presuppone l’inclinazione a fare di per sé già il bene perché nell’azione ultima si persegue comunque uno scopo buono. Mettere in atto una consapevolezza attuativa di soluzione di un evento - laddove il fare è un’azione che segue la direzione arbitraria del dover attribuire un orizzonte di senso ad una questione divergente - è un passo verso il dover essere di qualsiasi intervento educativo che consiste nel portare a compimento la propria e specifica forma migliore di vita del potenziale umano di ognuno. Ciascun insegnante, infatti, svolge un ruolo incisivo (direttamente o indirettamente) nei processi di strutturazione e differenziazione dei discenti poiché un’azione educativa - nel campo di una situazione eticamente dilemmatica - è sempre diversa da un’altra non tanto e non solo per la varietà delle condizioni in cui si effettua, ma anche e soprattutto per la varietà delle persone che la portano all’esecuzione concreta. Questa dinamica riconosce il fine responsabile del singolo che è in circolo ogni qualvolta si presen-

ta l'opportunità di partecipare alla soluzione di dilemmi che, seppur dibattuti, rimangono senza precedenti per la natura imprevedibile e vulnerabile di ogni essere umano a capo di un caso contorto.

Assumere un ruolo decisivo in un compito educativo significa aspirare verso una nuova aspettativa educativa che è in grado, a prescindere dalle problematiche che possono emergere nei complessi contesti scolastici, di colmare il divario tra ciò che è bene e ciò che male ossia di ripristinare una lacerazione. Diventare soggetti esecutori di atti possibilmente responsabili non ci esime dal considerare, appunto, gli aspetti inattesi e indesiderati che possono risultare dal compiere una scelta rispetto ad un'altra. Questa sorta di minaccia responsabile - che non conosce mai in anticipo il fine ultimo di un processo dilemmatico - scuote le coscienze dei singoli, ignari degli effetti della libertà di ogni azione. Pertanto, ogni individuo deve farsi carico dell'infinità delle implicazioni che possono derivare dal debito di non aver considerato troppo la seconda alternativa e di aver vanificato una scelta residua. Contribuire all'esito di un processo che richiede di essere accettato e accolto è una risposta responsabile al carico trainante che trasporta una decisione, la quale non deve essere imputata di una colpa per l'altra scelta scartata. Anteporre inspiegabili implicazioni eventuali, obbliga a ragionare in relazione ai molteplici limiti che ogni forma di potere decisionale può comportare; limiti che in quanto tali non devono limitare la volontà agente ma, semplicemente, metterla al corrente che qualsiasi scelta l'individuo si accinge a compiere non è mai priva di conseguenze. In questo controsenso citato, ciò a cui il nostro intervento deve ambire è quello di rispondere al compito della responsabilità umana che ci induce a rimediare situazioni urgenti sulla base delle nostre possibilità; esse sfuggono al controllo totale di ciò che una nostra scelta attuale può causare nel susseguirsi di eventi sempre immersi nel mutamento del divenire. Ancora una volta emerge la responsabilità umana connessa alla sua essenza fragile e labile che ben si riassume nella seguente affermazione: "condizione umana, intorno alla quale, date le molte incognite del calcolo, non si può affermare nulla di veramente convincente, all'infuori di due elementi: lo sfuggire al controllo di certe possibilità causalmente alla portata di mano (eventualità) e l'estendersi all'intero destino umano dello smisurato ordine di grandezza di quelle possibilità" (Jonas, 1993, p.148).

Ogni azione responsabile si traduce nei termini di un paradosso dove le conseguenze situazionali ossia gli effetti che un atto deliberativo causa non possono essere previsti, né tantomeno prevenuti. Ciò significa che la responsabilità nel dilemma etico non è posta solo su due percorsi distinti che sollecitano ad una scelta, ma anche sull'insieme delle dinamiche

contestuali che offrono una preferenza valutativa in grado di indicare la strada da compiere. In aggiunta, se tale onere grava sullo sviluppo della situazione in un tempo a venire - dal momento che ogni decisione proietta in avanti le ripercussioni conclusive di una scelta - allora il pensiero di fare ciò che veramente può rappresentare il bene reale coincide con il sostenere la persona posta al centro del dilemma etico. A partire da questa considerazione sul significato dell'atto deliberativo - intriso di responsabilità nell'analisi risolutiva di un dilemma etico - emerge il carattere primario della cura nelle relazioni; "la cura diventa una pratica eticamente informata quando l'idea di ciò che è bene fare è qualcosa assunto attraverso la riflessione critica sulla base di una disamina mai conclusa della questione prima per l'essere umano: in che cosa consiste una vita buona" (Mortari, 2006, p. 177). Infatti, spesso, le soluzioni al dilemma che si dispongono nella pratica decisionale non sono fini a sé stesse ma si inseriscono in una visione generale che può addirittura coincidere con la prospettiva esistenziale del singolo. Questo perché la comprensione di un caso critico è riconducibile - in educazione - alla sfera personale di ognuno che chiama in causa gli insegnanti nel loro compito educativo primario che si realizza nell'aver cura dei soggetti con cui si trovano a trascorrere i loro momenti lavorativi. L'educazione, similmente alla cura, è un agire particolarmente teso a trasformare in positivo la persona al fine di realizzare la propria e specifica forma di vita del suo potenziale umano. Il filo conduttore di quanto esposto poc'anzi è rintracciabile nel significato stesso di educazione nella quale, il ruolo attribuito alla cura, è determinante per mantenere la presa etica sulla dimensione umana della nostra vita. La complessità dei contesti scolastici - agenzie educative - risiede nell'estensione di un compito primario cui ogni individuo adulto è chiamato a rispondere per concretizzare l'azione pratica dell'educazione. In questa direzione specifica, aiutare le giovani generazioni a sviluppare le competenze insite in ciascun essere, significa potenziare l'autonomia necessaria al buon inserimento di ognuno nel contesto di vita (extra scolastico). Inoltre l'educatore, esteso alla figura dell'insegnante nelle molteplici forme dell'essere nel fare scuola, svolge un ruolo molto incisivo nei processi di differenziazione e strutturazione dell'educando in virtù del fatto che un'azione educativa è sempre diversa da un'altra non tanto e non solo per la varietà delle condizioni in cui si effettua, ma anche e soprattutto per la diversità delle persone che la portano a compimento. Ecco dunque che emerge in maniera singolarizzante il peso dei dilemmi etici vissuti dagli insegnanti perché le loro questioni conflittuali - esperite nella pratica - riversano la loro problematicità esecutiva verso coloro che ricevono esempio di un buon modo di esistere da una buona professionalità; con ciò intendo dire che i conflitti an-

titeticici che gli insegnanti sperimentano nelle diverse sedi scolastiche, nonostante la varietà dei casi cui si riferiscono, sottendono tutti ad un'origine comune. Essi nascono laddove esistono i discendenti della competenza educativa la cui buona esistenza è spesso direttamente proporzionale alla buona integrità morale del personale. Similmente posso dire che un dilemma, risolto o non, altro diventa che un modello esemplare in grado di indicare in che modo posso orientare verso il meglio la mia esistenza professionale nella misura in cui promuovo la mia differenza alla costruzione di una riflessione etica sulle logiche oppostive del ben vivere la scuola. Quando ogni aspetto del conflitto etico si rende disponibile a una rettificazione generatrice di un nuovo equilibrio emerge una forza risolutiva che non si sottomette al potere dei due elementi contendenti bensì prevale su di essi come atto di codifica positiva della intricata situazione esperita.

Nella pratica educativa e pedagogica, l'incontro con l'altro si configura come una relazione d'aiuto nel senso di tutelare chi si trova in condizioni critiche che pongono in essere la nascita di dilemmi etici; colui che si trova a ricevere tale resoconto sperimenta la pretesa concreta di attuare un cambiamento costruttivo nella situazione del soggetto che si trova in una condizione di bisogno. Una volta affermata questa condizione ontologica dell'essere umano, il quale non nasce già finito ma necessitante di una forma, risulta possibile affermare che ogni ente possiede un valore intrinseco di cui ogni soggetto è chiamato ad aver cura. "L'autentica relazione di cura è quella capace di trascendenza, in cui un soggetto si rapporta a una realtà infinitamente distante dalla sua senza che questa distanza distrugga la relazione e senza che la relazione annulli la distanza" (Mortari, 2006, p.130). Chi ha cura autenticamente dell'altro è in grado di cogliere e rispettare i segnali che questi invia, vale a dire è nelle condizioni di comprendere dove l'altro pone resistenza e di agire con rispetto; l'altro chiede di ricevere cura ossia di essere soggetto degno di una condizione accogliente e facilitante, assolutamente priva di possesso. Quando Lèvinas parla dell'incontro con il volto dell'altro, insiste sul rapporto di sottrazione al possesso come resistenza al potere; in particolare, egli definisce questa relazione "metafisica" (Lèvinas, 1980, p.40). Questa sorta di trascendenza, che si attualizza in una soggettività insita nella responsabilità come dimensione etica nel rapporto con gli altri, sottende al senso della citazione a seguire ad opera dello stesso autore:

"La circostanza in cui un uomo è responsabile di altri uomini – la relazione etica, che si considera comunemente come appartenente ad un ordine derivato e fondato – è stata trattata, lungo tutto questo lavoro, come irriducibile, strutturata come l'uno per l'altro, significativa al di fuori di ogni finalità e di ogni sistema in cui la finalità non è d'altronde che uno dei principi di

sistematizzazione possibili, questa responsabilità appare come intrigo senza inizio, an-archico. Nessuna libertà, nessun impegno preso in un presente – in un presente qualunque e, di conseguenza, recuperabile – è il diritto di cui questa responsabilità sarebbe il rovescio; ma nessuna schiavitù è inclusa nell'alienazione del Medesimo che è «per l'Altro». Nella responsabilità il Medesimo, l'Io, sono io, convocato, provocato come insostituibile e così accusato come unico nella suprema passività di colui che non può sottrarsi senza carenza” (Lévinas, E. (1974) *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* in Da Re (2008) p. 271).

In questa prospettiva, ogni soggetto dà un'esperienza di sé in cui si costituisce come persona responsabile per altri, la cui propria essenza valoriale ed individuale si ripercuote nell'impegno dell'insegnante ad operare una riflessione sistemica sull'incompiutezza del proprio io, cioè l'essere chiamato alla ricerca di uno spostamento trasformativo nel buon agire collettivo. Quando in un conflitto etico ci sono in gioco due fattori apparentemente irriducibili si tende a colmare un potenziale ri-equilibrio della situazione - sfuggita al benessere unanime - per aggiustare ambedue i frammenti di ciò che suscita una discrepanza interiore. Quest'ultima è la matrice della costitutività propria dell'essere umano, il quale viene al mondo come soggetto necessitante di ricevere quelle cure necessarie a promuovere una forma costitutiva del suo stare e vivere nel quotidiano. L'importanza della relazione fra la persona e l'azione che essa persegue nel portare a compimento un compito educativo, traduce il pensiero dell'atto in un aver cura per l'altro; le espressioni attuative si concretizzano e assumono un significato solo in riferimento ad un soggetto specifico come riprova del fatto che si definisce il proprio agire nei termini di un lavoro necessario a ripensare radicalmente il concetto di persona. Nonostante le diverse concezioni di buona cura da attribuire ad ogni soggetto, nella diversità delle esigenze manifestate, per far derivare la cura all'atto che essa produce, occorre tener presente la dinamicità insita in ogni rapporto laddove si riconosce il prendersi a cuore nel profilo unico e singolare di ogni essere umano. L'aver cura, legato alla capacità affettiva di voler il bene dell'altro, si muove all'interno di una precisa logica che promuove l'impegno concreto di singoli atti educativi dediti all'unicità di ciascuno. Il protrarsi con dedizione, determina la realizzazione di un atteggiamento esistenziale teso a portare a compimento un cammino di perfezionamento di ciò che esclusivamente siamo nella nostra evoluzione possibile. Occorre prestare riconoscimento alla non – completezza originaria della persona, ossia il fatto che essa inizialmente non è ancora perfetta, ma che il suo movimento vitale può camminare in funzione della perfezione perché esattamente corrispondente alla tendenza di ciò che è, in direzione della sua forma migliore affinata dal modo di vivere le relazioni con altri significativi. A rendere nota la condizione umana convengono le parole di L. Mortari quando afferma: “Nessuno di noi

nasce già definito, al contrario ciascuno viene al mondo mancante di forma, gravato dal compito di dare compimento al proprio essere; ma ciò che fa della condizione umana uno stato fragile e incerto è che nell'attualizzare questo compito nessuno è autonomo, tutti dipendiamo dagli altri in uno scambio reciproco d'essere. In questo senso la qualità ontologica dell'essere umano è quella della mancanza d'essere che ci rende dipendenti dagli altri. Proprio in quanto mancante d'essere ciascuno necessita di nutrirsi delle relazioni con altri" (Mortari, 2006, p. 98)

La centralità della cura nell'esperienza umana come responsabilità di natura educativa ridisegna l'idea stessa di umanità, a partire dal dato originario della nostra venuta al mondo la quale ci qualifica come essere dipendenti dall'alterità. Noi dipendiamo dagli altri in diversi periodi della nostra vita, semplificato dal fatto constatato che segnala l'inizio e la fine dell'esistenza di ciascuno: il neonato e l'anziano rappresentano due "archetipi della cura" (Mortari, 2006) che affermano l'originale e finale dipendenza del soggetto e, quindi, indicano la debolezza dell'autonomia come fondamento unico dell'esserci della persona, destinata a nascere e a morire sola ma pur sempre circondata da altri individui. È bastevole affinare l'ottica nella circostanza reale per ravvedersi dal modello illusorio dell'adulto come individuo autarchico e, in quanto tale, sganciato in una libertà distorta che danneggia l'idea stessa del valore comunitario. Confrontarsi con il presupposto, costitutivamente pedagogico, che il tempo, le circostanze, l'aver bisogno di sentimenti positivi e di sane relazioni concorrono a configurare il nostro modo di abitare nel mondo e la nostra ricerca di una vita buona è indice di un errore nella rappresentazione della persona matura, perfettamente spettante e pienamente autosufficiente, poiché non rispondente ad un'immagine attendibile della concretezza umana che contrassegna, sempre e dovunque, la necessità di situarsi in una relazionalità che segnala dipendenza reciproca. L'essere bisognosi di qualcuno che si faccia carico di un miglioramento ben più grande della nostra indipendenza ovvero il nostro potenziale aver da essere appartenente alla nostra non – compiutezza, è desunto nella particolare esperienza di cura come riconoscimento responsabile di un bene che tende alla trasformazione migliorativa di una realtà educativa. "Se l'etica è l'interrogarsi sulla qualità della vita buona, la cura è un agire orientato dal desiderio di promuovere una vita buona" (Mortari, 2006, p. 179). Riprendendo il discorso citato poc'anzi, se facciamo nostro il presupposto secondo il quale noi tutti iniziamo a vivere in qualità di esseri necessitanti di cure e finiamo di esistere in virtù di soggetti bisognosi di continua assistenza significa che la cura riveste una posizione centrale nella definizione etica: il vivere con altri, occasione in cui ognuno

porta a compimento sé stesso, delinea una direzione relazionale etica che definisce la reciprocità nel vivere bene. L'attrazione per questo tema, pur non comportando un passaggio automatico nell'immediato, si spiega facendo riferimento alla responsabilità affrontata nell'eseguire i processi decisionali - contesti d'azione che gli individui sperimentano di fronte ad un dilemma etico - al fine di comprendere la motivazione che sottende l'impatto critico del manifestarsi degli stessi. Educare gli insegnanti a riflettere sulla cura è un invito a pensare alla struttura etica costitutiva dell'essere umano come pratica dell'agire eticamente in educazione.

La responsabilità etica è ricavata nell'esperienza di un pensare individuale che può essere fatto oggetto di riflessione in rapporto con gli esempi di conoscenza reale che si condividono nel rapporto con i soggetti di cui ci si prende cura; secondo un comportamento che non è definito da regole (universali e astratte) ma dal grado di benevolenza che perviene dallo stare in relazione. "Un'etica che riconosce cioè il valore di pratiche esemplari nel far sorgere quelle emozioni che sono necessarie allo sviluppo della morale; emozioni, e riflessioni su di esse, che vengono apprese nella pratica, nel fare esperienze e riflettervi, che non possono essere generate da una procedura astratta o da una regola generale" (Botti, 2000, p.176). Ogni situazione concreta richiede la messa in discussione di decisioni controllabili aprioristicamente, nonché la messa in atto di un'analisi sottilmente preoccupata di offrire adeguatezza di comprensione ad ogni caso e appropriatezza di riscontro.

Il modo di esperire un dilemma etico diventa fondamentale quando esso è vissuto come una questione primaria della ricerca del benessere altrui a cui nessun educatore può esimersi dal dovere morale sotteso alla sua funzione pedagogica. L'impegno che si esplica nell'esercizio di una capacità decisionale nel discernere la scelta migliore da agire, si offre ad una posizione di presa di coscienza della propria responsabilità che anticipa la continuità delle pratiche di cura in un fare responsabile; l'attitudine a compiere un compito simile è di per sé un dilemma perché pone l'individuo in una duplice frammentazione ossia comprendere un caso critico dal punto di vista soggettivo o oggettivo. Detto in altri termini, secondo una visione interna o esterna di procedere nella competenza professionale. Nell'analisi dei bisogni di soluzione al dilemma, l'elemento soggettivo costituisce una risposta legata alla propria identità vale a dire un ideale valoriale interno alla persona che si esplica nel limitare il proprio ragionamento chiudendo la prospettiva dell'alterità. Al contrario, l'elemento oggettivo istituisce una nuova dimensione di apertura che comprime i propri desideri auspicabili per volgere lo sguardo alle situazioni esterne all'individuo aderendo al punto di vista

dell'altro. Il ripristino di un piano soggettivo (interno - personale) e di un piano oggettivo (esterno -sociale) stanno al dilemma come un insieme di abilità che individuano la buona premura nel sollecitare l'intervento educativo. Attuare lo sforzo compensativo di orientare l'agire, spostando il piano da un'azione immediata ad una accuratamente ricercata, significa non soccombere alle interpretazioni istantanee di soluzione al caso critico, le quali tendono a semplificare la complessità del reale, equilibrare la naturale deviazione per impostare una direzione di senso nella traiettoria del ben fare. Entrambi i fattori predispongono due letture diverse di manifestare il modo di aver cura nella trattazione di un dilemma educativo che - inevitabilmente - pone in essere un criterio di selezione nella strategia di sostenere la controversia dilemmatica.

2. IL METODO

2.1 La procedura di ricerca

La ricerca pedagogica, esplicitata nell'ambito puramente educativo, è un'attività di investigazione difficile e delicata perché esige di aprire sé stessa verso il sapere essenziale dell'altro, ossia nei confronti dell'esperienza tangibile che l'alterità sperimenta nel lavorativo quotidiano. In particolare, la ricerca pedagogica può essere definita come una ricerca "finalizzata alla costruzione del sapere dell'educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa" (Mortari, 2007, p.11). La vocazione interiore a riconoscere il soggetto educando come entità vivente degna di considerazione è un appello a realizzare le diverse facoltà cui ciascun essere umano tende gradualmente a rispondere, entro il suo progressivo avvalorarsi, nelle diverse fasi di vita. Mentre si entra nello spazio di esistenza dei pratici del mondo dell'educazione, coloro cioè che agiscono l'attività della conoscenza responsabile nella professionalità dell'educare, allo stesso tempo si costruisce un fare pensosamente denso che necessita di situarsi entro un accurato impianto procedurale. Con questa affermazione, intendo dire che una buona ricerca deve sviluppare un connubio capace di coalizzare un retroscena teorico con la ribalta della pratica; motivo per cui l'indagine pedagogica deve strutturarsi lungo due direzioni: essa deve originarsi dalla ricerca teoretica e deve formarsi nella ricerca empirica. Fare riferimento alla ricerca pedagogica tra teoria e prassi, richiede una delucidazione sul significato di "pedagogia"; a tal proposito, riporto la seguente definizione: "La pedagogia è una riflessione teorica «sulla» o «per la» pratica educativa, volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea e a modificare la situazione data verso una crescita esistenziale e umana" (Iori, 2000, p.25-26). Inoltre, la chiarezza teoretica dei concetti eticamente dilemmatici deve stare in una relazione vitale cioè deve porsi assieme ad uno studio rigoroso sull'esperienza empirica vissuta, alla quale il lavoro del pensiero deve rimanere subordinato per trovare una misura reale della validità dello studio che elabora.

La prospettiva incerta e delicata dell'ambiente educativo che si materializza nelle diverse realtà scolastiche, predispone lo sforzo di ricercare contesti in cui mettere alla prova le teorie studiate per documentare le esperienze in un continuo rimodularsi di idee, utili a ricavare il significato di una specifica esistenza lavorativa. Quest'ultima, talvolta, si trova ad essere percorsa da domande dilemmatiche non rispondibili, che impegnano la coscienza del

pensare. Il dinamismo della conoscenza, si esplica nel pensare che trova la sua ragione d'essere nella riflessione. Fermarsi a pensare, nel flusso continuativo della routine scolastica quotidiana, permette di tornare sulle cose come persone di pensiero; quindi riflettere sui pensieri professionali è importante per conoscere quello che passa concretamente nella mente di coloro che attualizzano il fare nelle circostanze educative - scolastiche. Prima di costruire il sapere bisogna compiere una meta riflessione sul sapere che si esibisce nel vedere cosa esiste alla radice dell'albero della conoscenza e nel capire come funziona l'acquisizione e la produzione della medesima. L'arnese, adoperato per avvalersi di un simile contatto con i dilemmi etici individuati nella pratica degli insegnanti, può essere paragonato ad un imbuto; l'assemblaggio diverso delle due estremità (teoria e pratica) comporta il travaso dal generale al particolare attraverso una relazione duale: colui che è portatore di un'esperienza reale - sapere sperimentato in modo tangibile (pratico) - e colui che è detentore di un'esperienza astratta - conoscenza derivata dal sapere studiato (teorico). Effettuare una minuziosa ricerca bibliografica permette di dare un inquadramento teorico al tema d'indagine individuato e di aggiungere un componimento significativo in relazione alla letteratura approfondita; ciò è indispensabile per attuare un "dialogo non astratto, ma dettato dalla problematicità emergente dall'esperienza di ricerca" (Mortari, 2002, p.231).

Per adattarsi al contesto educativo - scolastico, quindi al fine di raggiungere una conoscenza attendibile del fenomeno complesso preso in esame, urge differenziare l'accesso privilegiato alla realtà; esso non deve dipendere dai presupposti meramente derivanti dalla ragione calcolante e approssimativa sulle generalità di un ente. Esaminare ciò che a noi si presenta, grazie all'estensione delle probabilità conoscitive che si mettono a disposizione quando un caso viene considerato separato e distinto da altri eventi comporta il rifiuto di un'applicazione quantitativa di affrontare la realtà umana. Emerge il compito di soccorrere le differenze tipiche del vissuto esperienziale di ciascuno per scorgere il fenomeno sotto diversi punti di vista. Incrementare l'introduzione delle differenze sostanziali è una condizione necessaria per produrre conoscenza. C'è un movente che sottende il rifiuto di tenere sotto controllo la ripetibilità sistematica degli eventi perché, tale modo di intendere la ricerca, causa il blocco naturale del procedere di ogni singolo caso, che non può sempre essere sottoposto ad un controllo oggettivamente scientifico. I casi analizzabili secondo esperimenti in laboratorio non sono applicabili nei contesti umani, nei quali agiscono variabili soggettive che impediscono di neutralizzare il caso sotto esame nel rispetto della specificità di ogni essere umano. Così facendo è impossibile ipotizzare un gruppo di soggetti come elementi

di controllo, ma è possibile immaginare una serie di individui come soggetti che apportano novità al già dato e al già pensato. Ecco perché scartare il già detto e accettare nuove forme di sapere, rappresenta quella prassi attiva di leggere la realtà senza lasciarla in balia della smania di attendibilità del fenomeno. Questo dimostra uno spessore significativo al valore della ricerca che supera la razionalità tradizionale moderna: lo studio non deve essere valutato sulla forza di prevedere, mediante un paragone sulla controllabilità degli eventi, gli esiti futuri decisi apriori, ma solo dall'esperienza raccolta (dato) si può arrivare ad una restituzione attendibile (risultato). Infatti, il disporre di strumenti che permettono di stabilire anticipatamente linee guida da seguire - condizione economicamente produttiva per ottimizzare il lavoro iniziato nello studio del fenomeno, tramuta l'utilità con la banalità poiché ciò che è bene fare, non corrisponde necessariamente a ciò che è maggiormente conveniente. Lungi dal voler separare ogni ente dal contesto in cui esso si colloca, l'esperienza del soggetto non viene scomposta in unità semplici, ma situata in un sistema interattivo nel quale la relazione esprime una connessione contestualizzante tra le parti. La complessità dei dilemmi etici degli insegnanti non può essere garantita dalla frammentazione schematica dell'approccio quantitativo - sperimentale; la visione contro egemonica della ricerca seguita sostiene il desiderio di non costringere la realtà ad entrare nella mia ragione, ma di adattare la ricerca alle richieste cui lo studio analitico della realtà conduce. L'impersonalità che deriva dal voler assoggettare il concreto al condizionamento ripetitivo di sovrastrutture cui esso si riferisce, trova la sua debolezza esistenziale nella dinamicità del mondo umano. Andare oltre tale enfasi oggettivistica, trova la sua ragione d'essere in due obiezioni al paradigma positivista, l'una interna e l'altra esterna; la prima, parte dal presupposto che le variabilità individuate si pongono come esaustive, ma la realtà umana è spesso molto complessa rispetto a quanto si presenta ad un primo sguardo visivo. Ciò vuol dire che l'esperienza altrui non può essere compresa senza far riferimento ai significati che i soggetti vi attribuiscono; inoltre, applicare una "probabilità" ad ogni caso simile è un azzardo che può mettere a repentaglio la ricerca scientifica. La seconda, tuttavia, mette in funzione il fatto che non ci sono eventi indipendenti dalle teorie, ma sono le stesse che consentono di vedere i fatti; ciò significa che la ricerca - condotta sempre da un ricercatore - non può essere immune non solo dalle "finestre valoriali" ma anche dalle "finestre scientifiche" di colui che conduce l'indagine. Entrambe le dimostrazioni sopra mostrate, si riconducono al motore generativo della crisi che ha attraversato la svolta paradigmatica alla quale esprimo il mio rimando. Piuttosto recentemente il modello positivista nelle scienze umane è entrato in una decadenza, fulcro di una modifica-

zione repentina; i ricercatori infatti si sono resi conto che esso non era in grado di “garantire la comprensione della complessità dei problemi del mondo umano” (Mortari, 2007, p.23). È bene precisare che le giustificazioni che sottendono l’adesione ad una scelta, a scapito di un’altra, non intendono stabilire opposizioni nette e invalicabili. Ogni movente di cambiamento non deve essere concepito come una sostituzione del vecchio con il nuovo, bensì nell’evoluzione da un tipo di visione oltrepassata ad altre modalità di intendere la ricerca, che non escludono gli apporti del paradigma precedente ma li reinterpreta e li ricontestualizza alla luce di altri presupposti. In altri termini, le due parti (valutazione oggettiva e soggettiva) devono strettamente amalgamarsi in una relazione dialogica come risultato di una conoscenza che non è pre strutturata ma si struttura nel mentre di ciò che osserva. Le due azioni di fondamentale importanza per la riuscita di una conoscenza attendibile sono l’oggettività e la soggettività. Da un lato, garantire l’oggettività del processo conoscitivo senza escludere la dimensione personale con la quale ogni ricercatore verifica i contesti umani; dall’altro, ammettere la soggettività senza creare confusione tra i vissuti propri e quelli dell’alterità (risorsa per approfondire autenticamente l’esperienza specifica altrui).

Risulta interessante concepire la realtà come un terreno incontaminato di sapere sul quale, nulla di ciò che è stato nel passato, può anticipare il verificarsi di una conoscenza veritiera nel futuro; il campo della ricerca non può germogliare spargendo la semente in un suolo preparato a riceverla secondo leggi regolari che richiedono raccolti immutabili, poiché diverse sono le varianti che intercorrono nel prodotto finale. In educazione, non esiste un caso specifico - inteso come criterio base per regolare le successive azioni d’indagine - perché i contesti umani, essendo proprio caratterizzati dall’imprevedibilità del procedere della vita (ciò che è certo oggi può essere incerto domani), non possono essere compresi secondo addestramenti tecnicamente intesi. La consapevolezza esperienziale dell’alterità, essendo qualcosa che non appartiene al singolo unanimemente, non è qualcosa di adattabile - secondo visioni probabilistiche - in ogni porzione del reale. La variabilità dei singoli soggetti, non permette di sollecitare quanto già appurato ma esorta ad applicare un prospetto problematizzante e spesante, che restituisce il sapere come risultato di qualcosa di nuovo, non prevedibile limitatamente in soli termini matematici. È difficile pensare di intuire i dilemmi etici delle individualità da incontrare nella ricerca mediante un indagare anestetizzato dai sentimenti, quindi, l’indagine - inerente ai fenomeni dell’umano - non può prescindere dal valorizzare un decentramento empatico che non è mai calcolabile. Valorizzare l’altro come risorsa esemplifica la relazione corretta e dialogica con la soggettività come unica

forma sensibile per accedere al mondo altrui sconosciuto. Pertanto, la realtà propria dell'altro non può essere percepita attraverso un addestramento tecnicamente inteso, ma dal sentire che perviene dallo stare in relazione. Realizzare una buona qualità della ricerca, significa agire in maniera volutamente affidabile in termini di una prestazione tecnicamente valida che eticamente corretta nonché coerente con i bisogni di coloro che depongono la narrazione della loro esperienza. Appare comprensibile che il fine della ricerca educativa è complesso poiché chiama in causa il ricercatore come un professionista, non solo attento alla ricezione di conoscenze autentiche, ma anche alla qualità della circostanza (momento in cui l'altro è chiamato a condividere la sua situazione relativa alla sfera dilemmatica).

Il concetto di sapere nel fare educativo e pedagogico è l'oggetto stesso dell'investigazione che riguarda sia il "come" sia il "cosa" ed è fondamentale non solo per l'occuparsi di una particolarità relativa al contenuto esperienziale del soggetto -messaggio inviato al mittente della ricerca - ma anche per il preoccuparsi della ricorsività che la ricerca compiuta assume come atto di reciprocità condivisa - messaggio ricevuto dai destinatari della ricerca.

La bussola che orienta ricercatori ed educatori è l'epistemologia che si configura essenzialmente come la sapienza che consente di comprendere, produrre e gestire il sapere. Un concetto che sta alla base di tutti coloro che vogliono produrre, insegnare, apprendere sapere. Se aver chiaro il concetto di epistemologia è fondamentale per chiunque si occupi di ricerca, è ancora più importante per chi si occupa di ricerca nei contesti educativi. Perché la definizione di epistemologia come "lo studio del sapere" porta con sé l'idea che essa contenga indicazioni importanti per chi si interessi all' "arte di imparare" (Wells, 2000, p.7).

Essa è quella "branca della filosofia che riguarda le qualità, le tipologie e la validità del sapere" (Brown, 1993, p.838). Questa definizione permette di far capire come essa si radica nelle fondamenta stesse dell'idea di ricerca, poiché essa ha l'obiettivo di sviluppare sapere che consente, a sua volta, di comprendere, produrre e gestire lo stesso. Infatti l'epistemologia riguarda "la relazione che esiste tra 'colui che conosce' (il soggetto coinvolto nella ricerca) e 'colui che vuole conoscere' (il ricercatore)" (Ponterotto, 2005, p.131). Se aver chiaro il concetto di epistemologia è importantissimo per chiunque si occupi di ricerca, è ancora più importante per chi si occupa di ricerca nei contesti educativi. Si instaura dunque una dinamica di «ritorno continuo» che lega ricerca e contesto (Massa, 1993, p.25). Questo stretto legame con il contesto e questa ricorsività consentono alla ricerca qualitativa di produrre un sapere che sia significativo per i soggetti (Mortari, 2007; Silverman 2010).

Per questa ragione, individuare la struttura di senso - alla base dell'esperienza dei soggetti - cioè identificare in che modo e per quale scopo i soggetti pensano ed agiscono è imprescindibile per inserirsi in una consapevolezza plurale: rivolgere uno sguardo d'attenzione sull'unicità dell'evento altrui percepito è caratterizzante per innalzare il qualitativo che ritorna in ogni contesto, influente al fatto critico avvenuto.

Situarsi con senso nel variegato mondo del completo contesto scolastico significa impegnarsi a compiere una buona indagine qualitativa, tesa a comprendere in profondità l'esperienza di un fenomeno come l'insieme dei significati esperienziali che gli individui attribuiscono ad un evento specifico (risposta conoscitiva attinente al loro inedito vissuto coscienziale).

Essere mansueti nella ricerca significa presupporre l'impossibilità di ricorrere ad un metro universale per misurare un solo fenomeno. La pluralità del manifestarsi dei fatti implica due facoltà: distanziarsi da quel criterio grigio, statico e neutrale dell'oggettività, che legge la realtà in termini quantitativi (acquisire la conoscenza vera come una ripetibilità del controllo di una variabile preesistente sugli eventi); avvicinarsi a quell'approccio colorato, dinamico ed empatico della soggettività (accedere al mondo dell'altro come un sentire che perviene dallo stare in relazione). L'impossibilità nella generalità delle esposizioni peculiari crolla a monte sia della natura degli eventi dilemmatici caratterizzati da fatti distinti sia dalla conoscenza localizzata degli individui che si trovano ad affrontare situazioni dilemmatiche in diversi spazi di esistenza. "Quella qualitativa, è una ricerca che si caratterizza per una forte attenzione sull'aspetto dell'unicità dell'esperienza" (Bertolini, 1988, p.205). Tale attenzione all'unicità si inserisce nella consapevolezza che essa può essere raccolta solo volgendo lo sguardo alla "pluralizzazione delle parole della vita" (Flick, 2009, p.12).

La ricerca qualitativa ha lo scopo di studiare un fenomeno in profondità individuandone la "struttura di senso" (Bertolini e Massa, 1997, p.205) che li caratterizza. In altre parole la ricerca qualitativa indaga "come e perché" i soggetti sentono, pensano e agiscono (Ambert et al., 1995, p.880). Si instaura dunque una dinamica di "ritorno continuo" (Massa, 1993, p.25) che lega ricerca e contesto. Questo stretto legame con il contesto e questa ricorsività consentono alla ricerca qualitativa di produrre un sapere che sia significativo per i soggetti. "Il key-concept su cui si fonda la ricerca qualitativa è che noi stiamo dentro un mondo di significati e che questi significati (...) richiedono essenzialmente la messa in atto di processi di interpretazione" (Mortari, 2007, p.63). Questo implica da parte del ricercatore una grande "responsabilità" poiché egli diviene il vero "strumento della ricerca" e sulla sua

rigorosità si basa “l’affidabilità e la validità della ricerca” (Mortari, 2007, p.32, Patton, 2002, p.14).

Ogni ricerca si colloca entro un paradigma; un paradigma è un insieme di assunzioni o di premesse che “guidano l’azione” (Guba, 1990, p.17) epistemica. In altre parole esso costituisce la cornice di senso all’interno della quale si colloca la ricerca. È il “paradigma che circoscrive le scelte del ricercatore” (Mortari, 2007, p.20) poiché sintetizza quell’insieme di convinzioni e di sentimenti sul mondo e su come dovrebbe essere studiato, definendo anche le tipologie di domande che guidano il processo di indagine. Più semplicemente, esso rappresenta la cornice generale che mi guida come ricercatore da un punto di vista epistemico cioè mi dà delle coordinate all’interno delle quali io inserisco la mia conoscenza. Essa è facilmente rapportabile a “x” ed “y” di un grafico che mi identifica lo spazio conoscitivo entro il quale io mi trovo; per vedere con limpidezza tale superficie mi fornisco di una lente che o rimpicciolisce in profondità o ingrandisce in generalità lo studio del fenomeno. Ciò per esplicitare che se un ricercatore guarda la stessa cosa attraverso paradigmi o lenti diverse, vede anche cose diverse. Appare dunque doveroso scegliere un paradigma che si presenta in massima coerenza e congruenza con il problema e la domanda di ricerca. Le caratteristiche che definiscono un paradigma si basano su cinque diverse premesse: ontologiche, gnoseologiche, epistemologiche, etiche e politiche (Mortari, 2007). Esse svelano cinque differenti elementi sui presupposti secondo i quali ci si addentra nella comprensione del modo di intendere la concretezza del mondo dell’esperienza. Ogni preambolo definisce la natura della realtà che si intende indagare, la consistenza della conoscenza, la direzione per esplorare una conoscenza “vera”, quali responsabilità ha il ricercatore e quale tipologia di ricerca è bene condurre. A seguire presento, brevemente, le differenze tra il paradigma positivistico e il paradigma naturalistico: Il paradigma positivistico nasce dalla visione di natura inaugurata da Galileo secondo cui il mondo è retto da leggi universali e trascendenti che si possono conoscere attraverso l’osservazione strutturata della realtà. Esso obbedisce a diversi principi, riscontrati nelle rispettive premesse, sopra accennate, secondo la seguente sequenza: la concezione di un approccio matematico in quanto sperimentale si predispone a raggiungere una conoscenza oggettiva del reale (la realtà è governata da leggi immutabili e meccanicistiche). Le informazioni sono trattate in funzione di una materializzazione dell’esperimento applicato (la conoscenza è intesa come una rappresentazione astratta del reale); il compito del ricercatore è nullo poiché è quello di scoprire qualcosa di preesistente e l’accrescimento della conoscenza ha un valore fine a sé stesso (la realtà è indagata come

“oggetto esterno” cioè totalmente scollegata dal ricercatore); l’impegno della ricerca è di scoprire qualcosa di preesistente e di controllare gli eventi come previsione dimostrata dagli enunciati scientifici (utilizzare tecnicamente una conoscenza ristretta).

Il paradigma naturalistico, pur rifacendosi anch’esso a dei postulati specifici, ne cambia la forma: la visione ontologica prevede la messa in disparte della visione deterministica del reale in funzione di una visione evolutiva (l’essere prende forma grazie ai legami che si strutturano nell’incontro con gli altri) e per vedere la realtà non posso applicare schemi pre-ordinati ma devo saper definire continuamente l’impianto della ricerca al contesto; poiché quest’ultimo persuade la conoscenza, essa si pone come un processo di costruzione operato dalla mente umana (strutturazione del processo cognitivo). La realtà è complessa tale da richiedere una molteplicità di variabili che intercorrono nel dialogo continuo fra la capacità di distanziarsi dall’oggetto di indagine e il sapersi porre con esso in un’ottica relazionale (l’influenza di ciò che si indaga non stabilisce un accesso privilegiato alla realtà). Il ricercatore è responsabile dell’intero processo della ricerca perché attribuisce un alto livello di cura dei soggetti implicati in un’indagine (conoscenza guidata dal principio di migliorare la qualità della vita); l’utilità della scienza viene calcolata in relazione alla sua capacità di indagare le questioni rilevanti per la vita umana (conoscenza obbediente ad una domanda di senso). Ebbene, se l’obiettivo dello studioso è quello di garantire esiti attendibili alla ricerca e di promuovere un’occasione vitale positiva a coloro che condividono l’esperienza educativa, allora il ricercatore si sente chiamato in causa non solo da un punto di vista professionale ma anche esistenziale per conseguire un duplice obiettivo: occuparsi della ricerca e preoccuparsi del richiamo etico che la stessa deve evocare.

2.2 Occuparsi della ricerca

2.2.1 La fenomenologia e l’approccio al metodo fenomenologico

Intendo ora esplicitare l’incontro significativo con ciò che enuncia lo sfondo entro cui si colloca il procedere della presente ricerca: la fenomenologia. Il corpo centrale della fenomenologia, relativamente a questo settore d’interesse, è costituito da ciò che qualifica il muro portante del vissuto degli individui - agenti nel campo delle scienze umane - la descrizione veritiera delle singole componenti del fenomeno investigato come basi su cui poter edificare, caso per caso, una solida teoria descrittiva ed interpretativa dedita a sostenere il carico dei dilemmi etici vissuti da insegnanti plurimi. Non a caso, infatti, il metodo di lavoro

della fenomenologia è descrittivo; essenziale è, dunque, l'importanza della descrizione capace di rispondere alla complessità nel monitoraggio continuo del procedere della ricerca. Se l'oggetto della fenomenologia è il vissuto dell'altro, allora occorre nutrire l'anima di umiltà per cautelare il benessere esperienziale dell'alterità. Quest'ultimo, nel suo continuo variare non può essere colto in forme universali e necessarie, ma sempre in forme contingenti grazie alla realtà mutevole e in continuo divenire, motivo per cui la ricerca educativa si sposa con la ricerca fenomenologica.

A partire dalla filosofia fenomenologica, la cui principale ambizione è quella di costituirsi come una scienza rigorosa capace di pervenire ad una chiara credibilità scientifica mediante una ricerca qualitativa tesa a realizzare uno studio intensivo dei vissuti esperienziali dei soggetti, è stata ideata una concezione fenomenologica del metodo, tale da consentire, un approccio analitico circostanziato al mondo dei singoli significati. "L'obiettivo centrale della ricerca fenomenologica è quello di arricchire la comprensione dell'esperienza umana e per questo motivo è interessata a descrizioni che provengono dalla quotidianità ordinaria e permettono di illuminare la comprensione di un fenomeno cogliendone le strutture essenziali" (Sità, 2012, p.73). La fenomenologia, infatti, in quanto scienza dei fenomeni ossia di ciò che appare (Mortari, 2006) indaga i contenuti di coscienza che si manifestano nella narrazione del vissuto esperienziale. In altri termini, essa assume come punto di cominciamento dello studio l'essenza di ciò che si manifesta nella consapevolezza interiore degli individui, come riflessione conoscitiva in potenza e portata in evidenza grazie alla messa in parole di un caso critico esperito. Il principio generale della fenomenologia asserisce che ogni fenomeno possiede intrinsecamente la sua essenza e quindi è compito dell'atto euristico coglierla. Diversi altri autori hanno dato rilievo al concetto di essenza, delimitando la sua nozione con riferimento ad essenze concrete, contestuali, situate, senza ambizioni di universalità (Dahlberg, 2006; Giorgi, Giorgi, 2003). La produzione di una conoscenza si può cogliere intuitivamente grazie alla capacità di afferrare, tramite la cognizione della ragione, le qualità fondamentali di un ente o di un evento particolare; l'atto cognitivo della percezione immediata consente di comprendere la caratteristica peculiare inerente alla qualità specifica di ciò che viene definita come la struttura emergente della cosa (Mortari, 2007). L'essenza costituisce quel quid che si presenta in ogni variazione di una specie di fenomeni che rivela la sua datità originaria perché manifesta la specifica identità relativa alla struttura emergente della realtà nonché dei fenomeni che la contraddistinguono. Occorre precisare che "in fenomenologia l'essenza è definita la «struttura emergente della cosa», ed è

costituita da quella serie di qualità essenziali che necessariamente ad essa competono, in quanto senza di esse la cosa non potrebbe esserci. L'essenza quindi «non è individuabile» ma costituisce quel quid che c'è in ogni variazione di una specie di fenomeni. Questo quid o struttura emergente rende evidenti le proprietà essenziali di un ente o di un evento, cioè manifesta la sua specifica identità. L'essenza è quel nucleo di proprietà senza le quali una realtà non sarebbe quella realtà.» (Mortari, 2010, p.9). Se si accetta il presupposto secondo il quale l'essenza può essere considerata come l'insieme di qualità necessarie ed universali che possono essere afferrate grazie alla capacità intuitiva, espressa nell'atto cognitivo della ragione, allora risulta pensabile che cogliere l'essenza del fenomeno studiato significa percepire la qualità emergenziale di ogni elemento indagato. Ciò consente di delineare il suo profilo intrinseco, vale a dire, la sua specifica qualità che la distingue nettamente da ogni altro concetto di essenza attribuibile ad esso. La descrizione rappresenta l'«atto cognitivo fondamentale» del metodo fenomenologico (Mortari, 2009, p.62), poiché attraverso di essa si attualizza il «principio di tutti i principi» husserliano (Mortari, 2007, p.84). Lo studio dei fenomeni, esteso ad una ricerca che privilegia esattamente l'essenza di ciò che si manifesta alla coscienza nella sua sostanza specifica, nel modo proprio del suo apparire a seconda dei modi diversi di accedere alle cose, si avvale di un affidamento fiducioso a ciò che compare. Tuttavia, poiché non è così semplice togliere i filtri cognitivi che ci sono tra un soggetto e le cose, allora la fenomenologia si avvale di due postulati, rispondenti al ricorso di fedeltà al fenomeno: il principio di evidenza e il principio di trascendenza. Il primo, «chiede che il processo d'indagine si muova solo nelle direzioni suggerite dai fenomeni nel modo del loro apparire», e il secondo, «suggerisce di cercare la datità non visibile dei fenomeni seguendo gli indizi suggeriti da quella evidente» (Mortari, 2009, pp. 66-67). Occorre precisare che il principio di fedeltà al fenomeno, si applica nel momento in cui ci si deve mantenere un atteggiamento «fedele a ciò che si offre alla presenza» (Mortari, 2007, p.86) lasciando che esso si disveli nel modo più possibile vicino alla sua datità originaria ossia dire esattamente com'è la cosa che il soggetto ha davanti a sé stesso: non aggiungere e non togliere nulla a ciò che viene lentamente alla presenza per riuscire a descrivere l'elemento visivo - esistente di fronte - con le stesse parole che esso userebbe se fosse capace di esprimersi. A partire da questa premessa, per applicare tale fenomeno, è appunto necessario rendere operativi i due principi sopra citati, definiti «sussidiari»: il primo che «chiede si faccia ricerca soltanto nelle direzioni in cui le cose ci invitano a farlo» e il secondo che chiede alla ricerca di «lasciarsi guidare oltre le apparenze, per approssimarsi quanto più possibile all'essenza delle cose»

(Mortari, 2007, p.87). In altri termini, il principio di evidenza di riferisce all'obbedienza del modo secondo il quale ogni entità si offre particolarmente alla conoscenza, mentre il principio di trascendenza si attiene alla capienza di andare oltre al profilo che si manifesta per svelare il lato nascosto dietro al quale traspare quello visibile. Quest'ultimo suggerisce di farsi guidare da quello che si mostra innanzi all'individuo, impegnato nell'esplorare la tonalità conoscitiva dell'altro, per capire quello che non si manifesta immediatamente; quando una cosa appare al soggetto che indaga il fenomeno, si presenta sempre e solo una parte della cosa stessa, non il tutto. La peculiarità, propria della fenomenologia, consiste nella competenza di farsi indicare il dentro leggendo il fuori attraverso una circolarità reciproca insita nei due principi: correlare il principio di evidenza (ciò che vedo) con il principio di trascendenza (ciò che l'evidenza di ciò che vedo mi permette di andare oltre al concetto manifesto). Se la ricerca fosse un romanzo, il principio di fedeltà al fenomeno sarebbe il soggetto principale mentre il principio di evidenza e il principio di trascendenza sarebbero i personaggi secondari necessari per rappresentare il contesto relazionale entro il quale si legge il vissuto del protagonista.

Tali diversi principi, sopra esposti, sono indispensabili poiché rappresentano i gradini necessari per applicare realmente il principio di fedeltà alla scala valoriale del fenomeno. La fenomenologia, pur facendo affidamento al concetto husserliano di "essenza", non può essere applicata alla lettera alla filosofia a cui essa perviene. Anzitutto, occorre precisare, una filosofia di ricerca è definibile come quello "stile euristico" o "orientamento epistemico" (Mortari, 2007, p.77) secondo cui una ricerca è condotta. In secondo luogo, la differenza - cui sopra accennavo - è che la filosofia fenomenologica, in quanto scienza dell'idealtà, si sofferma sui quesiti generali che costituiscono la cosa, al contrario delle scienze empiriche, le quali prendendo in considerazione un fenomeno o una serie di fenomeni - non qualcosa di universale bensì di fattuale e contingente in quanto inerente alla variabilità dell'esperienza umana - non possono essere colte universalmente ma singolarmente. La diversità tra le due scienze si può riscontrare nella seguente spiegazione: le scienze di idealtà devono determinare in che cosa consiste una cosa in generale (ad es. che cos'è un dilemma etico). La scienza empirica deve tentare di trovare l'identità nella determinazione accidentale di un ente, cioè il concreto individuabile nell'essenza del fenomeno analizzato, concentrandosi sul porre in esame un numero sufficiente di manifestazioni di quel fenomeno (per es. una serie di insegnanti su cui si rilevano i dilemmi etici): fare ricerca empirica significa confrontarsi con una pluralità, per cercare un sapere solido di questa complessità.

Riassumendo: le scienze che ricercano il generale, si predispongono a studiare - contestualizzato alla mia area d'indagine - da che cosa sono formati i dilemmi etici degli insegnanti, mentre le scienze che ricercano il particolare si focalizzano a descrivere l'essenza ritenuta valida del fenomeno considerato, prendendo in esame sia l'eguale sia il distinto: "Se nell'essere umano uguaglianza e distinzione coesistono inscindibilmente, allora il lavoro epistemico di cogliere l'essenza non può non tenere conto di questa duplicità e quindi cogliere le invarianti che rendono uguali e allo stesso tempo le qualità distintive che rendono ogni esperienza assolutamente singolare" (Mortari, 2010, p.16) Afferrare il distinto - che contraddistingue il sapere esperienziale di ogni essere e cogliere l'uguale - che contrassegna talune esperienze di vita comuni - permette di definire in modo preciso il concetto di essenza del concreto. Questo presupposto si realizza nella misura in cui confrontarsi con una vastità di circostanze critiche imprevedute significa applicare precisione al concetto di essenza, intesa come sapere concreto di una molteplicità di esperienze similmente confrontabili. È rilevante sottolineare che, nonostante l'impossibilità di arrivare ad un sapere generale - inteso come qualità invariante di una classe di oggetti - rimane comunque la possibilità di andare al di là del qui ed ora del sapere locale e particolare. Questa è un'occasione per giungere ad un sapere rigoroso dalle sfumature esemplari, altrimenti se così non fosse, non sarebbe nemmeno plausibile parlare di scienza.

Pur ponendo una distinzione fra ricerche eidetiche e ricerche empiriche, non bisogna porre le stesse in una contrapposizione scissa nettamente: al contrario, entrambe non sono poste in opposizione binaria ma sono utili le une alle altre perché esemplificano la datità dell'esperienza in termini di pura essenza o eidos, con l'aggiunta innovativa che il fenomeno in sé, una volta identificati i casi numerabili (i dilemmi etici nella pratica educativa di diversi contesti scolastici), la ricerca empirica è in grado di farsi carico delle loro qualità attuali. Ed è così che si passa ad una specifica forma di essenza, che incarna le caratteristiche appartenenti alle qualità tipiche delle cose cangianti e mutevoli; la vera essenza empirica o concreta è manifestata dalle determinazioni secondarie che si trovano nell'identità interna ad un ente. Indispensabile è riconoscere che la conoscenza del reale non sempre è offerta nella sua compiutezza apparente, colta intuitivamente, ma si rende completamente solo nella vigilanza ininterrotta in grado di oltrepassare il semplice manifestarsi. La cosa visibile, quella cioè che ci facilita nella visione autentica del fenomeno reale, appare solo parzialmente e lascia aperto il varco dell'inverosimile da scoprire come enigma celato dietro l'apparenza. Specialmente nella vita professionale di ognuno, può accadere di trovarsi di fronte ad un aspet-

to dell'esistenza - messo in gioco nella relazione educativa - che trascende l'ordinario e che ci propone modi di essere agenti che vanno al di là della consuetudine del nostro quotidiano, ma che stanno al di qua della problematicità lavorativa vissuta. Per tale motivo, necessario è compiere una distinzione tra ciò che si è e tra ciò che non si è ossia non sovrapporre il profilo manifesto con il profilo nascosto della cosa che si manifesta; pertanto è auspicabile abbandonare la tendenza a fare affidamento unicamente a ciò che appare e disfare le certezze abituali. Nel momento in cui la mente si impoverisce di concetti acquisisce quella limpidezza tale da far intravedere quella trasparenza che permette di ricevere l'essere delle cose. La scienza empirica persegue l'obiettivo di mantenersi attinente alla qualità di ciò che costituisce il reale senza, tuttavia, voler screditare il contenuto quantitativo presente nella scienza eidetica. Come afferma l'autrice "affermare la primarietà di una scienza empirica descrittiva per investigare l'esperienza umana, non significa escludere l'uso dei concetti matematici e dunque dei metodi quantitativi, quanto situarli al punto giusto del processo di ricerca; questi, infatti, possono essere usati non direttamente sui dati sensibili solo ad un approccio qualitativo, ma sui concetti descrittivi cui si perviene attraverso un'elaborazione qualitativa dei dati" (Mortari, 2010, p.28). Per concludere, quindi, una scienza empirica che ha come finalità quella di mantenersi fedele alla qualità del reale, non estromette i metodi quantitativi. Essa li considera adeguati ed opportuni unicamente se si ricorre ad essi quando ci sono concetti che costituiscono già forme di teorizzazione del reale; quando è stata ultimata una serie di concetti che possono ritenersi qualitativamente esatti perché in grado di adeguarsi all'oggetto, è possibile applicare su di essi (non sui dati immediati provenienti dalla realtà esterna) questi metodi quantitativi. Attenersi alla fedeltà del reale è il punto nodale della fenomenologia la quale, anche se non perviene ad una visione deterministico – generica della realtà non deve per questo essere considerata meno valida delle scienze eidetiche (matematica e geometria) ma stimata come scienza empirica centrata sulle proprietà del mondo vivente, incerto e vulnerabile. Come evidenzia L. Mortari, "qualitativo non è sinonimo di poca esattezza, ma di un'esattezza differente, cercata pazientemente rifinando le parole che descrivono la realtà per dire con precisione il variare dei modi di essere dei fenomeni esperienziali. Nessuna scienza esatta è adeguata a conoscere una realtà di forme non esatte, nessuna scienza matematica e geometrica può portare a termine i compiti originali e legittimi di una descrizione che si modula sull'infinito variare della fenomenicità del reale" (Mortari, 2010, p.26). La realtà in cui si è immersi, di tipo esperienziale, è in continuo divenire, è fluida, pertanto non si può avere la presunzione di approdare a concetti sicu-

mente limpidi, certi, sicuri e precisi. Questo non è possibile per le ricerche in campo umanistico poiché i soli concetti a cui si può giungere sono solamente vaghi. Trattandosi in questo caso di esperienza umana, i concetti a cui si può pervenire sono di un'assoluta vaghezza e imprecisione perché si ha a che fare con delle cose viventi, con l'umanità e l'esperienza delle persone stesse.

Il metodo che risulta indicato ad analizzare i dilemmi etici di educatori, maestri e docenti di svariati contesti scolastici è, senza dubbio, quello fenomenologico. Lo stile fenomenologico, in linea con ciò che lo contraddistingue, evita il metodo impostato tradizionale e adotta quello scientifico non convenzionale. Trarre valore situazionale (non generale) insito nella particolarità propria di ogni fenomeno, è una peculiarità che non può essere estesa ma circoscritta al singolo universo dei significati offerti. Questa concezione dell'essere in ricerca, trova la sua ragione d'essere nel fatto che proprio perché non è possibile accedere ad un sapere anticipato, non è altrettanto pensabile giungere ad un'operazione euristica definita meccanicamente (prima di intraprendere la fase di ricerca sul campo). Ecco, dunque, quel modo indiziario che tratteggia il profilo del metodo fenomenologico depositario di una dimensione qualificante dell'indagine poiché densa di varianti che rimodulano il procedimento del fare ricerca nel mentre del suo processo. Disfare la tendenza a non rinchiudere il manifestarsi del fenomeno nelle imposizioni della ragione umana, abbandonare le procedure decise aprioristicamente per mettere in continua discussione le proprie pre – comprensioni a partire da una realtà vuota di preconetti, ma satura di possibili rimodulazioni. Tale modo non direttivo di procedere nella ricerca, rende attuabile il pensare il metodo come una mappa indicativa che accompagna il viaggiatore nel raggiungimento della meta, senza imporre un cammino solcato da una strada già segnata, ma come un percorso da costruire lentamente accettando l'avventura di una modificazione continua nel tragitto della conoscenza. In questo senso, ogni metodo, così come afferma Maria Zambrano è un “incipit vita nova”. La massima della prospettiva fenomenologica accoglie la convinzione di rifiutare di andare sul campo con teorie precostituite aprioristicamente per applicare la contestualizzazione al contesto particolare: l'obiettivo della ricerca fenomenologica è di cogliere la specificità di ogni ente senza anticipare il suo modo proprio di venire alla presenza. Quindi, non preconstituire l'accesso nell'entrare in relazione con l'altro appare la linea maggiormente consona ad indagare i dilemmi etici nell'esperienza educativamente scolastica.

Perlustrare la realtà dei pratici delle scienze umane, ossia di coloro che operano professionalmente nei diversi settori della vita educativa, richiede la sensibilità di stare nel proget-

to secondo una buona indagine qualitativa; essa è volta a comprendere in profondità il fluire del sapere esperienziale, che varia al variare della complessità degli eventi critici cui ciascun insegnante è sottoposto nel corso della sua quotidianità lavorativa. Quanto qualifica la ricerca fenomenologica è l'essere impegnati ad indagare una conoscenza connessa alle situazioni di ogni fenomeno nella loro singolarità: a partire da tanti casi critici, unici e particolari, emerge l'esigenza propria di lavorare su ciò che contraddistingue l'essenziale. Questo non induce a focalizzare il proprio interesse agli aspetti esclusivamente individuali e singolari, ma ad analizzare l'esperienza individuale come presupposto necessario a fare luce su un fenomeno esperito da una tipologia di soggetti diversi con caratteristiche simili, quali la medesima mansione lavorativa. Degno di reputazione è il modo in cui il fenomeno si presta all'esperienza tipica di ciascun soggetto ovvero l'individuazione dell'essenza descrittiva del tema proposto. In altre parole, il ricercatore deve mirare all'essenza delle cose stesse, così come loro si presentano intimamente accostando il fenomeno secondo purezza ed oggettività senza, tuttavia, annullare la propria soggettività relativa al proprio sentire entro il pensare. Evidenzia anche l'autrice che: "il pensare puro a cui aspira il metodo fenomenologico non può dunque essere un pensare vuoto, ma un pensare che fa dei prodotti cognitivi solo uno strumento per lasciare parlare i dati, una cartina al tornasole che evidenzia la qualità del reale con cui viene in contatto. Una mente vuota non saprebbe interpellare l'altro, così come una mente troppo piena non riesce a stare in ascolto del dato. Da coltivare è una mente sensibile al dato, quella che sa usare i suoi pensieri per far parlare il testo, per portare all'evidenza il mondo di significati che il testo offre." (Mortari, 2010, p.18) Il metodo fenomenologico stabilisce che per pervenire a cogliere l'essenza di un fenomeno, è necessario attuare una descrizione fedele, e la descrizione fedele al dato è quella di una mente che non solo sa tenere 'gli occhi spalancati', ma 'non deve oltrepassare il limite dello stato fenomenico, del vissuto', cioè deve attenersi alle qualità evidenti senza nulla presupporre o imporre" (Stein, 2001, in Mortari 2010, p.18). Le descrizioni vengono messe in piedi avendo come punto cardine quello dell'aderenza alla realtà, alla qualità delle cose. Così facendo si perviene ad una tipologia di concettualizzazione che seppur nella sua imprecisione, è quella richiesta da una porzione di realtà che per altro cambia in continuazione, è instabile e flessibile: l'esperienza dilemmatica umana. Pertanto è utile riuscire ad ottenere sia una descrizione di essa capace di cogliere qualità proprie nonostante il suo fluire, ma allo stesso tempo deve essere in grado di non fossilizzarla, di ingabbiarla dentro un'esattezza insostenibile e non veritiera.

L'importanza della descrizione come fedeltà al fenomeno risponde al metodo fenomenologico - eidetico come approccio di ricerca inizialmente scelto. "Nell'interpretazione eidetica l'oggetto del metodo fenomenologico è quel fenomeno costituito dal significato dell'esperienza vissuta così com'è percepita dai partecipanti" (Mortari, 2007, p.170). Ciò che è consolidato è che l'atto essenziale della ricerca fenomenologica con indirizzo eidetico è quello del descrivere: agli intervistati è chiesto di descrivere, sotto forma di narrazione, una circostanza come espressione di una loro specifica esperienza, e all'intervistatore (ricercatore) di pervenire a sua volta, grazie all'esposizione dei soggetti partecipanti, ad una descrizione rigorosa del fenomeno oggetto di studio. La descrizione che un soggetto fa di una propria esperienza vissuta getta luce sul fenomeno oggetto di studio e permette di coglierne le strutture essenziali (Applebaum, 2007; Polkinghorne, 1989).

Ciò che invece è da delucidare è concernente alla consapevolezza della negazione di arrivare a costituire - attraverso le strutture essenziali del fenomeno - un insieme di qualità oggettive e universali. È possibile parlare di apparato indispensabile del fenomeno solo quando esso si dimostra come un punto di unione tra la realtà e la fedeltà alla coscienza soggettiva di ognuno il cui risultato, oltre ad essere sottaciuto nei fenomeni vissuti, è una proprietà condivisa dalle varie descrizioni narrative. Inoltre, la presunta generalità delle esposizioni peculiari crolla a monte sia della natura degli eventi educativi caratterizzati da individui (educandi) e fatti (educativi) distinti, unici e in quanto tali protagonisti di un'esperienza irripetibile sia della conoscenza localizzata delle persone che si impegnano primariamente di educazione (educatori) in particolari spazi di esistenza. Nonostante le precisazioni sopra riportate, il metodo eidetico è proporzionato alla qualità essenziale della fenomenologia husserliana poiché si avvale di quel procedimento epistemico che fa capo alla descrizione. Essa si attualizza grazie ad uno scambio richiesto non solo ai partecipanti all'indagine, ma anche al soggetto facilitante la ricerca: gli intervistati contribuiscono a tratteggiare quel particolareggiato processo di classificazione narrativa riguardante le personali esperienze vissute; l'intervistatore concorre a operare persistenti descrizioni sulla procedura con cui si perviene alla definizione dei dati. Il metodo fenomenologico - eidetico, durante l'elaborazione della conoscenza attua un processo di costruzione enattivamente inteso (Mortari, 2007). Il fenomeno da indagare non può essere ridotto entro una procedura collaudata da applicare meccanicamente come un ricettario ma necessita di essere esaminato secondo una metodologia rigorosa, capace cioè di credibilità scientifica poiché si attiene con fedeltà alla realtà mutevole. Ciò significa che la fenomenologia rappresenta un valido

punto di partenza nel percorso di ricerca qualitativo intrapreso perché dirige verso un metodo più affinato rintracciabile nell'abilità di realizzare uno studio intensivo dei vissuti esperienziali dei soggetti. Dunque, all'interno dello spazio offerto dalla filosofia fenomenologica (e quindi interno alla cornice ecologica della ricerca o paradigma naturalistico), è stata elaborata una concezione fenomenologica del metodo che unisce la vocazione descrittiva del filone di riferimento con un intento interpretativo. Quest'ultima coniuga l'azione cognitiva di descrizione narrativa dei partecipanti con l'operazione riflessiva del ricercatore, il quale si trova impegnato a ridefinire la tecnica di raccolta dei dati in funzione di ciò che riesce ad estrarre analiticamente da ogni significato dell'esperienza, emerso nell'oggetto del metodo indagato. Infatti, le descrizioni comprensive di quello che costituisce il vissuto esaustivo dei soggetti partecipanti alla ricerca altro non sono che l'obiettivo cui perviene il processo d'indagine legato necessariamente alla procedura di analisi. La strutturazione delle narrazioni descrittive prese in esame per determinare ciò che è sottoposto alla composizione dei dilemmi etici degli insegnanti, mette in evidenza la costituzione di un aspetto di oggettività disvelato da un'analisi rigorosa. Detto in altri termini, ciò che si presenta come essenza invariante su una classe di oggetti dilemmatici ripetuti, disvela il risultato dello sviluppo di una conoscenza di tipo enattivo, la quale si costituisce attraverso una forma di interazione dialogica tra il ricercatore e l'oggetto tematico individuato. Questi due elementi di passaggio fanno parte di un processo di analisi rigorosa che rappresenta, mediante la costruzione di un sapere aderente ad una disposizione fedele del fenomeno studiato, il criterio di validità della ricerca.

2.2.2 Il meticciamiento e la *Grounded Theory*

È importante adottare un metodo rigoroso nel filone dell'indagine educativo - pedagogica, e poiché ogni ricerca ha la sua valenza nella misura in cui essa è rigorosa, intendo ora rendere noto ogni passaggio sotteso all'applicazione della sua messa in atto. Riprendendo la centralità della ricerca di un metodo intransigente - di cui quello fenomenologico costituisce un valido punto di riferimento - ribadisco i due principi epistemici verso il quale esso affonda le sue radici (cercare l'essenza dei fenomeni e applicare alla ricerca il principio di fedeltà) necessari ad avere un confronto diadico imprescindibile nella conoscenza certa di ciò che si presuppone essere il taglio migliore del metodo, adottato per la presente ricerca.

Pur attribuendo una certa rilevanza alla caratteristica proprio del metodo fenomenologico, esso solo non risulta essere sufficiente per completare l'intero processo nella pratica

reiterativa di ogni procedura analitica, costruita per garantire un adeguato e completo procedimento di analisi del materiale raccolto nel mentre del fare ricerca. La rilevanza della descrizione come fedeltà alla qualità essenziale del reale, si avvicina con maggiore fedeltà possibile all'oggetto della ricerca; essa risiede nella scienza descrittiva la quale desidera descrivere il senso intimo delle cose che si analizzano nel momento in cui esse accadono, quindi nel bel mezzo del trascorre dell'indagine aperta.

L'esigenza di una ridefinizione del metodo è esplicitata grazie ad un'operazione di meticciamiento a partire dalla condivisione di basi comuni fondamentali, nello specifico: integrazione tra metodo fenomenologico - eidetico e *grounded theory*. Essi agiscono secondo due atti cognitivi fondamentali, rispettivamente presenti: nel primo, descrivere e nel secondo, analizzare. Il significato più profondo del meticcicare procedimenti, non deve essere interpretato come un percorso a senso unico, tracciato da una via unica conducente ad un vicolo chiuso. Entrambi si compensano vicendevolmente e, soprattutto, si riconoscono nell'adesione a determinate premesse attuative, quali: applicare aderenza fedele al dato originario nella datità offerente dei fenomeni; sospendere la richiesta di ogni validità attribuibile a qualche teoria precedentemente ammessa; costruire la teoria in modo induttivo per evitare qualsiasi forma di ragionamento dimostrato in modo deduttivo. Esiste una libertà rigorosa nel meticcicare i metodi che risiede nella decisione di orientare la mappa della conoscenza verso strade complementari per trovare un'euristica capace di rispondere con efficacia più ragguardevole alle caratteristiche della domanda di ricerca. (Mortari, 2007). In seguito a una serie di confronti e di momenti di riflessione, è apparso considerevole far coincidere il metodo fenomenologico - eidetico con la *grounded theory*, grazie ad un intreccio sistemico con i nessi condivisi da entrambi gli orientamenti metodologici per rispondere nel modo più appropriato al tipo di ricerca condotta.

La *grounded theory* è stata ideata da due sociologi americani: Barney Glaser e Anselm Strauss a partire dalla visione per la quale l'accesso al mondo dei significati dei soggetti è una condizione necessaria allo sviluppo di una ricerca significativa.

Essa è presentata dagli autori come “un metodo di ricerca qualitativo che usa un insieme sistematico di procedure per sviluppare una teoria su una teoria che deriva induttivamente dal campo. Ciò che emerge dalla ricerca costituisce una formulazione teorica della realtà investigata (...) Lo scopo di questa metodologia è quello di costruire una teoria che sia piena di fedeltà e capace di illuminare l'area sotto studio” (Strauss, Corbin, 1994). Comprendere il significato (o l'essenza) dei vissuti radicati nella percezione della realtà immedia-

ta appartenente al mondo dei soggetti permette di assegnare alla loro esperienza praticata ciò che di simbolico si costruisce nell'interpretazione del fenomeno.

Il secondo approccio metodologico, integrato al primo, interpreta al meglio la tensione che si mantiene a una certa distanza dall'idea di esaminare un fenomeno in modo riduttivo nonché semplificatore di una realtà scolastica - già di per sé estremamente complessa - per accostarsi invece ad un criterio innovativo di ricerca. Quest'ultimo reputa di fondamentale importanza il saper elaborare la teoria a partire dalla fase iniziale, cioè dagli albori in cui essa si origina e si modella nel momento in cui essa prende forma. Infatti la teoria si configura fin dalle prime fasi della ricerca e si costruisce a poco a poco con il procedere dell'analisi; tale svolgimento inizia dal principio del lavoro di codifica come un procedimento che non segue un sentiero di ricerca precedentemente realizzato ma che evolve in modo inverso al fare tradizionale: il lavoro di analisi segue (e non precede) la raccolta degli elementi. La *grounded theory* non considera la teoria come la fase finale del processo, dunque segue la procedura ricorsiva alla ricerca che definisce la tecnica di raccolta e di esamina dei dati secondo una "relazione circolare" (Tarozzi, 2008); quest'ultima concorre a stabilire il modo induttivo di stare nella ricerca poiché l'analisi dei dati e la scrittura della teoria stanno al metodo di ricerca come il prodotto stesso della ricerca; la *grounded theory* indica sia il metodo sia il prodotto dell'indagine, precisati simultaneamente nella processualità dialogica che esiste nelle vicendevoli tappe: selezione, verifica e interpretazione dei dati. Il contemporaneo procedere dei tre momenti indicati è importante per considerare in modo minuzioso ogni dilemma professionale, responsabile dal punto di vista etico, e riflettere sulla produttività del proprio operato, vale a dire misurare l'efficacia del lavoro svolto per comprendere i punti di forza e quelli di debolezza. Non a caso, questo metodo acconsente alla possibilità di riorganizzare l'efficacia del proprio agire, adattandosi all'esperienza dalla quale dipende un eventuale cambiamento generato dalla modifica della prassi con cui si accede al campo d'indagine. Se il lavoro di analisi si interpone alla raccolta, allora esso costituisce una relazione di rigore che si fonda sull'autenticità del mondo esperienziale in cui ciascun individuo è inserito (si rende nota la corretta visibilità con cui avviene la costruzione della tesi di conoscenza del fenomeno). Lo scopo della *grounded theory* è arrivare ad una "interpretazione teoricamente informata" (Strauss e Corbin, 1994) preparazione coerente che si garantisce attraverso una elaborazione teoretica giustificata da un'accurata descrizione della procedura seguita. Il suo cuore nevralgico è la pulsione a costruire "una teoria che sia fedele" all'area sotto indagine (postura fenomenologica, anche se non esplicitamente dichiarata) (Strauss e Corbin, 1994).

Grazie all'individuazione dell'area di interesse, messa a fuoco dalla questione generativa della ricerca, si sottopone la questione centrale - inerente al contesto educativo di riferimento come ambientazione entro cui collocare il fenomeno da indagare - ad una tecnica qualitativa che segue un iter "a spirale" (Tarozzi, 2008) per ottimizzare il processo di sistematizzazione dei dati che conduce ad una rielaborazione della teoria.

Il metodo di ricerca segue una processualità operativa nelle diverse fasi in cui esso si struttura. Come dire, il circuito attraverso cui si costruisce a piccoli passi il tracciato, grazie alla messa in campo di una serie di fasi, permette di monitorare il flusso delle azioni in passaggi essenziali che possono essere presentati come soste indispensabili, momenti di ristoro nell'incontro impegnativo con la realtà. Il fine è di congiungere la stesura di una tesi con un'esattezza di precisione derivata dalla caparbietà di saper far luce assoluta su ogni dettaglio dell'ambito di studio.

Esistono diversi gradi intesi come tre particolari livelli nel processo di codifica derivante dall'analisi dei dati:

a) *Open coding* (codifica aperta):

Questo momento iniziale comincia con una fase di indagine analitica dei dati messa in atto grazie all'opportunità di spalancare i concetti narrativi raccolti ad una lettura ripetuta, che cerca di guidare il fenomeno in un'unità fedele al dato nominato. Ciò significa che le interviste somministrate vengono affrontate criticamente nell'individuazione puntuale di tutto ciò che il testo esposto contiene: parole e frasi sono contenute di osservazione rilevanti per aprire ogni porzione di realtà offerta all'esplorazione approfondita di ciò che compare come essenziale. Essere aperti nel lavoro di prima analisi permette di ricevere il fenomeno nella sua piena totalità cioè esattamente così come esso si propone; questo caratterizza un interesse continuativo alle parole preziose di coloro che collaborano al progetto, comprese le singole particelle della narrazione trascritta.

L'azione di identificare le unità di significato, come indice di un elemento determinante nel senso complessivo del colloquio, afferisce ad una denominazione di contenuto: l'elaborazione di etichette concettuali - relative alle parti di testo aderenti alla domanda dell'indagine - per esplicitare alcuni concetti. Questi ultimi vengono appunto nominati grazie all'affiancamento al fenomeno di etichette che costituiscono i concetti trovati nel materiale di ricerca per rispondere alla domanda che guida tale processo di "labelizzazione"

(Mortari, 2007) cioè di raggruppare ciò che il parlante intende esplicitare riguardo al fenomeno per pronunciarlo in maniera precisa nella successiva concettualizzazione.

Essere prossimi al testo intero che si ha davanti conduce ad una lettura globale ma pur sempre focalizzata sul valore della parola espressa; questo richiede necessariamente l'abilità di portare alla luce ciò che la persona intervistata vuole esprimere in virtù dell'esperienza vissuta. Passaggio reso possibile grazie all'assegnazione ad ogni paragrafo di una spiegazione conforme alla datità dell'enunciato: la selezione dei segmenti di testo sono scelti come frammenti del discorso rispondenti al disegno di senso della ricerca. Occorre dunque evidenziare quelle unità ritenute degne di codifica per dichiarare il livello di comprensione descritto al fine di delineare quello che l'altro vuole narrare utilizzando nella spiegazione sintetica alcuni termini presenti nel testo dell'intervista. Si può così dire delineato il lavoro di definizione di un livello più astratto, che richiede più tentativi per giungere ad una definizione fedele al fenomeno. Il lavoro di tematizzazione permette di articolare i dati emersi e di individuare le aree di ricerca come elementi centrali; "una core category è una categoria chiave, ramificata, spesso anche più frequente (con il più alto numero di occorrenza nei dati), ma soprattutto è quella più potente analiticamente. È densa, satura, integra la teoria, è completa, rilevante e funzionale" (Tarozzi, 2008, p.54). La procedura che costituisce le categorie rappresenta un nesso tra le categorie individuate - legame che assembla i dati - e gli attributi che ad esse afferiscono. La lettura analitica dei contenuti per essere definita tale comporta un ritorno vicendevole sui testi, una inversione di marcia necessaria per proseguire senza ostacoli sul cammino di analisi. Indicare le proprietà, quindi non solo cosa costituisce i dilemmi etici degli insegnanti ma anche come essi si manifestano nel discernimento valutativo dell'esperienza vissuta significa dimensionare le categorie per far emergere un'interpretazione leale poiché connessa all'aderenza del dato.

b) *Axial coding* (codifica assiale):

Il periodo complementare - seconda fase del procedimento di analisi - oltrepassa la pura descrizione e si proietta in una dimensione nuova che supera il semplice stare fermo al dato, pur prediligendo la relazione di conformità fedele al dato, si abbandona la rappresentazione dettagliata degli stessi, ritenendo satura la raccolta grazie ad una precedente rilettura. Si accoglie la messa a fuoco del fenomeno sia attraverso l'attribuzione all'etichetta principale (oggetto d'indagine) di categorie sia all'identificazione della frequenza con cui tale categoria si ripresenta nel materiale complessivo. Mentre inizialmente ci si pone in una fase

preliminare che separa distintamente i dati in un sistema di frammentazione rigoroso per non perdere nulla di quanto viene raccolto, successivamente ci si addentra in uno stato risolutivo di connessione fra le categorie (rimettere assieme i dati in un modo sistematico). Consentire un confronto di paragonare su quanto viene agito prima e dopo, presento rispettivamente a seguire i passi riportati dagli autori di questo metodo: la codifica rappresenta l'insieme dei processi analitici attraverso i quali i dati sono disgregati, concettualizzati, e integrati al fine di formare una teoria (Strauss e Corbin, 1994); precisamente “la codifica assiale è il processo che porta a mettere in relazione le categorie con le loro sottocategorie; viene definito axial – assiale – perché l’analisi avviene lungo gli assi di una categoria, collegando così le categorie a livello di proprietà e dimensioni” (Strauss e Corbin, 1998, p.123). I due procedimenti, teoricamente sopra riportati, si alternano reciprocamente per far interagire le integrazioni formate tra categorie; a partire da queste premesse, il processo di analisi non si arresta ma si reitera per raccogliere nuove informazioni e per ridefinire il sistema di codifica; è così che la teoria prende forma progressivamente pur essendo ancora concepita come un discorso provvisorio. In una sintesi di linee di coerenza fra le categorie, si raggruppano estensivamente le porzioni dei dati interpretati - grazie all’indice di credibilità che proviene dalla maggior incidenza di frequenza con cui tali tipologie di elementi si ripresentano - allo scopo di comporre “una teoria concettualmente densa” (Strauss e Corbin, 1994). In essa vige dunque il metodo della costante comparazione perché qualsiasi categoria che si pone a capo dei concetti etichettati è il prodotto conseguente di un lavoro minuzioso poiché radicato a suscitare un intreccio veritiero sulla base di una decodificazione circostanziata all’esperienza ricevuta dal soggetto narrante.

c) *Selective coding*

Un ulteriore passaggio da compiere per mettere a punto il processo di definizione categoriale dei dati è di selezionare le relazioni di comparazione che sussistono in maniera frequente; ciò permette di conformare i concetti emersi con un taglio interpretativo, radicato nell’esperienza dell’alterità, di cui il soggetto parlante ci rende partecipi. Il saper convergere le etichette concettuali in categorie raggruppate - degne di notevole somiglianza esperienziale - permette di individuare connessioni ragionevoli come confronto continuativo che termina solo nel momento in cui si raggiunge un livello saturo di parametri di ricerca.

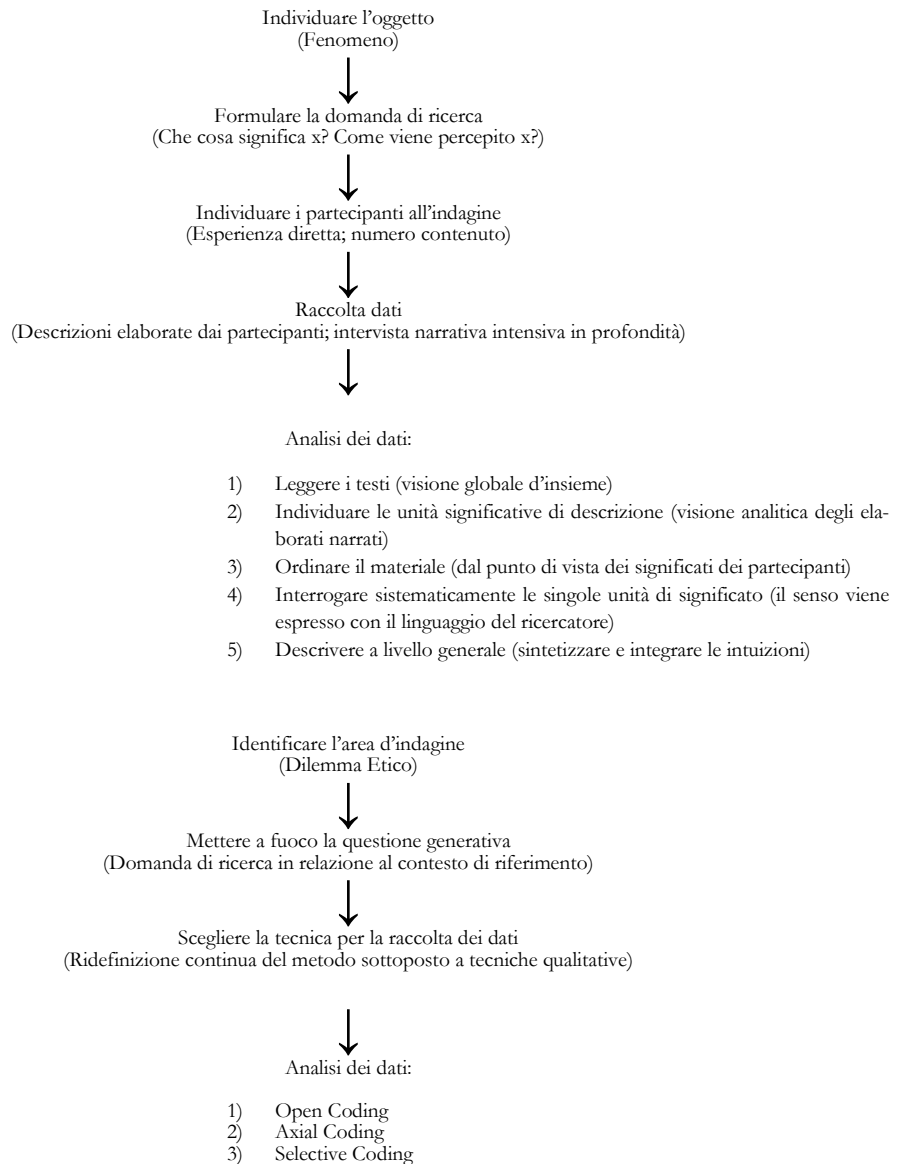
In questa fase del lavoro, si capovolge il procedere dei due punti sopra presentati; mentre prima si concentrava la propria attenzione sulla capacità di separare i dati per compiere

un lavoro analitico di scomposizione degli stessi, ora ci si addentra nel ricomporre in maniera selettiva quanto documentato negli elementi costituenti il dato. Si tratta di sintetizzare il tutto attorno ad una categoria dominante posta al centro della questione principale: “La codifica selettiva è il processo di integrazione e rifinitura della teoria. Nel loro essere messe insieme le categorie vengono organizzate attorno ad un concetto centrale ed esplicativo (core category)” (Strauss e Corbin, 1998, p.143). Talvolta le etichette non sono concentrate in un’unica parola riassuntiva poiché è troppo riduttivo concentrare il racconto narrativo di un’esperienza vissuta di dilemma etico in un solo termine; tale azione di preservare il valore esplicativo del significato espresso dai soggetti consente di sfuggire al rischio di un eccessivo tecnicismo del metodo.

I tre processi costruiti lungo il percorso della ricerca divengono man mano imprescindibili per adempiere ad ulteriori modulazioni, insite nella realizzazione applicativa della *grounded theory*, come risposta coerente alla bontà qualitativa ma pur sempre meticolosa del metodo attraversato. Infatti, la *grounded theory* viene valutata in base ad ulteriori criteri che si possono distribuire nei seguenti punti:

- La ricerca deve essere adeguata al fenomeno (non bisogna adottare categorie preformulate e non bisogna forzare i dati, inserendoli o escludendoli da certe categorie);
- La ricerca deve essere rilevante (centrare il fenomeno indagato per far emergere esso con chiarezza dai dati);
- La ricerca deve essere modificabile (considerare immutabile il metodo d’indagine non è un’azione attuabile ad eccezione del principio di fedeltà ai dati);
- La ricerca deve essere trattabile (accordare la teoria sviluppata agli indizi con cui il fenomeno si dà a conoscere).

A seguire elenco i punti nodali che definiscono le fasi processuali di entrambi i rispettivi metodi presentati, coerentemente ad un’operazione di meticciamiento, non possono essere utilizzati nella totalità dei passaggi elencati ma integrati solamente negli aspetti ritenuti maggiormente opportuni per rispondere con efficacia alla validità della fase analitica della ricerca.



I punti nodali che definiscono le fasi processuali di entrambi i metodi, coerentemente ad un'operazione di meticciamiento, non possono essere utilizzati nella totalità dei passaggi elencati ma integrati solamente negli aspetti ritenuti maggiormente opportuni per rispondere con efficacia alla validità della fase analitica della ricerca. Le serie di fasi presenti in entrambi i processi di analisi dei dati rientrano in un dispositivo strutturale, laddove la presa a carico degli elementi integranti, dell'uno e dell'altro metodo, delinea un valore aggiunto da considerare per l'impiego della codifica dell'oggetto d'indagine.

Prendere in considerazione entrambi i passaggi dei due metodi, o almeno completare vicendevolmente alcuni dei loro presupposti disposti in esame, significa compiere la costituzione di una documentazione valida poiché comprensiva dell'attuazione dei passaggi fondamentali dei due diversi, ma simili criteri d'indagine. In particolare, i due diversi prodotti

dalle varianti costituiscono un carico aggiunto all'onere della propria responsabilità di ricerca, assunta in termini di giustificazione dell'applicazione dei prossimi passaggi a seguire. Innanzitutto, considerare diversi elementi ritenuti significativi mette a disposizione la possibilità di riconoscere che tali divergenze si risolvono nella riconciliazione attuativa di quegli aspetti che, pur appartenendo a due metodologie distinte, sono indispensabili per valorizzare l'ottimizzazione di un lavoro delicato quale la formazione di una corretta analisi.

Individuare le affermazioni significative, espresse nel resoconto della dimensione eticamente dilemmatica dei componenti alla ricerca, consente di operare una sezione che delimita il confine fra l'area di significato in cui si situano i soggetti narranti e il perimetro concreto entro cui circolano le descrizioni ripetute del fenomeno che attestano l'esistenza del dilemma etico. Tale operazione può essere definita come "orizzontalizzazione" (Mortari, 2007, p. 173) della lista delle unità prodotte dalle affermazioni dei parlanti. L'ordine concettuale, ricavato a partire dalle stesse sezioni omogenee di contenuto, permette di estrapolare i cosiddetti "grappoli di significato" (Mortari, 2007, p.173) ovvero quella struttura che costituisce l'omogeneità della qualità essenziale del fenomeno vissuto, descritto e narrato dai partecipanti. Le due fasi di cui sopra, in linea con l'orientamento del metodo fenomenologico eidetico, sono indispensabili per trovare connessioni e relazioni tra i dati. Il compito che sottende tale processo, è di procedere alla costruzione della teoria secondo una validazione evolutiva della stessa cioè grazie all'applicazione di un'analisi induttiva dei dati. "A differenza di quella che viene definita ricerca deduttiva, che mira a trovare i dati funzionali a convalidare una teoria, la ricerca induttiva aspira ad una teoria che possa spiegare i dati raccolti" (Merriam, cit. in Mortari, 2007, p.68). Ordinare le unità significative attraverso una selezione d'insieme permette di sistemare la scrittura di una prima descrizione del fenomeno che, tuttavia, non si ferma ad una generalizzazione dell'esperienza altrui bensì, una volta preso atto delle enunciazioni che strutturano i testi, si segue il corso compiuto con la messa a fuoco della comprensione del significato dell'episodio situazionale altrui. La concettualizzazione trova autorizzazione nella tipicità del metodo *grounded* per adottare le categorie e le sottocategorie adatte a confrontare il ritratto sufficiente a rappresentare le reali fattezze e le sembianze originali dell'oggetto d'indagine. Attraverso questa duplice attività si procede contemporaneamente all'individuazione di descrizioni e alla formulazione di tipologie di genere sui dilemmi etici degli insegnanti al fine di sviluppare un'elaborazione teorica. Lo svolgimento della ricerca, utile alla comprensione del lavoro svolto, si riconduce alla scelta indirizzata verso il completamento di entrambi i metodi per testimoniare la rilevanza anali-

tica rispetto al tema della ricerca. I requisiti scartati quali, la stesura di una descrizione generale e l'elaborazione di memo, si sostituiscono entrambi alle note interpretative o "etichette concettuali" (Mortari, 2007) ossia spiegazioni dettagliate sull'analisi delle narrazioni. Esse enfatizzano la resa dei conti sul procedere del pensiero che documenta la sistematicità di un metodo di analisi come un report di classificazione (macro e micro categoriale) che controlla la scientificità della stesura complessiva rispetto alla teoria emergente.

2.3 Preoccuparsi della ricerca

2.3.1 La postura adeguata del ricercatore

Stare con senso nel mondo dell'educazione significa mirare ad approdare a una teoria fondata radicalmente sull'esperienza esclusiva dei soggetti per garantire quel rigore epistemologico che deriva dal costruire induttivamente l'analisi del materiale raccolto per strutturare gradualmente l'evoluzione descrittiva ed interpretativa del contesto situazionale investigato.

L'apertura dell'oggetto d'indagine non si traduce nella validazione dell'idea di dilemma etico, già pensato nel mio intelletto, ma si offre nella concretezza a partire dall'esperienza vissuta dai soggetti come punto di cominciamento originario per investigare autenticamente i significati che si depositano nella mente dei singoli.

Essi si strutturano lentamente per fornire un racconto concettualizzato in relazione alla loro pratica educativa densa di eventi problematici, laddove, "gli incidenti critici non sono eventi sensazionali, ma situazioni frequenti nella pratica quotidiana" (Mortari, 2007, p.118). La mia attività di investigazione, circa l'argomento motivo del mio studio, non risiede nel trovare un adempimento assolutistico ad una conoscenza certa, garantita da risultati stabili e ripetibili per controllare il manifestarsi di altri fenomeni simili bensì come un compimento sensibile di una decifrazione fedele alla qualità del reale. Essa si esprime nelle narrazioni degli insegnanti come sapere aderente alla loro realtà esperienziale che concorre a fornire l'esattezza di ciò che si propone nel flusso dei dilemmi etici presentati.

Gli individui che esperiscono un dilemma etico, rinunciando a fare affidamento a sistemi coerenti di principi valoriali adeguati a dirigere sempre ed in ogni caso l'operato migliore del soggetto, sono smarriti e perplessi: lo sforzo di esporre immediatamente il bivio del caso vissuto è fonte di inevitabile preoccupazione agente nella scelta. Dunque, porsi in modo non disturbante dirimpetto al soggetto significa accettare tutto il ventaglio delle pos-

sibilità dilemmatiche (risolutive o valutative) e riconoscere la vulnerabilità del singolo che si cela dietro ogni descrizione narrante la situazione.

Per dare forma attuativa al dire fenomenologico, i soggetti partecipanti non devono essere condizionati nella loro narrazione descrittiva del dilemma etico sperimentato, non possono ingerire modalità di scelta agenti solo perché facenti parte di una concezione comune del bene, ma dopo averle presentate e masticate, possono decidere di farle loro o rigettarle. Un'attenta ponderazione sul procedere autentico nel racconto permette di condividere l'esperienza secondo una riflessione e una responsabilità condivisa che attiva la dimensione etica della direzionalità della ricerca intesa come opportuna.

La reciprocità nell'agire da soggetti ragionevolmente etici, mi induce a valutare ogni singola capacità espositiva del soggetto in termini nuovi e mai scontati, per scartare il già detto ed accettare nuove forme di sapere. Il fine che perseguo, nella condotta di una ricerca situata accanto alle persone, è di coltivare un terreno florido nel quale far fiorire l'altro nella conformità del suo connaturato valore; ciò rivela una presa di distanza critica dalle ovvietà che orientano il sapere collettivo, utile per non rimanere intrappolati nella definizione di un sapere comune impersonale e per acquisire un ethos come attitudine al rimando etico. Coloro che si prestano a descrivere un loro dilemma, devono sentire di potersi rivelare autenticamente per quello che sono senza sentirsi forzati di esibire un certo tipo di esperienza richiesta. Per realizzare quanto sopra, occorre superare la propria auto comprensione (pronta e rapida) per rimanere ancorati all'esperienza dell'alterità esattamente così come essa si affida al ricercatore. Detto diversamente, per eliminare le dissonanze tra esperienze diverse occorre utilizzare dei filtri cognitivi ossia dei dispositivi permeati dalla capacità riflessiva del ricercatore che revisiona le forme di anticipazione dell'esperienza altrui in criticità da sopporre all'obiettività della ricerca.

Colui che fa ricerca deve porsi, verso i partecipanti alla stessa, in modo non anticipato per venire meno, appunto, all'esperienza anticipata (Mortari, 2007); ciò vuol dire che il ricercatore non può avere la pretesa di indagare la realtà per dare conferma a proprie teorie sull'esperienza altrui ma, per mirare all'essenza delle cose stesse, deve adottare un modo di porsi oggettivo per non precorrere il manifestarsi dei fenomeni nella loro intima presentazione. Per raggiungere tale traguardo conoscitivo, non bisogna incorrere nell'intoppo errante di annullare la propria soggettività, relativa al pensare e al sentire. La postura del ricercatore deve, pertanto, essere filtrata sistematicamente per rivelare l'essere dell'altro in modo originario e autentico: desiderare una verità capace di essere compatibile con l'alterità.

Tutto questo impegno etico è indispensabile per non trascurare di tutelare la trascendenza del soggetto come portatore puro della sua esperienza critica; è in questo ordine di intenzionalità posturale che ha luogo il modo originale del pensare che trascende il ragionamento immediato ed ordinario. Il ricercatore, per interpretare eticamente l'atto euristico - nonché per rendere possibile la rivelazione dei dati in modo originario e autentico - deve alleggerire lo spessore dei suoi paradigmi e i limiti di una sua decifrazione dell'esperienza dell'altro per non compromettere l'accesso autentico alla realtà. Salvaguardare lo spazio esistenziale dell'altro rende possibile un freno alle anticipazioni illusorie quelle cioè che, pensando l'altro attraverso il vaglio delle proprie aspettative, rendono invisibile la sua singolare essenza originale. Se si accetta il presupposto secondo il quale alla base di ogni disposizione d'essere c'è una concettualizzazione che dice le qualità essenziali dell'ente cui si dirige la nostra attenzione allora, per dare solidità alla postura etica del ricercatore, è fondamentale individuare quali concettualizzazioni dell'altro sono essenziali affinché il ricercatore maturi il modo di essere del rispetto. Infatti, la concettualizzazione è riferita ad un contesto semantico, ossia ha valore solo entro il contesto degli eventi di cui l'individuo ha avuto esperienza; lo studioso non deve tanto assumere come categoria rilevante quella elaborata dalla sua semplificazione della realtà, quanto accettare il punto di vista condivisibile dell'altro come crescita d'informazioni e di riguardo per la persona. L'atteggiamento del ricercatore nel mentre dell'indagine deve necessariamente promuovere quella concettualizzazione ontologica che percepisce ogni ente come avente valore intrinseco. "L'altro chiede di ricevere cura, ossia di essere oggetto di una considerazione accogliente e facilitante, ma senza che questa accoglienza si tramuti in possesso, perché il volto dell'altro, proprio per tutelare la propria alterità, si sottrae al potere" (Mortari, 2006, p.188).

La facoltà di sottrarsi al possesso (Mortari, 2006) è una disposizione da coltivare con attenzione perché il soggetto abitualmente cioè a causa forse dell'impianto strutturale e utilitaristico della nostra cultura, tende a non proteggere l'altro nella sua singolarità ma ad oggettivarlo nella generalità. "Nella prospettiva del mondo delle apparenze e delle attività da esso condizionate, la caratteristica principale delle attività della mente è la loro invisibilità" (Arendt, 2009, p.154). A quanto sopra esposto, aggiungerei la difficoltà di noi esseri umani a considerare i presupposti taciti, le idee implicite, le premesse non indagate che talvolta guidano le nostre azioni cioè l'atteggiamento naturale ad assumere la realtà come non problematica. Tale andatura istintiva se da una parte ci è indispensabile per sopravvivere, dall'altra nasconde però alcuni aspetti insidiosi. Essa ci porta ad accomodarci sulle nostre

credenze, ad assumere pensieri precostituiti, a ragionare secondo il semplicistico senso comune. Così facendo aderiamo a modi di pensare che prendiamo per buoni senza averli indagati, pur mantenendo l'impressione che essi siano nostri. Questo esercizio di dominio funzionale al buon vivere, può giustificare l'esperienza dell'altro in nome di un sentire comune, per definizione impersonale e non responsabile che è lungi dal rimando etico. Quest'ultimo esige l'impegno di una pratica riflessiva che comporta una presa di distanza critica dalle ovvietà che orientano il sapere collettivo, non solo per accrescere le conoscenze correttamente ma, soprattutto, per acquisire un ethos, un aumento di consistenza del proprio essere.

Ciò che muove l'agire secondo questa direzione di senso è il pensare di salvaguardare la singolarità delle situazioni particolari per restituire l'unicità di un evento ad alto tasso di problematicità, visibile in ogni caso critico di dilemma etico vissuto. È possibile attuare concretamente questa mossa del pensiero grazie all'attenzione di non produrre un esito sistematico ossia bandire l'intento di analizzare casi mediante l'uso di tentativi già compiuti e "non - cercare" (Mortari, 2007). "Semplicemente desiderarlo, senza tentare di realizzarlo. Pensarci solamente. Perché ogni tentativo in questo senso è vano e si paga caro. Nel fare questo, tutto ciò che chiamo 'io' deve essere passivo. Mi è richiesta solo l'attenzione, quell'attenzione così piena che l' 'io' sparisce" (Weil, cit. in Mortari, 2007, p.96).

Seguire quest'ottica evita il controllo sul naturale procedere dei fenomeni per non bloccare il loro naturale mostrarsi. Pertanto, intendo sottolineare il mio dissenso a stabilire anticipatamente linee guida da seguire per monitorare eventuali esiti attesi; infatti, disporre di strumenti economici che pretendono di prevedere eventuali risvolti futuri, sottesi nella prospettiva del presente, non ottimizza il valore di uno studio empirico ma tramuta l'utilità in banalità.

Certamente un simile compito, richiede l'impegno di un lavoro pensosamente arduo e meticolosamente essenziale che esclude le generalizzazioni asettiche ed include l'analisi del reale nella qualità parziale in cui le cose si manifestano e si danno alla coscienza. Per sostenere un tale interesse, si richiede una copiosa investigazione su un numero ampio di soggetti diversi - ognuno portatore di un'esperienza distinta - per giungere a ritenere valide le diverse espressioni di senso, coadiuvate attorno allo studio del fenomeno esplorato.

Lo spessore di questo metodo è ben espresso nella seguente espressione: "la differenza e la varietà del materiale raccolto costituisce un problema, poiché non rende traducibili in dispositivi algoritmici i dati che si ricavano dall'analisi di tale materiale; (...)E poiché la real-

tà umana, il mondo dell'esperienza, è luogo della molteplice differenza, delle azioni uniche e singolari pur su uno sfondo comune e condiviso, raccogliere materiale che renda conto di questa differenza, anche se difficile da elaborare per una scienza che ha sempre cercato di evitare l'unicità e la singolarità, è azione obbligatoria" (Mortari, 2010, p.18).

Essenziale è instaurare uno spazio vitale di relazione per non ridurre la raccolta dell'esposizione offerta entro categorie oggettive e controllabili dalla sola ragione. Stare in una logica di remissione al dato permette di disporre della chiave di ingresso alla realtà nella sua datità originaria; certamente rimane indispensabile collaborare scientificamente alla messa in atto di elementi che sistematizzano la densità del materiale raccolto lungo il tragitto della ricerca; ciononostante, occorre portare la considerazione dello studio intrapreso non sul relativismo del controllo dominante sulle cose visibili bensì sulle qualità emergenziali che obbligano a non comprimere i dati entro formule globali di decifrazione numerica dell'esperienza altrui. Infatti, l'intreccio di concordanze di cui si compone una ricerca compiuta tra e per le persone istituisce l'indizio rivelatore della cura come perseveranza nella risposta delle necessità esistenziali altrui. "Per questo si può parlare di auto-eco-realizzazione, termine che spiega come le persone impegnate in azioni di cura agiscano per-sé-e-per-gli-altri-insieme, poiché secondo l'ontologia della relazionalità il ben-esserci non è concepibile a livello del singolo, ma sarebbe il frutto di un agire cooperativo". (Held, 2006, in Mortari, 2006, p.177). Il miglioramento che si può riscontrare in questo cammino di professionalizzazione è dato dal riconoscimento che si attribuisce ai singoli contenuti espressi nonché alle pratiche riflessive sul proprio ruolo professionale in funzione del benessere dei soggetti coinvolti come reciprocità condivisa nel buon vivere la ricerca.

2.3.2 L'epoché

La mossa epistemica per comprendere l'essenza del mondo esperienziale che circonda l'alterità risiede nella consapevolezza di abitare lo spazio vitale del soggetto altrui come un luogo vuoto alla nostra ragione conoscitiva: la specificità essenziale di ogni fenomeno, in quanto tale, deve avvenire mediante un accesso privo di ogni astensione di giudizio. La mente, per esercitare questo proposito, proprio della fenomenologia, deve sciogliere il contenuto del pensiero da quei punti di unione concettuali che impediscono alla cognizione di concentrarsi sull'autentica comprensione della realtà. "Uno stile fenomenologico e alcuni strumenti elaborati in quella tradizione di pensiero, come la capacità di sospensione del giudizio, si rivelano indispensabili atteggiamenti euristici, che fanno parte della postura del

ricercatore, prima ancora che della sua cassetta degli attrezzi” (Tarozi, 2008, p.86). Un atteggiamento fondamentale da mettere in atto è stemperare il fare imperialistico di un ragionamento immediato che necessita di essere modellato secondo una forma inaggrabile del venire a conoscenza dei fenomeni. Tale compito primitivo avviene quando si considera l’oggetto dell’indagine attraverso una povertà assoluta dei contenuti di conoscenza, senza segregare questi ultimi in alcuna visione preconcepita di essi. Ogni caso di dilemma etico deve essere considerato esattamente così come esso si presenta cioè isolato da elementi che possono ingabbiare il vissuto altrui entro standard già sufficientemente visitati. In altri termini, rifiutare volontariamente l’accettazione di teorie simboliche sull’esperienza che l’altro offre alla nostra coscienza, vuol dire distogliere il pensiero da ogni universalità che impedisce di avvicinare il ricercatore al fenomeno con assoluta umiltà di intuizione. Formulare un giudizio in assenza di ragioni oggettive (affrettato) e accordare ad esso la piena convinzione di esattezza, conduce ad uno stato mentale misero poiché privo di qualsiasi presa di coscienza critica del fenomeno sotto esame. Invece, la sospensione del giudizio impone di astenersi dagli atti falsi del sapere fino al pieno raggiungimento di un’idea temporanea dell’esperienza altrui ossia non duratura e, possibilmente, rivisitata. Nel momento in cui si percepisce una conoscenza del modo proprio di apparire dell’altro, non si tramuta quella interpretazione in una certezza da generalizzare ad altri fatti simili, ma si assume come una motivazione migliorativa al proprio studio che aiuta a mantenere un interesse costante per le cose. Il modo proprio di rivelarsi dell’alterità non deve tramutare l’apparire manifesto della singolarità in una generalità atomistica, ma in un essere al corrente di un particolare vissuto di cui ad ogni momento può essere revocata la validità. Tale atteggiamento permette di intensificare la fame di conoscenza autentica per essenzializzare il pensiero sotto esame; “la fenomenologia, infatti, è “una scienza di essenze”, ossia “una scienza che intende stabilire esclusivamente conoscenza di essenze” (Husserl, cit. in Mortari, 2007, p.78). Laddove si acquisisce la consapevolezza che il campo delle scienze umane è un terreno sensibile d’indagine, si incrementa parimenti la necessità di non recintare il significato esperienziale che l’altro comunica entro le proprie strutture. Ogni particolare narrato deve essere degno della massima considerazione, estranea ad ogni giudizio preventivo: il vissuto del soggetto narrante non può essere sottoposto all’indignazione che conduce ad una squalifica dell’altro. Dunque, lungi dal condannare ogni contenuto di dilemma etico offerto, è opportuno rinunciare alle incertezze delle illusioni moralistiche semplicistiche e concepire l’individualità propria di ogni soggettività agente come essere di valore. Mettere fuori circui-

to tutti quei saperi che costituiscono la conoscenza ordinaria significa non accettare come parte integrante dell'esperienza il senso comune; abbandonare l'atteggiamento naturale ad assumere gli eventi come scontati e restare sull'aspetto cognitivo della riflessione. Eliminare gli effetti di un'assenza di esercizio di epoché, ovvero non fare affidamento sul mero ragionamento umano per evitare di cadere nella trappola di contaminare il modo di comprendere un fenomeno mediante le rinchiusi azioni prevedibili; tale logica è da imporre alla ragione per identificare il sapere con fare discutibile, nonché svuotato da ogni condizionamento.

È possibile attualizzare tale disposizione d'essere grazie all'esercizio dell' "epochè" che implica la "messa tra parentesi" (Husserl, 2002, p.71) per comprendere le "invarianti strutturali" della cosa (De Monticelli, 2008, p. 18). In particolare come afferma De Monticelli (1995) l'epochè può essere considerata come la sospensione dei nostri appunti con le cose del mondo; dunque, è assolutamente rilevante "applicare il principio dell'epochè, cioè della messa tra parentesi delle presupposizioni e delle teorie preesistenti all'indagine stessa in quanto condizione per accedere alla datità originaria dei fenomeni indagati" (Mortari, 2007, p.78). Annullare le precomprensioni anticipate verso l'incontro con i soggetti e gli inevitabili pregiudizi sulla loro pratica significa, resettare ogni calcolo preventivo di ciò che si sta per andare ad indagare e applicare come unico valore numerico di riferimento lo zero. Considerare quel punto puro equivalente al nulla che recede ogni parametro valutativo come assenza della volontà individuale di anticipare l'altro: "Un soggetto umano può, almeno temporaneamente, mettere da parte il suo intrinseco interesse per lasciare che gli interesse dell'altro o le caratteristiche di un oggetto si possano anticipare da sé" (Giorgi, 2004, p.25) . L'esperienza specifica dei soggetti, il loro modo diverso di presentarsi al mondo, costituisce un appello interrogante la nostra coscienza; ciò permette di liberarsi dal flusso di tutte quelle convinzioni, assunzioni comuni, nelle quali il manifestarsi dei fenomeni è inevitabilmente destinato ad imprigionarsi entro proprie griglie concettuali, quelle che determinano i presupposti taciti su cui fondare inconsapevolmente la conoscenza. Di fondamentale importanza è sforzarsi di mettere tra parentesi la realtà del mondo (e le teorie e i giudizi attorno ad esso) per dirigere l'attenzione esclusivamente sulle essenze.

Ad esempio, un dilemma etico, dal punto di vista pratico - educativo - scolastico, è l'oggetto della ricerca a cui sono interessata: posso immaginarlo, dedurlo nel bel mezzo del racconto ascoltato, pensarlo in un'ottica risolutiva o riflessiva. In tutto ciò è la sua realtà passata, futura e presente che mi appassiona come contorno al dilemma stesso. Ma se esercito l'epoché, cioè metto in parentesi il mio modo di pensare il dilemma, quello che mi ri-

mane da considerare è l'essenza intrinseca al dubbio antitetico: che cos'è il dilemma etico per ciascun insegnante coinvolto, che cosa significa, come viene percepito etc. Questo per dire che nel considerare l'essenza, io non partecipo all'affermazione del mio modo di intendere la realtà del dilemma perché trattengo e contengo l'esaltazione del mio possibile ideale della realtà dilemmatica. Il salto qualitativo appoggia sul passaggio dall'atteggiamento naturale all'atteggiamento fenomenologico che contempla i tratti dei caratteri essenziali del fenomeno perché li guarda nell'ottica della novità mai vista prima.

Infatti considerare in maniera oggettiva e fredda un vissuto eticamente dilemmatico è disumanizzante per entrambi i soggetti coinvolti nel processo di ricerca (ricercatore e partecipanti): entrambi sono dislocati in una relazione che si attualizza nel confronto tra soggetto e oggetto. A tal fine non bisogna dissociare i due singoli come persone poste in un rapporto asimmetrico (validità attribuita solo ad uno dei due soggetti della relazione) ma associarli nella reciprocità distribuita nella diade relazionale. Questa è una mossa cognitiva che presuppone il ritrarsi del cospetto troppo pieno dell'io, tale da permettere all'altro di non essere assorbito nel medesimo. Non presupporre nulla di ciò che l'altro intende dichiarare nella narrazione esperienziale, implica saper cogliere il significato di un caso. Incrementare esponenzialmente l'inequivocabile consente di negare tutto ciò che può anticipare il vissuto narrativo altrui che, in quanto tale, rimane indipendente dalla nostra concezione vitale.

L'attenzione che occorre prestare è quella riservata unicamente al modo particolare con cui un soggetto appare nel mentre racconta la sua esperienza. Tale nonsense immediato non deve essere concepito come un disfarsi totalmente di ogni certezza per considerare ogni dettaglio problematico, ma come un mettere tra parentesi cioè un neutralizzare quello che inquina la mossa del ritrarsi per consentire all'altro di manifestarsi senza filtri. Infatti, l'époché deve essere interpretata come un'esperienza che deve accompagnare l'azione costante del fare indagine, come una disposizione a staccarsi da ogni dominio imperialistico della ragione. Disfarsi dunque delle ragioni esplicite ed implicite, espresse e sottintese, rappresenta una sorta di formazione come componente chiave per sondare il significato delle esperienze di ricerca. Ciò significa che il processo di interpretazione dell'esperienza altrui deve rimanere entro certi limiti di pensiero per non valicare quella balaustra della riflessività pressapochista che tende a recitare l'attività del pensiero, ivi comprese le abitudini quotidiane che si radicano nella vita di ogni giorno, in un sistema utopico di certezza. "Esercitando l'époché non si mette in dubbio il valore di certe conoscenze ma semplicemente non se ne fa alcun uso; le si lascia in sospeso, poiché da esse non si ricava alcun ele-

mento per il processo conoscitivo messo in atto” (Mortari, 2009, p.68). Husserl scinde l’epoché in due forme distinte: radicale e professionale. La prima si realizza nel momento in cui la persona abbandona il modo di vivere e di agire ordinario che implica la spinta a strutturare la realtà facendo affidamento a sicurezze consuetudinarie, magari archiviate in un tempo passato, che oscurano il divenire del soggetto nel tempo presente del qui ed ora. Destruire la tendenza a fare affidamento sulla veridicità dell’atto quotidiano implica il saper aprire l’ottica di scorgere l’imprevedibilità dell’orizzonte esperienziale che l’altro offre allo sguardo del ricercatore durante il racconto del suo caso dilemmatico. Poiché l’individuo non è un congegno meccanico che opera automaticamente, tale disciplina abbisogna di un tempo opportuno per ambientarsi nel pensiero di ognuno come l’abitare una casa vuota, così che l’essere dell’altro trovi in essa dimora. Stare nell’essenziale, al di là di ogni desiderio che vuole mirare subito all’efficienza di una scientificità da produrre, comprende il saper avvalersi anche della seconda declinazione sotto cui si presenta l’epoché: sbrogliare il pensiero da tutti quegli attrezzi che fungono da strumenti preparatori per collaudare procedure e teorie di ricerca; in altri termini, liberarsi dalla mania di mettere in circolazione in breve tempo conclusioni attendibili.

2.3.3 L’intervista narrativa

L’intervista narrativa rappresenta lo strumento attraverso cui raccogliere il materiale dei dilemmi etici. L’espressione “intervista narrativa” pone l’accento sul fatto che l’esperienza soggettiva è pensata, organizzata e comunicata attraverso i codici della narrazione e prende corpo nel racconto di “storie” (Atkinson, 2002; Bruner, 1994 in Sità, 2012, p.58).

In particolare, nella ricerca fenomenologica - il cui obiettivo è descrivere un fenomeno esattamente come esso viene esperito dai soggetti - il racconto elargito dai soggetti partecipanti alla ricerca, si manifesta nella narrazione di un’esperienza dilemmatica vissuta in ambito professionale di cui il singolo individuo presenta un caso specifico. Si tratta di un’esposizione riflessiva connessa ad un evento complesso che permette di far emergere l’esperienza concreta esperita come elemento costitutivo dell’oggetto indagato. Il narrare deve pertanto poter scaturire da una postura della mente di dislocazione sul reale, dove l’atto del pensare non è già al servizio di un autismo epistemico, quello che nel reale cerca solo conferme, ma è al servizio di un sentire dell’esperienza (Conle & Luwisch, 2009).

Cogliere i significati delle esperienze uniche e singolari di ciascun individuo è coinvolto, significa riuscire ad arrivare ad una conoscenza buona come risultato delle qualità essenziali

e peculiari dei fenomeni. Il lavoro del pensiero, rintracciato all'interno del valore epistemico, è quello di rintracciare una forma di conoscenza il più possibile definita nel modo originale in cui le cose si manifestano ed identificare il linguaggio consono per riportare fedelmente le loro peculiari qualità. Quello che viene prodotto nella narrazione dei pratici non è un sapere astratto, completamente slegato dalla realtà, bensì l'enunciazione approfondita della loro esperienza lavorativa che costituisce la conoscenza messa in atto per affrontare i vari dilemmi etici che possono presentarsi nella quotidianità educativa. Le persone che più ci consentono di conoscere il mondo e muoverci in esso sono quelle che hanno un rapporto diretto con le pratiche che partecipano individualmente della realtà che investigano (Fofi, 2009).

Pertanto, quello che affiora nelle parole espresse può essere ritenuto valido per ricostruire il sapere pratico nella dimensione teorica della ricerca. L'elemento etico è presente anche nel mezzo indispensabile per conseguire la raccolta dei dati, senza il quale non è possibile parlare di uno studio aderente al campo d'indagine; tramite l'intervista si richiede del tempo ai soggetti partecipanti, disponibilità che deve essere ridata indietro in termini di senso reciproco. Riuscire ad edificare un dialogo, una relazione in cui la persona si può sentire parte integrante (e non giudicante) di argomenti critici permeati di valore personale, comporta il saper applicare alla mente una postura di dislocazione sul reale, laddove il pensiero del ricercatore non si presta all'esercizio di conferme ma al servizio del sentire di ciò che l'altro offre di sé. Se ci si basa su questo elemento di eticità, è intuibile che la serie di interviste, pur partendo da un'unica domanda estendibile ai diversi intervistati, risultano variegate e differenti l'una dall'altra poiché ciascun soggetto porta in questa ricerca una parte di sé che, seppur nella possibile comunione di alcuni dilemmi, rimane inoggettivabile.

Ciò che ha orientato il mio agire è stato l'aver applicato una giusta mediazione tra la sana dedizione a non dimenticare il fenomeno (oggetto) del quale mi stavo occupando e la buona attenzione riservata alle persone (soggetto) portatrici di essenze.

Considerare ambedue gli aspetti è importante per non inficiare la validità etica dell'intervista la quale deve far combaciare contenuti compatibili con i due livelli sopra esplicitati, dove si evince sia il rapporto di fedeltà al fenomeno che si intende indagare sia la relazione imprescindibile tra intervistatore e intervistato che si tende attuare. Avvicinarsi alla diade oggetto - soggetto non si verifica con l'applicazione di un atteggiamento pretenzioso di ricavare dall'esposizione di circostanze elementi convenzionali e strumentali - centrati unicamente sull'esito di un progetto di ricerca - bensì si attualizza con un portamento

dispositivo a ricevere la descrizione effettiva del mondo vissuto dagli individui. Essi costituiscono un universo non anticipato - corrispondente al passato della caratteristica esperienziale di ognuno - ma aperto al divenire, risolutivo o valutativo, futuro con piena e consapevole possibilità di ritorno sulle direzioni del proprio agire lavorativo. Portare alla coscienza eventi etico - dilemmatici conduce ad un'esplicitazione riflessiva, che dichiara il riconoscimento di un'esperienza ambigua con un rimando morale come tappa per interpretare di nuovo il passato, trasformabile sulla base dell'appello pratico alla responsabilità nel presente.

Perlustrare il vissuto degli intervistati grazie ad una raccolta narrativa, ma pur sempre descrittiva, lungo l'arco dei casi dilemmatici permette ad ogni insegnante di fare appello alla propria coscienza sia nella riflessione di pervenire ad una rassegna di un evento educativo complesso - causa di indecisione nell'agire professionalizzante - sia nell'eventuale deliberazione contrastante.

La narrazione è un'azione di esplicitazione della realtà vissuta nell'esperienza di dilemma etico perché fornisce un resoconto situato del vissuto personale. Infatti, è imprescindibile abbandonare il pensiero chiuso nella ragione, quello razionalistico, astratto, autoreferenziale, per accogliere invece un pensiero che entra nella realtà, lasciandosi contagiare dai movimenti veri della vita (Zambrano, 2003). Il racconto narrativo del dilemma etico, attualizzato nel presente o accumulato nel passato, assegna un'interpretazione personale al processo di ricostruzione dell'evento; la narrazione non è un'esperienza neutra perché pone in essere una postura ricettiva della mente che aumenta la riflessione come risorsa al ragguglio di esperienza. In questa direzione, gli insegnanti stessi assumono il ruolo di partecipanti ad una ricerca comune per verificare il punto di partenza dei dilemmi etici e per superare gli ostacoli posizionati in essi.

Individuare un aspetto eticamente dilemmatico nella vita lavorativa del singolo si concretizza nell'osservazione della propria pratica grazie alla trasposizione nel racconto di esperienze significative connesse al caso sollecitato. L'individuazione tematica del fenomeno su cui operare pone l'accento sulla capacità di esaminare lo schema dei molteplici dilemmi etici attraverso la formulazione di una domanda specifica secondo una modalità d'intervento non direttiva che predilige una narrazione autonoma dei dilemmi etici degli insegnanti.

Il quesito assume la formulazione di una domanda precisa applicata a una serie di insegnanti diversi su una stessa tematica per giungere ad un'esplorazione intensiva e profonda sui resoconti dilemmatici, etico - esperienziali di ciascun educatore ed insegnante coinvolto

nel progetto. Si può considerare l'intervista narrativa, che ha come intento proprio quello di far emergere i racconti esperienziali dei singoli individui, come una modalità di intervista effettivamente a sé stante, innovativa e difficilmente adattabile agli schemi abituali di classificazione delle interviste (Atkinson, 2002). Il vissuto espresso nella narrazione è un resoconto carico di significato che si pone come ricostruzione di tutto ciò che è rimasto sedimentato nella memoria lavorativa che esprime, nella rielaborazione dell'esperienza, un tratteggio sistematico del percorso lavorativo dilemmatico. Ciò che mi pare utile sottolineare è l'importanza di raccogliere i significati attribuiti al caso e le eventuali decisioni rispetto alle alternative, escluse tra le possibili. Pervenire all'individuazione (possibilmente risolutiva) di dilemmi etici professionali - il cui interesse è centrato sui problemi emergenti in una situazione educativa critica - significa verificare l'origine di tali dilemmi; quindi, se essi effettivamente sono persistenti, e se sono reali, come superarli o prevenirli come misura di prevenzione al disagio lavorativo tacito. La caratteristica di questa modalità di intervista si avvicina alla peculiarità tipica dell'intervista in profondità o non direttiva.

L'intervista focalizzata, che prevede un insieme di nodi tematici attorno ai quali costruire la conversazione, risponde sia alla necessità di mantenere quanto più possibile libero il setting conversazionale sia all'esigenza del ricercatore di vigilare per quanto possibile sulle convinzioni rispetto ai temi da trattare, per individuare quelle assunzioni che si tende a lasciar intervenire nel discorso senza un controllo cosciente (Mortari, 2007).

L'intervista non direttiva, non fa riferimento, pertanto, ad un set di domande pre formulate come scaletta su cui costruire il senso del discorso, non è un ascolto improvvisato del racconto del soggetto intervistato; la mia posizione, innanzitutto di ascoltatrice focalizzata sulla narrazione dell'altrui vicenda dilemmatica, si connota nei termini di un interesse al dire dell'altro. Mi sento chiamata a raccogliere un gran numero di indizi, sotto forma di dati fattuali, ma altresì ad interpretarli per assegnare ad essi un senso aderente all'esposizione, trasformando un insieme slegato di fatti e di eventi in una cognizione informata inerente ad una data realtà. Questa assegnazione di significato deve essere indipendente dalle nostre precomprensioni per liberare le forme del pensiero dal sapere tacito, acquisito nelle interazioni con il mondo e con gli altri, che costituiscono gli strati effettivi su cui spesso si poggiano le azioni e le interazioni nella nostra vita quotidiana. Cogliere il contesto situazionale che contraddistingue l'esperienza professionale quotidiana degli insegnanti è azione da compiere con rispetto, senza cioè manipolare o forzare la narrazione sul dilemma etico, oggetto di studio. Ecco perché, volutamente, per concentrare l'intervista sulla focalizzazione tematica

desiderata, è stata posta una domanda unica necessaria per cogliere, entro la narrazione, le descrizioni espresse dall'esperienza mutata in parole significative. La scelta di un'intervista che non fa riferimento ad una struttura di domande, poiché non direttiva, risponde alla responsabilità di non inglobare il flusso del racconto altrui entro influenze esterne. Tuttavia, onde evitare il tramutare di una narrazione in una conversazione semplicistica, occorre porre l'attenzione sulla rilevanza di ricevere informazioni unicamente relative alle problematiche connesse al contenuto del tema richiesto ed esposto. Risulta, pertanto, essenziale attribuire valore non solo al ruolo primario di colui che detiene il potere di testimoniare la sua storia sul dilemma, ma anche all'esposizione stessa che deve essere contenuta entro l'area specifica da esplorare.

L'intervista narrativa, complementare alla dimensione dell'intervista focalizzata, non è pertanto casuale o colloquiale; per tale motivo, occorre chiarire sin da subito lo scopo dell'indagine che, nella mia ricerca, mira all'esplorazione di una raccolta illustrativa e descrittiva dei dilemmi etici, reperibili da ciascun insegnante per ciascuna scuola individuata. La percezione di uno scopo comune non solo rende compiaciuti i partecipanti alla ricerca perché sono soddisfatti del semplice fatto che qualcuno è interessato alla loro trattazione, ma anche riduce il rischio di perdersi, dietro ad uno stimolo aperto, sui retroscena di una conversazione altrimenti spontaneista e riduttivista. Infatti, tale incontro conoscitivo non può tramutarsi in un colloquio semplicistico; è vero che quando si sceglie questo tipo di intervista con una domanda semplice e diretta tesa al centro dell'esperienza dilemmatica vissuta dagli intervistati si concede a questi ultimi un primato nel rievocare i ricordi connessi al caso, ma onde evitare un divagare della narrazione su episodi poco significativi è necessario entrare nella consapevolezza di non voler arrestare il flusso del discorso a me presentato. Ciò consente sia di non far perdere, ai soggetti intervistati, il filo della trattazione lungo il dilemma etico sia di non trasmettere loro una superficialità circa il contorno contestuale in cui è implicato ogni fenomeno. Intendo ora citare una tradizione, bene resa simile alla funzione dell'interlocutore, in vigore presso gli indiani d'America: "Un bastone sacro collocato in mezzo al cerchio viene sollevato da colui che ha qualcosa da dire, che lo tiene in mano fino a quando non ha terminato il suo discorso; tutti gli altri lo ascoltano attentamente, senza mai interromperlo. In questo modo gli dimostrano rispetto. Quando il bastone viene rimesso al centro del cerchio, un'altra persona può afferrarlo e parlare" (Mortari, 2008, pp.56-57). Vale a dire, il soggetto non è un semplice testimone di una relazione dilemmatica tra variabili etiche, ma diventa oggetto di interesse per la sua unicità e specificità non solo

nell'individuazione del dilemma etico, ma anche nella rappresentazione delle decisioni di azione, dalle quali poi individuare opportuni interventi. L'intervista narrativa, in parte sempre focalizzata, si inserisce nella cornice di un quadro dove le persone intervistate utilizzano il racconto per dar voce alle loro specifiche esperienze professionali; essa si inserisce in un puzzle quadrato nel quale ogni pezzo esterno si incastra l'uno con l'altro nel delineare il perimetro composto da quattro lati: oggetto tematico, soggetti coinvolti, obiettivo conoscitivo, fenomeno descrittivo. Tuttavia, questi contorni risultano pensati appositamente periferici rispetto al compito di accogliere in modo radicale l'area dell'esperienza così come si manifesta nelle descrizioni degli individui; mai si può arrestare il flusso della comprensione offerta dell'esistenza umana perché è proprio quella che consente di completare, almeno momentaneamente, il grande pezzo interno all'enigma della pratica educativa.

2.4 Il disegno di ricerca

Il disegno dello studio richiede innanzitutto di definire il campo d'indagine (contesto scolastico) e di indicare i soggetti coinvolti nella ricerca (insegnanti). Essi sono identificati dai responsabili delle diverse sedi educative che riconoscono loro una specifica competenza professionale come contributo significativo all'indagine. In questa ricerca il campo è costituito dall'ambiente scolastico e i soggetti reclutati sono insegnanti dei vari ordini e gradi di scuola. I componenti che aderiscono al percorso della ricerca sono 56; tale valore numerico si riferisce al numero totale dei partecipanti i quali afferiscono a scuole diverse, individuate separatamente per i diversi ordini di cicli scolastici. È stata effettuata la scelta di individuare quattro sedi scolastiche per ogni tipologia di ordine, a partire dalle più semplici per arrivare alle più complesse, e di coinvolgere due educatori/insegnanti/docenti per ciascuna di esse. Nello specifico, 28 scuole ovvero quattro asili nido, quattro scuole dell'infanzia, quattro scuole primarie, quattro scuole secondarie di primo grado, dodici scuole secondarie di secondo grado (quattro istituti professionali, quattro licei, quattro istituti tecnici) nonché otto individui intervistati in ognuna delle rispettive classificazioni. A seguire presento in forma riassuntiva un elenco di quantificazione dei gradi di scuola, implicati nell'indagine, e dei soggetti partecipanti alla presente.

<i>Gradi scuola</i>	<i>N. soggetti</i>
4 Asilo nido	8
4 Scuola dell'infanzia	8
4 Scuola primaria	8
4 Scuola secondaria di primo grado	8
4 Scuola secondaria di secondo grado (Istituto Professionale)	8
4 Scuola secondaria di secondo grado (Liceo)	8
4 Scuola secondaria di secondo grado (Istituto Tecnico)	8

Un progetto può essere considerato realizzabile non solo quando prende le mosse da una domanda significativa ma anche e, soprattutto, quando è supportato da una buona riflessione etica. La ricerca condotta è guidata dalla seguente domanda: “Quali dilemmi etici emergono dagli insegnanti dei molteplici contesti scolastici e come risolvono (o non) i poli delle antinomie coscienziali?”. Lo scopo di questo progetto è indagare l’esperienza lavorativa ed eticamente dilemmatica degli insegnanti - esplicita nel sapere pratico della vita professionale - per tematizzare sia i dilemmi etici sia gli eventuali processi decisionali ad essi sottesi.

Nel momento in cui si procede con l’avvio di una ricerca è necessario considerare l’esistenza di punti di vista diversi, interessi talvolta contrapposti, aspettative del ricercatore - colui che desidera produrre risultati attendibili poiché animato da una passione scientifica - e le dispense del servizio degli insegnanti individuati - soggetti liberi di partecipare e di scegliere l’adesione al contributo singolare per l’indagine. L’autonomia decisionale di ognuno permette al singolo di decidere di partecipare alla ricerca oppure di rifiutare la richiesta del coinvolgimento: al fine di compiere una scelta ragionevole, dunque per deliberare consapevolmente, occorre informare correttamente. Ciascuno di questi insegnanti viene contattato telefonicamente, esplicitando l’importanza della loro collaborazione come campione privilegiato per effondere un contributo significativo alla ricerca e informando correttamente ciascuno sull’anonimato dei dati biografici utilizzati; tale garanzia si attualizza nella stipulazione scritta del modulo del consenso informato per il trattamento dei dati personali (vd allegato A). Il consenso delle persone a partecipare è indispensabile sia per rispettare la libertà delle persone che acconsentono sia per tutelare la riservatezza; il consenso esiste se esso è informato, viceversa esso cessa di esistere. È necessario acquisire una firma come prodotto di una decisione informale ossia il risultato di una lettura analitica intrisa di spie-

gazioni sufficientemente chiare, riportate in forma scritta e ribadite in forma orale: dare ai partecipanti la disponibilità di ricevere spiegazioni per agire liberamente la propria volontà. Nel momento in cui un soggetto esprime e sottoscrive il suo consenso informato alla partecipazione della ricerca, allo stesso modo è ritenuto assolutamente libero ad interrompere in qualsiasi momento la trattazione del suo contributo, contenuto nel testo dell'intervista, senza fornire spiegazioni giustificanti il suo eventuale ritiro.

Questi stessi individui devono essere garantiti nel non correre rischi ovvero nel non essere sottoposti a forme di sofferenza e di disagio professionale, vale a dire, la garanzia della riservatezza inclusa nelle proprietà personali consente di preservare il benessere psicofisico. Ogni intervista trascritta (vd Allegato B) risulta pertanto anonima nel rispetto dell'anonimato garantito a ciascun intervistato. Il ricercatore non può azzerare questa considerazione di attribuzione valoriale rispetto al soggetto in questione poiché tali prassi sono imprescindibili e non possono essere messe in discussione, bensì pensate come dinamiche da avvalorare alla pratica della ricerca sul campo per non rimanere implicite cioè non dichiarate. Infatti, spiegare prima la necessità di registrare l'intervista per garantire poi l'assoluta tutela della loro privacy costituisce un tassello dell'incontro ideale che giova a completare quello reale perché il sopraddetto momento telefonico introduttivo stabilisce una relazione di fiducia reciproca, utile per avvicinare sia l'intervistatore sia l'intervistato entro il medesimo orizzonte vitale. Nel momento in cui veniva fissato l'appuntamento contemporaneamente proveniva il pensiero sul luogo dove poter effettuare tranquillamente l'intervista; l'ubicazione idonea allo svolgimento è stata scelta assecondando le richieste degli intervistati relativa agli ambienti interni alle sedi scolastiche dove attualmente impiegano la loro professione educativa (rimanere all'interno di un posto frequentato quotidianamente permette loro di essere a loro agio e, contemporaneamente, di non mettere in discussione la loro sicurezza circa la padronanza della loro mansione riconosciuta a livello professionale). Questa condizione preliminare traccia la flessibilità di andare incontro ai soggetti partecipanti alla ricerca secondo una disposizione libera che tende a conformarsi ai periodi consoni, individuati dagli stessi intervistati, a poter effettuare tranquillamente l'intervista; dunque non solo lo spazio ma anche il tempo (il resoconto completo non si è verificato in momenti stabiliti preventivamente ma fissati di volta in volta, non solo di settimana in settimana ma anche di mese in mese, conformemente alla loro disponibilità). È a questi due distinti livelli di azione che ho compreso ed applicato un'elasticità rigorosa nell'indagine per consentire ad ogni intervistato di trovare le due condizioni utili ad esplicitare episodi complicati facenti

capo alla nascita di inediti dilemmi etici. Ciò richiede la disponibilità ad interrogarsi sulla salvaguardia delle azioni in situazioni concrete per non creare ulteriori conflitti interiori sui già pre esistenti combattimenti coscienziali relativi alla sperimentazione delle aporie; colui che detiene il ruolo primario nella conduzione dell'indagine è tenuto ad esplicitare una relazione di equilibrio simmetrico tra il ricercatore e il partecipante. Lo strumento posturale che permette una disposizione adeguata per individuare il comportamento corretto, quello di cui munirsi per dare adito ad una buona ricerca che tutela i soggetti implicati, deve soddisfare le esigenze del ricercatore ma al contempo deve rispettare i diritti delle persone coinvolte per non incorrere in tracce di immoralità. Ecco perché garantire l'anonimato non significa, tuttavia, non raccogliere dati in nessuna forma e, nonostante l'unico modo per reperire informazione è spesso quello di fare interviste anonime, ci si trova in ogni caso in possesso dei loro nominativi ai quali si assicura la non tracciabilità della risposta (si premunisce la tutela alla riservatezza e all'uso dei dati rilevati per non renderli accessibili ad altri) ma si detiene l'acquisizione dei dati personali come verifica che assicura la veridicità della ricerca. È da tener conto che ciò che sta alla base dell'analisi delle interviste, richiede un'assoluta fedeltà alle descrizioni fornite dagli insegnanti. È anche vero che accostandoci alle parole degli insegnanti intervistati, lo sforzo è stato quello di raccogliere il più possibile la loro esperienza, il loro ruolo, le loro pratiche, anche se è chiaro che molto rimane ancora da esplorare e da portare all'evidenza riguardo alla loro realtà. Il sapere che proviene dal mondo dell'esperienza dei pratici costituisce un materiale dinamico, fluido, in continuo mutamento; al fine di non anticipare il discorso della singola persona con strumenti errati, occorre evitare l'assunzione di procedure non adatte quelle cioè che, rimanendo invischiata nella pesantezza di concetti teorici assunti come presupposti ermeneutici non verificati su quel preciso materiale, possono ostacolare l'accesso alla qualità essenziale del fenomeno che si sta investigando. Lasciare l'intervistato libero da costrizioni significa concedere all'alterità le condizioni adatte per potersi esprimere con autenticità.

Il quesito assume l'enunciato di un'unica domanda aperta: "Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto". Essa è applicata a una serie di soggetti su una stessa tematica per giungere ad un'esplorazione comparativa dei resoconti: la trascrizione, l'analisi e il contenuto dei colloqui conduce ad un confronto comparativo tra interviste le quali sono analizzate secondo la seguente procedura (Mortari, 2010), inclusa nelle tabelle delle pagine a seguire:

a) Individuazione delle unità significative di descrizione

Individuare tutti i segmenti di testo cioè un'osservazione sistematica d'insieme delle narrazioni integrali che contribuiscono alla conoscenza attendibile del fenomeno indagato (i dilemmi etici degli insegnanti coinvolti nella ricerca appartenenti a tutti i gradi di scuola). L'azione di evidenziare le porzioni significative del racconto trascritto consente una lettura analitica che discerne il contenuto raccontato secondo una visione critica scissa in due distinte operazioni: includere le parti di testo considerate rilevanti (caso, dilemma etico, scelta, non scelta, implicazione) ed escludere quelle ritenute meno pertinenti.

b) Attribuzione di una concettualizzazione descrittiva a ciascuna unità (etichetta)

Delineare ogni affermazione evidenziata secondo un'espressione esatta cioè inerente al significato esperienziale che i soggetti attribuiscono al dilemma etico vissuto. È necessario esaminare accuratamente il materiale per elaborare un'enunciazione fedele attribuibile alle etichette prodotte a fianco di ogni sezione, identificata come componente chiave nella prospettiva descrittiva del soggetto narrante. La concettualizzazione particolare si riferisce ad un lato interpretativo, seppur aderente al dato rilevato, quello cioè che delinea il senso raffigurativo di quanto esposto dai partecipanti per cogliere il significato profondo di ciò che ciascuno di essi rivela. In aggiunta, esiste un'assegnazione numerica per conteggiare la scomposizione delle situazioni educative complesse secondo un valore di cifra che classifica le ricorrenze delle rispettive suddivisioni di unità.

c) Analisi del contenuto e confronto tra interviste

Effettuare una comparazione tra i diversi testi ed enucleare gli elementi tipicamente essenziali del fenomeno vuol dire ordinare un'analisi trasversale delle interviste ossia le reti di significato che compongono la struttura centrale delle medesime per considerare ciò che di essi è ridondante ovvero estensivamente condiviso. Questo passaggio costituisce le "qualità estese", le categorie costanti (quadro rappresentato dai dilemmi etici) che a loro volta si declinano secondo alcune "qualità parziali", le sottocategorie variabili (bordo delimitante le aporie coscienziali). La ponderazione di entrambe le qualità che contraddistinguono la descrizione laminata del fenomeno narrato coniuga l'analisi delle etichette con le relative categorie e sottocategorie emergenti.

d) Ritorno sull'analisi delle unità di testo

Ripetere ricorsivamente il confronto continuo tra le etichette elaborate a diversi livelli nella stratificazione dei testi delle interviste è un'operazione che conduce ad un ritorno sistematico sulle parole degli intervistati secondo una direzione di senso sintetica seppur nella molteplicità delle descrizioni concettuali emerse. Come sostiene L. Mortari: "l'esito di una descrizione adeguata è un significato "laminato" composto da diversi livelli che esprimono i differenti aspetti attraverso i quali un fenomeno si rivela e li collocano entro una cornice capace di dare conto al tempo stesso dell'incertezza e delle sfaccettature del fenomeno preso in esame" (Mortari, 2010, p.56).

3. ANALISI DEI DATI

3.1 Tabelle

Per riepilogare il flusso dell'azione epistemica, così come essa è stata sopra esemplificata, ritengo opportuno ricordare la conduzione dell'analisi che causa una disamina intensiva sui contenuti di coscienza esposti; la verifica continuativa dei diversi passaggi di costruzione della teoria attribuisce ad essa un fondamento valido. Come si evince dal prospetto delle facciate a seguire, al fine di esemplificare la tematica narrativa delle interviste, esplicito una suddivisione dei colloqui in cinque elementi evidenziati come rilevanti:

- Caso
- Dilemma Etico
- Scelta
- Non Scelta
- Implicazioni

Per ogni singola intervista, una volta individuati gli estratti concreti, assegno loro un'etichetta concettuale come sintesi descrittiva di quanto espresso dagli intervistati. Questa assegnazione interpretativa è indispensabile per giungere ad una comparazione su eventuali somiglianze e differenze da raggruppare rispettivamente. Tale lavoro di analisi mira a far emergere e sviluppare, a partire dai dati individuati, le categorie e le micro categorie proprie della dimensione di dilemma etico nell'esperienza professionale degli insegnanti.

Poiché molti testi raccolti possono apparire, ad un primo sguardo, densi di narrazioni, è stata necessaria una lettura ripetuta per focalizzare l'attenzione sulla sostanza centrale dei significati esposti. Tale verifica continuativa consente non solo di individuare tutte le porzioni essenziali delle interviste ma anche di sottolineare (o rivedere) la descrizione comparativa, illustrata nella successiva analisi argomentata come risultati dei dati raccolti.

INTERVISTA N° 1 - INSEGNANTE ASILO NIDO

ANALISI		ETICHETTE	
Caso		Caso	
<p>Situazione di un bimbo che è stato osservato da me, dall'equipe educativa per un'apparente difficoltà motoria che è stata la lampadina che ha fatto accendere il desiderio di continuare ad osservare questo bimbo. Nel gruppo si coglieva un ritardo motorio; il bimbo aveva già compiuto i diciannove mesi che sono lo spartiacque che divide quella che è la normalità del corso dello sviluppo da un qualcosa che faccia comunque pensare appunto ad un problema, ad una situazione che desta delle preoccupazioni...c'era soprattutto il timore di quella che sarebbe stata la reazione dei genitori.</p>		<p>Osservare una situazione critica causa di una difficoltà apparente nello sviluppo motorio di un bambino e avvertire una criticità nel riferire ai genitori dello stesso un possibile rallentamento nella crescita regolare.</p>	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
<p>Comunicare il disagio manifesto del bambino alla famiglia o non comunicare?</p>		<p>Rivelare ai genitori un ritardo nello sviluppo motorio del figlio e accettare la reazione (positiva - negativa) della famiglia a comunicazione avvenuta o celare la difficoltà osservata nella motricità e rifiutare gli effetti sulla famiglia a comunicazione trascorsa?</p>	
Scelta		Scelta	
<p>Il dilemma è stato risolto (...) la decisione è stata quella di comunicare alla famiglia la difficoltà. Durante il colloquio di fine anno è stata comunicata alla famiglia questa difficoltà motoria quindi la comunicazione è stata data.</p>		<p>Decisione di avvertire la famiglia sul disagio motorio manifestato dal bambino.</p>	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
<p>Ad un mese dalla data in cui questo colloquio è avvenuto siamo tutte, appunto come colleghe, soddisfatte e contente perché questo ha portato ad un inizio di un cammino che coinvolgerà non solo noi come educatori ma anche altre figure di riferimento.</p>		<p>Conseguenze costruttive di collaborazione tra educatrice e soggetti specializzati per il recupero ottimale della situazione.</p>	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N° 2 - INSEGNANTE ASILO NIDO

ANALISI		ETICHETTE	
Caso		Caso	
In questi ultimi due anni, in particolare in quest'ultimo anno educativo, stiamo affrontando una grossa problematica legata all'aspetto economico (...) non riceviamo lo stipendio come dovrebbe essere (...) ultimamente sta pesando parecchio (...) questo fattore ci penalizza.		Situazione di benessere educativo compromesso da una precarietà economica che pone in discussione la passione per la propria professione e limita l'efficacia della dimensione agente.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il mio dilemma è proprio questo: quanto dobbiamo agire e lavorare con passione con i bambini e le famiglie donando gratuitamente il nostro lavoro o quanto dobbiamo garantire il buon funzionamento del servizio facendo valere i diritti dei lavoratori riguardo alla propria ricompensa mensile.		Salvaguardare il normale svolgimento del servizio educativo e trascurare il caso critico inerente al mancato ricompenso mensile o curare le difficoltà relative all'aspetto economico lavorativo ed esporre a rischio il sufficiente funzionamento di un asilo nido? Far valere il diritto dei lavoratori e lavorare male in assenza di una mensile retribuzione (non elargita) o far valere il diritto dei genitori e lavorare bene in presenza di una mensile retta (pagata)?	
Scelta		Scelta	
In parte è un dilemma risolto perché ripeto basta entrare qui, guardare nel viso i bambini e rispondere alle loro cure per cui la nostra difficoltà non regge ecco (...) E' in parte una soluzione perché nei gesti appunto quotidiani la risposta si trova, a lungo termine eh...il dilemma resta insomma.		Risolvere la questione antitetica grazie al rapporto educativo instaurato nel lavoro professionale; la restituzione simbolica nel fare quotidiano permette di marginare la mancata restituzione economica: assenza distributiva che viene lenita dalle pratiche di valore nel quotidiano ma che non viene totalmente colmata nel vivere futuro.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0

INTERVISTA N° 15 - INSEGNANTE ASILO NIDO

Caso	Caso
<p>Cosa che è successa qualche anno fa con un bambino che si è inserito nel gruppo grandi... presentava una serie di problematiche che insomma io e le mie colleghe abbiamo visto e...durante il colloquio iniziale con i genitori queste cose non erano state assolutamente menzionate e...problemi anche familiari a casa, cioè genitori separati (...) l'inserimento non è stato per niente facile, questo bimbo è stato molto tosto, lui e le sue manifestazioni erano molto varie e come dire abbastanza dure nel senso che si rapportava agli altri bimbi in maniera molto forte... Abbiamo provato di tutto, abbiamo chiesto anche una consulenza nostra privata con delle persone, degli esperti insomma del settore, abbiamo filmato il bimbo, quindi è stata una cosa su cui noi tenevamo tantissimo perché noi vedevamo che il tempo passava e il bimbo necessitava di un intervento...C'è stato un muro, ci è stato detto di non rientrare nel nostro ruolo, di non continuare perché il bimbo andava bene così.</p>	<p>Osservare delle problematiche (manifestazioni comportamentali ambivalenti) in un nuovo inserimento al nido determina l'esigenza di agire, come team educativo, per intervenire nel processo di recupero di un equilibrio scolastico - sociale compromesso da un disordine familiare - privato. Sviluppare le competenze del lavorare bene per preservare il benessere del bambino.</p>
Dilemma Etico	Dilemma Etico
<p>Inizialmente il dilemma vero e proprio era come comunicare il problema cioè l'esistenza di un problema ai genitori... comunicare o non. Il nostro dilemma è stato sì, continuiamo, interveniamo o no.</p>	<p>Comunicare ai genitori il disagio rilevato per chiedere loro un confronto sulla comparsa della dinamica espressa o non rivelare la problematica emersa per non ricevere l'opinione della famiglia?</p>
Scelta	Scelta
<p>Noi poi abbiamo fatto il possibile, abbiamo chiesto l'aiuto a chi ne sapeva più di noi, abbiamo offerto tutta la nostra disponibilità su quello che potevamo, su quello che era la nostra competenza qui al nido e perciò il dilemma è stato poi tra virgolette risolto nel senso...no, io devo rimanere comunque all'interno del mio ruolo e quindi ho offerto la mia disponibilità, ho cercato di spiegare però poi cioè è così...la situazione si chiude così nel senso che poi il bambino passa a un altro livello di scuola...Noi siamo dovute rientrare, noi avremmo voluto intervenire molto ma c'è stato detto proprio espressamente di rientrare nelle nostre posizioni.</p>	<p>Decidere di non intervenire direttamente in una forma di comunicazione completa sulla criticità del caso per restare aderenti alla competenza specifica della propria professione, causa costrizioni esterne di aderenza ai limiti del proprio ruolo educativo.</p>
Non Scelta	Non Scelta
-	-

Implicazione		Implicazione	
La situazione familiare è peggiorata tantissimo...Ormai questo bimbo è alle elementari per cui sono passati quattro, cinque anni, ha fatto il suo percorso nella materna male... a livello di educatore personale rimane un caso irrisolto nel senso che lì, mi ci si chiede sempre, avrei potuto fare qualcos'altro ma decisamente non era possibile, ci siamo abbastanza tranquillizzate poi negli anni perché anche secondo noi come team abbiamo dato tutto quello che potevamo, ognuna nel proprio modo ma abbiamo dato tutto quello che...però è una cosa irrisolta, diciamo, rimane così, purtroppo.		La soluzione subita di una situazione dilemmatica crea ripercussioni non volute nella criticità del caso osservato, dovute a decisioni indotte da altri; tuttavia sapere di aver contribuito alla messa in luce di una questione complessa rassicura le educatrici sulla responsabilità della propria pratica educativa che talvolta viene circostanziata nei limiti del proprio fare professionale.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazioni
1	1	0	1
INTERVISTA N° 16 - INSEGNANTE ASILO NIDO			
Caso		Caso	
Alimentazione di un bambino di due anni e mezzo in fase di inserimento e di una cultura diversa; è un bambino filippino. Questo bambino è in fase di inserimento e non accetta nessun tipo di cibo solido, solo latte in polvere (...) sceglie solo alimenti prestabiliti come i biscotti. Tutto ciò che è il cibo, anche il semplice pane a lui non interessa e...passa e...dalla mattina alle sette fino alle quattro senza toccare cibo, non è interessato a nessun altro alimento.		Situazione di un bambino straniero che rifiuta di accettare un'alimentazione corretta, necessaria per il sostentamento quotidiano, ma che predilige solo una certa tipologia di cibo (non salato bensì dolce).	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Non sappiamo se aspettare che lui scelga da solo l'alimento, anche solo assaggiare, scelga da solo i propri gusti o se provare ad imporgli con decisione l'alimento da assaggiare.		Lasciare al bambino la libertà di scegliere l'alimento (sbagliato) da introdurre nel momento dei pasti e dare lui la possibilità di ingerire un cibo o tenere vincolato il bambino ad un'alimentazione stabilita (giusta) e rischiare di indurre un completo digiuno? Assecondare la volontà del bambino o compiacere i desideri dell'insegnante?	
Scelta		Scelta	
-		-	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
Siamo in fase di valutazione, soprattutto per cercare di capire e anche e...il ritardo del linguaggio dovuto alla non masticazione del bambino e...speriamo in giro, intorno a due, tre settimane di riuscirlo a conquistare visto che il periodo e...di...il periodo e...del, di restare a scuola è molto lungo, dalle otto di mattina fino alle diciotto di sera, speriamo di trovare dei risultati positivi.		Riflettere su un disagio alimentare manifesto induce ad impegnarsi in una valutazione mirata ai bisogni del bambino per garantire lui un sano equilibrio nutrizionale per evitare ripercussioni negative sullo stato di benessere al nido.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	0	1	1
INTERVISTA N° 29 - INSEGNANTE ASILO NIDO			
Caso		Caso	
Caso che può essere emblematico (...) di una bambina che ha pianto molto all'asilo (...)Questo pianto non è stato un pianto da distacco, era un pianto ordinario in cui la bambina manifestava un bisogno di attaccamento personale ad una figura di riferimento (...)c'era un continuo ritorno a mantenere questa relazione (...) era dipendente, dipendente da quella figura il pianto che diventa un lamento, un lamento che a volte può non essere accolto. (...) bambina lamentosa e che riesce a risolvere le sue situazioni solo secondo questo mezzo.		Osservazione di uno stile di attaccamento elevato verso l'educatrice di riferimento della sezione; incapacità del discente di accettare la presenza di altri bambini nella condivisione di una relazione educativa con l'insegnante.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Dilemma personale con un bambino è sempre inserito in un contorno, tu ti poni l'idea della libertà e ti pone anche l'idea della regola; quanto la regola deve essere mobile e quanto non debba essere troppo per non confondere i bambini. Quindi il darsi la possibilità di sancire o meno la validità di alcune regole, è una possibilità che l'educatore ha, che lavora anche su questo aspetto della scelta educativa. Ecco nel caso di questa bambina il dilemma è continuo come ho fatto finora, aspettando un processo di crescita spontaneo e quindi che la bambina faccia da sé questo tipo di lavoro come sarebbe nel mio stile educativo, nella mia idea di bambino cioè che i bambini hanno in sé una capacità di sapere ciò di cui hanno bisogno oppure intervengo con una mia visione che è comunque una visione esterna e passibile di errore. Se intervengo con la mia visione faccio un tipo di processo, se intervengo con la conservazione ne faccio un altro e questo è un grosso dilemma.		Essere flessibili, donare libertà nell'espressione totale di un'emozione (negativa) manifestata ed adottare un atteggiamento permissivo o essere rigidi, accordare regole entro cui modulare l'esternazione di uno stato d'animo (passivo) rilevato ed assumere uno stile educativo remissivo?	

Scelta		Scelta	
Sento di poter scegliere in una responsabilità condivisa (...) agire ha significato accogliere e non sempre è facile accogliere il pianto perché talvolta bisogna arrendersi al fatto che il pianto non è sempre consolabile. (...) In realtà è stato necessario fare un'azione molto forte tra lei e questa figura... spiegando con parole poche (...) Non c'è E. ma c'è S., S. ti prende in braccio e tu puoi stare anche con lei. devi fare la scelta di prenderti la responsabilità di agire sulla tua soglia (...) altrimenti la situazione sta in una stagnazione altrimenti non evolutiva.		Decidere di accettare l'espressione evidente di un disagio manifestato dal discente, senza lasciare a quest'ultimo il rischio di essere travolto dalla sua stessa emozione provata; intervenire con un fare autoritario secondo una separazione dall'educatrice di riferimento (sostituzione con altre figure) per attuare una forte opposizione verso le consuetudini di routine applicate.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Di fatto c'è stato un momento di grande crisi, di grande difficoltà, di pianto e quando dico momento parlo di giorni, non parlo di un momento breve, e c'è stato un altro attaccamento nei confronti di una seconda persona che aveva le stesse modalità di attaccamento della prima ma essendo un legame più giovane, è stato più facile dirottarlo su una terza persona che era sempre una persona del quotidiano loro. (...) Dirottandolo su una terza persona la bambina ha comunque acquisito una possibilità di mobilità, una consapevolezza che in qualsiasi braccia lei fosse comunque era abbastanza sicura, era abbastanza protetta, salvaguardata e questo ha portato ad un radicale cambiamento suo nei confronti dello stare all'asilo e ha rivelato tutta la sua forza.		Affiancare al discente una nuova educatrice di riferimento non cambia la modalità di attaccamento dimostrata; tuttavia, consentire al discente di confrontarsi con altre figure educative diversificate permette lui di aumentare i legami di fiducia verso più persone adulte come basi sicure su cui edificare la propria crescita personale.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 30 - INSEGNANTE ASILO NIDO			
Caso		Caso	
Io mi sono trovata in realtà più di una volta a decidere come fare nell'addormentamento di un bambino (...) qui mi ritrovo magari ad avere un bambino e un altro e un altro, tre bambini insomma e quindi rispondere a tre bisogni consecutivi cioè simultaneamente (...)		Situazione di riflessione sulla responsabilità educativa da applicare in un caso complesso di gestione simultanea di bisogni educativi differenti.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma che mi sono posta (...) mi è rimasto ancora lì (...) in quel momento le strade che avrei potuto percorrere sarebbero state appunto quelle di chiedere, andare nell'altra stanza, chiedere alla mia collega di raggiungermi in stanza, stare con gli altri tre bambini e io potermi dedicare completamente a questa bambina che aveva questo bisogno forte oppure (...) rispondere in parte a questo suo bisogno.		Esprimere in parole alla collega la necessità di un supporto nella gestione di un intervento educativo o restare in silenzio nella richiesta di un aiuto cooperativo assistito dalla compagna di lavoro? Rispondere in modo adeguato al bisogno manifestato dal discente e assecondare il sostentamento individuale con cure contenitive appropriate al caso singolo o differire dal disagio esposto emotivamente dallo stesso e contrastare l'esigenza del singolo per avere riguardo dell'intero gruppo?	
Scelta		Scelta	
Per risolvere il dilemma di quella volta ho adottato...un passeggino (...) dove poi il bambino si può sentire effettivamente contenuto ma nello stesso tempo mi permette anche a me, beh di essere sollevata dal peso di avere un bambino in braccio perché questo non è indifferente se lo si fa tutti i giorni...ho messo anche lei sul passeggino (...) dove ha visto diciamo la risposta al suo bisogno insomma parzialmente (...) scegliendo ho scelto la cosa che io ero in grado di fare, fisicamente e psicologicamente...servendomi di un mezzo (...) ritengo che ci siano dei mezzi che ci possono aiutare.		Decidere di adottare una soluzione neutra per conciliare le esigenze sia dell'educatrice sia dell'educando, dunque, alleggerire il contenimento corporale (abbraccio) con un sostituto materiale (passeggino).	
Non Scelta		Non Scelta	
Me la sento un po' l'insoddisfazione rispetto a questa cosa cioè sono ancora un po' combattuta nel senso che se te l'ho riportato è anche perché c'è ancora qualcosa che mi...e perciò sto cercando di analizzare insomma.		Questione dilemmatica rimasta aperta come combattimento interiore che non si risolve totalmente ma solo parzialmente tramite l'utilizzo di un mezzo idoneo ma non sempre conforme alla complessità della sfera educativa umana.	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
2	2	0	1
INTERVISTA N° 43 - INSEGNANTE ASILO NIDO			
Caso		Caso	
Nella mia esperienza lavorativa mi è già capitato di scontrarmi con diversi dilemmi etici. Uno particolare a cui penso attualmente consiste nei cambi (...) procediamo con i cambi però in maniera veloce sulla tempistica dei cambi.		Osservare la conduzione di una routine educativa come attività critica che genera il dilemma.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il mio dilemma è...cambio i bambini in modo veloce, non rispettando i tempi loro, a favore quindi dei tempi dell'adulto (...) oppure io cambio i bambini con più lentezza (...) Da una parte rispetto il bambino e i suoi tempi, a discapito di quello degli adulti, dall'altra parte non lo rispetto (...) do più bado a tutta la macchina organizzativa adulta che c'è attorno.		Rispettare i ritmi lenti dei bambini e rispondere alle richieste di cura secondo un fare graduale (privilegiare i tempi dell'educando) o seguire i ritmi veloci degli adulti e corrispondere alle esigenze del personale educativo secondo un fare improvviso (prediligere i tempi delle educatrici)?	
Scelta		Scelta	
-		-	
Non Scelta		Non Scelta	
-		Assenza di una deliberazione	
Implicazione		Implicazione	
La mia riflessione a seguito di questo dilemma è sempre a favore del bambino (...) dare spazio al bambino, ai suoi tempi (...) punterei di più sul bimbo.		Riflettere sul dubbio coscienziale sperimentato come disposizione ad aprirsi totalmente alle necessità del discente.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	0	1	1
INTERVISTA N° 44 - INSEGNANTE ASILO NIDO			
Caso		Caso	
Durante la mia attività lavorativa mi è capitato spesso di avere dei dilemmi anche che riguardano il mio rapporto con i bambini (...) come intervenire nei contrasti, nei conflitti che si creano nei bambini. (...) mi è capitato anche durante proprio l'attività lavorativa, degli esempi possono essere quello in cui un bambino magari fisicamente più grande, più svelto, più veloce ruba gli oggetti a un altro bambino.		Osservare alcune criticità nelle dinamiche relazionali degli educandi rappresenta un'azione di analisi che muove l'educatrice a riflettere sulle possibili disposizioni d'intervento.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Intervenire troppo e quindi essere diciamo opprimente e dare la mediazione da parte dell'adulto cioè il fatto di intervenire vuol dire non lasciare che i bambini risolvano i loro conflitti da soli e che cercano sempre la presenza dell'adulto nel mediare tra di loro oppure lasciare che risolvano i conflitti con le loro modalità (...) mettersi tra i due per difenderne uno oppure dire se la gestiscono da soli.		Agire secondo un fare autoritario ed esercitare la funzione educativa come dipendenza dei discenti all'educatrice nell'assolvimento di un conflitto o agire secondo un fare libertario e mettere in pratica il proprio ruolo educativo come indipendenza dei discenti verso l'educatrice nella soluzione del caso?	

Scelta		Scelta	
-		-	
Non Scelta		Non Scelta	
La soluzione quindi di questo dilemma, non c'è nel senso che dipende dal contesto e dipende da quello che io voglio ottenere se intervengo o se non intervengo.		Assenza di una deliberazione.	
Implicazione		Implicazione	
Dipende dai casi se intervenire o meno soprattutto chiedendosi qual è il mio intervento cioè analizzando perché lo vado a fare. (...) Intervengo perché ritengo che il conflitto sia diseducativo o porti a determinate conseguenze, non intervengo perché credo che sia giusto non intervenire quindi devo saperlo. In generale però dipende, se intervenire o meno.		La soluzione al dilemma sperimentato varia al variare delle circostanze educative in cui esso è inserito le quali modulano la valutazione della decisione da concretizzare.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	0	1	1
INTERVISTA N° 3 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA			
Caso		Caso	
La mia scuola sta vivendo un passaggio amministrativo nel senso che dall'attuale titolare passeremo sotto ad una cooperativa quindi ci saranno dei cambiamenti a diversi livelli (...) Adesso che devo preparare i vari materiali che porteranno a casa i bambini da guardare con i genitori, mi è venuto da farmi un'altra domanda a livello più didattico-educativo, di programmazione.		Ragionare sulle modificazioni istituzionali di un ente di appartenenza induce a sottolineare la rilevanza di un fattore economico come discussione del proprio ruolo professionale ed eventuale cambiamento di mansione. Riflettere sul proprio operato per rispondere in modo adeguato alle aspettative dei genitori.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
E' opportuno o meno rimanere ancora in questa scuola o cercarmi un altro lavoro? E' fondamentale che i bambini portino a casa del materiale o è fondamentale che costruiscano una serie di giochi-relazioni che non hanno un oggetto ben specifico?		Rimanere in un contesto professionale economicamente precario e conservare il buon funzionamento dell'equipe lavorativa con comuni ideali o andare in un contesto professionale economicamente stabile e perdere il funzionale benessere di un coeso gruppo lavorativo? Scegliere il fattore economico o prediligere il fattore umano? Programmare attività didattiche per realizzare diversificati prodotti creativi, concreto - materiali, o improvvisare attività educative per realizzare differenziate relazioni ricreative astratte-ideali?	

Scelta		Scelta	
<p>Valutando le due cose per lungo tempo, prediligo la situazione di benessere che ho con i miei colleghi e quindi ho deciso di buttarmi in questa nuova realtà e di continuare il mio lavoro insomma all'interno di questa scuola. Il fattore economico per me insomma non è così importante ma è più importante per ora essere in una realtà scolastica in cui si lavora bene, in cui si preferiscono gli ideali, i principi e questo è un fattore più forte che mi ha consentito di rimanere e di provare questa nuova avventura.</p> <p>Trovare l'equilibrio tra l'una e l'altra cosa senza essere condizionata da quella che può essere la richiesta del genitore.</p>		<p>Decisione di dare continuità al proprio lavoro espressa nella volontà di rimanere in un contesto professionalmente incerto per preservare il benessere sperimentato nell'equipe educativa costituita.</p>	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
2	2	0	0
INTERVISTA N° 4 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA			
Caso		Caso	
<p>Situazione di un bambino, uno in particolare che era particolarmente estroverso, non era italiano...adottato...ha avuto i primi anni di vita molto difficili. Questo bambino poi ne risentiva nel suo modo di comportarsi e nello stare con gli altri; era un bambino da contenere molto fisicamente... bisognava sempre stare attenti a questa cosa...la sua esuberanza lo portava a gesti eclatanti, a volte pericolosi, bisognava starci attenti e i genitori erano un po' preoccupati e anche arrabbiati con lui.</p>		<p>Contenere fisicamente l'esuberanza di un bambino proveniente da un contesto deviante denota l'esigenza di focalizzare l'attenzione sulle sue volubili inclinazioni comportamentali.</p> <p>Percepire la preoccupazione dei genitori del bambino sulla sua pericolosa condotta scolastica.</p>	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Dire tutto o dire solo una parte?		Informare completamente o parzialmente i genitori di un alunno?	

Scelta		Scelta	
Io l'ho risolto, tra virgolette, perché in realtà è una di quelle cose che non sai mai se risolvi però cercavo prima di iniziare con le cose positive che questo bambino comunque faceva...e cercavo di raccontare un po' sì quello che succedeva però diciamo non esasperare i toni, qualcosina anche toglievo, facendo capire sì che c'era bisogno di controllo e di stare attenti però qualcosina tacevo e ammorbidivo sempre i toni e così raccontava un po' di qualcosa o raccontavo diversamente.		Decidere di farsi carico di una parte dei disagi caratteriali del bambino per informare i genitori solo di una porzione minima delle problematiche emerse nella gestione di sane relazioni.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 17 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA			
Caso		Caso	
Ho vissuto sì un dilemma (...) nella gestione di un bambino particolarmente problematico, in particolare in un episodio in cui un bambino ha manifestato aggressività, eccessiva impulsività rispetto ai compagni. Mi sono trovata in difficoltà perché non sapevo esattamente in quel momento che strategia adottare con lui (...) è sempre questo il dilemma che vivo quotidianamente.		Situazione lavorativa quotidiana, riferita ad un singolo ma estendibile al gruppo, espressa nella conduzione di un intervento educativo verso soggetti con un comportamento impetuoso manifesto.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Se provare a contenerlo, provare insomma ad avvicinarlo, sì ad essere più contenitiva o più rigida... portarlo alla verbalizzazione di quello che ha fatto oppure cercare di essere più rigida e quindi cercare di dargli un time-out quindi stai fermo.		Essere flessibile ai comportamenti devianti e contenere la modalità aggressiva esternata per aiutare il minore a riflettere sul proprio temperamento (agire in modo comprensivo) o essere ferreo verso il disturbo manifestato ed evitare il confronto migliorativo (agire in modo autoritario)?	
Scelta		Scelta	
-		-	

Non Scelta		Non Scelta	
-		Assenza di una deliberazione	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	0	1	0
INTERVISTA N° 18 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA			
Caso		Caso	
Ho riscontrato in una bambina che adesso è una grande, che adesso ha cinque anni, un suo problema che quando deve scaricare l'ansia lei si dondola sulla sedia.		Osservazione di un comportamento manifestato che pone la questione della comunicazione alla famiglia.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il mio dilemma è stato non di non dirlo ai genitori perché questo comunque lo devo fare ma come dirglielo cioè se la bambina fa questa cosa o se dirgli la bambina scarica l'ansia tramite il dondolio.		Comunicare ai genitori tutta la verità di un comportamento osservato o raccontare alla famiglia solo una parte della veridicità del caso?	
Scelta		Scelta	
Al momento del colloquio ho riferito questa cosa, la bambina continua a dondolarsi sulla sedia per scaricare l'ansia.		Decidere di esporre ai genitori solo una parte dell'intero caso rilevato.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0

INTERVISTA N° 31 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

Caso	Caso
In questo caso specifico quello che noi definiamo il cerchio (...)tutti i bambini sono invitati a fare questa attività, come ti dicevo all'inizio, se i bambini appunto sono presenti se non sono presenti, non sono invitati a farlo perché non ci sono (...)è stato un lavorare per anni secondo questa impostazione (...)l'abitudine in qualche modo nostra era quella di invitare i bambini che arrivassero in ritardo (...) ad attendere che noi concludessimo il cerchio (...) e questo è sempre stato così finché un giorno uno dei genitori ha posto la questione in maniera molto semplice ma molto efficace (...) ci chiese perché agiamo in questo modo e se non è il caso di riflettere sul fatto che questo tipo di atteggiamento non poteva indurre a due situazioni critiche.	Interpretare in un'ottica diversa un'attività educativa attraverso la riflessione di una questione posta in essere dall'intervento di un genitore che invita a revisionare il contenuto valoriale della programmazione preposta.
Dilemma Etico	Dilemma Etico
Il bambino stesso che veniva escluso dal cerchio in qualche modo si sentiva escluso appunto da una proposta che i propri compagni stavano facendo (...) una sorta di punizione oppure gli altri bambini che erano già seduti durante il cerchio inevitabilmente subivano un tipo di messaggi da parte dai maestri (...) veniva letto come un noi non ti accogliamo...e quindi poteva essere vissuto dai bambini stessi come un invito a rifiutare un qualcuno (...) un vissuto attivo di esclusione.	Riservare l'attività formativa di accoglienza (formale) solo ai bambini presenti entro l'orario stabilito, considerare il ritardo come elemento di esclusione e conservare l'impostazione lavorativa pianificata o estendere la programmazione (informale) anche ai bambini assenti come requisito di inclusione, reiterare la condizione di ammissione e modificare la consuetudine consolidata?
Scelta	Scelta
Abbiamo deciso di accogliere questo invito da parte di un genitore e fare proprie tutte le conseguenze di questo accoglimento; innanzitutto quello di modificare radicalmente la nostra attività cioè da quel giorno i bambini, almeno nei cerchi che io conduco, i bambini possono arrivare all'ora che vogliono, possono entrare e noi tutti siamo invitati ad accogliere chiunque entri e chiunque voglia (...) il cerchio non è un qualcosa che ha una porta ma è un qualcosa di sempre aperto. Abbiamo quindi trasformato un posto importante, uno spazio, un tempo importante ancor più importante cioè rendendolo un luogo di condivisione permanente.	Decidere di cambiare le disposizioni di programmazione per destrutturare la routine di un'attività: introduzione di una novità educativa causa di revisione degli spazi e dei tempi in un cambiamento di prospettiva (condivisione aperta).
Non Scelta	Non Scelta
-	-

Implicazione		Implicazione	
Quello che avveniva fuori dal cerchio non era un elemento di disturbo, non è più stato un elemento di disturbo ma è sempre stato un momento di arricchimento del cerchio stesso. Questa cosa l'abbiamo condivisa e anche molti di quelli che in qualche modo erano più fermi e agguerriti a difendere le proprie posizioni, con una lettura di questo tipo e con una riflessione condotta in questo modo hanno cambiato il loro modo di vedere ed è stato un momento di grande valore.		Revisionare la disposizione abitudinaria a svolgere una consolidata attività educativa permette di vedere prospettive diverse di opportunità innovative.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 32 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA			
Caso		Caso	
Vorrei parlare di un bambino in particolare che era qui due anni fa (...) un bambino sfuggente (...) non poteva stare fermo (...) la tipicità era prendere in giro la persona (...) lui cantava mentre tu parlavi oppure parlava mentre tu parlavi (...) il punto era riuscire a comunicare con la sua famiglia perché la famiglia era come lui sfuggente quindi con molta difficoltà a catturare l'attenzione loro sul bambino (...) Purtroppo alle volte le famiglie ti sfuggono, non riesci veramente a trovare la loro essenza.		Situazione di un bambino con dinamiche comportamentali disturbanti il gruppo educativo e l'educatrice di sezione.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma nostro, mio in particolare, era come comunicare con la famiglia cioè comunicare tutto oppure no.		Comunicare alla famiglia dell'educando il disagio rilevato o non informare i genitori della condotta osservata?	
Scelta		Scelta	
Abbiamo avuto vari incontri con questa famiglia per riuscire a capire dove stava il problema. (...) Abbiamo deciso di parlare direttamente con la famiglia per avere un riscontro anche da parte loro (...) Ecco per noi la soluzione è stata quella di parlare il più possibile con la famiglia.		Scegliere di esporre verbalmente la criticità del caso sperimentato alla famiglia per comunicare ai genitori del minore le problematiche emerse attraverso un dialogo esplicativo.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
Alla fine parlando, insomma con la famiglia è venuto fuori che il bambino ha avuto problemi alla nascita per cui gli davano tutto quello che lui voleva, lo accontentavano sempre però non c'era fiducia in questo bambino, la loro fiducia era riposta nel fratellino minore (...) abbiamo provato a risolvere parlando con la famiglia, dando consigli (...) quando l'ho rivisto non mi sembrava molto risolto ecco da come parlava della sua insegnante delle elementari però almeno qui (...) cerca di tenere un buon comportamento con noi, rispetto ai centri estivi.		Instaurare una comunicazione aperta con la famiglia del discente permette di comprendere dinamiche interne al caso e di intraprendere una collaborazione per la soluzione della situazione.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 45 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA			
Caso		Caso	
Avevo una bambina che veniva a scuola e stava male, proprio fisicamente le veniva da vomitare e non voleva venire a scuola e aveva...non aveva iniziato così, era successo tutto ad un tratto e...stava male, insomma la bambina non sapendo esprimere quello che in realtà la faceva star male, coglieva delle occasioni che capitavano a scuola per dire non voglio andare a scuola.		Situazione di un disagio emerso in un discente nel vivere serenamente il contesto scolastico di appartenenza.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Accontento la bambina in tutto e per tutto in modo che non abbia motivi per andare a casa a lamentarsi oppure cerco di arrivare per il bene della bambina, perché quello che ti dicevo prima il bene è sempre quello dei bambini cerco di arrivare anche alla mamma in modo che poi si arrivava anche alla bambina (...) accontento la bambina e cerco di mantenere un rapporto, un clima sereno oppure arrivo alla mamma.		Assecondare le richieste implicite nel discente ed assumere un atteggiamento educativo accomodante e conservare le dinamiche comunicative con la famiglia di riferimento o contrastare i bisogni educativi espressi nella manifestazione di un comportamento ambivalente e alterare l'efficacia di una comunicazione adeguata con i genitori?	
Scelta		Scelta	
Venendo incontro alla mamma, l'ho invitata tante volte a parlare, abbiamo trovato dei punti, degli obiettivi comuni, abbiamo creato degli obiettivi che potevano essere validi qua a scuola e degli obiettivi anche a casa. Pian pianino siamo riusciti a trovare insomma una soluzione per il bene della bambina.		Decidere di mantenere una linea educativa coerente e neutra per affrontare la complessità del caso critico attraverso un confronto costruttivo e collaborativo con i genitori del discente.	

Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Pian pianino, io raccontavo alla mamma cioè mostravo proprio fisicamente i disegni che la bambina faceva, le raccontavo, avevo cominciato a scrivermi tutto (...) e la mamma ha maturato dentro di sé di portarla da uno specialista. (...) allora lì è emerso che il suo primo distacco dalla mamma era stato troppo forte (...)		Instaurare un dialogo esplicativo con i genitori consente loro la possibilità di compiere volontariamente dei percorsi alternativi di sostegno per la gestione migliorativa delle difficoltà osservate nel percorso educativo dei figli.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 46 - INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA			
Caso		Caso	
Un'esperienza che ho fatto con un bambino qualche anno fa (...) Questo bambino e presentava dei comportamenti particolarmente aggressivi non solo verso gli altri bambini ma anche verso sé stesso e...durante il primo periodo e...nonostante vari interventi tentati, non migliorava la situazione.		Situazione di un discente con tratti caratteriali ambivalenti attualizzati nella messa in scena di tratti comportamentali aggressivi.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma proprio che ho vissuto in questa esperienza era proprio quello di scegliere la modalità d'intervento, se scegliere questo intervento comunque fermo, deciso che poteva sembrare anche un po' aggressivo (...) o se tenere comunque una linea più morbida e cercare comunque altre vie per risolvere questo problema proprio di aggressività del bambino.		Adottare una disposizione educativa contenitiva ossia una limitazione fisica delle manifestazioni aggressive dimostrate corporalmente dal discente e varcare il confine di un'azione diretta o applicare una modalità d'intervento permissivista ossia un rimprovero verbale e rimanere nei limiti di un'azione indiretta?	
Scelta		Scelta	
Abbiamo deciso insieme di provare con queste misure abbastanza forti proprio di contenimento fisico.		Decidere di assumere un atteggiamento educativo risoluto realizzato con la messa in atto di un contenimento fisico per dare al discente il riscontro di un sentire autentico sul grado di percezione del proprio vissuto emotivo.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
Nel giro di un mese, già il bambino era migliorato, ecco. Dopo aver preso questa strada e aver fatto questa scelta abbiamo visto che la cosa si è risolta bene, ci è voluto un po' di tempo (...) alla fine del quarto anno il bambino seguendo questa via, questa strada...ha raggiunto dei buoni risultati.		Declinare un'azione educativa sulla specificità del caso critico controllato consente di raggiungere buoni risultati per la soluzione idonea alla situazione monitorata.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 5 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
Mi sono ritrovata anni fa ad avere un bambino in classe con delle grosse difficoltà a livello di gestione della sua rabbia e delle sue frustrazioni; La direttrice dopo innumerevoli episodi di questo genere ha pensato di mandare ai genitori una lettera in cui si segnalava questa situazione...io non sapevo niente...sicché la mattina dopo, quando arrivo a scuola, mi sono ritrovata con il papà di questo bambino con in mano questa lettera che mi ha messo davanti appunto a questa situazione e mi ha detto...maestra se lei condivide tutto ciò che c'è scritto in questa lettera io ritiro il bambino dalla scuola.		Riscontrare acute difficoltà comportamentali di un bambino nel contesto gruppo-classe comporta la possibilità di far pervenire ai genitori una segnalazione dal vertice della sede scolastica. Ricevere una richiesta perentoria dal genitore dell'alunno comporta un accorgimento sulla funzionalità del proprio ruolo di insegnante.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Se avessi appoggiato quello che la scuola aveva fatto e che era comunque giusto, lecito, il papà avrebbe ritirato il bambino dalla scuola, se invece non avessi appoggiato quello che la scuola aveva sottoscritto in questa lettera il bambino sarebbe rimasto.		Approvare la segnalazione effettuata dal dirigente scolastico verso un alunno con difficoltà comportamentali manifestate in sezione e azzardare il ritiro dello stesso nonché la sua assenza dalla scuola o respingere la singola decisione del coordinatore e cautelare il mantenimento della presenza stessa dell'allievo? Condividere con la scuola il contenuto della lettera di segnalazione inviata o negare con la famiglia il concreto sottoscritto ricevuto?	
Scelta		Scelta	
In quel momento mi sono un po' immedesimata nei panni di questo papà, essendo anch'io un genitore di tre figli (...) ho cercato di fargli capire che condividevo un po' la sua angoscia però insomma bisognava un attimo calmarsi e prendere in mano la situazione nel verso giusto. Tutto questo per aiutare il bambino a superare la sua difficoltà.		Condividere l'avvilimento emotivo di un genitore ossia mettersi nei panni dell'altro per agevolare quest'ultimo a leggere la situazione critica in modo equilibrato.	

Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 6 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
Alcuni anni fa mi sono trovata di fronte a una bambina che presentava in classe difficoltà di apprendimento; lì per lì indicai alla mamma dell'alunna di andare da una logopedista (...) Fui chiamata a fare un resoconto (...) La logopedista mi disse che non era nulla di grave, che bastava solo andare avanti con il lavoro, darle tempi più lunghi ma nulla di specifico, nulla di scritto su cui potessi poi io lavorare in maniera più mirata.		Osservare difficoltà nel processo di apprendimento di un'alunna e indicare ai genitori della stessa percorsi alternativi di miglioramento. Notare la mancanza di una reciprocità lavorativa tra contesto scolastico ed extra.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Dire esattamente al genitore la difficoltà della figlia oppure restare ferma a quello che mi era stato detto dalla logopedista? Dovevo dire alla madre quello che effettivamente pensavo per il bene della bambina oppure dovevo fare solo riferimento a quello che mi era stato detto dalla logopedista?		Rischiare di comunicare i sospettati deficit di comprensione di un'alunna alla famiglia di riferimento senza considerare la rilevazione effettuata da una figura professionale o essere prudenti nel dire temute difficoltà, attendere la conferma (o disconferma) di esse da un altro riscontro valutativo?	
Scelta		Scelta	
Ad un certo punto presi la decisione. Glielo dissi alla madre e dissi che secondo me si trattava di un problema di dislessia e che quindi bisognava approfondire la cosa per poter poi seguirla al meglio. Indicai ai genitori di risolvere il caso verso un centro presso il quale io indicai di andare a fare questa valutazione.		Decidere di non accostarsi ad altre figure professionali e azzardare di comunicare ai genitori le aggravate difficoltà rilevate per proseguire con una valutazione indicata alla criticità del caso.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
<p>Ebbi subito uno scontro con i genitori però cercai di interpellarli più volte cercando di collaborare finché questi genitori si decisero e si rivolsero verso il centro presso il quale io indicai di andare a fare questa valutazione. In effetti emerse che la bambina era affetta da dislessia e con qualche altro piccolo deficit riguardo l'apprendimento...Ci fu un contrasto con i genitori...</p> <p>Però per cercare di fare il meglio per la bambina riuscimmo a trovare le modalità per sistemarci dal punto di vista organizzativo sia a scuola sia a casa affinché l'apprendimento della bambina fosse migliore. Da lì nacque un senso di fiducia nei miei confronti portata avanti fino alla chiusura del percorso della primaria con risultati soddisfacenti.</p>		<p>Vivere un contrasto immediato con i genitori permette un confronto costruttivo sui disturbi dibattuti come iter di accordo per aiutare la bambina a conseguire con efficacia un percorso di avanzamento delle capacità di comprensione.</p>	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 19 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
<p>Ho in classe un bambino che ha delle difficoltà nella crescita... un gruppetto che si è formato lo escludevano...poi è venuta la mamma e mi ha detto insomma di questo disagio (...) Allora lì mi sono posta un attimo e mi son detta, come gestisco la situazione...</p>		<p>Osservare una situazione di disagio nelle dinamiche relazionali in un gruppo classe costituisce una motivazione per intervenire attivamente nella gestione di una problematica emersa. Dare delle direttive di integrazione in un gruppo diversificato di studenti permette di indebolire i meccanismi di esclusione.</p>	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
<p>Il dilemma era se risolvere direttamente a scuola con i bambini oppure avvisare i genitori subito.</p>		<p>Affrontare il caso con i soggetti in questione e tentare una soluzione mediante un confronto diretto con la classe, responsabile di dinamiche destabilizzanti il benessere di un singolo o esaminare la situazione con i genitori dei soggetti fautori del caso critico e provare a risolvere attraverso un confronto indiretto con la famiglia?</p>	
Scelta		Scelta	
<p>Noi abbiamo preferito risolvere subito con i bambini...l'uno ha ammesso i suoi disagi e gli altri anche e quindi abbiamo risolto in questo modo.</p>		<p>Decidere di affrontare un caso critico direttamente con i soggetti minori responsabili del fatto accaduto - senza coinvolgere figure adulte di riferimento - rappresenta una soluzione semplificata per arginare eventuali amplificazioni della questione aperta.</p>	

Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Quando ci sono stati momenti di incontro ai genitori abbiamo detto, guardate c'è stato qualche piccolo momento, ve lo diciamo ma insomma perché avremmo creato poi delle fazioni, cioè anche delle tensioni tra di loro a casa.		Favorire l'inserimento di un bambino in un gruppo precostituito è una soluzione che facilita l'instaurarsi di buone relazioni.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 20 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
Lo scorso anno mi è stata inserita nella mia seconda una bambina proveniente dalla Romania e con un'età abbastanza superiore rispetto ai miei bambini, undici anni (...) lei mi ha creato problemi, chiamiamoli tra virgolette relazionali ma che vanno al di là del relazionale normale nei confronti dei due bambini, in modo particolare con uno (...) i genitori già l'avevano visto non di buon occhio il fatto di questo inserimento nella classe.		Percepire difficoltà culturali in un singolo - parte di un gruppo classe - evidenzia l'osservazione di comportamenti relazionali (inusuali) nel gruppo dei pari. Osservare il timore dei genitori degli alunni verso l'inserimento di un alunno straniero in classe non attenua la tensione percepita ma aumenta la difficoltà di una sana comunicazione estesa alle famiglie.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma era se coinvolgere tutta la classe o se esclusivamente i genitori dei bambini interessati.		Rendere partecipe tutto il gruppo classe (alunni e genitori) per comunicare l'anomala situazione rilevata o implicare nel coinvolgimento del frangente osservato solo una parte del gruppo sezione (alunni e genitori implicati nel caso)?	
Scelta		Scelta	
Con i genitori del bambino ne ho parlato perché insomma anche loro erano entrati in crisi, li ho rassicurati dicendo che erano cose da bambini, che la sorveglianza sarebbe stata al massimo in tutti i sensi (...) rassicurandoli insomma.		Decidere di comunicare esclusivamente con i genitori dei singoli bambini, escludendo le famiglie della classe intera.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
La cosa si è tranquillizzata e defilata. Adesso la bambina è accettata dal gruppo, ecco. Ne ho parlato con i bambini, guardate loro hanno anche un modo di porsi diverso dal nostro e mi sembra insomma che la situazione sia rientrata in questo senso.		Rassicurare i genitori circa alcune dinamiche devianti il benessere del gruppo classe costituisce una forma di comunicazione efficace per risolvere la particolarità del caso.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 33 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
Nel collegio docenti emergeva che questo bambino accumulava continue insufficienze e sembrava che non fosse partito il processo di apprendimento (...) appunto non aveva i requisiti per poter affrontare la classe successiva. (...) ci domandavamo veramente su quale strada procedere.		Situazione di un alunno con evidenti difficoltà nello sviluppo del processo di apprendimento, lacune nell'acquisizione di conoscenze scolastiche basilari per concludere la classe prima che rendevano gli insegnanti impossibilitati ad ammettere il bambino alla classe seconda.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Si era giunti a metà del secondo quadrimestre e ci si chiedeva cosa fare di questo bambino perché...appunto non aveva i requisiti per poter affrontare la classe successiva... nel settore educativo bisogna sempre stare molto attenti a questi particolari perché non è detto che una promozione o una bocciatura siano la soluzione migliori.		Procedere nella soluzione del caso critico a favore di una promozione – ammettere l'alunno per continuare il percorso educativo nella classe successiva o a favore di una bocciatura – respingere l'alunno per ripetere l'anno nella classe di appartenenza?	
Scelta		Scelta	
La soluzione del dilemma è stato di acconsentire al fatto che il bambino potesse procedere alla classe successiva e...solo e...con un approfondimento però della situazione dell'alunno cioè perché il nostro sospetto era che avesse delle difficoltà di apprendimento. E' stata una scelta difficile (...) non è detto che una promozione o una bocciatura siano la soluzione migliore (...) bisogna sempre guardare il processo di crescita dell'alunno.		Decidere di permettere all'alunno di procedere nel suo cammino scolastico, scartare l'alternativa di fermare lo studente nella stessa classe per avviare un processo di controllo efficace sulle carenze di apprendimento manifestate. Il dilemma sperimentato causa criticità nella scelta combattuta.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
Pertanto siamo riusciti a guadagnarci anche la fiducia dei genitori e...nella collaborazione con gli insegnanti, dimostrando tutto ciò che avevamo fatto e tutto ciò che e...si sarebbe potuto fare per il migliore processo di apprendimento possibile per il loro figlio e...siamo riusciti a promuoverlo alla classe seconda e in secondo è stata fatta tutta la valutazione dell'alunno (...)poi il successo c'è stato nel senso che questo bambino che sembrava analfabeta e...accostato in classe seconda con un'insegnante di sostegno è riuscito a raggiungere dei buoni progressi nell'apprendimento e quindi e...iniziare il processo di lettura, scrittura e...idoneo per una scuola primaria.		Azzardare la promozione di uno studente, a scapito di una bocciatura, risulta essere una buona soluzione grazie al raggiungimento dei risultati desiderati come conferma delle aspettative attese.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 34 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
Ho notato come ci fossero delle enormi difficoltà per una mia collega nel riuscire a gestire proprio l'emotività sua e proprio dell'alunno (...) Ho notato proprio questo attrito che c'era tra la collega e la bambina (...) la bambina che strillava continuamente e la collega che aveva chiuso proprio qualsiasi possibilità di dialogo con l'alunna.		Caso critico osservato nella conduzione di un intervento educativo revocabile poiché destabilizzante sia per l'educatrice sia per l'educando: disagio emotivo espresso in forma duplice.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il mio dilemma è stato questo, lascio la mia classe perché comunque sarebbe, c'è sempre penuria di personale, lascio la mia classe e intervengo e quindi lascio venti bambini insomma senza la custodia dovuta e quindi cerco di risolvere e di aiutare la collega e la bambina oppure rimango nella mia classe?		Intervenire in una situazione a rischio, relativa al benessere educativo compromesso di un alunno appartenente ad una sezione diversa da quella in cui si svolge il proprio insegnamento o disertare il proprio intervento nella vicenda osservata per continuare separatamente le rispettive mansioni assegnate? Affiancare la collega per affrontare assieme il caso o lasciare senza aiuto la compagna di lavoro?	
Scelta		Scelta	
Come ho potuto risolvere il mio dilemma (...) ho proposto a lei un'alternativa (...)insomma di aiutarla e di portarla (...)far cambiare insomma ambiente alla bambina, all'alunna, in modo tale che anche la collega avesse modo di prendere un po' il respiro e anche la bambina conoscesse situazioni diverse.		Decidere di risolvere il dilemma a posteriori cioè prendere in esame il caso critico in un secondo momento riflessivo; prima concedere alla collega la possibilità di gestire in modo autonomo la situazione per comunicare poi un confronto sulle pensate opportunità di intervento e proporsi come supporto al recupero ottimale del caso.	

Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Questa cosa ha funzionato perché pian pianino insomma anche la bambina ha potuto conoscere me come insegnante, allargare un pochino le sue conoscenze anche dell'ambiente e quindi a mio avviso ha dato anche maggior sicurezza alla bambina che si è piano piano integrata.		Concedere ad un alunno l'opportunità di aprire la propria prospettiva sulla prassi abitudinaria di vivere la scuola in un'ottica d'insieme ovvero grazie all'esistenza collaborativa di più insegnanti si permette una persuasione che favorisce una maggiore integrazione nel contesto gruppo.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
2	2	0	1
INTERVISTA N° 47 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
Avevo anche qualche altra carta da spendere, in particolare in riferimento a una situazione scolastica di una classe di bambini in cui a mio avviso si concentravano una serie di sofferenze (...) che mi hanno messo davvero in crisi personale (...) Mi sono trovata proprio impotente davanti a una determinata situazione che oggettivamente non potevo risolvere.		Constatate sofferenze altrui nel contesto classe in cui si svolge l'insegnamento pone in rischio la continuità del proprio lavoro nonché la messa in discussione delle proprie attitudini professionali.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Sono arrivata però ad un certo punto della mia vita in cui mi si è posto proprio il dilemma se continuare questo lavoro o se cambiare lavoro (...) mi sono detta se continuare il mio lavoro facendo un passo indietro rispetto al mio standard ideale o se cambiare lavoro e tentare di reinvestirmi in altri.		Continuare il lavoro effettuato nel mantenimento della solita funzione insegnante e respingere lo standard della competenza professionale o interrompere la mansione svolta nel cambiamento di una nuova attività e accogliere l'ideale di meritocrazia?	
Scelta		Scelta	
L'ho risolto perché nella vita c'è sempre un fattore vuoi chiamarlo casuale, provvidenziale (...) mi si è risolto appunto perché mi è arrivata un'offerta all'interno del mondo della scuola ma che però mi permetteva di come dire lasciare la classe, l'insegnamento, il contatto diretto con gli alunni.		Accettare l'offerta di un incarico diverso dal precedente ma rimanere, seppur con un ruolo differente, nel medesimo ambiente lavorativo che apre il dubbio sulla validità della decisione, per metà agita e in parte subita.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 48 - INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA			
Caso		Caso	
<p>Qualche anno fa, in una classe quinta, una bambina molto particolare, con atteggiamenti da bullo, monopolizzava la classe...in particolare, una compagna che era diciamo vittima delle sue angherie. Ho avuto un problema con una collega, avevamo un bambino particolarmente fragile, la collega era particolarmente dura, esigente e severa con i bambini...Alcuni genitori avevano in realtà lamentato questo eccesso di severità, questo rigore, questa disciplina a volte così rigida (...) ho avuto occasione più volte di essere fuori dall'aula (...) e sentivo quello che accadeva in classe e mi sono resa conto che a volte i bambini venivano anche offesi.</p>		<p>Rilevare una situazione simile al fenomeno del bullismo tra alunni ed osservare criticità nella professionalità di una collega causa un duplice dilemma sulle modalità di intervento.</p>	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
<p>Il mio dilemma era stato informare la famiglia oppure no. Parlo molto schiettamente con questa collega, rompo l'amicizia perché si trattava anche di un rapporto di amicizia e quindi rovino la relazione oppure sto zitta e lascio che le cose vadano come devono andare?</p>		<p>Comunicare ai genitori dell'alunna determinati atti negativi (azioni nocive verso un singolo del gruppo dei coetanei) riconducibili al fenomeno del bullismo e condividere loquacemente la soluzione del problema rilevato o tacere alla famiglia la notizia e gestire tacitamente la situazione complessa? Parlare alla collega circa l'inosservanza della sua pratica educativa e presentare la carenza umana del lavoro osservato/ascoltato o tacere alla compagna di lavoro l'inadempienza della sua funzione professionale e nascondere la mancanza relazionale della disciplina noncurante il benessere dei discenti?</p>	
Scelta		Scelta	
<p>Ho affrontato la famiglia, mi sono presentata come genitore, ho detto loro che e...se fossi stata io al loro posto avrei avuto piacere di sapere quello che mio figlio, mia figlia combinavano in giro e con questa premessa ho raccontato come si svolgevano le attività a scuola e come questa ragazzina si imponeva alla classe. Ho deciso di parlare con la collega prendendo il giro un po' largo.</p>		<p>Scegliere di parlare con i componenti della famiglia per affrontare con prontezza comunicativa il caso critico secondo una modalità d'intervento aperta poiché proiettata sul rispetto riconosciuto del ruolo genitoriale. Decidere di effettuare la comunicazione con la collega come approccio interattivo di incontro mediatore alla situazione espressa.</p>	

Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
I genitori sono stati molto contenti, perciò questa esperienza è stata molto positiva per me come insegnante, per la famiglia che mi ha più e più volte ringraziata. Una mamma è venuta a dirmi che visto che noi insegnanti non ci muovevamo, si sarebbero mossi i genitori e temo che così sia stato perché poi la collega è stata spostata.		Avvertire la soddisfazione dei genitori per l'informazione trasmessa attribuisce una connotazione valida alla decisione effettuata come risultato di un'azione positiva. Affrontare solo parzialmente il caso critico rappresenta una mezza azione completata dall'intervento diretto dei genitori con conseguente trasferimento dell'insegnante in una diversa sede scolastica.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
2	2	0	2
INTERVISTA N° 7 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
Caso		Caso	
Due dilemmi etici, uno legato alla scelta professionale dell'insegnamento e uno legato ad un contesto, ad una situazione problematica con uno studente... Un ragazzo con un sostegno, quindi un ragazzo con problematiche legate all'epilessia, un ragazzo piuttosto problematico che causava diciamo dei notevoli squilibri all'interno della classe...il suo comportamento era sempre molto aggressivo, molto polemico, sia con gli adulti che con i propri compagni di classe; quindi il clima...è una classe positiva ma il clima era piuttosto teso, piuttosto nervoso ed era difficile da gestire. la seconda parte è legata alla scelta lavorativa di insegnante dove riflettendo ...come molti insegnanti in Italia, la scuola diventa l'opzione b, la scelta secondaria.		Affrontare una classe scolastica con a capo uno studente con problematiche epilettiche pone l'insegnante nella condizione di valutare l'azione adeguata al contesto. Prediligere la complessa mansione di insegnante induce a riflettere sulla motivazione alla base di una determinata professione.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Noi come corpo docente, eravamo sempre in conflitto nel senso che non sapevamo mai se essere delicati e dolci oppure essere con polso fermo e a volte essere abbastanza autoritari nei suoi confronti ma anche fisicamente, cioè proprio il fermarlo, il placarlo fisicamente.		Essere comprensivi e permissivi verso l'atteggiamento indisponente di uno studente "problematico" (causa cioè di squilibri comportamentali poco gestibili nel contesto scolastico del gruppo - classe) o essere autoritari e contenitivi? Proseguire il percorso di ricerca universitaria in ambito accademico - agevolare il settore pubblico (carriera) e andare all'estero o iniziare la professione di insegnante in ambito scolastico - privilegiare il settore privato (famiglia) e rimanere in Italia?	

Scelta		Scelta	
L'unica cosa che capii era che bisognava essere costantemente coerenti, cioè ogni giorno proporre la stessa cosa e... però con fermezza cioè porsi sempre con molta fermezza quindi io scelsi la strada che sembrava lì per lì meno premiante però alla lunga diciamo ha prodotto una credibilità e un'accettazione da parte sua e gli dava anche dei riferimenti. La scelta famiglia e rimanere in Italia significa probabilmente non avere spazio nell'ambito accademico viceversa se uno accantona l'idea di carriera e questo ha coinvolto sia me che mia moglie che siamo tutti e due insegnanti con un percorso universitario alle spalle quindi questo è ho scelto la seconda opzione.		Decidere azioni costanti e continuative nel tempo rappresenta la soluzione adatta a far fronte alla situazione problematica. Scegliere di rimanere nel contesto lavorativo italiano ed abbandonare l'idea di intraprendere una nuova professione estera.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Piano piano lui iniziò ad accettare il percorso che facemmo anche con la classe, con l'aiuto dei compagni questa cosa lo fece accettare, lo fece integrare (...) sono le cose che nel nostro mestiere gratificano maggiormente. La scuola fornisce tanti spunti umani, mi è piaciuta tanto e sono rimasto.		Dare direttive chiare permette di sperimentare l'utilità della propria professione. Considerare l'aspetto umano delle relazioni gratifica la scelta del lavoro di insegnante.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
2	2	0	2
INTERVISTA N° 8 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
Caso		Caso	
Nell'esame di terza media si è dovuto decidere in relazione ad una studentessa (...) La ragazzina quest'anno ha perso la sorella più grande di qualche anno e ha dimostrato, durante tutto l'anno, una grande forza d'animo perché è riuscita, nonostante il grave lutto personale, a non perdere un giorno di scuola...a non perdersi d'animo e ad affrontare gli ultimi mesi dell'anno scolastico mettendo da parte il dispiacere per quello che era successo.		Ponderare criteri soggettivi-oggettivi nella valutazione scolastica denota apprensione per l'attribuzione di un voto corretto. Stimare la buona volontà di una studentessa induce a riflettere sulla singolarità di un caso valutativo.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Dare, come voto conclusivo, un sette o un otto quando la media matematica era esattamente a metà tra i due voti. Nella mia valutazione della situazione ho dovuto capire se pesava di più un criterio oggettivo quindi se la mia valutazione doveva tener conto dell'oggettività della prova oppure se far valere un criterio di tipo morale, personale Il dilemma era in relazione alla ragazza stessa e in relazione anche alle altre valutazioni espresse per altri studenti. Dare più peso ad un criterio oggettivo -scientifico o dare più peso ad un criterio personale?		Considerare il criterio di valutazione oggettivo e far prevalere la media in difetto per attribuire un voto formale o esaminare un criterio di valutazione soggettivo e far prevalere la media in eccesso per conferire un voto informale nella pagella di fine anno scolastico?	
Scelta		Scelta	
Pensando alla fascia d'età della ragazza e all'ordine di scuola nel quale lei si trovava, ho lasciato prevalere il secondo criterio propendendo nella mia valutazione per un otto piuttosto che per un sette perché ho ritenuto importante, in questo caso, darle un atto di fiducia e gratificarla per l'impegno e per la forza d'animo con la quale ha affrontato l'anno scolastico. (...) Nel caso specifico, valeva la pena tenere in considerazione anche questo aspetto perché il caso della ragazza era di per sé unico, raro, eccezionale nella sua gravità.		Premiare il singolare impegno di una studentessa comporta il conteggio di un valore soggettivo aggiunto al voto equanime come risultato di una maggiorazione nella valutazione finale.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 21 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
Caso		Caso	
L'anno scorso avevamo un ragazzo seguito da sostegno (...) presentava dei problemi, non solo legati all'apprendimento e comportamentali ma anche di tipo familiare (...) situazione anche sotto osservazione dei servizi sociali.		Situazione difficile verso un caso educativo problematico: studente con difficoltà personali (famigliari), relazionali (gruppo pari), comportamentali (gestione emozioni) e di apprendimento. Criticità manifestata su due livelli: sociale e cognitivo.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma diciamo era questo, nel suo caso, cosa era meglio per lui...la promozione alla scuola superiore oppure l'essere fermato alla scuola media (...) Il mio dilemma era di questo genere...ma io sono favorevole al portarlo avanti semplicemente perché se lo mando avanti non ce l'ho più, perché era un ragazzo veramente problematico (...)io sono favorevole alla promozione perché oggettivamente è giusto che lui sia promosso (...) oppure semplicemente perché così sono sicuro che me lo levo di torno.		Promuovere lo studente e permettere lui di iniziare un nuovo percorso scolastico con il passaggio ad una scuola di un livello superiore alla precedente o bocciare il discente e negare lui l'opportunità di intraprendere un nuovo percorso educativo in un contesto scolastico diverso da quello di appartenenza?	
Scelta		Scelta	
Sono stato l'unico che alla fine ha votato per la promozione (...) Sono andato avanti per quella strada, ho preso quella decisione e la mia decisione era basata su tre punti...Primo, se un ragazzo ha una situazione familiare grave, non posso aggravarla con un'altra situazione scolastica grave. Seconda motivazione, non posso far prevalere le simpatie o le antipatie (...). Terza cosa, il ragazzo ha il sostegno e io per il sostegno, secondo me, non si può, neanche se valutiamo comunque è quasi una forma di autogol fermare un ragazzo che ha il sostegno perché significa che noi non siamo riusciti a ottenere gli obiettivi che c'eravamo posti quando abbiamo progettato il nostro intervento (...) Io vado avanti con la mia convinzione, il ragazzo deve essere promosso.		Prediligere la promozione a danno di una bocciatura per aderire intenzionalmente alla responsabilità propria di ogni insegnante: rispettare il benessere dello studente in un'ottica pedagogica che rifiuta il fallimento scolastico in funzione di un rinnovamento efficace nell'esecuzione di ogni progetto educativo; promuovere un discente come promozione di una pratica educativa valida. Il voto singolo crea ripercussioni nella votazione totale del gruppo collegiale poiché non è determinante nella scelta finale.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Sono stato male l'anno scorso per quel ragazzino là e io non lo so quest'anno è ancora qui, non è più mio alunno perché è entrato in un'altra classe, in un'altra sezione, non so se averlo fermato è servito a qualcosa, non me lo sono posto e sinceramente mi interessa per lui ma non mi interessa per la mia scelta perché rimango della mia opinione.		Opinioni diversi e pareri contrastanti sullo stesso caso critico non producono l'effetto decisionale desiderato ma determinano una scelta subita con conseguenze personali di non soluzione nella controversia dilemmatica dibattuta.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N° 22 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Caso		Caso	
In particolare, qualche anno fa (...) era capitato il caso di un ragazzino, di un ragazzo perché era già stato fermato una volta e era all'ultimo anno, alla terza (...) I voti, le valutazioni, ovviamente non erano molto positivi; anche nella mia materia le valutazioni erano negative.		Valutare il caso specifico di un alunno ripetente circa la sua idoneità a favorire il passaggio ad un livello scolastico superiore al grado di scuola in atto induce a riflettere sulle considerazioni valutative del suo percorso di studi.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Decidere per la promozione o la bocciatura di un ragazzo (...) si dovette decidere sull'ammissione o meno all'esame del ragazzo.		Scegliere di ammettere un alunno all'esame finale e procedere alla promozione o decidere di respingere l'ammissione di un allievo e passare alla bocciatura?	
Scelta		Scelta	
In quel caso li decidi e io mi sentii di decidere non tanto sulla base del risultato, spicciolo della materia, ma sulla base di altre considerazioni (...) per l'ammissione all'esame e al possibile licenziamento quindi l'uscita dalla scuola media (...) in realtà con un margine molto risicato il ragazzino poi non fu ammesso all'esame. (...) in quel caso li decisi che fra dentro o fuori, io volevo che uscisse quindi questa era la scelta che avevo fatto.		Scegliere di dare un contributo valutativo positivo per agevolare l'alunno a svolgere l'esame finale nella prospettiva di una promozione; la scelta di un parere singolo in sede di un giudizio collettivo non prevale sul risultato complessivo: deliberazione finale negativa e conseguente bocciatura dello studente.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Fu un anno in pratica che non aggiunse niente a lui, anzi, per certi versi aveva complicato un po' anche la vita della classe dove lui venne inserito (...) è arrivato alla fine, poi è uscito. , gli altri erano tutti contenti perché secondo loro aveva fatto dei grandi progressi dal punto di vista dello stare in gruppo, in realtà secondo me stava un po' appartato rispetto agli anni precedenti in cui era anche vivace, perché questi qui son sempre anche elementi di solito che creano caos all'interno della classe, quell'anno li era più tranquillo ma...solo perché era un po' anestetizzato secondo me.		Togliere la possibilità di un riscatto scolastico ed assegnare una doppia bocciatura crea ripercussioni controproducenti nello studente; consegue un anno scolastico invariato con finale espulsione.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N°35 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Caso	Caso
<p>Forse il dilemma maggiore a cui ci troviamo spesso a far fronte, direi quasi quotidianamente, è quello relativo alla pratica valutativa, nel senso che è quella più soggetta ad errori, ed è quella che veramente certe volte condiziona tutto oppure può addirittura render vano ogni nostro intervento educativo o finalizzato comunque al bene del ragazzo...</p> <p>L'altra cosa che riguarda poi il nostro lavoro di docenti è proprio il dilemma in questo caso, o meglio l'obbligo, se vogliamo, di seguire un determinato programma, magari quando a volte sarebbe il caso di abbandonare un attimo la disciplina pura per andare un attimo sull'impostare la lezione, impostare la programmazione in un altro modo...foga di dover o comunque questa paura di dover per forza rientrare in questi parametri della valutazione.</p>	<p>Condizione quotidiana nel fare scuola applicata alla valutazione come tema centrale della questione cui fa riferimento la pratica di quantificare numericamente il rendimento degli alunni; la valutazione è una pratica complessa perché contiene diversi fattori cui ciascun insegnante deve tenere conto nella stesura di un voto finale il quale deve racchiudere ciò che rappresenta il bene per il discente.</p> <p>La programmazione permette di gestire l'impostazione di una lezione e di ridefinire le tematiche con cui si svolgono gli argomenti nella classe; le attività disciplinari scandite in un programma scolastico si scontrano con la volontà di ciascun insegnante che spesso differisce da accordi disciplinari imposti e stabiliti.</p>
Dilemma Etico	Dilemma Etico
<p>Il bivio diventa se scegliere, nel corso della valutazione, applicarla in maniera come dire e...incondizionata e senza nessun...in maniera fredda, diciamo, e oggettiva come un po' vorrebbe un certo tipo di impostazione scolastica cioè il professore, il docente è quello che ti valuta perché ha comunque una responsabilità nei confronti di tutti, perché questo è quello che gli chiedono, oppure invece com'è un certo tipo, se vogliamo, impostazione più legata al valore personale, più che eminentemente epistemologico della disciplina...Il dilemma spesso etico è faccio bene a comunque farmi condizionare dalla persona che ho di fronte oppure dovrei come insegnante essere rigoroso e non guardare in faccia a nessuno...</p> <p>Ulteriore dilemma, al di là di quello che può essere il bene del ragazzo, o meglio se effettivamente noi sappiamo quello che può essere il bene del ragazzo...Siamo sicuri che una valutazione personale...che questo sia il bene oppure certe volte non bisognerebbe anche mettersi di fronte alla realtà e scontrarsi con questa...</p> <p>Il dilemma se lavorare sulla disciplina, sul significato e perdere di vista il discorso del senso che potrebbe avere per un alunno oppure se concentrarsi di più sul dare un senso a quello che fai magari a scapito della tua disciplina e quindi interessarli e anche lì è un dilemma che ci si pone quotidianamente cioè seguire il programma oppure deviare.</p>	<p>Assegnare una valutazione reale e adempiere - senza condizionamenti esterni - al ruolo di insegnante tenuto a segnare un valore numerico - oggettivo al concreto operato degli alunni o attribuire una valutazione ideale - assieme a fattori interni - e svolgere un compito innovativo nella pratica valutativa?</p> <p>Concentrare l'attività di insegnante sul significato etimologico della disciplina - realizzare un programma didattico senza tener conto della motivazione intrinseca degli alunni e limitato alla scuola singola o decentrare il ruolo professionale sul senso epistemologico della materia - considerare l'interesse estrinseco ed estendibile ad un contesto extra scolastico?</p>

Scelta		Scelta	
Personalmente io non ho nessun problema a dire che valuto sempre, guardo sempre, il ragazzo che ho di fronte. Una delle prime cose che ho fatto quando ho cominciato a fare l'insegnante è stato rinunciare al libro di testo e quindi trasformare la lezione, anche di storia dell'arte, in un racconto, sperando che recepiscano qualcosa però era un tentativo per togliergli questa rigidità, questa cosa da materia scolastica e trasformarla in una disciplina da seguire, per quanto appunto seguire a quell'età sia un parolone però cerchi comunque di stimolarli in un certo modo.		Decidere di esaminare ogni situazione particolare e assemblare i due diversi fattori (soggettivo-oggettivo) nel conferimento di un voto alternativo alla tradizionale valutazione. Decidere di impostare una lezione senza attenersi ad obblighi istituzionali permette di eliminare la rigidità della disciplina per accogliere la fluidità motivazionale degli studenti.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
In un caso è andato bene, magari in altri casi può non andare bene però fatalità in quei casi li spesso ti accorgi che magari anche seguendo l'altra strada che ti dicono di seguire non ottiene tanti risultati (...) Tentativo di far sì che quello che faccio abbia un senso per loro e quindi il significato che io ci metto (...) non gli faccio subire una materia, non sempre succede, però quando succede ci sono dei bei risultati.		Differenziare il contenuto valutativo e misurare il voto con la singolarità del caso, cui ciascun alunno è implicato, è indice di risultati positivi. Provare a scardinare il modello classico di una lezione standard consente di riflettere sulla disposizione a modificare un modello per incrementare il benessere degli alunni sulla motivazione ad apprendere.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
2	2	0	2
INTERVISTA N° 36 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO			
Caso		Caso	
L'esempio che desidero adesso portare come contributo è il frutto di una riflessione in questi ultimi anni di lavoro in cui vedo che è sempre più liquido il concetto di valore (...) il contesto delle regole, della famiglia, degli adulti, dell'educatore, dell'insegnante, pare che adesso tutto questo sia diciamo molto indebolito, non che non ci sia più ma si è diciamo così, sfumato molto, e quindi anche per noi insegnanti è sempre più difficile costruire dei rapporti che siano rapporti che i ragazzi possono veramente ricordare come paletti nella loro vita.		Questione interna all'insegnante, riflessione maturata nell'esperienza professionale come costruzione di rapporti di valore verso gli alunni per sviluppare il potenziale relazionale umano in un'istituzione variegata da diverse forme del vivere la società e la scuola.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Dilemma ma anche passione interiore... Il dilemma quindi, in questo contesto, è essere fedele a quanto esposto oppure non prendermene carico e quindi essere più diretta subito nell'insegnamento della mia materia e quindi iniziare un lavoro più tecnico che per forza di cose aumenta molto la distanza, perché un insegnante che si pone anche in modo molto professionale con i ragazzi risulta essere una persona abbastanza distante da loro, il dilemma è questo trovare quelle modalità e i tempi per favorire anche la relazione che va oltre le parole usate nell'insegnamento.		Fondare la professione di docente sul valore di senso educativo che riduce il divario con i discenti e aumenta il significato di uno scambio reciproco di nozioni, per aderire ad un'ambizione (diritto) sociale interno (ricerca del benessere) o impostare un insegnamento che aumenta la distanza tra insegnante - studente e limita il lavoro a una trasmissione neutra di contenuti per adempiere ad un'aspettativa sociale esterna (dovere)?	
Scelta		Scelta	
Andare controcorrente, porsi in modo sincero secondo il proprio modo di vedere, di sentire, di credere è comunque un modo che richiede una profonda scelta e soprattutto una nuova educazione...E' pensare ai ragazzi e capire in che modo, con ognuno, ci si può porre per dare quel qualcosa in più...voglio essere fedele a me stessa e quindi a quelli che sento maturare dentro di me, cosa sento maturare, la necessità di affascinare questi ragazzi con un messaggio bello, un messaggio diverso, un messaggio impegnativo (...) desidero veramente, dal momento in cui entro in classe, essere una persona attenta a ogni necessità che mi si può porre davanti, nei gesti, nelle parole, negli sguardi, nel tono della voce, in modo tale che il rapporto che si stabilisce con i ragazzi sia un rapporto che abbia una vitalità intensa dal punto di vista appunto umano e quindi di un rapporto tra persone che hanno un ruolo ben preciso perché il rischio è di confondere i ruoli (...) ascolto reciproco (...) scelta interiore.		Decidere di essere un insegnante innovativo e prediligere l'apertura al dialogo - condivisione di momenti riflessivi assenti al contenuto didattico ma presenti al tema educativo - per procedere nel processo di perfezionamento della pratica lavorativa esplicita in un fare responsabile verso ciascun studente.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Credo che e...questo atteggiamento che cerco, cerco di produrre, riflettendo e dedicando del tempo anche a una mia educazione personale e...credo che possa dare un, un risultato che possa essere nel tempo veramente lo sviluppo di un seme cioè io dentro di me sento questa dinamica (...)		Aggiungere la competenza umana nel fare scuola, al tecnicismo standard della programmazione e valutazione nelle attività didattiche, rappresenta un plus valore che talvolta interferisce con l'ordinarietà e scardina labili equilibri.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N° 49 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Caso		Caso	
Ho avuto l'anno scorso in terza media una ragazzina che era incapace di relazionare correttamente con i compagni e con l'adulto e anche emotivamente poco stabile, oltre che ad avere...e presentava anche dei limiti nell'apprendimento.		Caso di un alunno con problematiche diversificate sia a livello cognitivo sia a livello relazionale.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma è stato se promuoverla o bocciarla, nella promozione io vedevo dei limiti nella sua capacità di affrontare la scuola superiore in maniera adeguata, nella bocciatura, sarei andata ad abbassare l'autostima che già era bassa e quindi avrei creato sicuramente altri problemi nella ragazza.		Promuovere un alunno con limiti nell'acquisizione di conoscenze legati a difficoltà di gestione delle competenze emotive - relazionali e tutelare il labile confine tra la stima di sé e di altri da sé o bocciare uno studente con restrizioni nella comprensione di contenuti sufficienti e danneggiare l'autostima compromessa?	
Scelta		Scelta	
Il dilemma si è risolto in sede di consiglio di classe perché poi la ragazza è stata promossa.		Decidere di promuovere il discente in sede valutativa di consiglio di classe.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0

INTERVISTA N° 50 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Caso		Caso	
Una ragazzina musulmana si è presentata in scuola con il velo (...) questo velo ha comportato un aumento di quella che era la mancanza di integrazione dopo un lavoro che era stato fatto con un dispendio notevole di risorse lo scorso anno.		Situazione di un'alunna straniera che contrariamente al processo di integrazione svolta nell'anno scolastico precedente, inizia il nuovo ciclo di studi con un simbolo culturale (velo) indossato con il rischio di una biforcazione delle differenze.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma che ci siamo posti è stato, lasciare R. con il velo e...e quindi seguire quella che è l'imposizione del papà e quindi rimarcare quella che è la sua differenza nel contesto scolastico oppure permettere a R. che tolga il velo e quindi far sì che R. si integri di più e quindi sia più simile ai suoi compagni, disattendendo quelle che sono le richieste della fede musulmana.		Intervenire in un percorso educativo di integrazione culturale verso un'alunna straniera, rispettare l'emblema della trazione della nazione di provenienza e nel caso specifico, assecondare la volontà dogmatica del genitore di conservare per la figlia il simbolo dell'identità religiosa di appartenenza (velo islamico) e massimizzare le differenze tra pari o accontentare la volontà implicita insita nell'insegnante di rimuovere il valore allegorico nel contesto classe e minimizzare il divario tra occidente ed oriente?	
Scelta		Scelta	
La nostra proposta era quella di, visto che lei non lo accettava, di...di darle la possibilità di togliere il velo durante le lezioni e di rimmetterlo poi quando era a casa.		Decidere di disattendere le aspettative del genitore ovvero verificare la risolutezza del discente di accettare o rifiutare integralmente la propria appartenenza religiosa attraverso la proposta inedita di lasciare all'alunna la libertà di poter scegliere se togliere o se tenere il simbolo culturale (velo islamico) durante la permanenza a scuola.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 9 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)			
Caso		Caso	
Il dilemma più importante che abbia vissuto è stato quando abbiamo dovuto mandar via un ragazzo da scuola, allora...è un fallimento educativo poiché un ragazzo che ha diritto ad imparare, a migliorarsi perché tutti ne hanno diritto, noi glielo neghiamo cioè non siamo in grado, io non sono in grado di gestire questo ragazzo (...) allora in quel caso lì, io penso come se fossero miei figli gli altri, come se fosse mio figlio lui, cioè il bene non è solamente di quella persona ma è anche il bene di tutto il gruppo.		Diventare autori della permanenza o non di uno studente in un istituto scolastico causa ripercussioni sul grado di responsabilità che precede e segue una simile decisione.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Come mi schiero...sto facendo il suo bene o lo sto rovinando e lo sto portando a peggiorarsi? Si sta discutendo se un ragazzo merita di rimanere con quel gruppo classe oppure merita di essere spostato, di trovare un'altra scuola, di fargli fare un passaggio...		Trattenere un alunno difficile nel CFP – tutelare il suo bene - dare lui l'opportunità di continuare il suo percorso formativo come potenziale miglioria della sua condotta (causa compromissione della sua permanenza in istituto) o allontanare lo studente - rischiare di fare il suo male - e negare lui la possibilità di educabilità? Decidere che uno studente merita di rimanere nel gruppo classe in cui è inserito o definire che questo studente merita invece di essere spostato dal contesto scolastico di appartenenza?	
Scelta		Scelta	
In quel caso lì, io penso come se fossero miei figli gli altri, come se fosse mio figlio lui, cioè...il bene non è solamente di quella persona ma è anche il bene di tutto il gruppo, se lui resta lì mi rovina gli altri ragazzi, rovina l'esistenza pacifica che si era venuta a creare del gruppo...quindi cerco di risolvere questo dilemma pensando ...bilanciando (...) Quindi si cerca il male minore...è brutto da dire, però ad un certo punto il bilancio deve tenere conto anche di questo.		Misurare i vantaggi e gli svantaggi della presenza o non di uno studente problematico in uno specifico contesto scolastico permette di far luce sulla scelta migliore da intraprendere.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 10 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)			
Caso		Caso	
In questa scuola ci troviamo in tutti i giorni, in ogni momento a risolvere delle situazioni di dilemma e...io ho impostato il mio lavoro, considerando che il mio lavoro è proprio un work in progress quindi è tutto in divenire...quando io mi trovo di fronte ad una situazione di dilemma...lo posso rivalutare.		Programmare nel tempo lo sviluppo della propria materia e considerare quest'ultima come un elemento in divenire consente di vivere con flessibilità gli esiti fallimentari dei propri studenti come soggetti bisognosi di educabilità.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma che io invece vivo, lo vivo nell'impostare il programma...noi siamo abbastanza liberi nel gestire il programma, allora...tratto, sviluppo gli argomenti, che io insegno inglese, tarandoli su...i più bravini, che ce ne sono o sul target diciamo medio-basso?		Impostare il programma didattico come trasformazione e sviluppare gli argomenti della materia secondo la graduazione progressiva delle competenze maggiori degli alunni (target alto di apprendimento) o preparare il programma didattico come conservazione e svolgere gli argomenti della materia secondo la messa a punto delle capacità minori degli alunni (target medio -basso)?	
Scelta		Scelta	
Ogni volta cambio, ho delle terze bravine e allora devo accelerare, dare più materiale, delle terze che non riescono proprio a capire e allora rallento.		Diversificare la propria impostazione lavorativa sulla variabilità dei soggetti destinatari delle materie insegnate.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Ho imparato proprio a vivere queste situazioni nella maniera più serena possibile perché per me dare un quattro oggi vuol dire dare anche un sette o un otto il giorno dopo. Questo è come imposto il mio lavoro in questa scuola con ragazzi particolarmente problematici.		Imparare ad essere flessibili in seguito alle difficoltà esperite permette di dare un criterio aggiuntivo al proprio agire che si adatta alla molteplicità dei casi.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 23 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)			
Caso		Caso	
La situazione è questa...era la giornata della memoria, io mi trovavo in classe con un mio collega (...) Questo collega si è preso la briga di parlare della giornata della memoria (...) ha presentato il caso come controcorrente rispetto a quello che è anche la storia o comunque il ministero dello stato italiano.		Essere testimoni di una lezione con trasmissione di contenuti non autentici rispetto alla rilevanza del tema trattato impone la nascita di una questione sulle modalità di intervento e di comunicazione verso il collega autore del fatto accaduto.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Mi sono trovato di fronte al dilemma se intervenire appunto in classe (...) e dall'altro se invece non dire niente e però correvo il rischio che gli allievi riceversero un'opinione unilaterale sulla questione. Questo è stato il mio dilemma.		Intervenire attivamente in una lezione condivisa - ora di insegnamento partecipato - ed esprimere il proprio punto di vista sulla tematica esposta da un collega o tacere passivamente e azzardare il passaggio di un'informazione sbagliata?	

Scelta		Scelta	
Ho preferito non dire niente in quel momento, lasciare che lui facesse la sua esposizione ed approfittare della prima ora buca in cui facevo supplenza per riparlare della questione e riaffrontare il tema dell'olocausto (...) in generale quindi cercando di dare alle mie studentesse una visione più completa e cercando di creare un dibattito.		Decidere di intervenire non sul verificarsi immediato del fatto ma a evento trascorso permette di affrontare con libertà di scena contenuti trasmessi e riesposti in modo riflessivo.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 24 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)			
Caso		Caso	
Caso avvenuto (...) l'alunna durante i primi mesi dell'anno scolastico iniziò a manifestare un forte stato ansioso con frequenti attacchi di panico e conseguenti crisi respiratorie che non le permettevano di rimanere in aula. L'alunna chiese di poter svolgere tutte le interrogazioni e le verifiche in corridoio dove ormai passava la maggior parte del tempo scuola; era presente ma fuori aula.		Riconoscere una situazione limite con disagi certificati da un'equipe professionale induce l'insegnante ad avvertire una questione dilemmatica che destabilizza la routine della pratica quotidiana scolastica. Aprire il proprio orizzonte al caso problematico significa coinvolgere ogni componente, responsabile della conduzione educativa dell'alunna, ad una riflessione sistemica sui tempi e sulle modalità del vivere la scuola.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Caso che ha posto tutti i protagonisti (alunna, genitori, docente, terapeuta, dirigente) di fronte ad un dilemma etico. Riflessione tra due opposte possibilità di scelta e trascinando con sé una forte componente emotiva. La prima via da intraprendere era sicuramente quella centrata sul rispetto delle regole della frequenza e della consuetudine della vita scolastica. La seconda, era finalizzata al recupero del benessere psico-fisico dell'alunna evitando il più possibile la ripetizione dell'anno scolastico.		Percorrere un cammino di recupero del fatto critico con l'adesione alle regole previste dal sistema scolastico, non accogliere la richiesta di un percorso differenziato singolo e ledere la volontà di un'alunna in difficoltà o seguire un percorso alternativo di soluzione del caso problematico con la trasgressione delle normative consuetudinarie ed assecondare l'appello della discente? Scegliere una via oggettiva e rischiare di ledere il benessere del singolo con una possibile ripercussione negativa sul suo andamento scolastico o preferire una via soggettiva ed essere prudente nel desiderare il bene del soggetto con un probabile effetto positivo di salvezza del caso? Lavorare a favore degli standard educativi e promuovere un'eventuale bocciatura o lavoro contro le consuetudini educative e salvaguardare una possibile promozione?	

Scelta		Scelta	
Sentiti i genitori e il terapeuta, fu convocato il consiglio di classe alla presenza del dirigente scolastico. Il consiglio prese atto della inconsueta richiesta e della situazione di reale disagio ma della determinazione dell'alunna di voler venire a scuola; dopo ampie discussioni, decise di accogliere la richiesta e accettare la sfida, ma chiedendo al dirigente di essere esonerati da qualsiasi tipo di responsabilità verso l'alunna quando questa non era in classe. L'azione intrapresa rispondeva più ad un intervento finalizzato al recupero della salute più che ad una rigida ed ottusa applicazione del rispetto della consuetudine.		Decidere di approvare la supplica di aiuto della studentessa e scegliere un cammino alternativo di supporto ai particolari disagi emersi ossia riconoscere l'utilità di isolare l'alunna dal resto del gruppo classe per evitare la dispersione di un lineare processo di apprendimento senza tuttavia farsi completamente responsabili delle dinamiche vissute extra aula.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
I risultati positivi finalmente verso la fine dell'anno ci ripagarono per l'impegno e la pazienza; l'alunna ebbe due debiti da recuperare ma passava sempre più tempo in classe, aveva recuperato in parte una discreta serenità e rafforzando l'autostima, riuscì a fronteggiare con sempre maggior decisione e determinazione tutte le prove di valutazione.		Affrontare una nuova sfida e scardinare le normative di un'istituzione permette di avvicinare il proprio sé ai reali bisogni dell'altro capace in tal modo di rispondere positivamente e ripagare la fiducia offerta con un recupero ottimale della situazione.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 37 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)			
Caso		Caso	
Un dilemma etico che mi viene in mente (...) la valutazione dei ragazzi, soprattutto a fine anno quando in prossimità degli scrutini bisogna tracciare il percorso fatto con un voto perché poi il problema è esattamente il voto.		La valutazione come tema centrale per sperimentare in essa una situazione di dilemma etico; questione antitetica che si pone per vagliare le antinomie di percorso nel conferimento di un voto definitivo nella pagella scolastica.	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Quando mi trovo a decidere quel cinque virgola qualcosa che può praticamente risolversi in una bocciatura o in una promozione (...) allora il mio dilemma, è o non è forse il caso di portarli avanti comunque e di dare loro una chance in più (...) le due strade che si possono percorrere chiaramente, una è quella di limitarmi semplicemente a quel voto finale, se è un cinque punto cinque e capisco che non va bene e mi fermo appunto lì, se insieme alle altre materie giù perde l'anno, amen oppure l'altro è provare insomma a tenere in considerazione tutti gli aspetti, valutando l'insieme anche con i colleghi in sede di scrutini e provando proprio insieme a dare una chance in più.		Permettere l'ammissione all'anno successivo di studenti con impreparazioni nelle discipline scolastiche o respingere gli studenti con insufficienze nella didattica e far loro ripetere il percorso educativo annuale? Aumentare un voto in eccesso per una promozione o diminuire un voto in difetto per una bocciatura?	
Scelta		Scelta	
Quando mi trovo di fronte a queste creature istintivamente la soluzione è quella di aiutarli, assolutamente aiutarli (...)noi siamo qui per supportarli chiaramente e quindi la valutazione è questa...comprendere tutto, comprende anche i loro umori ovviamente variabili durante l'anno, i loro momenti di scivoloni in cui non hanno molto voglia di fare ma è previsto, ne teniamo conto anche di questo, questo vuol dire valutare, poi tutto finisce, viene racchiuso anche in un voto che e...faccio fatica a...ad ammettere perché un ragazzo è intrappolato, ingabbiato in quel voto, poi per esempio un sei, metto ad esempio tanti sei.		Decidere di schierarsi a favore di una promozione è indice di una valutazione non statica ma dinamica: il voto non si limita a calcoli esatti del rendimento disciplinare ma si estende a previsioni approssimative sul rendimento (motivazionale) complessivo.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Quando mi capita di incontrare ragazzi, che non sono più i miei ragazzi, ma li vedo sereni, li vedo contenti, soprattutto li vedo che mi accolgono con un affetto come se mi ringraziassero di quell'attenzione di cui effettivamente avevano bisogno, ecco quello mi fa capire che forse non ho sbagliato.		Dare fiducia gratuita agli studenti con diversi livelli di difficoltà ripaga in una restituzione di senso reciproca.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N° 38 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)

144

Caso		Caso	
Sto parlando di questo fatto che è accaduto anni fa, un po' di anni fa ma mi è rimasto impresso. Ha coinvolto me, tanti colleghi, direi tutti i colleghi della scuola dove lavoro adesso. Riguarda appunto dei rapporti che abbiamo con un collega di una materia (...) l'abbiamo definito bigotto però insomma era un conservatore, apparteneva anche ad una linea cattolica borderline, quindi era un tenace difensore dei diritti cattolici portati all'estremo (...) le sue lezioni, senza entrare nei dettagli, erano molto forti... (...) insomma era forte la cosa (...) alla fine la collega che era molto ferita da questa cosa, ha fatto una raccolta firme.		Situazione critica sperimentata verso un collega nel contesto scolastico di appartenenza; osservare metodi inconsueti nel tenere le lezioni induce ad un confronto sistematico per la tutela del benessere emotivo degli alunni.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il mio dilemma allora è stato ricordo se firmo o se no. La richiesta nostra era una lettera aperta all'allora provveditore di prendere atto di queste situazioni, ci sono state anche delle testimonianze, c'è chi ha accettato di farsi sentire per sostanzialmente chiedere la rimozione dell'insegnamento... qualche collega ha detto non me la sento (...) il dilemma fu quello da parte mia, di firmo o no... cosa succede, potrebbero esserci delle denunce.		Accettare di firmare una lettera di richiamo che pone in discussione la serietà professionale di un collega o rifiutare di sottoscrivere un accordo critico presente nel contenuto della comunicazione?	
Scelta		Scelta	
Io firmai...		Decidere di mettere in discussione il proprio rapporto professionale con il collega ed approvare la segnalazione presente nella lettera con la propria adesione scritta.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Riepilogando il collega non è stato licenziato perché comunque padre di famiglia con parecchie bocche da sfamare e gli hanno dato un incarico neutro insomma di bibliotecario in un'altra scuola cittadina. Alla fine secondo me, ecco, è stato anche giusto allontanarlo perché la sua visione era troppo di parte ma soprattutto erano, non tanto... erano gli strumenti che lui usava per trasmettere quello che poteva essere il suo parere o la visione insomma della chiesa cattolica, erano strumenti non adeguati, ecco.		Preso in carico della segnalazione effettuata e messa in atto di un cambiamento della professione del docente con un incarico sostitutivo alla mansione assegnata in precedenza al verificarsi di alcuni eventi critici.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N° 51 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)

145

Caso		Caso	
Qui da noi c'era un ragazzo di colore che era un po' più grande rispetto ai suoi compagni di classe perché si era trasferito in Italia da poco tempo e parlava poco l'italiano (...) un bravo ragazzo che però aveva delle evidenti difficoltà di carattere cognitivo (...)io all'epoca insegnavo informatica ed impianti elettrici e lui non era una cima e effettivamente aveva diverse difficoltà proprio anche nel mettere in pratica, nel realizzare gli impianti, quindi anche i concetti teorici e...appresi durante l'ora di lezione.		Situazione di valutazione di un caso educativo particolare, soggetto straniero con difficoltà nell'applicare concetti impartiti teoricamente causa limiti cognitivi e sociali che discostano il singolo dall'adempimento di una qualifica.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Io mi sono trovato davanti ad un bivio... lì mi sono trovato a dover scegliere se dargli una mano e come dire consentirgli in qualche maniera di superare l'anno scolastico oppure valutarlo come avrei dovuto fare ma sapendo che per lui sarebbe stato, come dire, una specie di fine al suo percorso scolastico perché non avrebbe continuato.		Aiutare uno studente a superare l'anno scolastico, seppur con risultati minimi, e permettere lui di avanzare nel mondo lavorativo o non concedere lui la possibilità di portare a termine con successo il percorso intrapreso e negare l'inserimento in un contesto extra scolastico?	
Scelta		Scelta	
Per cui io gli ho dato una verifica un po' più soft, in modo tale che lui riuscisse ad arrivare almeno ad un...arrivare ad una sufficienza (...) ho scelto di dargli una mano.		Scegliere di agevolare la buona riuscita di un esame finale decisivo al conseguimento di un titolo per aiutare il singolo a progredire nel suo percorso esistenziale.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Arrivare ad una sufficienza, cosa che poi è riuscito a fare (...) dopo un po' di tempo è tornato, ci ha spiegato un po' quello che stava facendo, in effetti lavorava come elettricista, come aiutante, per cui lì sicuramente avrà capito come realizzare insomma quell'impianto che qui a scuola non è riuscito a realizzare.		Dare una chance in prospettiva di una buona valutazione talvolta significa rispettare le propensioni del singolo per convalidare un suo progetto concreto di vita laddove la pratica lavorativa quotidiana permette di apprendere - nella produttività del fare - concetti teorici non sperimentabili concretamente in un ambiente puramente schematico quale quello scolastico.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N° 52 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO PROFESSIONALE)

146

Caso		Caso	
Una ragazza e...minorenne e...straniera che e...aveva parecchie problematiche nell'apprendimento perciò noi l'abbiamo seguita e abbiamo notato che aveva problemi gravi, gravi problemi di apprendimento e abbiamo capito che poteva essere un caso di Dsa con problemi di apprendimento sia nell'area linguistica sia nell'area matematica e questo la portava a non completare le prove oppure a non riuscire proprio ad affrontare le verifiche.		Situazione di verifica valutativa nelle possibilità di apprendimento di uno studente con limiti cognitivi nel compimento di attività didattiche necessarie ad ottenere un prodotto valido per l'attribuzione di un voto ammissibile al superamento dell'anno scolastico.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma e quindi le possibili strade da percorrere erano quelle del coinvolgere la famiglia (...) oppure di certificare la ragazza (...) Il dilemma etico era questo, era considerare le sue difficoltà e agevolarla e permettendole di giungere all'esame di qualifica (...) oppure appunto valutarla equamente diciamo oppure appunto valutarla secondo quelli che sono gli standard richiesti dalla Regione Veneto e dall'esame di qualifica?		Certificare i limiti di apprendimento di uno studente e ricevere il permesso a sottoporre un percorso differenziato con verifiche specifiche per agevolare la qualifica di un titolo professionale o valutare equamente uno studente al pari di altri studenti senza fornire criteri di valutazione personalizzati?	
Scelta		Scelta	
La soluzione, se così si può chiamare diciamo che abbiamo fatto fare innanzitutto un anno quindi è rimasta qui un anno in più (...)l'anno successivo invece l'abbiamo accompagnata all'esame cercando di agevolarla quanto meno nella tempestiva cioè dandole un po' più di tempo e soprattutto nel fornirle copie del testo su cui doveva lavorare, dei testi, più grandi per permetterle di arrivare velocemente diciamo a leggere quelle che erano le consegne della prova.		Scegliere di dirigere un corso di azione valutativa equa, fermare lo studente alla classe di appartenenza per concedere la possibilità - interna all'anno di recupero - di intensificare l'acquisizione di conoscenze mediamente apprese senza dimenticare la specificità del caso particolare e somministrare degli strumenti facilitatori per semplificare la comprensione efficace allo svolgimento e conseguimento positivo della prova finale.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
L'anno in cui è stata fermata lei ovviamente ha sofferto parecchio perché era una ragazza che ci teneva particolarmente (...) così facendo ha ottenuto una qualifica pari a quella dei suoi compagni.		Non promuovere uno studente causa sofferenza nel singolo ma aumenta il senso della serietà nell'impegno personale come meccanismo propulsore a conseguire una qualifica meritata.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1

INTERVISTA N° 11 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)

Caso	Caso
<p>Attualmente ho dei ragazzi con disabilità e lì c'è un dilemma etico di gestione loro e di gestione degli altri...</p> <p>La scuola è difficile perché è per competenze quindi non è che se tu sai una cosa la puoi fare bene, perché può essere benissimo che la sai ma non la sai applicare nel posto giusto al momento giusto e quindi il risultato è assolutamente negativo ...tra il saperle e il saperle applicare ce ne passa, non è proprio una richiesta da poco e qualcuno insomma ne soccombe...</p>	<p>Ammettere di insegnare in una scuola che richiede la predisposizione ad esercitare determinate competenze aritmetiche significa chiedersi quale attenzione riservare a quegli studenti che non esercitano con efficacia l'applicazione tra teoria e pratica senza dimenticare coloro che eccellono nella materia.</p>
Dilemma Etico	Dilemma Etico
<p>Fino a che punto arriva il seguire questi ragazzi, le loro necessità o fino a che punto arriva la necessità degli altri? E questo è un conflitto etico.</p> <p>Dove finisce la libertà mia o dove inizia la tua?</p> <p>E viceversa...</p>	<p>Concentrare la propria attenzione verso un solo alunno con difficoltà di apprendimento scientifico, accettare la richiesta d'aiuto del singolo e rallentare lo svolgimento del programma didattico - verificare che tutti gli studenti siano ugualmente preparati rispetto alla materia insegnata - o decentrare il proprio impegno verso il gruppo classe, rifiutare l'appello del singolo e accelerare l'applicazione del programma didattico - constatare che alcuni studenti abbiano incrementato le proprie competenze rispetto all'applicazione della matematica?</p> <p>La libertà di essere insegnante (dovere di insegnare - stabilire il programma didattico secondo la propria volontà agente nella classe assegnata) inizia dove finisce la libertà dello studente o la libertà di essere studente (diritto di apprendere - annullare gli standard imposti dal programma didattico secondo la propria necessità di comprensione della materia) inizia dove finisce la libertà dell'insegnante?</p>
Scelta	Scelta
<p>Come lo risolvi...lo risolvi... quando ti accorgi che la presenza di un ragazzo invece che essere formativa, perché la presenza di un ragazzo disabile è assolutamente formativa per i ragazzi, è una chance più da dare a loro ma devi fare in modo che lo sia e non è semplice, quando diventa un peso ...e continua a farti domande quindi rallenta tutti gli altri ad un certo punto lo devi stoppare.</p>	<p>Esercitare una presenza neutra nel contesto classe significa essere supporto di ogni alunno senza accentuare le differenze presenti in un gruppo.</p>
Non Scelta	Non Scelta
-	-

Implicazione		Implicazione	
<p>Quando vedo che gli altri si stufano è il momento di smetterla e anche molto prima, bisogna sempre fare in modo che ci sia la tensione alla curiosità, se la curiosità non c'è se interviene la noia, se interviene il fatto che questo ragazzo viene visto dagli altri come un peso io non sto più aiutando lui, cioè lo sto aiutando in matematica ma gli sto facendo male sul resto e quindi a questo punto io devo fare in modo che ci sia uno sportello help pomeridiano...o andare a lezione fuori...perché l'insuccesso, la sconfitta, la frustrazione vanno gestite; la frustrazione in un liceo è la normalità quindi devo anche saper gestire la frustrazione di questi ragazzi cercando di chiarire al massimo che la frustrazione è una frustrazione sulla materia, sul momento, sul concetto, o sulla predisposizione o meno per una materia.</p>		<p>Incanalare le differenziazioni di competenze in un contesto di sostegno extra scolastico rappresenta la conseguenza adeguata per compensare i disagi di alcuni studenti che non possono essere risolti nella quotidianità dell'insegnamento.</p>	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 12 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)			
Caso		Caso	
<p>Mi chiedo se questo lavoro mi piace, quindi mi laureo in architettura, lavoro già in altri studi di architettura e provo a fare dei concorsi (...) sono figlia di due maestri e l'unica cosa che mi avevano detto prima della laurea era fai qualsiasi lavoro ma non l'insegnante (...) a forza di fare concorsi insomma sono arrivata alla sis che prevedeva questo incarico tempo parziale qui, tempo parziale all'università; la gestione di una cosa nuova a me piace molto e le ho sempre cercate però è stata difficile la relazione con il dirigente.</p>		<p>Chiedere la motivazione della scelta di esercitare la professione di insegnante equivale a porsi la questione del piacere intrinseco del proprio lavoro. Gestire una doppia professione provoca rapporti conflittuali con il proprio superiore.</p>	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
<p>Da una parte non sapevo se mollare la libera professione e...dall'altra mi incuriosiva una professione della quale mi avevano parlato male i miei genitori... Un altro dilemma è arrivato nel momento in cui ho iniziato a fare figli e cioè...è giusto che io dedichi così tanto tempo alla professione oppure no? e quindi come insomma dividermi tra il ruolo di madre o il ruolo di lavoratrice... Il dirigente mi ha messo di fronte a un dilemma: o qui o fuori di qui (scuola).</p>		<p>Proseguire con il lavoro di architetto - conservare la professione passata e rifiutare la vittoria del concorso di insegnante o interrompere la libera professione - sostituire la mansione precedente con una futura e accettare la vincita del bando d'insegnamento? Occupare la propria dedizione nel lavoro e trascurare la famiglia o curare il tempo di vita privato e non preoccuparsi del tempo di vita pubblico? Svolgere unicamente la professione di insegnante di arte - a tempo parziale - o compiere solamente altre professioni connesse alla materia insegnata - a tempo pieno - al di fuori della scuola?</p>	

Scelta		Scelta	
<p>Io ho iniziato ad insegnare ad un certo punto perché dovevo scegliere nell'arco di un mese e l'ho accettato perché era una cosa nuova fondamentalmente...La mia scelta...lavoro fino a quando nasce e poi mi prendo tutto il tempo che mi serve quindi la soluzione lì non è stata difficile ma è arrivata della serie mi prendo l'anno di tempo e per me l'anno di tempo era ottimale rispetto alla gestione del lavoro e dei bambini e...però dopo non esisteva più ciò vuol dire che dopo l'anno di vita non ho mai preso un permesso, non sono mai stata a casa per malattia dei bambini, non sono mai...la scelta era adesso lavoro e i bambini vengono dopo. Ho pensato o io o lui e siccome la scuola è sua non è mia da questo punto di vista sono io che devo andarmene e gli ho chiesto aspettativa. Ho rinunciato allo stipendio (...) e lì appunto quando gli ho detto o lei o me ho capito che la mia libertà valeva molto di più della sua rigidità...</p>		<p>Accettare l'incarico di insegnante per il piacere di compiere una nuova esperienza. Utilizzare l'anno di aspettativa dal lavoro per concentrare tutto il carico familiare in funzione di una futura attività pubblica - completa e sgravata da impegni privati. Decidere di preferire il temporaneo lavoro extra scolastico a quello di insegnante.</p>	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
<p>ecco il superamento di questo distacco con i ragazzi non è stato facile, credo di non averlo mai superato, cioè mi è rimasto insomma il tarlo del dubbio che questa cosa...però era più forte di me, cioè mi sentivo in carcere qui dentro (...) poi i dilemmi si sono sempre posti ma anche superati in funzione delle buone relazioni rispetto agli obiettivi...</p>		<p>Abbandonare un contesto scolastico significa lasciare un gruppo di studenti senza il loro insegnante di riferimento, conseguenza generatrice di un dubbio nella scelta. Scegliere di rimanere fuori dal contesto scolastico implica il dover fare i conti con la funzionalità o meno della decisione compiuta.</p>	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
3	3	0	2
INTERVISTA N° 25 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)			
Caso		Caso	
<p>E' un dilemma che vivo fuori aula ed è un rapporto con un collega di cui nel corridoio vengono riferite situazioni extrascolastiche e non esclusivamente scolastiche. (...) Mi è stato detto che non devo parlarne...</p>		<p>Sperimentare la complessità di una situazione critica interna ed esterna al contesto scolastico induce a valutare il peso di responsabilità che ogni soggetto deve sentire verso l'ambiente lavorativo in cui è inserito.</p>	

Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma è questo, accettare quello che mi è stato detto da parte di una gerarchia più alta di me e quindi tacere, non dire nulla di questa situazione e aspettare che gli eventi si evolvano o precipitino, non lo so, oppure parlare col collega.		Obbedire all'ordine del dirigente scolastico e non dire il proprio punto di vista ad un collega rispetto ad una situazione in cui egli è implicato o trasgredire la regola e comunicare la propria posizione circa il caso critico?	
Scelta		Scelta	
E io penso che ne parlerò, cioè ho deciso di parlargli e quindi ho risolto questa cosa dentro di me perché sento più urgente in questo momento, dentro di me, essere diretta e franca con lui...ecco, la soluzione è questa del dilemma cioè io poi parlerò, me ne fregherò di loro che vogliono che io taccia, parlerò direttamente con lui senza fare chiacchiere in giro.		Decidere di non ascoltare le direttive indicate da un superiore per rispondere alla coscienza del proprio senso del dovere verso una situazione compromessa.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 26 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)			
Caso		Caso	
I miei dilemmi...attengono all'ordinarietà del nostro lavoro e in genere si configurano quando in sede di valutazione, soprattutto di valutazione finale cioè di attribuzione di un voto, e io da un lato devo prendere lato devo prendere atto di elementi per così dire oggettivi di valutazione che mi indurrebbero ad assegnare un voto negativo e dall'altro però considerare l'aspetto umano della questione.		Ammettere una criticità sulla componente valutativa del lavoro di insegnante vuol dire tenere presente una vasta gamma di elementi oggettivi - soggettivi che influenzano un giudizio finale.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma è questo, diciamo registrare l'insuccesso di questi sforzi e sanzionarlo con un voto negativo o invece considerare l'impegno, la serietà, la sincerità del lavoro che è stato fatto e dare atto di questo e quindi diciamo così incoraggiare, promuovere questo impegno, questo sforzo, questa diligenza.		Assegnare un criterio di valutazione oggettivo e registrare nella pagella la media dei voti conseguiti in verifiche scritte/orali o stabilire un criterio di valutazione soggettivo e ponderare nello scrutinio finale l'impegno dimostrato per salvare il fallimento di una materia compromessa?	

Scelta		Scelta	
In genere tendo a risolvere il dilemma diciamo pronunciandomi a favore, in genere appunto, del soggetto in questione, diciamo così. Tendo, come dire, a incoraggiare, a dare un'opportunità, una possibilità in più laddove appunto io abbia l'impressione, diciamo così, di uno sforzo autentico, di un impegno sincero, di un tentativo reale appunto di venire a capo delle proprie difficoltà.		Decidere di considerare l'aspetto umano ossia le variabili individuali di motivazione ed impegno allo studio come criterio aggiuntivo nella valutazione complessiva di un esito.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 39 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)			
Caso		Caso	
Parto dal presupposto che effettivamente questa dicotomia si presenta spesso (...) nello specifico mi è stato chiesto, ci è stato chiesto come consiglio di classe come coordinatore, di accogliere una ragazza che soffre di una patologia psichiatrica molto significativa che stando alle leggi esistenti la condurrebbe a sicura bocciatura perché non esiste nella normativa vigente un percorso che la possa salvaguardare.		Situazione personale di una studentessa – caso limite – che pone in bilico la sua ammissione alla classe successiva ed interferisce con la sua realizzazione scolastica.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma era se nascondersi dietro alla legge e semplicemente applicare la legge e quindi arrivare alla bocciatura perché quello era, stando al di fuori delle leggi, della...della legge che prevede al massimo un tot di assenze e come dire degli obiettivi minimi conseguiti, che non sono stati realizzati oppure tentare di fare il bene, la promozione (...) come dire un appiglio con cui la ragazza sicuramente avrebbe potuto migliorare la sua malattia, la sua depressione cronica.		Seguire ciò che è stato stabilito da normative scolastiche che inquadrano ciascun studente entro uno specifico schema secondo cui stabilire oggettivamente un criterio valutativo oppure deviare dalla legge vigente in merito a promozione/bocciatura e seguire ciò che viene percepito in un sentire interiore per salvaguardare il benessere del discente?	

Scelta		Scelta	
Mi sono reso conto che l'unica cosa da fare era tentare di fare il bene pur ponendosi al di fuori della legislazione vigente (...) Dichiarando la bontà educativa della cosa abbiamo deciso di baipassare là...appunto lo scoglio normativo per tentare di fare il bene della ragazza (...) Questo è stato il dilemma che abbiamo risolto (...) che segue una legge interiore, abbiamo diciamo messo da una parte la legge così umana e abbiamo seguito un quid più alto che speriamo possa essere stata la scelta giusta.		Scegliere di opporsi alla regola standard per accogliere la complessità del caso specifico, richiede una valutazione particolare che rifiuta la bocciatura per concedere una possibilità alla persona come fiducia nella promozione delle sue potenzialità.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	0
INTERVISTA N° 40 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)			
Caso		Caso	
Mi sono trovata in una situazione abbastanza difficile (...) circa due anni fa, abbiamo accolto una ragazza (...) lei era portatrice di disturbo psichiatrico, di una forte depressione che la segnava già da alcuni anni. La ragazza in questione era in terapia (...) era una presenza assente (...) gli psicofarmaci là appesantivano e la annientavano.		Situazione critica umanamente e professionalmente poiché riferita ad un discente con problematiche psicologiche personali e relazionali vissute sia a livello privato sia a livello pubblico duplicate nel contesto scolastico.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Ci siamo trovati di fronte alla decisione se promuovere o bocciare (...) Il dilemma è consistito nel fatto che io non sapevo se scegliere di salvare (...) la persona o di bocciare l'alunno dal momento che non aveva acquisito contenuti di terza quindi non aveva raggiunto gli obiettivi per poi passare in quarta.		Sostenere un discente con disturbi psichiatrici certificati (salvare il benessere educativo dello stesso coinvolto in un percorso di recupero psicologico) e promuovere la persona (curare il singolo e trascurare i requisiti mancanti per l'accesso alla classe successiva) o rifiutare l'appoggio di consolazione all'essere umano e bocciare l'alunno (prendere in considerazione i risultati insufficienti delle performance di contenuto per il passaggio di avanzamento annuale)?	

Scelta		Scelta	
Tutto il mio lavoro di coordinatrice è stato quello di permettere a lei la promozione. Comunque mi sono risolta dicendo diamo tempo (...) Scegliamo quello che è il bene della persona (...) promuoviamo le migliori possibilità perché l'individuo non imploda, non si senta il brutto anatroccolo e da qualche parte cominci a volare. Vengono prima le persone e poi tutte le performance e prestazioni che riusciamo a produrre.		Decidere di concedere la promozione della persona: incoraggiare l'alunna nel conseguimento del titolo di ammissione al percorso scolastico come un cammino continuativo per tutelare le potenzialità esistenti racchiuse nel bene del singolo che si distingue a partire dalla soggettività (non oggettività) propria di ciascuno.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Abbiamo interpellato il terapeuta e nello stesso tempo anche il provveditorato agli studi (...) E nella persona di un referente (...) che ha preso in carico questa ragazza che non ha più frequentato la scuola e ha utilizzato il tirocinio, ha utilizzato altre forme di comunicazione o di addestramento scolastico.		Acquisire la consapevolezza dei limiti di performance omogenea altrui produce una forma di riguardo responsabile verso la singolarità insita nella persona come presa in carico dell'alunno secondo modalità diverse per il conseguimento equilibrato dei saperi minimi da raggiungere.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 53 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)			
Caso		Caso	
L'esperienza che ho scelto di narrare è quella che ho vissuto in una classe quarta dove insegno filosofia (...) la classe a causa del susseguirsi di alcuni insegnanti e di alcune condizioni precarie non è riuscita a svolgere in maniera sistematica il programma di filosofia di terza.		Osservare gravi lacune disciplinari nella classe in cui si presta servizio desta preoccupazioni sulle modalità di svolgimento per la realizzazione del programma scolastico.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
da un lato, preoccuparsi del programma di quarta (...) e concludere il programma di quarta per evitare che la classe si trovasse all'inizio della quinta con la medesima situazione vissuta, dall'altra parte invece mossa dalla mia coscienza pedagogica (...) il loro bene (...) Aderire alla normativa che mi impone di spiegare il programma e di concluderlo entro tempi predefiniti o pensare al bene dei ragazzi, lavorare sulla loro consapevolezza.		Includere le direttive didattiche e realizzare lo standard della programmazione scolastica - rispondere alle attese che regolano il programma annuale secondo l'applicazione di un regolamento - o escludere la norma regolamentata ed eseguire una programmazione scolastica diversificata a seconda delle competenze degli alunni? Seguire il compimento del programma scolastico o seguire la gratificazione degli studenti?	

Scelta		Scelta	
Ho deciso quella che era la mia strada, ho deciso la mia natura, la mia formazione, l'obiettivo che mi proponevo allora ho scelto di recuperare una parte del programma di terza, di lavorare su quegli aspetti perché la riflessione filosofica è imprescindibile a mio avviso (...) quindi ho incominciato a costruire con loro il lessico, la riflessione, come cambia l'atteggiamento filosofico da un periodo all'altro.		Scegliere di anteporre all'applicazione del programma annuale, la rivisitazione del programma precedente per riempire le lacune concettuali degli alunni in funzione dello svolgimento completo dei contenuti disciplinari da insegnare.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Ora sono contenta di aver preso questa decisione perché i ragazzi mi seguono, ci sono dei momenti in cui io devo rallentare perché loro sono ancora in difficoltà ma ci sono dei momenti in cui io posso partire tranquilla e concludere la mia lezione quindi credo di essere giunta a buon punto non solo per il programma (...) ma perché i ragazzi si sentono capaci, si sentono incoraggiati ad affrontare questo percorso.		Avanzare verso i bisogni degli studenti consente di creare una soddisfazione reciproca nello studio della materia ed aiuta l'insegnante a proseguire nel percorso pianificato di programmazione secondo risultati maggiormente efficienti.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 54 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (LICEO)			
Caso		Caso	
Penso in tutti gli ambiti in cui ci si prende cura delle persone (...) si è sempre in una tensione tra polarità, diciamo un polo protettivo, rassicurante che alimenti la fiducia, l'autostima nel caso degli studenti, anche la... diciamo il piacere di lavorare venendo gratificati e l'altro polo che invece è quello promotivo di spinta verso il nuovo, verso il rischio, da un lato, verso l'insicurezza.		Il contesto scolastico - inteso come ambito di cura - è luogo di dilemmi cui convergono due antinomie: determinare la sicurezza degli studenti (lavorare sulle competenze minime) o provocare l'insicurezza degli allievi (incentivare le competenze massime).	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
La prova di valutazione sempre oscilla in questi due poli quindi nel prepararla e poi nel somministrarla (...) se spingere verso quello rassicurante, materno e protettivo o verso quello paterno, promotivo ed evolutivo (...)		Preparare una prova di valutazione secondo standard bassi di prestazione (preservare la preparazione degli allievi) o secondo standard alti (destrutturare le competenze degli studenti)?	

Scelta		Scelta	
-		-	
Non Scelta		Non Scelta	
La sostanza morale delle scelte (...) che hanno delle ricadute (...) in un certo modo riuscire a contemperare le cose. l'insegnante si trova a dover mediare (...) nel momento in cui fa la programmazione.		L'assenza di una scelta precisa è giustificata da una valutazione complessiva della situazione che non si risolve con la preferenza tra l'uno o l'altro polo ma con il tentativo di assemblare le due soluzioni.	
Implicazione		Implicazione	
C'è l'aspetto poi della valutazione perché noi abbiamo da una parte rispondiamo direttamente, moralmente alle persone con cui lavoriamo, dall'altra abbiamo un compito sociale che è quello di e...certificare la preparazione, quindi l'adeguatezza dei cittadini a degli standard che sono richiesti dalla collettività (...) la cooperazione con i colleghi è fondamentale		Valutare la ripercussione delle conseguenze delle proprie azioni comporta una duplice implicazione che coinvolge la dimensione privata (scuola - famiglia) e la dimensione pubblica (società). Il confronto con i colleghi è importante nella valutazione di un'eventuale decisione.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	0	1	1
INTERVISTA N° 13 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
Un ragazzo che non era in condizioni oggettive di fare l'anno successivo però aveva fatto comunque il suo massimo durante l'anno quindi e...qualsiasi scelta si faceva diventava comunque negativa. (...) altre volte la situazione si è ripresentata...		Osservare la situazione di un alunno con alta motivazione ma bassa prestazione causa un dubbio sulla valutazione da assegnare a fine anno scolastico.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il mio dilemma etico direi che è una situazione di dover decidere sulla promozione o bocciatura... promuoverlo lo si metteva nelle condizioni di fare una situazione ancora più difficile e nello stesso tempo... bocciarlo voleva dire non premiare, diciamo, l'impegno che nel caso ci aveva messo quindi il dilemma era lì (...) cercare di premiare l'impegno o metterli nella condizione di un anno in più		Promuovere uno studente - aumentare le difficoltà esistenti ma favorire la sua motivazione ad apprendere o bocciare un allievo - diminuire l'incremento di lacune ma rifiutare la sua disposizione a voler imparare? Premiare l'impegno o punire i risultati?	
Scelta		Scelta	
Abbiamo deciso dopo una lunga decisione di fermarlo, che ci sembrava la soluzione migliore...		Scegliere di bocciare l'allievo come valutazione ritenuta preferibile alla promozione.	

Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Col senno di poi non so se è stata la soluzione migliore. Comunque il ragazzo ha poi cambiato scuola e non sappiamo che...come è andata a finire la sua vita scolastica (...) Statisticamente mandare avanti persone che non ce la fanno è peggio (...)A volte no.		Assegnare la bocciatura è un'azione che nel caso specifico ferma la permanenza dello studente nell'istituto scolastico con ritiro dallo stesso ed inizio in un contesto diverso con perdita dei contatti circa le conseguenze alla decisione effettuata.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 14 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
Un ragazzo molto molto diligente (...) si è sempre impegnato tantissimo a fronte di una classe che invece ha sempre fatto il contrario (...) quindi un atteggiamento poco positivo da parte di tutta la classe tranne di questo ragazzo che invece era eccellente nell'impegno ma che purtroppo non riusciva ad avere risultati sufficienti in tutte le materie.		Osservare il comportamento eccellente di un singolo studente come rilievo in contrasto con un intero gruppo opposto nella condotta, determina una doppia considerazione nel processo valutativo.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Una decisione sulla promozione o sulla bocciatura di un ragazzo di terza superiore (...) ci siamo trovati a fine anno a decidere se dover affrontare una promozione con magari l'anno successivo difficoltà per questo ragazzo perché comunque non era nella situazione di essere positivo oppure di affrontare una bocciatura proprio di quell'unico ragazzo che ci aveva dato soddisfazione.		Promuovere un alunno motivato - a vantaggio dell'unico allievo diligente nella condotta ma negligente nei meriti - o bocciare uno studente propositivo - a scapito di un gruppo classe diligente nei meriti ma negligente nella condotta?	
Scelta		Scelta	
Alla fine abbiamo deciso per la promozione di questo ragazzo, è andato a settembre, a fine agosto con qualche materia...		Scegliere di rifiutare la bocciatura ma di accogliere una promozione proporzionata alle difficoltà individuate da colmare con la riparazione di alcune materie.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
Ha recuperato con molta difficoltà e ha superato l'anno. e... quest'anno lui è inserito in una quarta, non più la classe dell'anno scorso perché la classe è stata riunita con un'altra (...) la cosa positiva è che il resto della classe è stato ridimensionato dall'inserimento in un altro contesto di ragazzi (...) Complessivamente è andata bene perché proprio la classe è cambiata.		Permettere di recuperare il contenuto disciplinare delle materie assegnate consente allo studente di sperimentare i meriti di una promozione con successivo cambiamento dell'assetto gruppo - classe ridimensionato in seguito alla deliberazione effettuata.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 27 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
Mi sembra che la questione sia come bisogna essere per fare l'insegnante (...) quindi il cercare di essere una persona di un certo tipo per poter fare l'insegnante e il terreno di scontro nella vita quotidiana, nella pratica quotidiana, è proprio dato dalla valutazione...In un triennio diventa determinante il giudizio finale.		Essere consapevoli delle conseguenze dei giudizi valutativi attribuiti agli alunni crea una riflessione sul significato del ruolo di insegnante che richiede la trasmissione di valori culturali ed umani.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma è bocciare o portare avanti gli studenti che chiaramente hanno delle carenze nella preparazione?		Promuovere gli alunni con gravi lacune nelle discipline perché impossibilitati ad acquisire competenze o respingere gli alunni con insufficienza di conoscenza delle materie perché immotivati ad imparare?	
Scelta		Scelta	
In tutti questi anni ho rimandato una sola persona e ho fatto in modo che il mio voto non fosse mai determinante per la bocciatura ma nemmeno quando ho fatto gli esami di maturità mi sono allontanata da questo. In particolare, quando ho fatto la presidente (...) sono stata ben attenta a che non si arrivasse ad una decisione finale di questo tipo, per esempio, per gli esami di maturità (...) doveva essere come minimo il consiglio di classe composto da tutti i docenti di questo ragazzo a decidere eventualmente di non ammetterlo agli esami ma non è corretto che degli estranei si prendino questa responsabilità.		Decidere di non assegnare una valutazione negativa vincolante significa essere aperti al potenziale migliorativo dei singoli alunni e scegliere di non permettere l'assegnazione di una bocciatura a terzi.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
E' una responsabilità quella di pensare di lavorare anche l'anno successivo su un doppio binario, provare a colmare queste lacune che si sono accumulate.		Assegnare una valutazione positiva - separata da criticità - vuol dire assumere una responsabilità declinata nella fiducia sulle possibilità nella motivazione al fare bene.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 28 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
Ho pensato di parlare di un caso che mi è capitato recentemente , in riferimento ad un ragazzo che frequenta la terza superiore che soffre di un problema di balbuzie (...) l'ansia lo rende praticamente ammutolito cioè non è nemmeno capace di parlare più nel momento dell'interrogazione (...) ho detto lui che secondo me poteva essere buona cosa parlare del suo problema con la classe...però questo ragazzo ha detto di no cioè ha detto che lui preferiva che questo non avvenisse, che questo lo metteva in ulteriore difficoltà.		Riflettere sul disagio di un singolo - manifestato in un gruppo plurimo - evidenzia l'esigenza di voler contenere i possibili effetti degenerativi di una situazione irrisolta: comunicare per prevenire.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Il dilemma è questo, da un lato naturalmente rispettare la sua volontà, rispettare la sua privacy, non parlare con i compagni e però reiterare una situazione di difficoltà...dall'altra parte invece la scelta poteva essere quella di parlare con la classe anche se il ragazzo non era d'accordo.		Assecondare la richiesta dello studente circa la riservatezza dei suoi disagi personali che compromettono una buona relazione con il gruppo dei pari - non parlare agli altri studenti della classe della problematica del compagno - oppure contrastare la volontà del singolo - comunicare la problematica al gruppo - per cercare una mediazione efficace nella relazione compatta di tutti?	
Scelta		Scelta	
Ho risolto a livello un po' intuitivo, ho risolto facendo quello che secondo me era più corretto fare in questo contesto anche se eticamente non è la cosa più corretta. Il primo giorno in cui è stato assente...dovevo al volo decidere, vista l'occasione che cosa fare e in quel caso lì ho scelto di parlare con la classe...ho chiesto loro proprio di essere attenti, sensibili, di capire.		Prendere una decisione autonomamente - senza confrontarsi con altrui esigenze - significa assecondare la propria intuizione del fare responsabile per economizzare i tempi nella ponderazione della scelta giusta.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
La mia impressione è che sia andata bene...l'impressione è che sicuramente da quel momento la classe abbia nei confronti del ragazzo un atteggiamento completamente diverso, hanno capito perfettamente e mai più una volta c'è stato un atteggiamento così d'ironia nei suoi confronti, questo mi sembra anche che l'abbia messo un pochino più a suo agio...interrogazioni io con lui non ne ho ancora fatte però l'ho fatto intervenire dal posto e direi che qualcosa comincia a dire, ecco.		Osservare effetti proficui nelle conseguenze di una soluzione ragionata alla criticità della questione aperta.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 41 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
Non c'è una situazione particolare che mi ha coinvolto in questi trent'anni insomma a cui posso fare riferimento...Non ho un ricordo preciso di un dilemma che mi è rimasto come esperienza, un dilemma irrisolto tra virgolette che mi è rimasto come esperienza professionale ma io mi trovo generalmente a dover affrontare il problema (...) trovarsi di fronte proprio a dire e...devo far sapere insomma quello che secondo me è emerso da una determinata situazione, potrebbe essere vantaggioso per questa persona, ecco.		Situazione interna all'insegnante, nella pratica quotidiana scolastica, estranea ad un evento specifico nell'esperienza professionale.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Dire o meno la verità che io penso a una persona (...) Allora questa persona può essere l'autorità, rappresentanti degli istituti per il quale lavoro, i genitori degli alunni o gli alunni stessi (...) E per me rimane sempre un dilemma, insomma, dire o non dire quello che per me è una verità.		Dire la verità ad un soggetto, ossia a coloro che costituiscono i diversi destinatari di un possibile caso vissuto in un istituto scolastico (dirigenti, genitori ed alunni) o non comunicare la veridicità ai destinatari della pratica lavorativa?	
Scelta		Scelta	
Come ho risolto insomma il più delle volte questi dilemmi, ecco. Sempre a seguito di un confronto...questa soluzione di...di come risolvere un dilemma, per me è strettamente legata alle mie caratteristiche caratteriali, io sono una persona di...che crede molto nelle relazioni, una persona di relazione e pertanto che ama il confronto e che pertanto non, non si isola sulla propria convinzione anche basata su principi etico, morali, religiosi ma che ama e...confrontarsi.		Risolvere una situazione generale, considerata come dilemma, grazie ad una discussione comparativa che paragona diversi fattori valutativi come gestione della soluzione al dilemma.	

Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
Posso aver capito che quello che mi ero fatta io, l'idea di verità che mi ero fatta io, poteva essere rivista (...) sono anche tanto contenta di questo e di come, insomma, riesco a gestire questi dilemmi, pensando di non avere anche la verità in tasca.		Sperimentare la soddisfazione di coordinare la soluzione di un dilemma nel confronto reciproco, causa gioia e umiltà di pensiero.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 42 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
Nell'ambito dell'insegnamento e...diciamo una delle problematiche maggiori è la costruzione delle relazioni, spesso questa costruzione si fa ahimè attraverso il voto.		Situazione problematica relativa al fare valutativo che determina una restituzione di senso nel rapporto con i soggetti destinatari di un parametro di giudizio.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Allora di fronte ad una verifica insufficiente è più corretto dare effettivamente un voto insufficiente oppure cercare di utilizzare la verifica formativa cioè aiutare un po' il ragazzo in modo da incentivarlo per la prossima verifica? Sono due atteggiamenti, l'atteggiamento magari autorevole, forse un po' più autoritario e l'atteggiamento magari di comprensione e di relazione. I due schieramenti, ecco.		Esercitare una postura autorevole nell'assegnare con precisione di esattezza un voto che racchiude l'effettivo impegno dimostrato o attuare un modo di essere permissivo nell'accomodare i risultati in proporzione alla motivazione da incentivare nello studente?	
Scelta		Scelta	
Si cerca prevalentemente di lavorare dal punto di vista formativo (...) Dare nella valutazione del profitto, dare un po' di speranza anche...si cerca un po' di incoraggiare anche il ragazzo, si fa capire che si è dato l'aiuto eh...quando dopo alla fine si arriva effettivamente al resoconto finale e...se dall'altra parte non c'è stato nessun miglioramento comunque si conclude con una valutazione negativa.		Decidere di valutare il rendimento scolastico dello studente secondo modalità ampie di attribuzione di un voto per incentivare l'interesse ad imparare e migliorare; concedere possibilità non limitanti il giudizio di una persona in relazione all'impegno atteso.	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	

Implicazione		Implicazione	
Forse le conseguenze dirette, proprio immediate è che se un ragazzo ha in media cinque e mezzo, alla fine dell'anno si dà sei, l'anno dopo effettivamente si viene ringraziati un po' ecco. Spesso si parte l'anno successivo anche con una maggior attenzione proprio per ripagare questo aiuto che si è dato, ecco.		Concedere un voto positivo, aumentare di mezzo punteggio una materia per sanare una situazione in bilico, significa corrispondere educativamente alle attese dello studente riconoscente dell'aiuto prestato.	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
1	1	0	1
INTERVISTA N° 55 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
Nella valutazione ci sono sempre dei dilemmi...perché a volte ci sono sempre situazioni, ne avrai sentite magari anche, non so il preside che in molti casi fanno gli avvocati difensori, in molti casi insomma insufficienze poi vengono sanate col voto di consiglio, tutte cose assolutamente legali, cioè non sto dicendo cose che non si possono fare però cioè insomma...ci sono situazioni che vengono comunque sanate così, poi è a discrezione del consiglio di classe ecco. Mi sono trovato, in alcuni casi, ad esempio di alcuni studenti delle battute che sentivo fare dai compagni...facevano comunque uso, come minimo di droghe leggere.		Caso di riflessione nella valutazione inerente alla congruenza di un voto rispetto all'operato svolto; situazione di un confronto paritario nella formulazione di un giudizio attendibile ossia equo da un punto di vista educativo – umano. Situazione di osservazione nel contenuto comunicativo presente nella relazione interna al gruppo – classe.	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
Qualcuno magari ha ottenuto di più, qualcuno di meno per una valutazione che è stata fatta in cui poi intervengono anche simpatie personali perché si va a votare e lì è...insomma siamo umani, ci sarà anche il collega che ha avuto uno scontro e che magari in quel momento non è del tutto obiettivo se va a votare e...lì ho visto, ad esempio nei presidi, questo ruolo no, di avvocato difensore, che cerca un attimino di...e quindi giusto o sbagliato? Il dubbio che ci fosse anche l'effetto di sostanze esterne c'era (...) Il dilemma è forzare un po' questa comunicazione anche con il consiglio di classe insistere ma non avendo le prove non è che si può (...) no, la droga è un argomento un po' tabù, non si può...ecco, il mio dilemma è quindi in questi casi è stato sempre ma perché non forzare un attimino e dire guarda ma signori stiamo facendo la cosa giusta o no?		Ritenere sbagliato un criterio di valutazione soggettivo e approvare un approccio valutativo che tiene conto di variabili personali o considerare giusto un principio di valutazione oggettivo e accettare una modalità valutativa che afferisce ad elementi costanti e non condizionabili da fattori esterni? Agire in modo corretto nel non far trasparire la presenza temuta di fattori disturbanti il benessere di alcuni studenti o agire in modo sbagliato nell'affrontare tematiche su cui non ci sono fonti certe ed attendibili?	

Scelta		Scelta	
-		-	
Non Scelta		Non Scelta	
-		Assenza di una deliberazione	
Implicazione		Implicazione	
-		-	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
2	0	2	0
INTERVISTA N° 56 - INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (ISTITUTO TECNICO)			
Caso		Caso	
<p>Caso di alunni certificati, mi è successo una volta di avere un alunno abbastanza grande, in quinta superiore quindi da dover ammettere all'esame di stato (...) aveva come un blocco non so se solo psicologico o anche proprio cognitivo quindi qualcosa di neurologico (...)</p> <p>Altri dilemmi che nel mio agire di educatore mi possono capitare, al di là della valutazione, si verificano nella preparazione degli argomenti, sapere che un argomento, un tema, per me è importante e però dover seguire la convenienza di non dover farlo.</p> <p>Altri dilemmi mi capitano per la valutazione del comportamento più che la valutazione dell'apprendimento e sapere di avere davanti un caso che è chiaramente (...) aberrante, sbagliato, sapere di doverlo fare.</p>		<p>Situazione di valutazione nella certificazione di abilità psico – cognitive che determinano la messa in atto di un processo valoriale misurabile nella promozione o nella bocciatura di un soggetto critico poiché portatore di problematiche esperienziali che influiscono sull'attribuzione di un criterio immediato nell'attività valutativa.</p> <p>Situazione di programmazione nello svolgimento di attività disciplinari come adeguamento alle normative didattiche previste dal sistema scolastico vigente.</p> <p>Situazione di comunicazione nella valutazione di un comportamento non idoneo allo svolgimento della pratica educativa.</p>	
Dilemma Etico		Dilemma Etico	
<p>Il consiglio di classe è stato messo davanti al dilemma: o lo ammettiamo e finalmente il ragazzo esce dalla scuola anche perché ha un'età che supera quella dei suoi coetanei (...) finalmente lo liberiamo dal peso di cui lo grava la famiglia (...) oppure lo fermiamo per l'ennesima volta, per l'ennesima volta dopo che il ragazzo o meglio la famiglia ha cercato tutti gli escamotage cambiando scuola(...) lì io mi sono sentito veramente al bivio di Eracle e...cosa faccio?</p>		<p>Promuovere uno studente per assecondare le attese dello stesso (soggetto già ripetente) e le aspettative della famiglia (fiducia nel sistema scolastico) o bocciare lo studente per aderire alle richieste educative di misurazione ponderata nel raggiungimento – mancato conseguimento di obiettivi preposti dal programma didattico?</p>	

<p>Dilemma, faccio questo argomento, che non è obbligatorio, che non è curricolare ma diverto i ragazzi, riesco a prenderli da un altro versante, riesco ad attirarli verso il mio obiettivo, magari differenziandomi anche dai colleghi oppure faccio come fanno tutti e così non incorro in critiche, non perdo tempo, per me è sempre un dilemma. (...) Denuncio il collega che si comporta male oppure cerco di accomodare in una certa maniera e di glissare.</p>		<p>Differenziare la strutturazione del programma didattico e impartire lezioni personalizzate su tematiche considerate maggiormente significative o conformare il proprio volere innovativo alla consuetudine didattica collettiva e tenere insegnamenti comuni? Comunicare l'errata condotta professionale di un collegare o celare il modo di lavorare osservato?</p>	
Scelta		Scelta	
<p>Io mi sono sentito invece di ammetterlo, ammetterlo all'esame. A volte magari mi capita...per convenienza di non doverlo fare perché sarebbero più gli svantaggi che ne trarrei, più dai colleghi devo dire che dagli alunni, altre volte invece cerco di attuare questi percorsi alternativi anche se non sono come vorrei insomma, perché se è un dilemma, so che si dovrebbe fare perché è importante, utile però la pratica quotidiana mi porta ad adattarmi all'abitudine, ecco, per non avere problemi. Decido di non denunciare. Non ho visto degli strumenti chiari per determinare che un collega non fa bene (...) sembra quasi che per non dover dire che uno fa male, si dice va beh tutti facciamo, tutti possiamo sbagliare.</p>		<p>Scegliere di promuovere uno studente nonostante le difficoltà evidenti nella valutazione di un apprendimento valido. Decidere di mediare nell'attuazione didattica tra l'alternativa tradizionale e la possibilità anti conformista bilanciando i due diversi modi di procedere sulle diverse circostanze di attuazione del programma. Scegliere di non comunicare la condotta screditante di un collega per il mantenimento di un apparente clima lavorativo coeso.</p>	
Non Scelta		Non Scelta	
-		-	
Implicazione		Implicazione	
<p>Si è concluso l'esame con grande fatica ma anche insomma con un minimo di soddisfazione (...) Dopo la complicazione nel certificare quello che io ho effettivamente visto, quello che io ho veramente notato (...) sembra quasi che per non dover dire che uno fa male, si dice va beh tutti facciamo, tutti possiamo sbagliare.</p>		<p>Donare fiducia nelle capacità altrui si rivela uno strumento utile per apprezzare gli sforzi migliorativi dello studente come risposta gratuita alla stima ricevuta. Nascondere atteggiamenti professionali inadempienti comporta lo sviluppo di professionalità distorte non accentanti la critica come potenziale miglioria lavorativa.</p>	
Dilemma Etico	Scelta	Non Scelta	Implicazione
3	3	0	2

TABELLA – A : Presento la numerazione delle interviste (prima colonna) secondo un elenco ordinato degli insegnanti di cicli scolastici simili suddivisi per i rispettivi ordini e gradi di scuola (seconda colonna); assegno ad ogni intervista raccolta le categorie con suddivisione eterogenea (terza colonna) ed attribuisco a ciascuna le relative sottocategorie miste interna al dilemma etico vissuto (quarta colonna).

Interviste	Tipologia di docenti	Categorie emergenti	Micro categorie
Int. n° 1	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 15	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 30	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione & Valutazione	(vs) Colleghi (vs) Educazione Discente
Int. n° 2	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 16	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 29	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 43	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 44	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 4	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 32	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 18	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 45	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 3	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Valutazione & Progettazione	(vs) Professione Insegnante (vs) Attività Curricolari
Int. n° 17	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Valutazione	(vs) Educazione Discente

Int. n° 46	Insegnante Scuola dell'infanzia	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 31	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 6	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 48	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori – Colleghi
Int. n° 5	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 19	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori – Alunni
Int. n° 20	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori – Alunni
Int. n° 34	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 33	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Promozione/Bocciatura
Int. n° 47	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 8	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 7	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente / (vs) Professione Insegnante
Int. n° 21	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione/Bocciatura
Int. n° 22	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione/Bocciatura
Int. n° 35	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione & Progettazione	(vs) Voto (vs) Educazione Discente (vs) Attività Curricolari
Int. n° 36	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente

Int. n° 50	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 49	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione/Bocciatura
Int. n° 9	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 10	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 23	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 24	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Educazione Discenti
Int. n° 37	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 51	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 52	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 38	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 11	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 12	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 25	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 26	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 39	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 40	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura

Int. n° 53	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 54	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 13	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 14	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 27	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 42	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 28	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) Alunni
Int. n° 41	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) Alunni (vs) Colleghi (vs) Genitori
Int. n° 56	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione – Comunicazione – Progettazione	(vs) Promozione / Bocciatura (vs) Colleghi (vs) Attività Curricolari
Int. n° 55	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione – Valutazione	(vs) Colleghi (vs) Genitori (vs) Voto

TABELLA – B : Presento la numerazione delle interviste (prima colonna) secondo un elenco casuale degli insegnanti di cicli scolastici diversi raggruppati per i molteplici ordini e gradi di scuola (seconda colonna); assegno ad ogni intervista raccolta le categorie con suddivisione omogenea (terza colonna) ed attribuisco a ciascuna le relative sottocategorie secondo le rispettive tipologie promiscue (quarta colonna).

Interviste	Tipologia di docenti	Categorie emergenti	Micro categorie
Int. n° 1	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 15	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 30	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) colleghi
Int. n° 4	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 45	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 18	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 32	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 5	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 6	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) genitori
Int. n° 19	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) genitori – (vs) alunni
Int. n° 20	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) genitori – (vs) alunni
Int. n° 48	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) genitori – (vs) colleghi
Int. n° 23	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Comunicazione	(vs) colleghi
Int. n° 38	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Comunicazione	(vs) colleghi

Int. n° 25	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Comunicazione	(vs) colleghi
Int. n° 28	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) alunni
Int. n° 41	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) alunni (vs) colleghi (vs) genitori
Int. n° 55	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) colleghi
Int. n° 56	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) genitori – (vs) colleghi
Int. n° 2	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 3	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 16	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 29	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 30	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 43	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 44	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 17	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 46	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int, n° 33	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Promozione / Boccatura
Int. n° 34	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 12	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Professione Insegnante

Int. n° 47	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 7	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente – (vs) Professione Insegnante
Int. n° 8	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 21	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 22	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 49	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 35	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Voto - (vs) Educazione Discente
Int. n° 36	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 50	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 9	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 13	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 14	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 24	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 37	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 51	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 52	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 26	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Voto

Int. n° 11	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 54	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 39	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 12	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 40	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 13	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 14	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 27	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 56	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 42	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 55	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 3	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 31	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 35	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 10	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 56	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 53	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari

TABELLA – C : Presento la numerazione delle interviste (prima colonna) secondo un elenco casuale degli insegnanti di cicli scolastici diversi raggruppati per i molteplici ordini e gradi di scuola (seconda colonna); assegno ad ogni intervista raccolta le categorie con suddivisione omogenea (terza colonna) ed attribuisco a ciascuna le relative sottocategorie secondo una concentrazione uniforme (quarta colonna).

Interviste	Tipologia di docenti	Categorie emergenti	Micro categorie
Int. n° 1	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 15	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 4	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 18	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 32	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 45	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 6	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 19	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 20	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 5	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 48	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 41	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) Genitori
Int. n° 30	Insegnante Asilo Nido	Comunicazione	(vs) Colleghi

Int. n° 48	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 25	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 23	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 38	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 55	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 56	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) Colleghi
Int. n° 19	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Alunni
Int. n° 20	Insegnante Scuola Primaria	Comunicazione	(vs) Alunni
Int. n° 28	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) Alunni
Int. n° 41	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Comunicazione	(vs) Alunni (vs) Colleghi (vs) Genitori
Int. n° 8	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 35	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 26	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 42	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 55	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Voto
Int. n° 33	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura

Int. n° 21	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 22	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione/Bocciatura
Int. n° 49	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 37	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 51	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 52	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 39	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 40	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 13	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 14	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 27	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 56	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Valutazione	(vs) Promozione / Bocciatura
Int. n° 16	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 29	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 30	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 43	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente

Int. n° 44	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 17	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 46	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 34	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 7	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 35	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 36	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 50	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 9	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 24	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 11	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 54	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Educazione Discente
Int. n° 2	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 3	Insegnante Asilo Nido	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 47	Insegnante Scuola Primaria	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 7	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Valutazione	(vs) Professione Insegnante

Int. n° 12	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Valutazione	(vs) Professione Insegnante
Int. n° 3	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 31	Insegnante Scuola dell'Infanzia	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 35	Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 10	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 53	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari
Int. n° 56	Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)	Progettazione	(vs) Attività Curricolari

3.2 Quantificazione elementare che ha la funzione di sfondo

Asilo Nido

In questo paragrafo, relativo ai dilemmi etici vissuti dagli insegnanti di asilo nido, si accertano le caratteristiche comuni che si manifestano in forma ripetuta nei diversi casi educativi narrati. In essi convergono alcune categorie rilevate nei dilemmi: la comunicazione e la valutazione. In particolare, si possono notare tre dilemmi etici sulla comunicazione di cui due verso i genitori (Int. 1; Int. 15) e uno verso i colleghi (Int. 30); sei dilemmi etici sulla valutazione di cui cinque sull'educazione discente (Int. 16; Int. 29; Int. 30; Int. 43; Int. 44) e uno restante sulla professione insegnante (Int. 2). Riassumendo nella struttura della prima fascia educativa si riscontrano nove dilemmi etici (un dilemma doppio, Int. 30); nelle aporie concettuali vissute, prevalgono cinque scelte a fronte di tre non scelte (Int. 16; Int. 44; Int. 43) queste ultime rientrano in un valore numerico inferiore rispetto alla complessiva capacità decisionale ammessa nella soluzione dei casi. Le conseguenze come implicazioni sull'atto decisionario applicato ai casi contenuti nei dilemmi etici corrispondono ad un valore numerico di sette unità (Int. 1; Int. 15; Int. 16; Int. 29; Int. 30; Int. 43; Int. 44).

Scuola dell'Infanzia

Nella sezione scolastica degli insegnanti della scuola dell'infanzia si constata una verifica comparativa nei dilemmi etici relativa a due categorie rilevate (comunicazione - valutazione) ed appare un'ulteriore classificazione sporgente (programmazione). In particolare, si evidenziano tre dilemmi sulla comunicazione verso i genitori (Int. 4; Int. 18; Int. 32); quattro dilemmi sulla valutazione di cui uno sulla professione insegnante (Int. 3) e tre sull'educazione discente (Int. 17; Int. 45; Int.46) e due dilemmi rimanenti sulla pianificazione di attività curriculari (Int. 3; Int. 31). Riassumendo nella struttura della seconda fascia educativa, si riscontrano nove dilemmi etici (un dilemma doppio, Int. 3); a fronte delle antinomie sperimentate, primeggiano otto scelte a fronte di una sola non scelta (Int. 17) come dimostrazione di un'elevata padronanza deliberativa sulle situazioni critiche. Le conseguenze come implicazioni sull'atto decisionario applicato ai casi contenuti nei dilemmi etici corrispondono ad un valore numerico di cinque unità (Int. 4; Int. 31; Int. 32; Int. 45; Int. 46).

Scuola Primaria

I dilemmi etici presentati dagli insegnanti della scuola primaria evidenziano caratteristiche che contraddistinguono la determinazione di alcune situazioni critiche, riconducibili a diverse questioni antitetiche sul buon agire educativo. La categoria di dilemma che spicca nell'elenco a seguire, è la comunicazione; in particolare, nei confronti dei genitori e degli alunni (Int. n° 5; Int. n° 6; Int. n° 19; Int. n° 20), verso i colleghi (Int. n° 48) e quattro dilemmi che rientrano nella categoria della valutazione, in cui si evince un doppio dilemma narrato. Rispettivamente, essi sono suddivisi per professione insegnante (Int. n° 47), educazione discente (Int. n° 5; Int. n° 34) e promozione/bocciatura (Int. n° 33). Riassumendo, si riscontrano dieci dilemmi etici (due dilemmi doppi, vd Int. 34 e Int. 48) e dieci decisioni; scompare l'elemento della non scelta che non prevale in nessun dilemma presentato come dimostrazione di una totale soluzione alle questioni antitetiche sperimentate. Le conseguenze come implicazioni sull'atto decisionario applicato ai casi contenuti nei dilemmi etici corrispondono ad un valore numerico di sette unità: (Int. 6; Int. 19; Int. 20; Int. 33; Int. 34; Int. 48 - duplice effetto).

Scuola Secondaria di Primo Grado

In questo raggruppamento scolastico, tutti gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado esprimono equamente i dilemmi etici compresi entro la categoria della valutazione come tema centrale rilevato nell'esperienza professionale (Int. 7; Int. 8; Int. 21; Int. 22; Int. 35; Int. 36; Int. 49; Int. 50). Dalle interviste emerse, la stessa valutazione si dirama in forme diverse di attuazione esplicita nelle sottocategorie a seguire: professione insegnante (Int. 7), voto (Int. 8; Int. 35), promozione/bocciatura (Int. 21; Int. 22; Int. 49), educazione discente (Int. 7; Int. 36; Int. 50). Riassumendo, si riscontrano dieci dilemmi etici (due doppi, vd Int. 7 e Int. 35) e dieci decisioni; l'assenza della non scelta è indice di questioni antitetiche risolte. Le conseguenze come implicazioni sull'atto decisionario applicato ai casi contenuti nei dilemmi etici corrispondono ad un valore numerico di sette unità (Int. 7 - duplice effetto; Int. 21; Int. 22; Int. 35 - duplice effetto; Int. 36).

Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Professionale)

In queste concettualizzazioni di dilemma etico, espresse dagli insegnanti di istituti professionali - prima concettualizzazione sull'approfondimento delle antinomie vissute dai docenti della scuola secondaria di secondo grado - si evidenziano similitudini già osservate nei contesti scolastici precedenti. Esse si riferiscono alla categoria della comunicazione verso i colleghi (Int. n° 23; Int. n° 38), la valutazione individuata secondo due delle diverse tipologie individuate sempre nell'educazione discente (Int. n° 9; Int. n° 24; Int. n° 52) e nell'antinomia promozione/bocciatura (Int. n° 24; Int. n° 37; Int. n° 51). Invece, la categoria della programmazione (Int. n° 10) emerge come elemento singolo in risalto rispetto alla serie sistematica dei dilemmi classificati. Riassumendo, si riscontrano otto dilemmi etici ed otto decisioni; l'assenza della non scelta è indice di questioni antitetiche risolte. Le conseguenze come implicazioni sull'atto decisionario applicato ai casi contenuti nei dilemmi etici corrispondono ad un valore numerico di sei unità (Int. 10; Int. 24; Int. 37; Int. 38; Int. 51; Int. 52).

Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo)

Le unità di testo nella narrazione degli insegnanti dei licei - seconda concentrazione sulla disamina dei dilemmi etici vissuti dagli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado - confermano l'esistenza di esperienze professionali omogenee e ricorrenti in altri contenuti di intervista: la categoria della comunicazione, direzionata verso i colleghi (Int. 25) e la categoria della valutazione, dislocata nelle seguenti serie: educazione discente (Int. 11), professione insegnante (Int. 12), voto (Int. 26), promozione/bocciatura (Int. 39; Int. 40). Inoltre, in questo complesso scolastico presenta come elemento duale il settore della programmazione (Int. 11; Int. 53). Riassumendo, si riscontrano nove dilemmi etici (uno triplo, vd Int. 12) e nove scelte compiute. Le conseguenze come implicazioni sull'atto decisionario applicato ai casi contenuti nei dilemmi etici corrispondono ad un valore numerico di cinque unità (Int. 11; Int. 12 - duplice effetto; Int. 40; Int. 53).

Scuola Secondaria di Secondo Grado (Istituto Tecnico)

La trattazione del concetto di dilemma etico sperimentato nei docenti degli istituti tecnici - terza concentrazione sullo studio intensivo dell'esperienza dilemmatica radicata nel lavoro quotidiano degli insegnanti di scuole secondarie di secondo grado - si coglie nuovamente una similitudine delle categorie ritenute essenziali poiché comparabili a dilemmi sviluppati da molteplici insegnanti. Esse infatti, possono considerarsi come qualità significative che si estendono nella validazione di alcuni elementi chiave per l'accesso alla comprensione del dilemma; la classe della comunicazione comprende gli alunni (Int. 28) così come i genitori e i colleghi (Int. 41); la categoria della valutazione è presente nelle seguenti specie: promozione/bocciatura (Int. 13; Int. 14; Int. 27; Int. 56), educazione discente (Int. 28; Int. 55) voto (Int. 42; Int.55). Infine si nota una condizione unica per la programmazione (Int. 55). Riassumendo, si riscontrano undici dilemmi etici (uno doppio, vd Int. 55 e uno triplo, vd Int. 56) e nove deliberazioni effettuate. Due dilemmi etici esposti rimangono entrambi irrisolti (vd Int. 55). Le conseguenze come implicazioni sull'atto decisorio applicato ai casi contenuti nei dilemmi etici corrispondono ad un valore numerico di otto unità (Int. 13; Int. 14; Int. 27; Int. 28; Int.41; Int. 42; Int. 56 - duplice effetto).

4. RISULTATI DELLE INTERVISTE DI INSEGNANTI DI SCUOLE DI DIVERSO ORDINE E GRADO

L'approccio metodologico di scomposizione dei dati, presente nei risultati a seguire, si qualifica come fenomenologico e in quanto tale si propone di identificare il profilo originale delle essenze concrete, ossia i fenomeni oggetto d'indagine (i dilemmi etici degli insegnanti e i processi decisionali).

Poiché un fenomeno può essere compreso solo a partire dai vissuti dei soggetti coinvolti nella ricerca, i quali sono considerati come fruitori di resoconti significativi, è indispensabile attenersi alla descrizione fedele di ciò che concorre alla realizzazione di uno studio autentico delle narrazioni. Al tal fine occorre “cercare una conoscenza il più possibile aderente alla singolarità essenziale di ogni fenomeno” (Mortari, 2007, p.80) che si attualizza non solo nella “primarietà epistemologica del descrivere” (Mortari, 2009, p.62) ma anche nella specificità di interpretare l'esperienza dell'alterità. Il flusso ricorsivo dell'azione epistemica permette di praticare una disamina intensiva sugli estratti dei contenuti dilemmatici (aporie coscienziali) e sui dibattiti decisionali ad essi collegati. In questo capitolo, desidero dare voce alle parole degli insegnanti e riportare gli estratti significativi dei dilemmi etici - rinvenuti nei testi di ciascuna intervista narrativa - per argomentare la significatività delle loro affermazioni descrittive. La verifica continuativa dei vari passaggi di costruzione degli esiti della tesi, grazie ad un'analisi induttiva che “parte dai dati ed elabora concetti ad essi fedeli, e poi costruisce la teoria a partire dall'analisi dei concetti elaborati induttivamente” (Mortari, 2010, p.21) contribuisce a dare alla ricerca un fondamento valido.

Dall'analisi delle interviste, emergono diverse varietà di etichette, catalogate sinteticamente prima in categorie descrittive - presentate nelle tabelle riassuntive delle pagine precedenti - e convertite poi in categorie interpretative. Detto in altri termini, grazie alla concettualizzazione sulle dimensioni dei dilemmi etici riconosciuti dagli insegnanti (comunicazione, valutazione, progettazione) è possibile compiere una successiva suddivisione in ulteriori tre aree essenziali. Queste ultime fanno riferimento alle principali categorie centrali, selezionate in funzione della loro integrazione analitica, che espliciterò in seguito: *dire o non dire, effettuare valutazioni, progettare responsabilmente il lavoro educativo.*

4.1 DIRE O NON DIRE

4.1.1 Comunicare ai genitori

La ricerca di una comunicazione adeguata con la famiglia di riferimento rappresenta una fonte di preoccupazione di diversi insegnanti nella gestione dei loro dilemmi quotidiani. L'aspetto comunicativo nel rapporto con i genitori è un fattore essenziale esplicito nel ruolo parentale che, talvolta, tende ad influenzare l'agire spontaneo degli insegnanti. La rete comunicativa fondata sul dialogo non sempre genera condivisione nell'ascolto genitoriale pacifico su quanto viene esposto dagli insegnanti ma può essere causa di diverbi dovuti ad incomprensioni reciproche. Il passaggio di informazioni - una volta rilevata una situazione di disagio nel benessere di un alunno - è considerato un momento difficile perché un resoconto negativo può destare incomprensioni nei genitori (destinatari di un messaggio critico) e successivi vuoti di collaborazione per la soluzione di una situazione. La creazione di un rapporto funzionale nel processo relazionale con i padri e le madri dei propri alunni interpella la coscienza di alcuni insegnanti intervistati, i quali si pongono la questione dilemmatica riguardo al dire o non dire un'osservazione temuta.

C'era il timore di quella che sarebbe stata la reazione da parte dei genitori nel venire a conoscenza che probabilmente veniva colta una difficoltà dal punto di vista motorio di questo bimbo (...) difficoltà non nel comunicare il disagio ma la preoccupazione di quello che sarebbe stato cogliere la notizia da parte dei genitori (...) comunicare o non comunicare. (Int. n°1 – Insegnante Asilo Nido)

Le valutazioni, avvalorate quotidianamente nella pratica, quando si scontrano con un dubbio nella dimensione del fare generano la nascita di un dilemma etico ossia se rivelare ai genitori un ritardo nello sviluppo motorio del figlio e accettare la reazione (positiva - negativa) della famiglia a comunicazione avvenuta o se celare la difficoltà osservata nella motricità e rifiutare gli effetti sulla famiglia a comunicazione trascorsa. Evidenziare questo passaggio della conversazione narrativa in cui si mostra il nodo cruciale del dilemma che fa riferimento alla comunicazione, permette di riprendere l'importanza di un dialogo efficace nel complesso rapporto genitori - educatori che consiste, talvolta, nell'incapacità di sviluppare un semplice confronto costruttivo su eventuali problematiche emergenti le quali vengono offuscate, prima ancora di essere dichiarate, dal dubbio di non riuscire ad instaurare una relazione soddisfacente capace cioè di fronteggiare i casi speciali i quali abbisognano di un particolare tipo di intervento preventivo. Nonostante la titubanza sul procedere nell'uno

o nell'altro modo, difficoltà emersa in alcuni processi interattivi al nido, prevale la decisione di avvertire la famiglia sul disagio motorio manifestato dal bambino quindi viene effettuata una scelta consapevole, seppur ragionata, di agire per preservare il benessere dell'infante rispetto ad una situazione preoccupante, dapprima rilevata scrupolosamente e in seguito riferita.

Il dilemma è stato risorto perché dopo aver indugiato per un periodo di tempo, relativamente breve, la decisione è stata quella di comunicare alla famiglia la difficoltà (...) e siamo tutte, io in primis ma anche come colleghe appunto, in generale, soddisfatte e contente perché questo ha portato ad un inizio di un cammino che coinvolgerà non solo noi come educatori ma anche altre figure di riferimento. (Int. n° 1)

Si sottolinea la necessità di garantire un controllo adeguato sui processi di crescita intesa come regolare cambiamento evolutivo nel rispetto delle funzioni previste nella normalità dello sviluppo. La decisione di avvertire la famiglia sul disagio motorio manifestato dal bambino prevale nella consapevolezza decisionale di rispondere con coerenza alle osservazioni rilevate per costruire una collaborazione costruttiva di recupero tra educatrice, famiglia e soggetti specializzati nel recupero ottimale della situazione compromessa.

In un'altra intervista viene rimarcata l'esigenza di affrontare un dialogo sereno con i genitori di un bambino difficile - bisognoso di un contenimento fisico - causa di un continuo intervento per mantenere la situazione sotto controllo ed evitare possibili ripercussioni violente in aula:

Bisognava starci attenti e siccome sapevo che dall'altra parte i genitori erano un pò preoccupati e anche insomma, come si può dire, arrabbiati con lui, la mia questione, il mio dilemma era se dire tutto o se dire solo una parte per non esasperare la famiglia che era già preoccupatissima e per non creare ulteriore confusione (...) quindi stavo sempre a soppesare cosa dire o cosa non dire. (Int. n° 4 – Insegnante Scuola dell'Infanzia)

Ciò che in particolare viene evidenziato è la necessità di un processo di socializzazione corretto cioè la volontà di non passare ai genitori una forma di divulgazione esasperata della notizia che a primo impatto può creare disarmonia in un clima familiare - precedentemente compromesso - e l'esigenza di raccontare un caso intricato mediante una discrezione riflessiva per prestare attenzione ad eventuali danni morali quindi ripercussioni sulla famiglia del soggetto. Questo conflitto interiore è motore del dilemma etico sperimentato: la prima possibilità è quella di informare i genitori di un alunno sulle sue difficoltà a gestire le

emozioni con il gruppo dei pari e con i rischi di aumentare le preoccupazioni in un contesto familiare già disagiato; la seconda possibilità è quella di nascondere la segnalazione diffusa e farsi carico della problematica emersa senza ledere il benessere altrui. Il pensiero di non infierire pesantemente su una situazione a rischio come ambiente familiare confortevole, induce a compiere una scelta influenzata da alcune dinamiche - sopra riportate - che informa cioè i genitori solo di una porzione minima delle speculazioni relative ai disagi caratteriali del minore causa di relazioni insane tra pari. Tale modo di agire, rispetto ad un'aspettativa della famiglia sul buon comportamento del figlio, determina una deviazione nella deliberazione effettuata e dimostra come la spontaneità di una comunicazione sia in realtà scardinata sempre dalla preoccupazione di pensare a ciò che può destabilizzare il genitore in una forma d'interazione diretta che viene così gestita e controllata da un contenuto linguistico meno realistico ma rassicurante.

Io l'ho risolto, tra virgolette, perché in realtà è una di quelle cose che non sai mai se risolvi però cercavo prima di iniziare con le cose positive che questo bambino comunque faceva...e cercavo di raccontare un po' sì quello che succedeva però diciamo non esasperare i toni, qualcosina anche toglievo, facendo capire sì che c'era bisogno di controllo e di stare attenti però qualcosina tacevo e ammorbidivo sempre i toni e così raccontava un po' di qualcosa o raccontavo diversamente. (Int. n° 4)

La giustificazione di non creare un effetto destrutturante nelle sicurezze costruite nel rapporto genitori - figli risiede nel fatto che non solo i genitori non sempre capiscono immediatamente ciò che viene loro detto, laddove vengono rimarcati aspetti negativi che possono provocare barriere difensive, ma anche nella motivazione a non voler imbattersi in un dialogo chiarificatore come discussione su criticità esistenti. La conseguente decisione di farsi carico di una parte dei disagi caratteriali del bambino per informare i genitori solo di una porzione minima delle problematiche emerse nella gestione di sane relazioni.

Il labile confine dei rispettivi rapporti reciproci intesi come il riconoscimento di una professione capace di rispettare le proprie caratteristiche procedurali senza mischiare la propria specifica competenza con quella riservata ad altre figure professionali, esperte in taluni settori specifici di certificazione nei disagi educativi, rende frammentata la consapevolezza di alcuni educatori dei centri d'infanzia circa l'osservazione veritiera di dinamiche particolari che allertano il benessere del gruppo classe e sollecitano l'insegnante ad affrontare una comunicazione di confronto con la famiglia. Ciononostante, attivare dibattiti con i genitori rientra in quel timore condiviso di far fronte a discussioni negative che possono

esprimere una mancata corrispondenza sulla gestione condivisa di un caso; quest'ultimo, nel momento in cui coinvolge direttamente i figli dei genitori interessati, tende ad essere compreso come indice di una mancanza al senso di appartenenza di un nucleo familiare sano poiché ogni scambio verbale sulle criticità rilevate introduce un senso di fallimento sull'efficacia del ruolo genitoriale. Indispensabile è avvertire la necessità di imparare la tecnica del dialogo efficace con l'alterità, dunque fuggire dal timore che incombe ogni qualvolta si avverte il rischio di comunicare un'informazione che può non risultare condivisa dalla persona che la riceve.

Dar voce o limitare, talvolta addirittura annullare, la necessità di esprimere un'argomentazione reale attiva un processo che conduce gli insegnanti a pensare di risolvere autonomamente la situazione; l'eventuale assenza di una negoziazione condivisa, apre nuovamente il dilemma sulla comunicazione.

Inizialmente il dilemma vero e proprio era comunicare il problema cioè l'esistenza di un problema ai genitori...comunicare o non. Il nostro dilemma è stato lì, continuiamo, interveniamo o no. (Int. n° 15 – Insegnante Asilo Nido)

Collocandosi in linea con la difficoltà espressa nelle precedenti interviste, si evince il dilemma nell'indecisione sperimentata a fronte di una criticità cioè se comunicare ai genitori il disagio rilevato per chiedere loro un confronto sulla comparsa della dinamica espressa o se non rivelare la problematica emersa. Saper elargire risposte in modo esaustivo alle domande dei genitori circa le problematiche dilemmatiche emerse è indice di una maturità responsabile per far crescere ogni scambio comunicativo entro una relazione responsabile, non unilaterale, quella cioè che vede entrambi i soggetti coinvolti in un sano rapporto dialogante capace di creare unione tra punti di vista divergenti.

In tal modo, un possibile confronto onesto e veritiero circa il grado di percezione della persona - soggetto di cura nel nucleo familiare e scolastico - determina un cambiamento nel modo di vivere la comunicazione. Purtroppo, il significato della comprensione, interna alla comunicazione, può essere frainteso come un impatto intimidatorio sulla famiglia del minore; spesse volte, invece, il disagio espresso pretende di voler estendere al meglio le opportunità di crescita ed eventuale perfezionamento (o recupero) delle potenzialità altrui, le quali necessitano di un confronto simultaneo con le figure di riferimento del minore.

Il dilemma è stato tra virgolette poi risolto nel senso e...no, io devo rimanere comunque all'interno del mio ruolo e quindi ho offerto la mia disponibilità, ho cercato di spiegare però poi cioè è così...la situazione si

chiude così nel senso che poi il bambino passa a un altro livello di scuola...Noi siamo dovute rientrare, noi avremmo voluto intervenire molto ma c'è stato detto proprio espressamente di rientrare nelle nostre posizioni. (Int. n° 15)

Si denota la mancanza di un apprezzamento paritetico nella relazione tra figure adulte: laddove si avverte l'urgenza di interpretare un evento complesso, viene a mancare l'opportunità di contestualizzare l'osservazione nelle radici del primo luogo di appartenenza del minore. Scegliere di non intervenire direttamente in una forma di completa comunicazione è indice di una deliberazione non agita consapevolmente ma subita cioè dovuta a decisione indotte da altri che inducono a restare aderenti alla competenza specifica della propria professione, causa appunto di costrizioni esterne di aderenza ai limiti del proprio ruolo educativo. Le incertezze avvertite nonché create dalle considerazioni assunte in generale sui parametri dell'agire educativo, creano ripercussioni non volute - attorno alla deliberazione della situazione dilemmatica - che aumentano in maniera non risolvibile la criticità del caso esaminato.

Nel momento in cui si verifica uno scontro effettivo cioè una chiusura di dialogo anticipata dalla famiglia, non si può compiere il processo di innovazione messo in atto per aiutare il discente; qualora viene meno la condizione di un dialogo esplicativo, diminuisce la possibilità di un incontro autentico, inteso come scambio reciproco di competenze (genitoriali e non solo).

Tornando al terreno minato della comunicazione, in un altro intervento narrativo subentra il dilemma relativo ad un passaggio integro di informazioni, vale a dire se raccontare tutto il contenuto o se riferire solo una parte dello stesso per il maggior bene non solo del minore in questione ma anche della famiglia:

Il mio dilemma è stato non di non dirlo ai genitori perché questo comunque lo devo fare ma come dirglielo cioè se la bambina fa questa cosa o se dirgli la bambina scarica l'ansia tramite il dondolio (Int. n°18 – Insegnante Scuola dell'Infanzia)

La questione della comunicazione alla famiglia riguardo ad un comportamento manifestato, agisce nella creazione del dilemma secondo due diverse modalità di analizzare i possibili effetti di una comunicazione: comunicare ai genitori tutta la verità di un comportamento osservato o raccontare alla famiglia solo una parte della veridicità del caso. Poiché l'ambiente scolastico è saturo di una densità comunicativa elevata, avere coscienza delle diverse cariche di intensità informativa che si dislocano in essa è un passaggio essenziale per

dare vita a nuovi modi di intendere la propria competenza professionale circa l'assunzione della propria responsabilità osservatrice che talvolta si modula sensibilmente nel contatto con altre figure adulte.

Al momento del colloquio ho riferito questa cosa, la bambina continua a dondolarsi sulla sedia per scaricare l'ansia (Int. n° 18)

Quindi il non voler addossare totale responsabilità si traduce con una decisione di facilitazione ovvero scegliere di riferire un episodio particolare ma contemporaneamente cercare di giustificare il probabile motivo che sta alla base di esso per non inferire sul contesto familiare; una simile scelta risiede nella decisione di esporre ai genitori solo una parte dell'intero caso sollevato.

Riassumendo, il desiderio di non voler infrangere il presunto benessere familiare conduce taluni educatori a sottovalutare le loro corrette funzioni valutative; esse sottendono alla dimensione relazionale che può attivare una comunicazione compensativa per alleggerire il carico dell'esperienza osservativa che polarizza il fare lavorativo quotidiano in un intervento innocuo. Comprendere la prospettiva del proprio ruolo educativo, associato anche alla rilevanza interpretativa trasmessa dall'interazione con la famiglia, è un fattore che innescia il dilemma sulla comunicazione; esso chiama in causa la responsabilità di non infrangere il benessere familiare, elemento questo che priva l'esplicitazione diretta di un caso cioè di un dialogo spontaneo ed immediato:

Il dilemma nostro, mio in particolare, era come comunicare con la famiglia cioè comunicare tutto oppure no. (Int. n° 32 – Insegnante Scuola dell'Infanzia)

Il dilemma tra il voler comunicare alla famiglia dell'educando il disagio rilevato e il non voler informare la condotta osservata ai genitori, crea una titubanza sulla scelta da agire la quale si direziona verso la prima possibilità pensata.

*Abbiamo deciso di parlare direttamente con la famiglia per avere un riscontro anche da parte loro (...)
Ecco per noi la soluzione è stata quella di parlare il più possibile con la famiglia. (Int. n° 32)*

Appare dunque visibile la direzionalità agita nella deliberazione ossia decidere di esporre verbalmente la criticità del caso sperimentato alla famiglia per comunicare ai genitori del minore le problematiche emerse attraverso un dialogo esplicativo. Si manifesta l'importanza

di intraprendere una collaborazione per la soluzione della situazione; pensare di instaurare una comunicazione aperta o di eliminare una simile interazione emerge anche nel dilemma sottostante. La seguente incongruenza inizia nella riflessione intorno alle competenze professionali di cui ciascun educatore vuole avvalersi per sviluppare relazioni efficaci sia con il discente sia con la famiglia dell'educando:

Accontento la bambina in tutto e per tutto in modo che non abbia motivi per andare a casa a lamentarsi oppure cerco di arrivare per il bene della bambina, perché quello che ti dicevo prima il bene è sempre quello dei bambini cerco di arrivare anche alla mamma in modo che poi si arrivava anche alla bambina (...) accontento la bambina e cerco di mantenere un rapporto, un clima sereno oppure arrivo alla mamma. (Int. n° 45 – Insegnante Scuola dell'Infanzia)

L'importanza di considerare l'aspetto specifico del linguaggio in classe, inteso sempre come forma di comunicazione adeguata per rivelare il modo in cui gli insegnanti si rapportano ai genitori e agli alunni stessi, è un fattore interno al dilemma sopra citato che afferisce ad una problematica comunicativa sottintesa. Dunque, assecondare le richieste implicite nel discente ed assumere un atteggiamento educativo accomodante per conservare le dinamiche comunicative con la famiglia oppure contrastare i bisogni educativi espressi nella manifestazione di un comportamento ambivalente per alterare l'efficacia di una comunicazione adeguata con i genitori. Osservare nel percorso educativo dei discenti delle difficoltà denota l'incapacità di instaurare un dialogo esplicativo; l'insegnante, prima di pronunciarsi, passa al vaglio le due ipotesi del dilemma laddove la divulgazione della notizia si contrappone subito al silenzio di espressione.

Venendo incontro alla mamma, l'ho invitata tante volte a parlare, abbiamo trovato dei punti, degli obiettivi comuni, abbiamo creato degli obiettivi che potevano essere validi qua a scuola e degli obiettivi anche a casa. Pian pianino siamo riusciti a trovare insomma una soluzione per il bene della bambina. (Int. n° 45)

La deliberazione effettuata è compiere un confronto comunicativo, costruttivo e collaborativo con i genitori che permette di mantenere una linea educativa coerente e neutra con i bisogni educativi manifestati dal discente. È bene precisare che una simile scelta non è sempre scontata perché nel momento in cui la conversazione coinvolge gli adulti assume una valenza problematica; essa concerne sia le pratiche verbali sia i processi di partecipazione ad un dialogo interattivo che si costruisce sulla base di informazioni che si propongono agli interlocutori per condividere ciò che si riscontra nell'esperienza dialogica vissuta a

scuola. Questa ricorrenza si ripresenta anche nel primo ciclo dell'istruzione formale ossia nella scuola elementare. Infatti, compito dell'insegnante non è solo quello di svolgere l'apprendimento didattico in modo frontale ma anche di controllare come esso si struttura nel corso dell'attività preposta; quali sono le prestazioni positive o negative monitorate sia a livello di assimilazione sia a livello di socializzazione. A causa della varietà dei soggetti, ciascuno portatore di competenze diversificate, si possono verificare delle discrepanze tra ciò che si trasmette a tutti e ciò che il singolo comprende. È plausibile, dunque, che talvolta trasparire un disappunto su ciò che si riscontra come segnale di gravi lacune emerse le quali, seppur presenti in piccola percentuale, possono generare dilemmi. In un colloquio registrato, il dilemma etico emerso si connette nuovamente al nucleo sociale in cui i discenti vivono, vale a dire se rischiare di comunicare i sospettati deficit di comprensione di un'alunna alla famiglia di riferimento - senza aspettare di avere una rilevazione certa effettuata da una diversa figura professionale, operante nel settore dei disturbi dell'apprendimento - o se essere prudenti nel dire temute difficoltà, attendere la conferma (ed eventuale disconferma) di esse dal riscontro valutativo di una logopedista competente in tale ambito.

Dovevo dire alla madre quello che effettivamente pensavo, per il bene della bambina, o non dovevo comunicare quello che pensavo per fare unicamente riferimento a quello che mi era stato detto (...) dire esattamente al genitore la difficoltà della figlia o non dire nulla e restare ferma a ciò che mi era stato detto dalla logopedista. (Int. n° 6 – Insegnante Scuola Primaria)

In questa prospettiva viene messo in luce il rischio che le aporie coscienziali - sul tema della comunicazione - possono indurre l'insegnante a mettere eccessivamente in discussione la sua professionalità connessa al dubbio sulla percezione veritiera (o non) di un disturbo manifestato da un'alunna. L'osservazione compiuta durante il normale svolgimento delle attività di apprendimento in aula, può rivelare problematiche nel manifestarsi di alcune lacune che allontanano il soggetto dal compimento naturale del programma annuale e creano difficoltà nel processo di apprendimento. L'incertezza dilemmatica che converge nei due ipotetici modi di procedere (rischiare di comunicare i sospettati deficit di comprensione di un'alunna alla famiglia di riferimento, senza considerare la rilevazione effettuata da una figura professionale, o essere prudenti nel dire temute difficoltà, attendere la conferma - disconferma di esse da un altro riscontro valutativo) è senza dubbio una dimensione etica della comunicazione, interna alla professione, che afferisce alla necessità di indicare ai genitori dell'alunna percorsi alternativi di miglioramento.

Ad un certo punto presi la decisione. Glielo dissi alla madre e dissi che secondo me si trattava di un problema di dislessia e che quindi bisognava approfondire la cosa per poter poi seguirla al meglio. (Int. n° 6)

È utile notare come la criticità della comunicazione nel contesto scolastico è talvolta causa di un senso di sfiducia nelle proprie capacità di insegnante che determina il vacillare della propria percezione nel ruolo di insegnante; di conseguenza, la decisione di non accostarsi ad altre figure professionali è percepita come un azzardo perché dietro l'avviso informativo ai genitori - relativo alle aggravate difficoltà della figlia - si cela il rischio di deteriorare il rapporto con la famiglia. Eppure, l'atto decisionale voluto è di comunicare per proseguire con una valutazione indicata al miglioramento del processo di apprendimento dell'alunna in difficoltà.

Esiste la tendenza a demoralizzarsi nella promozione di una comunicazione efficace con i genitori perché sussiste non solo il pericolo di una distorta interpretazione dell'informazione trasmessa ma anche l'aggravarsi del fatto che essa stessa può non corrispondere alla reale situazione indicata. Ciò significa che può venir meno l'integrità della consapevolezza del sé professionale minato quasi costantemente da una forma dissonante di un confronto attendibile con coloro che sono - assieme ai propri figli - i riceventi del servizio educativo scolastico. Quest'ultimo può essere funzionale nella misura in cui vengono rispettate le reciproche competenze; ammettere una corretta divisione dei compiti come spartiacque indispensabili nel dialogo genitore - insegnante, per riconoscere l'importanza di una collaborazione attiva per non deteriorare la gravità di specifiche problematiche che necessitano di essere riferite. Pertanto, proseguire nella comunicazione è una forma decisionale che agisce nella volontà personale di rispecchiare la criticità del caso osservato che deve garantire il pieno recupero delle potenzialità dell'alunna.

Il disagio della comunicazione verso i genitori, ossia la fatica nel riportare situazioni critiche così come esse accadono in aula (senza creare dei filtri interpretativi prima di giungere ad una trasmissione effettiva della notizia), è un dilemma che emerge frequentemente in altri contenuti narrativi anche nei riguardi di un'informazione quasi banale che coinvolge le dinamiche relazionali tra pari.

Ho in classe un bambino che ha delle difficoltà nella crescita (...) allora un gruppetto di bambini (...) lo vedevano un po' come la mosca bianca (...) al nostro gruppo non può dare niente. (...) il dilemma era se risolvere direttamente a scuola con i bambini oppure avvisare i genitori subito. (Int. n° 19 - insegnante scuola primaria)

Dunque, il dover affrontare una questione senza giungere ad un confronto di mediazione su come stemperare una tensione - senza tuttavia compromettere il potenziale di ogni bambino - crea contrasti sulle modalità agenti in ambito educativo; tale contrapposizione si evince nelle seguenti direttive: affrontare il caso con i soggetti in questione (alunni) o esaminare la situazione con i responsabili degli stessi (genitori) e provare a risolvere attraverso un confronto indiretto con la famiglia. Abitare la complessità educativa nella protezione di una comunicazione considerevole, induce a sostenere un processo di formazione che riguarda gli alunni in linea diretta per far costituire loro una personalità educante circa un confronto costruttivo sui loro aspetti socio - relazionali.

Noi abbiamo preferito risolvere subito con i bambini... l'uno ha ammesso i suoi disagi e gli altri anche e quindi abbiamo risolto in questo modo. (Int. n° 19)

Il timore di poter dare alla famiglia una corrispondenza negativa del comportamento screditante di alcuni alunni verso un singolo determina la messa in scena di un silenzio conformista alle aspettative dei genitori; infatti, il sospetto di una loro reazione, avvertita come incapacità di gestire la criticità della situazione che colloca i loro figli al vertice dei fatti accaduti, può creare negli insegnanti momenti di sconforto nel rendere nota la veridicità di un caso che desta preoccupazioni. Quindi, creare una collaborazione entro il contesto scolastico (insegnanti - alunni) per riflettere assieme sulle reazioni provocate da comportamenti negativi agiti, suscita una cooperazione efficace che elimina la possibile tensione nella comunicazione diretta tra insegnanti - genitori. Decidere altresì di affrontare un caso critico direttamente con i soggetti minori, responsabili del fatto accaduto ma senza coinvolgere figure adulte di riferimento, rappresenta una soluzione semplificata per arginare eventuali amplificazioni della questione aperta.

Poiché il rischio talvolta è quello di creare dei meccanismi che aggravano ulteriormente una situazione - già in bilico dal punto di vista di aspetti relazionali sani - l'insegnante si sofferma sull'importanza di lavorare in un'unica direzione (interna) come soluzione adeguata per non avere ripercussioni esterne. Nonostante il coinvolgimento dei genitori a scuola rappresenta un fattore dominante nella condivisione di scelte risolutive di una situazione critica, tali alleanze ideali non sempre si ripercuotono in modo positivo sull'educazione dell'intero gruppo classe; per tale ragione accade il dilemma di cui sotto:

Il dilemma era se coinvolgere tutta la classe o se esclusivamente i genitori dei bambini interessati. (Int. n° 20 – Insegnante Scuola Primaria)

Trascinare altre persone verso un caso educativo - ossia far loro comprendere prima ancora di poter esprimere la volontà a partecipare - comporta il saper mettere in parole l'esistenza di una situazione che trasgredisce il corso ordinario degli eventi e che pertanto deve essere comunicata. L'antinomia esperita è rendere partecipe tutto il gruppo classe (alunni e genitori) per comunicare l'anomala situazione rilevata o se implicare nel coinvolgimento del frangente osservato solo una parte del gruppo sezione (alunni e genitori implicati nel caso). Essa indica l'intenzione di voler dividere la segnalazione solo ad una parte dei genitori degli alunni come timore sottinteso di non voler palesare unanimemente la criticità del contesto per evadere da un'eventuale discussione che non aiuta a compattare l'unità di un gruppo classe. Il processo educativo, lungi dal non voler tessere un'azione collaborativa tra scuola e famiglia, talvolta è posto nelle condizioni di preservare la riservatezza di alcuni casi critici che per la loro stessa particolarità (richiesta specifica di soluzione), non possono essere sottoposti alle molteplici sfaccettature di persone con vissuti differenti.

Con i genitori del bambino ne ho parlato perché insomma anche loro erano entrati in crisi, li ho rassicurati dicendo che erano cose da bambini, che la sorveglianza sarebbe stata al massimo in tutti i sensi. (Int. n° 20)

Decidere di comunicare esclusivamente con i genitori dei singoli bambini, escludendo le famiglie della classe intera, fa riferimento ad un percorso educativo deviante nel vivere serenamente la situazione dilemmatica. Allora l'esplicitazione di non voler considerare totalmente l'imprevedibilità delle relazioni, reazioni difensive radicate nei rapporti umani, sottende una problematica a monte del dilemma stesso cioè la difficoltà di vivere sane comunicazioni nel trinomio insegnante - genitore - alunni. Ciò che emerge è il voler rassicurare i genitori circa alcune dinamiche devianti il benessere del gruppo classe, dunque la scelta necessaria di voler comunicare la situazione solo ad una parte del tutto implica quella forma riservata della comunicazione indispensabile per risolvere la particolarità del caso. In entrambe le interviste, con dilemmi etici condivisi, si richiama l'attenzione su una soluzione che fa leva solamente sui singoli studenti che vengono considerati come soggetti capaci di rispondere delle loro azioni senza aver bisogno del sostegno della famiglia. Essa viene scartata al momento della comunicazione ma il salto qualitativo per fronteggiare il dilemma si riassume nella sollecitazione dell'autonomia dei giovani come soggetti pensanti che nel gruppo dei pari possono rappresentare coloro che facilitano la soluzione diretta del caso critico. Quando un insegnante comincia a porsi come questione cruciale il tema della co-

municazione si nota un rimando etico nella gestione di quanto non si riesce a gestire in maniera autonoma; la tensione di far pervenire o meno una criticità osservata e manifestata in un corso scolastico genera una situazione che destruttura il normale rendimento di un complesso di studenti. Ecco perché, onde evitare di creare ulteriore difficoltà, subentra la necessità di argomentare il disagio mediante un racconto di confronto ma qualora ci si interroga sull'utilità di significato si pone la domanda su chi spartire il contenuto della comunicazione. Questa forma di differenziazione fa da spartiacque tra chi si ritiene un soggetto capace di minimizzare il messaggio ricevuto e chi invece è incapace di reggere un avviso delicato; questa valutazione è capo di un ulteriore dilemma oggetto della medesima tematica dibattuta:

Il mio dilemma era stato informare la famiglia oppure no. (Intervista n° 48 – Insegnante Scuola Primaria)

Nei casi in cui si avverte un disagio doloroso da comunicare alla famiglia, si palesa il divario secondo due possibilità: condividere apertamente la soluzione del problema accertato o gestire tacitamente la situazione complessa; detto in altri termini, comunicare ai genitori dell'alunna la notizia o tacere alla famiglia la segnalazione. Credere nella validità di un'informazione trasmessa permette all'insegnante di compiere la decisione:

Ho affrontato la famiglia, mi sono presentata come genitore, ho detto loro che e...se fossi stata io al loro posto avrei avuto piacere di sapere quello che mio figlio, mia figlia combinavano in giro e con questa premessa ho raccontato come si svolgevano le attività a scuola e come questa ragazzina si imponeva alla classe. (Int. n° 48)

La modalità d'intervento adottata come esplicita è mossa dalla motivazione di rispettare il ruolo genitoriale; riconoscere il diritto di trasmettere alla famiglia i fatti compiuti da un figlio minorente permette di affrontare con prontezza comunicativa l'informazione della situazione. Comunicare significa non sottrarsi all'assunzione personale di responsabilità per rispondere pienamente alla propria condizione professionale che richiede di non rimanere inermi innanzi a criticità osservate che presumono un impegno reciproco come scambio interattivo tra le due rispettive agenzie educative: la scuola e la famiglia. La comunicazione, in altri contenuti di intervista, risulta compromessa verso la figura responsabile dei risultati del servizio nelle scuole: il dirigente scolastico. La figura che coordina le risorse di un contesto e che svolge autonomamente la propria funzione può perdere la discrezione quando

invade il campo d'azione che, in certe circostanze lavorative, spetta alle competenze dell'insegnante. Ciò che può sembrare un intento innovativo nella presa in carico di casi critici talvolta può diventare un eccessivo esercizio di potere che nuoce alla libertà della professione di insegnante.

Il dilemma era che se io avessi appoggiato ciò che la scuola aveva fatto, segnalato e che era comunque giusto, lecito, il papà avrebbe ritirato il figlio dalla scuola; viceversa, se io non avessi approvato il contenuto sottoscritto in questa lettera il bambino sarebbe rimasto ad essere mio alunno. (Int. n° 5 – Insegnante Scuola Primaria)

Come viene evidenziato nella seguente intervista, emerge la necessità di svolgere autonomamente la propria funzione specie in situazioni per le quali l'azione di subire una scelta - senza condividere la motivazione della decisione - può essere percepita come una mancanza di fiducia mal riposta nelle possibilità lavorative di una maestra. Inevitabilmente, non avvertire la possibilità di diventare autori delle dinamiche problematiche che circondano l'educando induce l'educatore ad affrontare diversi dilemmi che - nel caso sopra accennato - coincidono con il dibattito su due diversi fronti ovvero se approvare la segnalazione effettuata dal dirigente scolastico verso un alunno con difficoltà comportamentali manifestate in sezione e azzardare il ritiro dello stesso nonché la sua assenza dalla scuola o se respingere la singola decisione del coordinatore e cautelare il mantenimento della presenza stessa dell'allievo.

In quel momento mi sono un po' immedesimata nei panni di questo papà, essendo anch'io un genitore di tre figli, mi sono un po' immedesimata nella sua angoscia, forse anche nella sua frustrazione; ho cercato di fargli capire che condividevo un po' la sua angoscia però insomma bisognava un attimo calmarsi e prendere in mano la situazione nel verso giusto. Tutto questo per aiutare il bambino a superare la sua difficoltà. (Int. n° 5)

Condividere l'avvilimento emotivo di un genitore ossia mettersi nei panni dell'altro per agevolare quest'ultimo a leggere la situazione critica in modo equilibrato denota la mancanza di un intervento diretto - inteso come anticipazione della propria volontà agente - il quale mette in discussione la validità dell'iniziativa subita ma non accettata con fare consapevole. L'essere assoggettati a bisogni risolutivi altrui non riscatta la complessità di una situazione ma pone essa stessa davanti ad un crocevia di due priorità: condividere con la scuola il contenuto della lettera di segnalazione inviata o negare con la famiglia il concetto sottoscrit-

to ricevuto; una forma indiretta di comunicazione che si avvale della valutazione della situazione.

Dire o meno la verità che io penso a una persona (...) Allora questa persona può essere l'autorità, rappresentanti degli istituti per il quale lavoro, i genitori degli alunni o gli alunni stessi (...) E per me rimane sempre un dilemma, insomma, dire o non dire quello che per me è una verità. (Int. n° 41 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado – Istituto Tecnico)

Il tema della comunicazione, relativo all'intervista sopra riportata, si espande ai diversi componenti (diretti o indiretti) del servizio educativo scolastico e si esplica nella riflessione attorno alle seguenti dicotomie: Dire la verità ad un soggetto, ossia a coloro che costituiscono i diversi destinatari di un possibile caso vissuto in un istituto scolastico (dirigenti, genitori ed alunni) o non comunicare la veridicità ai destinatari della pratica lavorativa.

Come ho risolto insomma il più delle volte questi dilemmi, ecco. Sempre a seguito di un confronto...questa soluzione di...di come risolvere un dilemma, per me è strettamente legata alle mie caratteristiche caratteriali, io sono una persona di...che crede molto nelle relazioni, una persona di relazione e pertanto che ama il confronto e che pertanto non, non si isola sulla propria convinzione anche basata su principi etico, morali, religiosi ma che ama e...confrontarsi. (Int. n° 41)

Fermarsi a pensare prima di compiere un'azione diretta è indice di una criticità insita nello scambio verbale; essa pone in essere un'attenta analisi sul fare lavorativo quotidiano che, seppur estranea ad un evento problematico specifico, induce l'insegnante a ponderare il valore del significato relazionale che si risolve grazie ad una discussione personale che paragona diversi fattori valutativi come gestione della soluzione al dilemma. Tale peculiarità di scelta ammette l'importanza del confronto reciproco come sperimentazione positiva nella soluzione di un fattore disturbante l'equilibrio professionale.

4.1.2 Comunicare ai colleghi

La complessità della comunicazione, così come la valutazione, può prendere una piega diversa quando l'incapacità di parlarsi vicendevolmente non si limita soltanto al rapporto insegnanti - genitori ma si estende nelle relazioni tra pari intese come confronto - scontro con coloro che vivono la medesima esperienza professionale. La relazione tra figure adulte

che condividono abitualmente gli spazi dell'istruzione negli ambienti dediti all'educazione dei nuovi discenti, costituisce spesso un aspetto gravoso fonte di dilemmi inediti sulla buona capacità conversazionale. Il passaggio di semplici informazioni, talvolta necessarie per far comprendere l'importanza di una collaborazione come supporto condiviso nella gestione di un caso critico, è fonte di interrogativi interiori che interpellano la coscienza del soggetto sul modo in cui affrontare un dialogo efficace con i compagni di lavoro:

Il dilemma che mi sono posta (...) mi è rimasto ancora lì (...) in quel momento le strade che avrei potuto percorrere sarebbero state appunto quelle di chiedere, andare nell'altra stanza, chiedere alla mia collega di raggiungermi in stanza, stare con gli altri tre bambini e io potermi dedicare completamente a questa bambina che aveva questo bisogno forte oppure (...) rispondere in parte a questo suo bisogno. (Int. n° 30 – Insegnante Asilo Nido)

In altri termini, la volontà di rendere partecipi gli altri di un disagio sperimentato può essere causa di una chiusura immediata del dialogo che viene sottoposto al dilemma ovvero se esprimere in parole alla collega la necessità di un appoggio nella gestione di un intervento educativo o se restare in silenzio nella richiesta di un aiuto assistito e cooperativo. I contesti scolastici di educazione nella prima infanzia sono luoghi dediti al riconoscimento della cura; essa pone in discussione la problematica di un soddisfacimento corretto dei bisogni espressi dagli infanti che riguarda la responsabilità degli insegnanti, la quale tende a far leva nello scambio delle relazioni fra pari che necessitano di una controparte attiva nel supporto dell'azione professionale. La complessità della sfera educativa umana è causa di incertezza nella soluzione totale di un caso; pur nella deliberazione effettuata emerge una scelta parziale, connessa all'emergenza del caso, un limite decisionale che non si presta ad essere generalizzato ad altre situazioni simili poiché legato ad una valutazione immediata priva di riflessione profonda.

Ho scelto la cosa che io ero in grado di fare, fisicamente e psicologicamente...servendomi di un mezzo (...) ritengo che ci siano dei mezzi che ci possono aiutare. (Int. n° 30 – Insegnante Asilo Nido)

Ciò che appare come rilevante non solo nella dichiarazione iniziale del dilemma vissuto ma anche nella modalità decisionale applicata è il conflitto interiore che rimane in parte presente come questione aperta; le conseguenze di una decisione affrettata inducono a sottolineare l'esigenza di un pensiero continuo sul buon agire educativo che ogni situazione particolare necessita di apportare alla ricerca di senso nel fare lavorativo. L'aspetto di questa

tipologia relazionale mette a confronto due persone sullo stesso piano lavorativo, la mancata collaborazione come assenza di compensazione nel bisogno rilevato delinea una lacuna nella comunicazione diretta ed efficace che si sposta dal tradizionale trinomio plurimo (insegnanti - genitori - alunni) alla dualità paritaria tra insegnante - collega (insegnante). Esistono diverse cause che impossibilitano una conversazione spontanea con coloro che condividono la medesima mansione; esse variano dal timore di esprimere una richiesta di aiuto nel sostegno di un evento educativo (caso precedente) al rischio di compromettere una relazione di stima reciproca (caso sottostante):

Parlo molto schiettamente con questa collega, rompo l'amicizia perché si trattava anche di un rapporto di amicizia e quindi rovino la relazione oppure sto zitta e lascio che le cose vadano come devono andare? (Int. n° 48 – Insegnante Scuola Primaria)

Presentare la carenza umana nel lavoro osservato si contrappone al nascondere la mancanza relazionale; ciò significa che il dubbio si riferisce a due ipotesi ovvero se parlare alla collega dell'inosservanza della sua pratica educativa o se tacere alla compagna di lavoro l'inadempienza della sua funzione professionale. Dietro tale dubbio si cela una volontà combattuta sul da farsi che indietreggia nell'affronto sistematico del caso critico sollevato; il concetto difensivo che permea nella seconda alternativa evidenzia l'atteggiamento di fondo che innesca il dilemma ed influenza la decisione a seguire:

Ho deciso di parlare alla collega prendendo il giro un po' largo. (Int. n° 48)

Effettuare la comunicazione è la scelta adottata che si sovrappone ad un'interazione mediatrice vale a dire l'approccio al dialogo vuole salvaguardare la relazione, pertanto induce l'insegnante a mascherarsi dietro un'osservazione generale che non intende criticare esplicitamente l'operato disatteso. Questo ragionamento si ripropone nelle frasi di un'altra intervista:

Mi sono trovato di fronte al dilemma se intervenire appunto in classe e rischiando però di mettermi in una posizione deficitaria ma che per una questione caratteriale di questo insegnante che diciamo non lascia spazio alle opinioni altrui e dall'altro se invece non dire niente e però correre il rischio che gli allievi ricevessero un'opinione unilaterale sulla questione. (Int. n° 23 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Professionale)

Partecipare attivamente in una lezione condivisa - ora di insegnamento partecipato - ed esprimere il proprio punto di vista sulla tematica esposta da un collega oppure tacere passivamente e azzardare il passaggio di un'informazione sbagliata rappresenta l'antinomia condivisa nel dilemma di cui sopra. Il fulcro delle due domande, esistenti nella questione che afferisce alle modalità di intervento e di comunicazione verso un collega, comporta la messa in scena di meccanismi difensivi che oscurano la capacità di un'immediata ed attuativa competenza nel rimanere ancorati alle radici dei propri valori. Talvolta per non alterare alcune dinamiche si ritiene opportuno celarsi dietro ad un silenzio riparatorio che talvolta può tramutarsi in un non - intervento, infatti ciò che restituisce la preoccupazione insita nel dilemma è proprio l'impotenza di agire intesa come una mancanza del dovere al compimento del proprio operato. Quando si avverte che l'altro, simile per esperienze professionali, si ritrae dalla ricerca di dinamiche comunicative efficaci subentra anche una repulsione verso una corrispondenza diretta sull'affronto dell'episodio manifestato con intransigenza.

Ho preferito non dire niente in quel momento, lasciare che lui facesse la sua esposizione ed approfittare della prima ora buca in cui facevo supplenza per riparare della questione e riaffrontare il tema dell'olocausto non solo dal punto di vista riguardante insomma questa lezione del mio collega ma anche in generale quindi cercando di dare alle mie studentesse una visione più completa e cercando di creare un dibattito. (Int. n° 23)

Nel momento in cui si vive in prima persona un'esperienza che necessita di un confronto chiarificatore, si rivela il campo variegato inerente alla difficoltà di instaurare un dialogo efficace poiché la comunicazione - seppur per cause diverse - tende a rientrare in uno spazio intricato dove la messa in parola di pensieri o opinioni può creare forti divergenze di vicendevole comprensione.

Decidere di intervenire non sul verificarsi immediato del fatto ma a evento trascorso permette di affrontare con libertà di scena contenuti trasmessi e riesposti in modo riflessivo. Dunque la delicatezza, cui ciascun intervento di corrispondenza verbale presuppone, contraddistingue la riflessione del docente in questione il quale attua la decisione di intervenire non sul verificarsi immediato del fatto dissonante bensì ad evento trascorso; situarsi lontano dagli occhi indiscreti degli alunni significa tutelare il rispetto della reciproca professionalità ed affrontare con libertà di scena contenuti trasmessi e riesposti in modo riflessivo. Colui che dirige il corso della sua azione in un contesto scolastico è sempre minato da un campo di relazioni mutevoli che possono pertanto cambiare l'ordinarietà degli eventi;

saper dunque gestire una buona comunicazione - senza porsi il dilemma della stessa - permette forse di compiere un passo maggiormente autentico verso l'altro. Ciò che si nota nel dilemma diffuso della comunicazione è il reprimere l'istinto ad affrontare immediatamente una conversazione interpretativa perché in essa sembra presentarsi l'occasione - non sempre gradita - di un dibattito intricato dove ognuno rimane fermo sul proprio punto di vista e tende a non aprirsi all'altro in un momento d'ascolto. Dal momento che un simile scambio di parole è inconsistente poiché non permette di intravedere la sostanza della comunicazione, può verificarsi la trascuratezza di quest'ultima che viene messa in discussione in molteplici dilemmi vissuti in cui il soggetto si chiede se l'opportunità di incontro attraverso il dialogo può essere considerata o meno come un buon esito di soluzione per intendere al meglio la complessità di casi critici esperiti. La densità del flusso di comunicazione, connessa alla paura di esprimersi in stile diretto per evitare di subire un giudizio, è indice di un'incapacità di gestire autenticamente un rapporto tra figure adulte. L'insegnante infatti si pone fin troppo in allerta rispetto ad eventuali problematiche di incomprensioni ed anche laddove serve l'urgenza di esprimere un parere per il recupero di una situazione al limite, le si ripropone il medesimo dilemma: l'antinomia della comunicazione che esiste sia nella costituzione diretta verbale sia in quella indiretta scritta, così come testimonia il dilemma nell'intervista sotto riportata.

Il mio dilemma allora è stato ricordo se firmo o se no. La richiesta nostra era una lettera aperta all'allora provveditore di prendere atto di queste situazioni, ci sono state anche delle testimonianze, c'è chi ha accettato di farsi sentire per sostanzialmente chiedere la rimozione dell'insegnamento...qualche collega ha detto non me la sento (...) il dilemma fu quello da parte mia, di firmo o no...cosa succede, potrebbero esservi delle denunce... (Int. n° 38 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Professionale)

Il dilemma in questione, accettare di firmare una lettera di richiamo che pone in discussione la serietà professionale di un collega o rifiutare di sottoscrivere un accordo critico presente nel contenuto della comunicazione, coinvolge un criterio di analisi nella scelta, particolarmente aspro. Infatti, esso richiede di assumersi la totale responsabilità nella negoziazione di opinioni negative che sottoscrivono un approccio condiviso per porre alla luce la situazione di una realtà di insegnamento che esplicita grandi limiti nella competenza docente.

Io firmai... (Int. n° 38)

La decisione attuata è evidente e palesa il bisogno autentico di mettere in discussione il proprio rapporto professionale con il collega ed approvare la segnalazione presente nella lettera con la propria adesione scritta. Quando gli insegnanti avvertono punti di impreparazione nei confronti dei loro stessi colleghi che, in quanto tali, possono nuocere al ben essere degli studenti, percorrono ragionevolmente un cammino per rispettare il loro impegno educativo; pur tuttavia rimangono nel dubbio e radicano così la fermezza dell'indecisione che necessita di una mutua riflessione per trovare assieme soluzioni ed evitare la possibile singola ripercussione. Discutere sui dilemmi ed incontrarsi per prendere atto di ciò che è valido o di ciò che è erraneo, può guidare il singolo soggetto ad estrapolare sé stesso dalla rete del team per mettere a fuoco il bene da compiere, anche oltrepassando le aspettative conservatrici.

L'azione educativo - didattica è una funzione complessa che svolge diverse mansioni nel processo formativo e talvolta necessita di un sostegno da parte di coloro che sono posti al vertice di un complesso istituzionale; essi sono impegnati a dirigere il lavoro degli insegnanti nel momento in cui si propongono di promuovere un senso di reciproca fiducia professionale. Ecco perché in certe circostanze la via principale da seguire per obbedire agli obblighi del proprio mestiere è da rivedere con la figura chiave della struttura scolastica che costituisce l'immagine riflessa di ciò che è opportuno compiere o meno in determinati frangenti. Ciò che è apparso considerevole notare è che il ruolo direttivo cui ci si deve misurare, o meglio, il possibile conformismo alle indicazioni date da chi è a capo di un sistema scolastico, genera dilemmi sul come agire in una determinata situazione.

Accettare quello che mi è stato detto da parte di una gerarchia più alta di me e quindi tacere, non dire nulla di questa situazione e aspettare che gli eventi si evolvano o precipitino, non lo so, oppure parlare col collega (Int. n° 25 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Liceo)

In questa prospettiva, si denota la carenza ad adempiere la norma data come segno di protesta ad una rivendicazione - ancora una volta - della propria autonomia lavorativa intesa come la libertà di agire (senza costrizione esterne) a ciò che si ritiene giusto fare secondo coscienza personale. Il contrasto tra ciò che è desiderato da altri e ciò che è desiderabile da sé stessi - obbedire all'ordine del dirigente scolastico e non dire il proprio punto di vista ad un collega rispetto ad una situazione in cui egli è implicato o trasgredire la regola e comunicare la propria posizione circa il caso avverso per il proseguimento di un adeguato percorso

professionale - genera la mancanza di qualche cosa come passività di un'azione non compiuta che, in quanto tale, sente l'esigenza di dichiarare una presa di posizione.

E io penso che ne parlerò, cioè ho deciso di parlargli e quindi ho risolto questa cosa dentro di me perché sento più urgente in questo momento, dentro di me, essere diretta e franca con lui... Ecco, la soluzione è questa del dilemma cioè io poi parlerò, me ne fregherò di loro che vogliono che io taccia, parlerò direttamente con lui senza fare chiacchiere in giro. (Int. n° 25)

La possibilità di infrangere un'indicazione imposta crea una sorta di avversione verso coloro che detengono il potere di indire delle decisioni cui obbedire in modo rigoroso. La necessità di confrontarsi con il proprio superiore, prima di prendere una decisione riguardo ad un dilemma che rientra nella stretta comunicazione, è da attribuire al bisogno di aspettare di agire nell'immediato per ricevere un supporto in grado di approvare l'intenzione della scelta da compiere. Nei casi in cui si perde la possibilità di ricevere un segnale di autorizzazione ad agire, il dilemma si risolve in forma maggiore e richiede una più ragguardevole portata di discernimento che, nella situazione particolare, si realizza nella scelta di non ascoltare le direttive indicate da un superiore, verso una situazione compromessa, per rispondere alla semplice coscienza del proprio senso del dovere

Non meno rilevante e presente è lo spazio riservato alla comunicazione in cui ci si interroga sul modo in cui rivelare la realtà di certi eventi per evitare l'avvento di dinamiche dolorose nello scenario problematico di discorsi che sottopongono chi di dovere ad una riflessione critica sull'agire altrui:

*Denuncio il collega che si comporta male oppure cerco di accomodare in una certa maniera e di glissare".
(Int. n° 56 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Tecnico)*

Comunicare l'errata condotta professionale di un collega o celare il modo di lavorare osservato rappresenta il dilemma individuato. Inoltre, indagare il processo della professionalità evidenzia un labile confine nella costruzione di una presa di posizione concreta verso l'altro, la quale tende ad essere negoziata attraverso accordi indiretti relativi al quieto vivere poiché laddove subentra la soggettività nell'esprimere criteri di giudizio, verso il buon fare professionale, scompare anche la volontà di esprimere il proprio punto di vista sul critico andamento osservato. Incontrarsi per discutere aspetti divergenti sulla pratica professionale presuppone l'opportunità di costruire una forma d'azione, o al contrario d'inerzia, che si radica rispettivamente nelle scelte agite; nel sopra citato dilemma ciò che guida l'insegnante

è la necessità di non compromettere l'avvenire professionale del collega che si traduce nella mancata presa a carico della contestazione del fare lavorativo altrui.

Decido di non denunciare... (Int. n° 56)

Scegliere di non comunicare la condotta screditante di un collega è la scelta deliberata dall'insegnante sottesa al mantenimento di un apparente clima lavorativo coeso. Poiché il rischio di accomodare la ben parvenza altrui difficilmente si sottrae al compito di non creare problematiche in una realtà già di per sé complessa, quale quella scolastica, il consueto modo di agire viene tuttavia messo in discussione dalla nascita di dilemmi che sono il fulcro di questioni coscienziali laddove c'è qualche censura nella libertà totale d'azione.

Poiché il rischio di accomodare la ben parvenza altrui difficilmente si sottrae al compito di non creare problematiche in una realtà già di per sé complessa, quale quella scolastica, il consueto modo di agire viene tuttavia messo in discussione dalla censura istintiva nella libertà d'azione che genera il fulcro di questioni coscienziali nei dilemmi.

Il dubbio che ci fosse anche l'effetto di sostanze esterne c'era (...) il dilemma è forzare un po' questa comunicazione anche con il consiglio di classe insistere ma non avendo le prove non è che si può, ma hanno detto che... si dice che (...) no, la droga è un argomento un po' tabù, non si può...ecco, il mio dilemma è quindi in questi casi è stato sempre ma perché non forzare un attimino e dire guarda ma signori stiamo facendo la cosa giusta o no? (Int. n° 55 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Tecnico)

Il dilemma di ciò che è giusto o sbagliato emerge in forma diversa nella comunicazione, relativa ad un dialogo chiarificatore nel consiglio di classe e nella famiglia dei soggetti sospettati. In particolare, le due alternative sono reperibili nel seguente bivio: ritenere sbagliato un criterio di valutazione soggettivo e approvare un approccio valutativo che tiene conto di variabili personali o considerare giusto un principio di valutazione oggettivo, accettare una modalità valutativa che afferisce ad elementi costanti e non condizionabili da fattori esterni. Quindi, l'agire in modo corretto nel non far trasparire la presenza temuta di fattori disturbanti il benessere di alcuni studenti o l'agire in modo sbagliato nell'affrontare tematiche su cui non ci sono fonti certe e attendibili rappresentano due diversi contesti d'azione. La differente complessità del dilemma sopra presentato sfugge ad ogni presa di decisione cosciente e, nel caso specifico, lasciano aperta la questione che indietreggia dinnanzi ad ogni possibilità di soluzione. Sviluppare la consapevolezza di un problema reale che dilaga nella struttura scolastica, attraverso un intervento riparatore al disagio constatato, è un

obiettivo da perseguire per non tradire il ruolo primo di ogni insegnante che consiste nell'essere un buon educatore. La necessità di gestire i problemi rilevati, rivela il bisogno di una comunicazione efficace non solo tra i colleghi stessi per risolvere in equipe le dinamiche critiche ma anche tra i familiari dei soggetti coinvolti per assicurare la tutela del minore.

4.1.3 Comunicare agli alunni

I soggetti che prendono parte ad un pensiero sul modo in cui organizzare una comunicazione sana, capace di approfondire situazioni difficili e di generare nel flusso del discorso soluzioni ragionevoli senza il timore di dar voce a ciò che è utile per il bene di un singolo, è un'occasione di dilemma a cui possono prendere parte colleghi, famiglie e gli alunni stessi. Questi ultimi sono posti al centro del percorso formativo, all'interno della scuola, cui fa riferimento l'agire didattico degli insegnanti come nel caso a seguire:

Il dilemma era se risolvere direttamente a scuola con i bambini oppure avvisare i genitori subito. (Int. n° 19 – Insegnante Scuola Primaria)

In questo dilemma si esplica il dibattito sull'efficacia di una comunicazione con gli allievi ossia l'insegnante si pone la questione di un possibile confronto diretto con la classe, responsabile di dinamiche destabilizzanti il benessere del gruppo, che riflette l'altra azione alternativa di non coinvolgere il gruppo classe per la soluzione del caso ma di riferire le criticità osservate direttamente alla famiglia dei soggetti coinvolti. Tale ambivalenza sottende la dicotomia del dubbio che dirama la problematica della comunicazione sia agli alunni sia alla famiglia così come si evince nello stralcio delle due narrazioni a seguire:

Il dilemma era se coinvolgere tutta la classe o se esclusivamente i genitori dei bambini interessati. (Int. n° 20- Insegnante Scuola Primaria);

Dire o meno la verità che io penso a una persona. Allora questa persona può essere (...) i genitori degli alunni o gli alunni stessi. (Int. n° 41 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Tecnico)

Inoltre, avvertire un caso che si differenzia dall'ordinarietà implica un aumento di considerazione per la singolarità da rispettare:

Il dilemma è questo, da un lato naturalmente rispettare la sua volontà, rispettare la sua privacy, non parlare con i compagni e però reiterare una situazione di difficoltà (...) dall'altra parte invece la scelta poteva

essere quella di parlare con la classe anche se il ragazzo non era d'accordo. (Int. n°28 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Insegnante Istituto Tecnico)

Il dilemma è in relazione ai due diversi modi di procedere cioè se assecondare la richiesta dello studente circa la riservatezza dei suoi disagi personali che compromettono una buona relazione con il gruppo dei pari, non parlare agli altri studenti della classe della problematica del compagno, oppure contrastare la volontà del singolo, comunicare la problematica al gruppo, per cercare una mediazione efficace nella relazione compatta di tutti. Quando aumenta il senso di responsabilità, sale anche il livello di ponderare la forma conveniente di una comunicazione per raggiungere un fare etico che non può svincolarsi dall'intenzione con cui l'altro manifesta di essere percepito nell'universo scolastico. Ciò presuppone il fatto che nel momento in cui la volontà dello studente entra in collisione con la volontà dell'insegnante, scatta il dilemma su come ponderare le due alternative d'azione in vista di un fare comunicativo efficace.

Ho risolto a livello un po' intuitivo, ho risolto facendo quello che secondo me era più corretto fare in questo contesto anche se eticamente non è la cosa più corretta. Il primo giorno in cui è stato assente...dovevo al volo decidere, vista l'occasione che cosa fare e in quel caso lì ho scelto di parlare con la classe... (Int. n° 28)

Prendere una decisione autonomamente - senza confrontarsi con altrui esigenze - significa assecondare la propria intuizione del fare responsabile per economizzare i tempi nella ponderazione della scelta giusta. Mentre il passaggio puro di informazioni viene contaminato da una mancanza di espressione lineare, allo stesso tempo si avverte un inquinamento di dichiarazioni che può ledere il benessere di un recupero ottimale della situazione: se viene nascosto anche solo un particolare rilevante del caso allora non risulta possibile la formulazione di una valutazione corretta. Pertanto il dilemma si fa maggiormente intricato e di difficile risoluzione perché la mancanza di un confronto diretto può causare strascichi e decisioni compensatorie alla problematicità del caso esperito. La gestione dei processi comunicativi richiede una preparazione riflessiva e responsabile perché ogni figura educativa deve rispecchiare quei modi esistenti di stare in relazione con l'altro secondo un principio di cura che non deve compromettere il benessere del discente: la comunicazione tra insegnante ed alunno deve porre in luce una sana considerazione verso il soggetto che è al centro di un dialogo autentico.

4.2 EFFETTUARE VALUTAZIONI

4.2.1 Formulare un voto

Il tema della valutazione diventa una questione controversa che pone gli insegnanti a riflettere sulle sfide educative che la scuola propone ogni giorno, vale a dire il compito di attribuire un voto come risultato del rendimento di ciascun studente. Le indicazioni numeriche che attribuiscono significato all'operazione valutante nella scuola sono esposte a questioni antitetiche, le quali impegnano gli insegnanti a qualificare il proprio ruolo nel processo di assegnazione di valore alle abilità scolastiche esercitate dagli studenti. Lo strumento che descrive il grado raggiunto nel processo di apprendimento è una valutazione descrittiva impiegata come mezzo per rilevare le disposizioni sulle individualità degli alunni. Nel momento in cui l'essere di una persona si misura con un parametro di valutazione, cui render conto per verificare le diverse competenze acquisite e dimostrate, si innesca contemporaneamente l'intreccio tra il sistema di istruzione (impersonale - esterno, inteso come servizio che deve rilevare ed erogare gli esiti di una valida didattica) e il processo di educazione (personale - interno, inteso come azione pratica che deve sviluppare il potenziale formativo insito in un buon insegnamento). Questa contrapposizione, tra l'essere e il dover essere, sollecita gli insegnanti ad agire eticamente nella relazione con gli studenti ed anche la valutazione è una tipologia di corrispondenza - non verbale bensì scritta - eppure non per questo meno incisiva rispetto al grado di percezione che ogni soggetto nutre di sé. La ragione di questo fatto risiede nei dilemmi esplicitati a tal proposito in alcune interviste di cui a seguire presento alcuni estratti:

Se dare come voto, diciamo conclusivo, un sette o un otto, quando la media matematica era esattamente a metà tra i due voti. E nella mia valutazione della situazione, ho dovuto capire se doveva pesare di più il criterio oggettivo, quindi se la mia valutazione doveva tener conto dell'oggettività della prova oppure se far valere un criterio di tipo morale, personale (...) ogni caso va analizzato a sé perché non tutto può essere matematizzato, non tutto può essere portato ad unità ed ogni persona è a sé. (Int. n° 8 – Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

Nello specifico il dubbio è se considerare il criterio di valutazione oggettivo e far prevalere la media in difetto per attribuire un voto formale o se esaminare un criterio di valutazione soggettivo e far prevalere la media in eccesso per conferire un voto informale nella pagella di fine anno scolastico. Nonostante la clausola postulata dall'istituzione scolastica

che necessita di un'azione concreta - volta a definire risultati generali - come approccio sistemico di chiusura annuale delle attività svolte, si palesa la tendenza a considerare il singolo nell'unicità delle sue condizioni esistive che obbligano a ridefinire non solo il confronto corretto con altri individui - portatori di esperienze diverse - ma anche a ripensare alle ripercussioni che un dato numerico può avere sul sereno proseguimento di studi intrapreso.

Pensando alla fascia d'età della ragazza e all'ordine di scuola nel quale lei si trovava, ho lasciato prevalere il secondo criterio propendendo nella mia valutazione per un otto piuttosto che per un sette perché ho ritenuto importante, in questo caso, darle un atto di fiducia e gratificarla per l'impegno e per la forza d'animo con la quale ha affrontato l'anno scolastico. (Int. n° 8)

Quando si riflette sul come agire nei confronti di alcuni studenti che infondono una ricerca di significato alla pratica professionale, si deve prendere in considerazione - oltre al confronto con le varie possibilità di valutazione e di programmazione - anche il rapporto stesso che si instaura con il soggetto problematico che obbliga a ridefinire le azioni normalmente intraprese. Nella situazione di cui sopra, premiare il singolare impegno di una studentessa comporta il conteggio di un valore soggettivo aggiunto al voto equanime come risultato di una maggiorazione nella valutazione finale che non tiene conto, come criterio predominante, del giudizio oggettivo - scientifico bensì prende in considerazione l'aspetto soggettivo che riguarda la gravità del caso specifico attentamente monitorato.

Non meno rilevante è notare che nella maggior parte delle interviste analizzate risulta evidente la riflessione che al centro di ogni contributo educativo - pedagogico sta sempre la speranza di non infrangere il ben esistere dei soggetti sottoposti alle premure degli insegnanti. L'esistenziale pedagogico, terreno fertile su cui far fiorire buone pratiche di cura, esprime la direzione di senso sul significato di salvaguardare la relazione con l'alterità come tassello complementare di competenza umana che corrisponde ad ogni buona azione educativa. Il nodo della tematica valutativa, man mano che si sale nei vari gradi scolastici, tende ad incrementare la sua stretta pressione sugli insegnanti; così infatti indicano altri risultati simili alla risposta del dilemma che inducono alla narrazione di eventi in cui si denota il peso della valutazione:

Il bivio diventa se scegliere, nel corso della valutazione, applicarla in maniera come dire e... incondizionata e senza nessun... in maniera fredda, diciamo, e oggettiva (...) oppure invece com'è un certo tipo, se vogliamo, impostazione più legata al valore personale, più che eminentemente epistemologico della disciplina... Il

dilemma spesso etico è faccio bene a comunque farmi condizionare dalla persona che ho di fronte oppure dovrei come insegnante essere rigoroso e non guardare in faccia a nessuno... (Int. n° 35 – Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

Ciò che l'interpretazione, a fronte della lettura del testo sopra citato, mette in atto è ancora una volta come valutare in maniera reale lo studente vale a dire se assegnare una valutazione reale e adempiere - senza condizionamenti esterni - al ruolo di insegnante tenuto a segnare un valore numerico - oggettivo al concreto operato degli alunni o se attribuire una valutazione ideale - assieme a fattori interni - e svolgere un compito innovativo nella pratica valutativa. La pratica dilemmatica di quantificare numericamente il rendimento degli alunni è centrale nella condizione quotidiana del fare scuola; essa contiene la valutazione di ponderare i diversi fattori cui ciascun insegnante deve tener conto nella stesura del bene finale il quale deve racchiudere ciò che rappresenta il bene per il discente.

Personalmente io non ho nessun problema a dire che valuto sempre, guardo sempre, il ragazzo che ho di fronte. Se avessi dovuto seguire quello che mi si chiedeva e seguire un po' il modus operandi che mi si obbligava quasi a seguire, non avrei dovuto forse e... comportarmi in quel modo lì, quindi forse eticamente ho mancato (...) (Int. n° 35)

La decisione di esaminare ogni situazione particolare e assemblare i due diversi fattori (soggettivo - oggettivo) nel conferimento di un voto alternativo alla tradizionale valutazione, si affianca all'approccio problematico di differenziare il contenuto valutativo e misurare il voto con la singolarità del caso, cui ciascun alunno è implicato, al fine di trarre da tale soluzione risultati positivi per il buon andamento scolastico.

Lo spostamento della centralità nella valutazione, da un criterio oggettivo ad uno soggettivo, non esaurisce il controllo continuo dell'insegnamento processuale che richiede l'elaborazione di un voto definitivo come prodotto di un percorso che riflette l'azione intrapresa come un ragionamento efficiente sulle tecniche didattiche da adottare per migliorare le cause motivazionali degli studenti ad apprendere. Ciò che fa da sottofondo ad ogni sospensione di conferimento automatico di un voto è l'impegno ossia la volontà espressa del discente nella determinazione a voler rendere migliore il proprio rendimento, una forza latente che vuole emergere nella modificazione in positivo della propria condotta.

Appare evidente che quando la figura dell'alunno diventa propositiva e attiva per perseguire i risultati attesi dall'insegnante, si capovolge la diade educatore - educando e viene

così sperimentata la fragilità del dilemma che infrange la linearità del consueto andamento scolastico.

I miei dilemmi etici (...) si configurano quando in sede di valutazione, soprattutto di valutazione finale cioè di attribuzione di un voto, io da un lato devo prendere atto di elementi per così dire oggettivi di valutazione che mi indurrebbero ad assegnare un voto negativo e dall'altro però a considerare l'aspetto umano (...) in considerazione di un impegno, di uno sforzo (...) il dilemma è questo, registrare l'insuccesso di questi sforzi e sanzionarlo con un voto negativo o invece considerare l'impegno, la serietà, la sincerità del lavoro. (Int. n° 26 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Liceo)

Il dubbio espresso nella descrizione narrativa del dilemma è se assegnare un criterio di valutazione oggettivo e registrare nella pagella la media dei voti conseguiti in verifiche scritte - orali o se stabilire un criterio di valutazione soggettivo e ponderare nello scrutinio finale l'impegno dimostrato per salvare il fallimento di una materia compromessa. Da un lato registrare l'insuccesso di sforzi migliorativi, provocare un contraccolpo psicologico con possibili effetti demotivanti sullo studente e sanzionare quest'ultimo con un voto negativo e dall'altro lato dare atto dell'impegno dimostrato e promuovere la motivazione con un voto positivo.

In genere tendo a risolvere il dilemma diciamo pronunciandomi a favore, in genere appunto, del soggetto in questione, diciamo così. Tendo, come dire, a incoraggiare, a dare opportunità, una possibilità in più laddove appunto io abbia l'impressione, diciamo così, di uno sforzo autentico, di un impegno sincero, di un tentativo reale appunto di venire a capo delle proprie difficoltà. (Int. n° 26)

Prevale la decisione di considerare l'aspetto umano ossia le variabili individuali di motivazione ed impegno allo studio come criterio aggiuntivo nella valutazione complessiva di un esito; nella scelta intrapresa si evince la primarietà di ammettere una criticità sulla componente valutativa del lavoro di insegnante che obbliga a tenere presente nonché a prediligere la componente soggettiva che influenza talvolta il giudizio finale. Il rapporto fra i due termini, presiede alla scelta, valuta la relazione tra i due fattori predisponendo l'intenzione alla soggettività come riferimento ad una scelta coerente nella salvaguardia del concetto di persona.

Allora di fronte ad una verifica insufficiente è più corretto dare effettivamente un voto insufficiente oppure cercare di utilizzare la verifica formativa cioè aiutare un po' il ragazzo in modo da incentivarlo per la

prossima verifica? Sono due atteggiamenti, l'atteggiamento magari autorevole, forse un po' più autoritario e l'atteggiamento magari di comprensione e di relazione. I due schieramenti, ecco. (Int. n° 42 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado – Istituto Tecnico)

Impegnarsi dal punto di vista formativo per attribuire valore educativo alla persona comporta una valutazione alternativa nella registrazione del profitto che implica una riflessione sulle seguenti possibilità di valutazione, ovvero se esercitare una postura autorevole nell'assegnare con precisione di esattezza un voto che racchiude l'effettivo impegno dimostrato o se attuare un modo di essere permissivo nell'accomodare i risultati in proporzione alla motivazione da incentivare nello studente.

Si cerca prevalentemente di lavorare dal punto di vista formativo (...) Dare nella valutazione del profitto, dare un po' di speranza anche...si cerca un po' di incoraggiare anche il ragazzo, si fa capire che si è dato l'aiuto eh...quando dopo alla fine si arriva effettivamente al resoconto finale e...se dall'altra parte non c'è stato nessun miglioramento comunque si conclude con una valutazione negativa. (Int. n° 42)

Concedere possibilità non limitanti il giudizio di una persona, corrisponde alla scelta stabilita in relazione al benessere degli alunni come impegno atteso, vale a dire che l'insegnante assegna benevolmente una valutazione positiva come patto di fiducia: decidere di valutare il rendimento scolastico dello studente secondo modalità ampie di attribuzione di un voto per incentivare l'interesse ad imparare e migliorare.

Accadono situazioni in cui ci si trova ad essere testimoni di pratiche valutative messe in atto da altri; situazioni in cui la zona del pensiero responsabile è occupata da un ascolto esplorativo su ciò che costituisce il bene o il male per il caso di un singolo paragonato a quello collettivo.

Nella valutazione ci sono sempre dei dilemmi...perché a volte ci sono sempre situazioni, ne avrai sentite magari anche, non so il preside che in molti casi fanno gli avvocati difensori, in molti casi insomma insufficienze poi vengono sanate col voto di consiglio, tutte cose assolutamente legali, cioè non sto dicendo cose che non si possono fare però cioè insomma...ci sono situazioni che vengono comunque sanate così, poi è a discrezione del consiglio di classe ecco. Qualcuno magari ha ottenuto di più, qualcuno di meno per una valutazione che è stata fatta in cui poi intervengono anche simpatie personali perché si va a votare e lì è...insomma siamo umani, ci sarà anche il collega che ha avuto uno scontro e che magari in quel momento non è del tutto obiettivo se va a votare e...lì ho visto, ad esempio nei presidi, questo ruolo no, di avvocato difensore, che cerca un attimino di...e quindi giusto o sbagliato? (Int. n° 55 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto tecnico)

Sapere che qualche studente viene avvantaggiato a scapito di altri, induce la questione del rispetto e della considerazione che si deve nutrire verso ogni soggetto educante; ciò che salva dai poteri valutanti che possono distogliere un insegnante dall'attuazione di una sana professionalità è la ricerca di una previsione d'azione valida che esplora il benessere dello studente, quindi in presenza di una prestazione conoscitiva frammentaria si è protesi a creare opportunità di recupero per favorire la buona riuscita del discente. Le due domande antitetiche esistono in funzione a due percorsi ambivalenti nella riflessione della pratica, cioè se ritenere sbagliato un criterio di valutazione soggettivo (approvare un approccio valutativo che tiene conto di variabili personali) o se considerare giusto un principio di valutazione oggettivo e accettare una modalità valutativa che afferisce ad elementi costanti (non condizionabili da fattori esterni). La questione sopra esposta rimane aperta ma, considerate le possibilità di bene con cui si vuol privilegiare la salvezza del soggetto, l'idea di ciò che è giusto si avvicina esponenzialmente al valore educativo per l'educando che possiede il diritto a vedersi inserito in un percorso di riscatto che incrementa il suo ben esistere.

4.2.2 Definire una promozione o una bocciatura

In ogni dilemma emerge il criterio di una valutazione nell'educazione del discente intesa come una forma di pensiero concreto che stabilisce il modo migliore di agire verso un caso specifico che necessita di una riflessività propria per poter essere affrontato e successivamente discusso. Il processo di valutazione, inerente all'attività valutativa sulla promozione o sulla bocciatura, rappresenta un elemento che orienta l'azione docente sull'intenzione di garantire un giudizio di pertinenza sulle effettive competenze degli allievi. Ciò che si palesa come una valutazione maggiormente critica - inerente ad un fare responsabile che stabilisce la validità di una condotta o di un rendimento scolastico - è la questione che si percepisce nelle frasi a seguire:

Si era giunti a metà del secondo quadrimestre e ci si chiedeva cosa fare di questo bambino perché...appunto non aveva i requisiti per poter affrontare la classe successiva... nel settore educativo bisogna sempre stare molto attenti a questi particolari perché non è detto che una promozione o una bocciatura siano la soluzione migliori. (Int. n° 33 - Insegnante Scuola Primaria)

Procedere nella soluzione del caso critico a favore di una promozione - ammettere l'alunno per continuare il percorso educativo nella classe successiva - oppure a favore di una bocciatura - respingere l'alunno per far ripetere l'anno nella classe di appartenenza no-

mina la situazione dilemmatica nel suo contorno etico laddove l'impostazione del discorso costituisce una riflessione permeata dalla responsabilità valutante. Dunque, una valutazione concreta che pone in essere una difficoltà aggiunta al ruolo di insegnante perché essa delinea un caso complesso cui una scelta compiuta a scapito di un'altra può avere ripercussioni positive o negative sul destino scolastico di un discente.

La soluzione del dilemma è stato di acconsentire al fatto che il bambino potesse procedere alla classe successiva e...solo e...con un approfondimento però della situazione dell'alunno cioè perché il nostro sospetto era che avesse delle difficoltà di apprendimento. (Int. n° 33)

La permissione di dare all'alunno una via sicura nel procedere del suo cammino scolastico, scarta l'alternativa di fermare lo studente nella stessa classe per avviare un processo di controllo efficace sulle carenze di apprendimento manifestate. L'insegnante cerca di agire strutturando ciò che può rappresentare il benessere dello studente, soppesando meglio il bene commesso in relazione al male eseguito ed attribuire così una valutazione che nel conteggio del voto tende ad avvicinarsi ai risultati buoni: dare fiducia e promuovere una sicurezza nel discente che confida nelle sue capacità acquisite e da acquisire. Il tema della valutazione emerge in un altro contenuto di intervista, contesto situazionale simile poiché relativo al calcolo approssimativo di cui ciascun insegnante dispone per determinare la promozione o la bocciatura che afferisce al compito di utilizzare degli indicatori numerici per il responso (positivo o negativo) nei due percorsi diversi previsti al termine dell'anno scolastico.

I correnti orientamenti valutativi contraddittori sono oggetto di ponderazione dilemmatica per giungere ad una rappresentazione veritiera sull'iter che conduce al verdetto nella somma dei voti delle discipline vigente in ogni pagella.

Il dilemma diciamo era questo, nel suo caso, cosa era meglio per lui...la promozione alla scuola superiore oppure l'essere fermato alla scuola media. (Int. n° 21 – Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

La situazione difficile verso un caso educativo problematico manifesta una criticità intrinseca al dilemma dichiarato ovvero se promuovere lo studente e permettere lui di iniziare un nuovo percorso scolastico con il passaggio ad una scuola di un livello superiore alla precedente o se bocciare il discente e negare lui l'opportunità di intraprendere un nuovo percorso educativo in un contesto scolastico diverso da quello di appartenenza. Il termine valutazione denota una valenza responsabile perché in essa prevale il controllo del giudizio come feed back del lavoro complessivo non solo dello studente ma anche dello stesso inse-

gnante; il fallimento scolastico di un minore evidenzia talvolta l'incapacità di raggiungere obiettivi prestabiliti che ciascun contesto educativo istituzionale deve saper offrire per affermare l'acquisizione dei saperi minimi indispensabili per compiere un salto qualitativo all'anno successivo.

Sono stato l'unico che alla fine ha votato per la promozione (...) sono andato avanti per quella strada, ho preso quella decisione (...) io vado avanti con la mia convinzione, il ragazzo deve essere promosso. (Int. n° 21)

In sostanza, scegliere di promuovere un discente come promozione di una pratica educativa valida significa, allo stesso tempo, prediligere la promozione a danno di una bocciatura per aderire intenzionalmente alla responsabilità propria di ogni insegnante. Ciò presuppone il saper rispettare il benessere dello studente in un'ottica pedagogica che rifiuta il fallimento scolastico in funzione di un rinnovamento efficace nell'esecuzione di ogni progetto educativo. Nei casi in cui l'insegnante è posto nelle condizioni di valutare la situazione particolare di uno studente, la valutazione non è un processo semplice perché corrisponde alla complessità esperienziale del discente in discussione:

Decidere per la promozione o la bocciatura di un ragazzo (...) si dovette decidere sull'ammissione o meno all'esame del ragazzo. (Int. n°22 - Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

Scegliere di ammettere un alunno all'esame finale e procedere alla promozione o decidere di respingere l'ammissione di un allievo e passare alla bocciatura, rappresenta la doppia considerazione nel giudizio finale; poiché i risultati della materia si scontrano con il percorso di studi compiuto dall'alunno, la scelta da applicare può essere condizionata dal fattore soggettivo che può eludere l'obiettività di un fattore oggettivo.

In quel caso li decisi (...) per l'ammissione all'esame e al possibile licenziamento quindi l'uscita dalla scuola media (...) in quel caso li decisi che fra dentro o fuori, io volevo che uscisse quindi questa era la scelta che avevo fatto. (Int. n° 22)

La deliberazione effettuata da un parere singolo, in una fase dibattimentale collettiva, non prevale nella concretezza del risultato complessivo; con ciò intendo dire che seppur la scelta dell'insegnante coincide con la volontà di dare un contributo valutativo positivo, essa non si avvale dell'autorità decisionale come applicazione di una promozione nell'ammissione all'esame finale. Nei casi in cui è presente il rischio di scivolare al di fuori

dell'interesse professionale, è importante motivare la scelta da intraprendere per avere sotto controllo la situazione da un punto di vista concreto e non far prevalere così in essa gli strascichi negativi che possono offuscare una valutazione neutra. Intervenire in modo sano nei confronti di un alunno si mostra nel modo in cui si racchiude numericamente il suo percorso scolastico ovvero quando, prima di assegnare un valore numerico alle abilità espresse, si compie un duplice ragionamento sui pro e sui contro di un possibile effetto conseguente alla scelta valutativa attribuita.

Il dilemma è stato se promuoverla o bocciarla, nella promozione io vedevo dei limiti nella sua capacità di affrontare la scuola superiore in maniera adeguata, nella bocciatura, sarei andata ad abbassare l'autostima che già era bassa e quindi avrei creato sicuramente altri problemi nella ragazza. (Int. n° 49 – Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

Nelle situazioni in cui si percepiscono criticità distinte, l'una della sfera relazionale e l'altra della sfera cognitiva, subentra il ragionamento dilemmatico esplicito nelle due caratteristiche antinomiche: promuovere un alunno con limiti nell'acquisizione di conoscenze, blocchi cognitivi dovuti a difficoltà di gestione delle competenze emotive - relazionali, tutelare il labile confine tra la stima di sé e di altri da sé oppure bocciare uno studente con restrizioni nella comprensione di contenuti sufficienti e danneggiare l'autostima già compromessa. L'insegnante si pone tali questioni per discernere l'impegno educativo da conseguire che talvolta ammette l'insuccesso scolastico come promozione ad una disposizione all'apprendimento da agevolare innanzi a fallimenti personali.

Il dilemma si è risolto in sede di consiglio di classe perché poi la ragazza è stata promossa. (Int. n° 49)

Decidere di promuovere lo studente in sede valutativa costituisce la scelta che scioglie la discussione sulla contraddizione emersa. Il dubbio di intraprendere un'azione valutante rispetto ad un'altra opposta, ritorna a pieno titolo in un altro contenuto valutativo dove a fronte di una situazione fragile ci si sofferma nel paradigma duale tipico del dilemma:

Quando mi trovo a decidere quel cinque virgola qualcosa che può praticamente risolversi in una bocciatura o in una promozione (...) allora il mio dilemma, è o non è forse il caso di portarli avanti comunque e di dare loro una chance in più (...) le due strade che si possono percorrere chiaramente, una è quella di limitarmi semplicemente a quel voto finale, se è un cinque punto cinque e capisco che non va bene e mi fermo appunto lì, se insieme alle altre materie giù perde l'anno, amen oppure l'altro è provare insomma a tenere in considerazione tutti gli aspetti, valutando l'insieme anche con i colleghi in sede di scrutini e provando

proprio insieme a dare una chance in più. (Int. n° 37 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Professionale)

Gli studenti, alla pari dei voti che li contraddistinguono, non ricevono valutazioni regolate meccanicamente e ciò che restituisce loro un forte ritorno personale è la condizione di impegno che riescono a dimostrare per meritarsi una fiducia - non prevista dai meriti numerici calcolabili nel registro di classe - capace di cambiare l'impostazione scolastica centrata spesso sul mero rendimento della disciplina. Ecco perché subentra il dilemma interpretato secondo le successive contraddizioni: permettere l'ammissione all'anno successivo di studenti con impreparazioni nelle discipline scolastiche o respingere gli studenti con insufficienze nella didattica e far loro ripetere il percorso educativo annuale. Detto diversamente, il combattimento interiore si conforma in base a due distinte deviazioni: aumentare il voto in eccesso per una promozione o diminuire il voto in difetto per una bocciatura. Il risultato del profitto finale talvolta combacia con quello ideale che rientra nella vasta gamma delle potenzialità non espresse, ma desiderate, che strutturano l'impostazione nell'assegnare un giudizio globale.

Quando mi trovo di fronte a queste creature istintivamente la soluzione è quella di aiutarli, assolutamente aiutarli (...) noi siamo qui per supportarli chiaramente e quindi la valutazione è questa... comprendere tutto, comprende anche i loro umori ovviamente variabili durante l'anno, i loro momenti di scivoloni in cui non hanno molta voglia di fare ma è previsto, ne teniamo conto anche di questo, questo vuol dire valutare, poi tutto finisce, viene racchiuso anche in un voto che e... faccio fatica a... ad ammettere perché un ragazzo è intrappolato, ingabbiato in quel voto, poi per esempio un sei, metto ad esempio tanti sei. (Int. n° 37)

Sradicare l'impalcatura tradizionale della valutazione del prodotto per far convergere quest'ultimo nelle fondamenta del processo che considera l'esito raggiunto in relazione ad un serio impegno nella volontà di perfezionarsi rispetto all'errore di studio compiuto: si tratta di uscire da schemi strutturanti il soggetto per accogliere un confronto veritiero sulle effettive abilità che informano le procedure di analisi complessiva del caso. Decidere di schierarsi a favore di una promozione è indice di una valutazione non statica ma dinamica: il voto non si limita a calcoli esatti del rendimento disciplinare ma si estende a previsioni approssimative sul rendimento (motivazionale) complessivo.

Adoperarsi per ponderare due criteri valutativi differenti che sfociano l'uno nella promozione e l'altro nella bocciatura, significa anche saper vagliare le due antinomie di percorso sui bisogni specifici di ogni studente, la cui situazione particolare non sempre può fare

affidamento a misurazioni standard. Qui rientra nuovamente una sorta di valutazione per i bisogni specifici dell'alterità che devono essere trattati con un occhio di riguardo e considerazione; per maturare la consapevolezza di differenziare il modo di valutare in virtù di due diversi meccanismi di procedere:

Il dilemma era appunto se nascondersi, come ho detto poc'anzi, dietro alla legge e semplicemente applicare la legge e quindi arrivare alla bocciatura perché quello era, stando al di fuori delle leggi, della...della legge che prevede al massimo un tot di assenze e come dire degli obiettivi minimi conseguiti, che non sono stati realizzati oppure tentare di fare il bene, la promozione era di fatto, la promozione scolastica è stata, era secondo noi, come dire, un appiglio con cui la ragazza sicuramente avrebbe potuto migliorare la sua malattia, la sua depressione cronica. (Int. n° 39 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Liceo)

Quando al centro della decisione da intraprendere si pone il bene del discente in difficoltà, si palesa l'esistenza del dilemma inteso come fonte primaria da cui distinguere le due alternative che separano l'azione buona da quella cattiva; seguire ciò che è stato stabilito da normative scolastiche, inquadrare ciascun studente entro uno specifico schema secondo cui stabilire oggettivamente un criterio valutativo, oppure deviare dalle leggi vigenti in merito a promozione/bocciatura e sentire ciò che viene percepito in un sentire interiore per salvaguardare il benessere del discente. Rivelare l'attento esame duale su come la conoscenza di una situazione critica pone in essere la salvaguardia della stessa, anche al di fuori dei parametri di azioni consuetudinari, implica il poter modificare l'abituale modo di agire per obbedire ad una richiesta morale cui fa riferimento ogni percorso scolastico che mira a risolvere un caso dissonante entro una forma di bontà educativa.

(...) Tentare di fare il bene della ragazza. La promozione scolastica è stata, era secondo noi, come dire, un appiglio con cui la ragazza sicuramente avrebbe potuto migliorare. (...) Questo è stato il dilemma che abbiamo risolto (...) che segue una legge interiore, abbiamo diciamo messo da una parte la legge così umana e abbiamo seguito un quid più alto che speriamo possa essere stata la scelta giusta. (Int. n° 39)

Scegliere di opporsi alla regola standard per accogliere la complessità del caso specifico, richiede una valutazione particolare che rifiuta la bocciatura per concedere una possibilità alla persona come fiducia nella promozione delle sue potenzialità. Salvare il benessere educativo di uno studente coinvolto in un percorso di recupero psicologico ovvero la consapevolezza di curare il singolo, induce l'insegnante a porsi il dilemma tipico in questo ambito peculiare: trascurare o ricordare i requisiti per l'accesso alla classe successiva; detto diver-

samente, prendere in considerazione o sottovalutare l'insufficienza dei contenuti, risultati sufficienti mancanti, per attribuire il passaggio di avanzamento annuale.

Ci siamo trovati di fronte alla decisione se promuovere o bocciare (...) Il dilemma è consistito nel fatto che io non sapevo se scegliere di salvare (...) la persona o di bocciare l'alunno dal momento che non aveva acquisito contenuti di terza quindi non aveva raggiunto gli obiettivi per poi passare in quarta. (Int. n° 40 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Liceo).

Sostenere un discente con disturbi psichiatrici certificati e promuovere la persona oppure rifiutare l'appoggio di consolazione all'essere umano e bocciare l'alunno, sono le due vie che l'insegnante valuta nella formulazione del dubbio antitetico per compiere un'azione corretta alla situazione indicata.

Tutto il mio lavoro di coordinatrice è stato quello di permettere a lei la promozione. (...) Scegliamo quello che è il bene della persona (...) promuoviamo le migliori possibilità perché l'individuo non imploda, non si senta il brutto anatroccolo e da qualche parte cominci a volare. Vengono prima le persone e poi tutte le performance e prestazioni che riusciamo a produrre. (Int. n° 40)

Acquisire una forma di riguardo responsabile verso la singolarità della persona consente di concedere la promozione della stessa come soluzione idonea alla complessità del caso; incoraggiare l'alunna nel conseguimento del titolo di ammissione al percorso scolastico come un cammino continuativo per tutelare le potenzialità esistenti racchiuse nel bene del singolo che non coincide con gli obiettivi di performance scolastica omogenea. L'attenzione al particolare si distingue a partire dalla valorizzazione della soggettività (non oggettività) propria di ciascuno, verso cui rivedere gli standard valutativi.

Misurare le acquisizioni di competenze degli studenti sulle conoscenze apprese dai singoli significa far emergere quel sistema valutativo cui ciascun insegnante è chiamato a rendere conto nella determinazione del voto o del giudizio conclusivo annuale. Ciò nonostante il processo continuo del monitoraggio permette di sondare il delicato campo della considerazione numerica dell'impegno dimostrato dall'allievo non solo come strumento per aggiustare l'intervento disciplinare dell'insegnante ma anche per ripensare ai vuoti di contenuto cui qualcheduno si trova a scontrarsi al termine dell'anno scolastico.

Il mio dilemma etico direi che è una situazione di dover decidere sulla promozione o bocciatura... promuoverlo lo si metteva nelle condizioni di fare una situazione ancora più difficile e nello stesso tempo... bocciar-

lo voleva dire non premiare, diciamo, l'impegno che nel caso ci aveva messo quindi il dilemma era lì. (Int. n° 13 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Tecnico)

Non sempre la bassa prestazione di uno studente è riconducibile alla mancanza di impegno dimostrato; tale peculiarità può causare dubbi antitetici sulla valutazione da sottoscrivere al termine dell'anno scolastico: agevolare la motivazione ad apprendere di uno studente con la promozione oppure danneggiare la sua disposizione a voler imparare con una bocciatura. L'intenzione dichiarata di riconoscere la buona volontà dello studente, prima alternativa espressa, collima con l'intenzione sottesa di reprimere le difficoltà come diminuzione delle lacune già esistenti, seconda opzione dichiarata nell'antinomia. La necessità di proteggere uno studente prevale nel criterio di scelta applicata come valutazione ritenuta preferibile:

Abbiamo deciso dopo una lunga decisione di fermarlo, che ci sembrava la soluzione migliore... (Int. 13)

Un dilemma simile compare anche nella narrazione a seguire:

Una decisione sulla promozione o sulla bocciatura di un ragazzo di terza superiore (...) ci siamo trovati a fine anno a decidere se dover affrontare una promozione con magari l'anno successivo difficoltà per questo ragazzo perché comunque non era nella situazione di essere positivo oppure di affrontare una bocciatura proprio di quell'unico ragazzo che ci aveva dato soddisfazione. (Int. n° 14 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Tecnico)

La condotta eccellente di uno studente con problematiche evidenti rientra nel dibattito relativo alla dicotomia tra soggettività/oggettività nella valutazione; la caratteristica del dilemma manifestato si evince nella seguente dualità: promuovere un alunno motivato - a vantaggio dell'unico allievo diligente nella condotta ma negligente nei meriti - o bocciare uno studente propositivo - a scapito di un gruppo classe diligente nei meriti ma negligente nella condotta. A fronte del presente dubbio nell'azione, si impone la necessità di rifiutare la bocciatura per accogliere una promozione, proporzionata alle difficoltà individuate da colmare con la riparazione di alcune materie.

Alla fine abbiamo deciso per la promozione di questo ragazzo, è andato a settembre, a fine agosto con qualche materia... (Int. n° 14)

Formulare giudizi sulla raccolta sistematica dei voti conferiti nel registro è un passaggio obbligato per fare il punto oggettivo della situazione di ciascun soggetto, il quale, proprio

perché irripetibile nella sua specifica singolarità, conduce ad una valutazione alternativa che si commisura sulle cause individuali che provocano uno scarso rendimento scolastico, vale a dire una riflessione tra il rendimento atteso (obiettivi prefissati durante il percorso di programmazione delle attività) e i risultati disattesi (non raggiunti).

Il dilemma della valutazione...Sono cretini o sono svogliati? Il dilemma è bocciare o portare avanti gli studenti che chiaramente hanno delle carenze nella preparazione? (Int. n° 27 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Tecnico)

Discernere se promuovere gli alunni con gravi lacune nelle discipline perché impossibilitati ad acquisire competenze o se respingere gli alunni con insufficienza di conoscenze delle materie perché immotivati ad imparare. Entrambe le condizioni, sono destinate a produrre due effetti contrapposti che creano impatti diversi sulla percezione del sé nello studente; quando il voto di un'insegnante è vincolante nel determinare una promozione o una bocciatura, il doppio binario si aggrava di un'incombenza ulteriore: compiere una lettura globale orientata alle possibilità del soggetto allo scopo di potenziare il suo rendimento, non sapendo con certezza tangibile cosa rappresenta per l'altro il suo vero miglioramento personale. Eppure, il punto fermo in casi simili, si misura con il fallimento o il successo attribuiti rispettivamente ad una bocciatura o una promozione.

In tutti questi anni ho rimandato una sola persona e ho fatto in modo che il mio voto non fosse mai determinante per la bocciatura (...) sono stata ben attenta che non si arrivasse ad una decisione di questo tipo (...) (Int. n° 27)

Decidere di non assegnare una valutazione negativa vincolante significa essere aperti al potenziale migliorativo dei singoli alunni; non è ovviamente attendibile individuare a monte le ricadute di due scelte antitetiche ma, grazie ad una decifrazione analitica del caso, si possono afferrare i segnali e le informazioni che dal punto di vista logico appaiono connesse alla realtà del singolo: capire qual'è l'azione migliore da intraprendere per la crescita dello studente. È ormai approvato che il terreno di scontro nella vita quotidiana di qualche insegnante è dato dalla valutazione che determina il giudizio finale come possibilità eventuale di monitorare ogni alunno con criteri diversi a seconda non solo delle capacità effettive ma anche del contesto culturale di appartenenza che può condizionare la volontà di alimentare stimoli di crescita intellettuale. In particolare ciò che sta più a cuore, nel processo di calcolo approssimativo, in sede di aggiudicazione di un voto, è il dover analizzare minuziosamente

le varianti personali di ogni studente motivo per cui l'attribuzione di una sconfitta irreversibile nella pagella pesa sulla responsabilità morale di chi può esercitarla.

In altre ricorrenze di interviste ciò che domina come dilemma principe è sempre quello relativo alla fase di valutazione, che si conferma come un processo delicato di costruzione di un parametro numerico giudicante il lavoro svolto da ciascun alunno.

Io mi sono trovato davanti ad un bivio... lì mi sono trovato a dover scegliere se dargli una mano e come dire consentirgli in qualche maniera di superare l'anno scolastico oppure valutarlo come avrei dovuto fare ma sapendo che per lui sarebbe stato, come dire, una specie di fine al suo percorso scolastico perché non avrebbe continuato. (Int. n° 51 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Professionale)

Tale preoccupazione circa il corretto spessore valutativo subentra sia quando si tratta di misurare l'operato con un voto ma sia quando ci si trova ad ammettere o respingere uno studente alla classe successiva: ogni professionalità deve essere agita nella singolarità propria di colui che è soggetto ricevente di un metro di giudizio che valuta inevitabilmente le sue capacità. In particolare, il dilemma si esplica nella seguente considerazione dubitativa: se aiutare uno studente a superare l'anno scolastico, seppur con risultati minimi, e permettere lui di avanzare nel mondo lavorativo oppure se non concedere lui la possibilità di portare a termine con successo il percorso intrapreso e negare l'inserimento in un contesto extra scolastico. Queste ultime però devono essere analizzate minuziosamente sul saper fare del singolo in relazione alle possibilità esistentive radicate nell'esperienza personale. Ciò spiega il risultato della decisione effettuate dall'insegnante:

Per cui io gli ho dato una verifica un po' più soft, in modo tale che lui riuscisse ad arrivare almeno ad un...arrivare ad una sufficienza (...) ho scelto di dargli una mano. (Int. n° 51)

Come dire, al variare del grado di benessere emozionale del soggetto varia di pari passo il grado di apprendimento conoscitivo dello stesso; tale considerazione presuppone la scelta di agevolare la buona riuscita di un esame finale decisivo al conseguimento di un titolo per aiutare il singolo a progredire nel suo percorso esistenziale. In un certo senso, si delibera in funzione della salvaguardia delle difficoltà riscontrate, le quali influenzano la contestualizzazione personale della valutazione. Analogamente, la promozione o la bocciatura sottende alla decisione dibattuta sul voler ammettere o respingere uno studente all'esame conclusivo

degli anni di scuola, prerequisito indispensabile per la permanenza o meno nell'istituto scolastico.

Il dilemma e quindi le possibili strade da percorrere erano quelle del coinvolgere la famiglia (...) oppure di certificare la ragazza (...) Il dilemma etico era questo, era considerare le sue difficoltà e agevolarla e permettendole di giungere all'esame di qualifica (...) oppure appunto valutarla equamente diciamo oppure appunto valutarla secondo quelli che sono gli standard richiesti dalla Regione Veneto e dall'esame di qualifica? (Int. n° 52 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado – Istituto Professionale)

In altri termini, l'insegnante si chiede se certificare i limiti di apprendimento di uno studente e ricevere il permesso a sottoporre un percorso differenziato con verifiche specifiche per agevolare la qualifica di un titolo professionale o, invece, se valutare equamente uno studente al pari di altri studenti senza fornire criteri di valutazione personalizzati. Questo dubbio antitetico si risolve secondo un criterio oggettivo – razionale, come si evince dalla narrazione deliberativa sottostante.

La soluzione, se così si può chiamare diciamo che abbiamo fatto fare innanzitutto un anno quindi è rimasta qui un anno in più (...)l'anno successivo invece l'abbiamo accompagnata all'esame cercando di agevolarla quanto meno nella tempistica cioè dandole un po' più di tempo e soprattutto nel fornirle copie del testo su cui doveva lavorare, dei testi, più grandi per permetterle di arrivare velocemente diciamo a leggere quelle che erano le consegne della prova. (Int. n° 52)

Vale a dire, la soluzione si avvale della facoltà di dirigere un corso di azione valutativa equa, che si manifesta nella scelta di fermare lo studente alla classe di appartenenza per concedere la possibilità - interna all'anno di recupero - di intensificare l'acquisizione di conoscenze mediamente apprese, senza dimenticare la specificità del caso particolare. Quest'ultima attenzione si evince nella decisione di somministrare degli strumenti facilitatori per semplificare la comprensione efficace allo svolgimento e conseguimento positivo della prova finale.

Pertanto la valutazione non può seguire un rigido schema di applicazione alla ricerca di un voto unanime poiché occorre discutere le questioni riguardanti le cause di un rendimento o di un fallimento scolastico. Inoltre, poiché gli insegnanti sono i soggetti che partecipano attivamente alla fase decisionale della valutazione, essi sono tenuti a vagliare accuratamente ciò che è importante per la tutela educativa che rispetta il bene di coloro che vengono passivamente valutati.

Il consiglio di classe è stato messo davanti al dilemma: o lo ammettiamo e finalmente il ragazzo esce dalla scuola anche perché ha un'età che supera quella dei suoi coetanei di due – tre anni, ventidue-ventitre anni e finalmente lo liberiamo dal peso di cui lo grava la famiglia che è convinta che il figlio abbia, abbia diritto a tutto quello che di cui hanno diritto i suoi coetanei oppure lo fermiamo per l'ennesima volta, per l'ennesima volta dopo che il ragazzo o meglio la famiglia ha cercato tutti gli escamotage cambiando scuola...recuperando gli anni e dimostriamo alla famiglia che sta sbagliando in questa sua insistenza ma facciamo d'altra parte anche un po' il male del ragazzo perché di nuovo lo sottoponiamo a un altro anno perché la famiglia tenderà sicuramente di...di passare per quella strettoia e lì io mi sono sentito veramente al bivio di Eracle e...cosa faccio? (Int. n° 56 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Tecnico)

Talvolta succede che il bene del soggetto singolo viene smascherato dalle assunzioni tacite, ma spesse volte dichiarate, della famiglia che vuole cercare di monitorare anch'essa il raggiungimento degli obiettivi in funzione della riuscita della persona (studente e figlio). Occorre riconoscere le aspettative famigliari e gestire il peso dei pensieri svuotati che gravano ulteriormente sulla lucidità dell'insegnante; quest'ultima viene messa in crisi dal dubbio dilemmatico: promuovere uno studente per assecondare le attese dello stesso (soggetto già ripetente) e le aspettative della famiglia (fiducia nel sistema scolastico) o bocciare lo studente per aderire alle richieste educative di misurazione ponderata nel raggiungimento (mancato conseguimento) di obiettivi preposti dal programma didattico.

Io mi sono sentito invece di ammetterlo, ammetterlo all'esame. (Int. n° 56)

Scegliere di promuovere uno studente, nonostante le difficoltà evidenti nella valutazione di un apprendimento valido, mette in circolo una cognizione ragionevole che attiva, al termine del lavoro altrui, una valutazione conclusiva sulla quale dirigere il proprio operato la quale è (ancora una volta) la messa in primo piano della condizione specifica dello studente ossia un prendersi a cuore di ciò che rappresenta il vero bene per l'altro al di là del suo meritevole impegno dimostrato. Questa sorta di giustificazione conviene a una scelta che ci tiene a valorizzare il percorso educativo della persona come realizzazione posticipata delle capacità latenti, manifestate nell'immediato con carenze, per infondere fiducia e sicurezza sulle piene facoltà intellettive da far emergere in superficie. Infatti, gli effetti di ogni decisione subentrano solo al termine della stessa, solo con il trascorrere del tempo è fattibile giudicare se il contributo offerto è stato indice di una soluzione efficace al dilemma convenuto.

4.2.3 Sostenere l'educazione del discente

L'essenza dell'esserci nello stare in educazione secondo l'autenticità del fare bene, emerge come scenario di alcuni dilemmi che rivelano un'interrogazione di formazione nell'agire umano cui ciascun educatore - nelle molteplici forme del vivere l'intero ciclo scolastico - è chiamato a compiere. La funzionalità nel progettare un disegno di senso nel disordine esistenziale, cui talvolta qualche educando soccombe, rientra nel modo di pensare a come porsi correttamente innanzi a diversi casi limite; essi inducono a ricostruire il proprio sapere nel processo di dualità della relazione educatore - educando laddove chi riceve cure non assume reciprocità di scambio intenzionale ma si conforma in maniera asimmetrica alla libertà agita dall'alterità per esso stesso. Ecco dunque che la pratica interattiva echeggia nell'interrogazione dell'agire libero fin a partire dai contesti delle strutture educative riservate alla prima infanzia:

Non sappiamo se aspettare che lui scelga da solo l'alimento, anche solo assaggiare, scelga da solo i propri gusti o se provare ad imporgli con decisione l'alimento da assaggiare. (Int. n° 16 – Insegnante Asilo Nido)

Lasciare al bambino la libertà di scegliere l'alimento (sbagliato) da introdurre nel momento dei pasti e dare lui la possibilità di ingerire un cibo o tenere vincolato il bambino ad un'alimentazione stabilita (giusta) e rischiare di indurre un completo digiuno è un aspetto che in questa direzione risulta essere rilevante; esso infatti denota la libertà del sé verso la libertà dell'alterità ossia se assecondare la volontà del bambino o compiacere i desideri dell'insegnante. La valutazione intesa come la capacità, nel caso specifico, di riflettere sull'atteggiamento da attuare per sanare una situazione problematica e discernere tra le due alternative plausibili, quale si conforma ai suoi bisogni primari. L'importanza della valutazione al nido, riguardo alla componente legata all'alimentazione, costituisce una pratica da non sottovalutare per adempiere ai bisogni specifici dell'educando come indispensabili per la verifica di un lineare percorso di crescita. Mettere in discussione le proprie capacità di valutazione adeguata rappresenta una questione che non si risolve automaticamente ma che necessita di un periodo di tempo interpretativo capace cioè di integrare - vicendevolmente - i diversi fattori che possono influenzare o intoppare la consueta routine del nido per ponderare la capacità di provocare i cambiamenti attesi rispetto ad un caso limite. Questi presupposti non permettono di risolvere automaticamente il dilemma etico sperimentato ma necessitano di una riflessività continuativa che abbisogna di tempo per assegnare una solu-

zione ragionevole al caso. Esistono situazioni in cui le sistematiche lamentazioni di un discente, inducono la controparte adulta a responsabilizzare la propria pratica su una specifica assistenza educativa ivi comprese necessarie direttive da regolare per il benessere dell'educando.

Dilemma personale con un bambino è sempre inserito in un contorno, tu ti poni l'idea della libertà e ti poni anche l'idea della regola; quanto la regola deve essere mobile e quanto non debba essere troppo per non confondere i bambini. Quindi il darsi la possibilità di sancire o meno la validità di alcune regole, è una possibilità che l'educatore ha, che lavora anche su questo aspetto della scelta educativa. (Int. n° 29 - Insegnante Asilo Nido)

Ciò che l'educatrice vuol rivelare è una dualità messa a disposizione nelle scelte educative: Essere flessibili, donare libertà nell'espressione totale di un'emozione (negativa) manifestata ed adottare un atteggiamento permissivo oppure essere rigidi, accordare regole entro cui modulare l'esternazione di uno stato d'animo (passivo) rilevato ed assumere uno stile educativo remissivo. Si tratta di un caso dilemmatico che sollecita in modo netto un'opposizione tra due interventi distinti e richiama due diverse possibili deliberazioni; entrambe convergono alla volontà di soluzione applicata dall'insegnante che delibera secondo questa condizione:

Agire ha significato accogliere e non sempre è facile accogliere il pianto perché talvolta bisogna arrendersi al fatto che il pianto non è sempre consolabile. (...) In realtà è stato necessario fare un'azione molto forte tra lei e questa figura... spiegando con parole poche (...) Non c'è E. ma c'è S., S. ti prende in braccio e tu puoi stare anche con lei. devi fare la scelta di prenderti la responsabilità di agire sulla tua soglia (...) altrimenti la situazione sta in una stagnazione altrimenti non evolutiva. (Int. n° 29)

La scelta di intervenire con fare autoritario, quindi manifestare un'opposizione forte ai tempi personali di maturazione di ognuno, non lascia spazio alla libertà insita in ciascun educando perché essa viene racchiusa entro un cambiamento dello stile educativo dell'insegnante volto ad intervenire con fermezza nella soluzione del caso critico per salvare il bene del discente; infatti, la deliberazione effettuata intende bloccare la sofferenza del discente per impedire a quest'ultimo di essere travolto dalla sua stessa emozione provata e spostare la sua attenzione verso altre possibilità esistenti. Un altro dilemma riscontrato è dato dall'ambivalenza tra la capacità di rispondere in modo adeguato al bisogno manifestato

dal discente e tra l'incapacità di assecondare il sostentamento individuale con cure contenitive appropriate al caso singolo.

Potermi dedicare completamente a questa bambina che aveva questo bisogno forte oppure (...) rispondere in parte a questo suo bisogno. (Int. n° 30 – Insegnante Asilo Nido)

L'antinomia che si evince afferisce al disagio esposto emotivamente dall'educando che interroga l'educatrice su una duplice possibilità cioè se aver cura del singolo o se avere premura dell'intero gruppo; richiesta che esige nel caso specifico di conciliare entrambe le esigenze.

Il mio dilemma è...cambio i bambini in modo veloce, non rispettando i tempi loro, a favore quindi dei tempi dell'adulto (...) oppure io cambio i bambini con più lentezza quindi vuol dire rispettare i tempi dei bambini (...) a discapito poi di conseguenze e andare poi a inclinare rapporti a discapito del tempo appunto degli adulti e di tutto quello che gravita attorno. Da una parte rispetto il bambino e i suoi tempi, a discapito di quello degli adulti, dall'altra parte non lo rispetto (...) do più bado a tutta la macchina organizzativa adulta che c'è attorno. (Int. n° 43 – Insegnante Asilo Nido)

La semplice routine lavorativa, intesa come aspetto consolidato nelle pratiche educative nella prima infanzia, talvolta pone in essere la discussione sulle modalità operative da adottare per salvaguardare il benessere dei soggetti coinvolti, ovvero riflettere su ciò che viene preteso dagli adulti e atteso dai discenti: Ciò è causa di un'esperienza dilemmatica vissuta tra le seguenti alternative che attestano il dubbio vissuto: Rispettare i ritmi lenti dei bambini e rispondere alle richieste di cura secondo un fare graduale (privilegiare i tempi dell'educando) oppure seguire i ritmi veloci degli adulti e corrispondere alle esigenze del personale educativo secondo un fare improvviso (prediligere i tempi delle educatrici). Similarmente, si può riscontrare un ulteriore dilemma declinato nella riflessione sulle possibili disposizioni d'intervento: Agire secondo un fare autoritario ed esercitare la funzione educativa come dipendenza dei discenti all'educatrice nell'assolvimento di un conflitto o agire secondo un fare libertario e mettere in pratica il proprio ruolo educativo come indipendenza dei discenti verso l'educatrice nella soluzione del caso.

Intervenire troppo e quindi essere diciamo opprimente e dare la mediazione da parte dell'adulto cioè il fatto di intervenire vuol dire non lasciare che i bambini risolvano i loro conflitti da soli e che cercano sempre la presenza dell'adulto nel mediare tra di loro oppure lasciare che risolvano i conflitti con le loro modalità ma in certi casi questo può essere contro produttivo perché si genera una situazione in cui i bambini possono

sempre prevalere sull'altro. (...) mettersi tra i due per difenderne uno oppure dire se la gestiscono da soli.
(Int. n° 44 – Insegnante Asilo Nido)

In entrambi i casi, il dilemma manca di un'esatta ed univoca deliberazione poiché esso è sottoposto costantemente al variare delle circostanze educative che lo caratterizzano come testimonianza di una valutazione che si modula nelle molteplici forme del fare.

La tematica della valutazione, si ripresenta a seguito di molteplici condizioni le quali non convengono tutte ad un'unica origine scatenante il dilemma ma si conforma alla peculiarità degli eventi educativi come nella narrazione a seguire:

Ho vissuto sì un dilemma...se provare a contenerlo quindi ad essere, provare insomma ad avvicinarlo, sì ad essere più contenitiva o più rigida...portarlo alla verbalizzazione di quello che ha fatto oppure cercare di essere più rigida e quindi cercare di dargli un time-out quindi stai fermo. (Int. n° 17 – Insegnante Scuola dell'Infanzia)

Essere flessibile ai comportamenti devianti e contenere la modalità aggressiva esternata per aiutare il minore a riflettere sul proprio temperamento (agire in modo libertario) o essere ferreo verso il disturbo manifestato ed evitare il confronto migliorativo (agire in modo autoritario). Entrambi i filoni costituiscono due variabili di segmentazione del caso nel sostegno assistenziale ad esperienze quotidiane scolastiche di impossibilità ad una comprensione risolutiva immediata; il più delle volte questi dilemmi rientrano talmente nella pratica quotidiana che si confondono con essa, ciò significa che vengono avvertiti ma non sempre viene dato loro l'importanza della soluzione per realizzare un intervento. Detto in altri termini, quando la soluzione al dilemma non viene pensata ma il dubbio antitetico viene lasciato in balia di sé stesso non si producono risultati d'intervento consistenti e quindi si lascia spazio alla riproducibilità come fenomeni che si possono ripetere costantemente. Secondo un linguaggio strettamente simile al dilemma sopra esposto, presento il confronto con un'ulteriore antinomia:

Il dilemma proprio che ho vissuto in questa esperienza era proprio quello di scegliere la modalità d'intervento, se scegliere questo intervento comunque fermo, deciso che poteva sembrare anche un po' aggressivo (...) o se tenere comunque una linea più morbida e cercare comunque altre vie per risolvere questo problema proprio di aggressività del bambino. (Int. n° 46 – Insegnante Scuola dell'Infanzia)

Il compromesso narrato rivela due possibilità d'azione: adottare una disposizione educativa contenitiva ossia una limitazione fisica delle manifestazioni aggressive dimostrate

corporalmente dal discente e varcare il confine di un'azione diretta o applicare una modalità d'intervento permissivista ossia un rimprovero verbale e rimanere nei limiti di un'azione indiretta. Declinare un processo educativo sulla specificità della situazione monitorata consente di giungere alla seguente deliberazione:

Abbiamo deciso insieme di provare con queste misure abbastanza forti proprio di contenimento fisico. (Int. n° 46)

La soluzione ritenuta idonea al caso si identifica in un atteggiamento educativo risoluto poiché realizzato con la messa in atto di un contenimento fisico per dare al discente il riscontro di un sentire autentico sul grado di percezione del proprio sentire emotivo. La responsabilità, interna al processo di impegno educativo, è una condizione imprescindibile della prassi scolastica che non riguarda solo il gruppo classe in cui ciascun insegnante è implicato ma si estende anche ai restanti alunni verso i quali è altrettanto doveroso avere buona considerazione:

Il mio dilemma è stato questo, lascio la mia classe perché comunque sarebbe, c'è sempre penuria di personale, lascio la mia classe e intervengo e quindi lascio venti bambini insomma senza la custodia dovuta e quindi cerco di risolvere e di aiutare la collega e la bambina oppure rimango nella mia classe? (Int. n° 34 – Insegnante Scuola Primaria)

La valutazione degli interventi in situazioni di conflitto induce l'insegnante a vivere il proprio dilemma fuori dall'aula per interpretare in modo appropriato le vicende dello stesso contesto scolastico secondo una prospettiva educativa che riflette due percorsi d'azione: intervenire in una situazione compromessa o disertare l'intervento sotteso. Quando si tratta di invadere il campo educativo altrui, seppur nel medesimo terreno lavorativo condiviso, la conduzione dell'educazione del discente rimane ancorata alle rispettive mansioni assegnate; ciò significa che l'insegnante prima di passare all'azione compie un passo indietro sul proprio operato cioè concede a priori alla collega l'esclusività di gestire autonomamente la problematica per offrire a posteriori il supporto al recupero ottimale della situazione.

L'ho potuto risolvere qualche ora dopo (...) ho invitato la collega per un caffè dopo l'orario scolastico e insomma ho proposto a lei un'alternativa (...) far cambiare insomma ambiente alla bambina, all'alunna, in modo tale che anche la collega avesse modo di prendere un po' il respiro e anche la bambina conoscesse situazioni diverse. (Int. n° 34)

Decidere di risolvere il dilemma dopo una riflessione sulla presa a carico del caso sotto esame rappresenta la scelta svolta dall'insegnante come necessità che sottende alla capacità di adeguare la propria vocazione professionale ai rispettivi ruoli scolastici. La costruzione del senso critico sulle modalità interattive di educazione verso alcuni soggetti problematici, richiede la competenza di monitorare una situazione difficile per interpersi in essa ponendo al centro ciò che rappresenta il meglio per l'individuo implicato in un processo di recupero correttivo della sua condizione.

Noi come corpo docente eravamo sempre in conflitto nel senso che non sapevamo mai se essere delicati e dolci oppure essere con polso fermo e a volte essere abbastanza autoritari nei suoi confronti ma anche fisicamente, cioè proprio il fermarlo, il placarlo fisicamente (Int. n° 7 - Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

Ciò che emerge palesemente è il divario tra due opposte modalità di entrare in rapporto con l'altro cioè se essere comprensivi e permissivi verso l'atteggiamento indisponente di uno studente problematico o se essere autoritari e contenitivi. Questi due passaggi alternativi aprono il divario di ciò che significa l'educazione verso un alunno particolare, nonché portatore di dinamiche disturbanti l'equilibrio di una classe ed induce ad esaminare le modalità di come ci si deve comportare per ripristinare ciò che intacca il quieto andamento del gruppo – classe. Essere combattuti sul modo in cui esercitare la propria influenza per un recupero ottimale della situazione si riferisce ad un conflitto esperienziale che diventa un dilemma. Essere comprensivi e permissivi - verso l'atteggiamento indisponente di uno studente causa cioè di squilibri comportamentali poco gestibili nel contesto scolastico - o essere autoritari e contenitivi, rappresenta il filo conduttore che indirizza il criterio con cui si analizza qual 'è il male minore da compiere per riportare un caso educativo alla stabilità.

L'unica cosa che capii era che bisognava essere costantemente coerenti, cioè ogni giorno proporre la stessa cosa e... però con fermezza cioè porsi sempre con molta fermezza quindi io scelsi la strada che sembrava lì per lì meno premiante. (Int. n° 7)

La decisione di intraprendere azioni costanti e continuative nella durata temporale tra il pensare bene e l'agire correttamente, rappresenta la decisione migliore da seguire per progettare una traiettoria di percorso educativo in termini di restituzione efficace al procedere di una vita scolastica sana: essa stessa converge nella soluzione adatta a far fronte alla situazione problematica. Nello specifico, la valutazione si sposta anche su un piano del come

agire verso gli studenti - ancor prima di dare loro un giudizio conclusivo - quindi sul modo in cui valutare come affrontare l'incontro relazionale con la vasta gamma di studenti che un luogo scolastico può offrire, adottando con tutti lo stesso stile educativo che può diramarsi in due direzioni: a livello oggettivo (professionale) e a livello soggettivo (personale).

Dilemma ma anche passione interiore... Il dilemma quindi, in questo contesto, è essere fedele a quanto esposto (...) oppure non prendermene carico e quindi essere più diretta subito nell'insegnamento della mia materia e quindi iniziare un lavoro più tecnico che per forza di cose aumenta molto la distanza, perché un insegnante che si pone anche in modo molto professionale con i ragazzi risulta essere una persona abbastanza distante da loro, il dilemma è questo trovare quelle modalità e i tempi per favorire anche la relazione che va oltre le parole usate nell'insegnamento. (Int. n° 36 - Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

Secondo la lettura dell'intervista si evince il seguente dilemma: fondare la professione di docente sul valore di senso educativo che riduce il divario con i discenti e aumenta il significato di uno scambio reciproco di nozioni, per aderire ad un'ambizione (diritto) sociale interno (ricerca del benessere) o impostare un insegnamento che aumenta la distanza tra insegnante - studente e limita il lavoro a una trasmissione neutra di contenuti per adempiere ad un'aspettativa sociale esterna (dovere). Già la sottomissione di una simile questione, pone in evidenza un interesse che va inevitabilmente contro gli standard comuni perché mette in discussione un neutrale comportamento docente in virtù di un atteggiamento innovativo; quest'ultimo vuol farsi carico anche del conteggio del perimetro educativo, presente in ogni area scolastica come contorno esterno ma altrettanto fondamentale per tracciare una corretta valutazione sul rendimento interno.

(...) Desidero veramente, dal momento in cui entro in classe, essere una persona attenta a ogni necessità che mi si può porre davanti, nei gesti, nelle parole, negli sguardi, nel tono della voce, in modo tale che il rapporto che si stabilisce con i ragazzi sia un rapporto che abbia una vitalità intensa dal punto di vista appunto umano (...) scelta interiore (Int. n° 36)

Decidere di essere un insegnante innovativo e prediligere l'apertura al dialogo - condivisione di momenti riflessivi assenti al contenuto didattico ma presenti al tema educativo - è indispensabile per procedere nel processo di perfezionamento della pratica lavorativa esplicita in un fare responsabile verso ciascun studente. Laddove sono presenti personalità fragili, non intessute ancora della maturità caratteriale adulta, occorre prestare attenzione a tutti i fattori che possono contribuire ad agevolare una serena esperienza scolastica che

si manifesta anche nella validazione di un buon rendimento (punteggio complessivo di fine anno educativo). Nelle diverse esperienze professionali - scolastiche, il compito di valutare cioè di operare dei criteri per attribuire il raggiungimento o il mancato conseguimento di obiettivi, si scontra con la predisposizione innata a voler *“leggere la persona in addizione piuttosto che in sottrazione”* (Int. 36). Tale affermazione significa che la trasposizione dall’astrattezza della valutazione alla concretezza di una considerazione educativa, consente di dare voce ad uno slancio pedagogico interiore che si flette nel modo di essere con gli studenti nel gruppo classe.

Gli insegnanti di tutti i livelli scolastici si occupano di dover fare i conti, seppur indirettamente, con diverse zone educative - dilemmatiche che consentono di collocare alcune tematiche al vertice di preoccupazioni antitetiche vissute nella scuola. Onde evitare di evitare di scaricare sugli insegnanti ogni responsabilità del cattivo funzionamento del sistema scolastico, sussiste - interno al discernimento sulla valutazione - un ragionamento interiore; esso mette in dubbio la bontà della scelta stessa perché quando si decide di aiutare un ragazzo ci si chiede inevitabilmente se si è agito per il bene di sé stessi o per il bene dell’altro:

Ulteriore dilemma, al di là di quello che può essere il bene del ragazzo, o meglio se effettivamente noi sappiamo quello che può essere il bene del ragazzo... Siamo sicuri che una valutazione personale... che questo sia il bene oppure certe volte non bisognerebbe anche mettersi di fronte alla realtà e scontrarsi con questa... (Int. n° 35 - Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

Tale dilemma complesso rimane aperto perché si confonde con i limiti dell’intenzionalità educativa, la quale tende a sconfinare nel campo dell’imprevedibile, quando le soluzioni ideali non coincidono con la problematicità della pratica, esse invadono lo spazio di una deliberazione generale che non sempre può giungere ad una postulazione sistematica sul senso equivoco del dilemma. I casi dibattuti su cui si conviene spesso rientrano, seppur con gradazioni diverse di significato, nel valutare il proprio ruolo di agire professionale nei confronti di un allievo particolare; nonostante i disagi osservati, si ha a cuore la sua riuscita come se impegnarsi per favorire il benessere dell’altro fosse una possibilità di cui ogni educatore dispone per diminuire il problema esistente.

Il dilemma che ci siamo posti è stato, lasciare R. con il velo e...e quindi seguire quella che è l’imposizione del papà e quindi rimarcare quella che è la sua differenza nel contesto scolastico oppure permettere a R. che tolga il velo e quindi far sì che R. si integri di più e quindi sia più simile ai suoi compagni, disattendendo quelle che sono le richieste della fede musulmana? (Int. n° 50 -Scuola Secondaria di Primo Grado)

La situazione particolare di un'alunna straniera portatrice di un simbolo culturale esibito come segno di appartenenza ad una particolare tradizione pone in essere il dilemma nella valutazione delle due seguenti antinomie: rispettare l'emblema della nazione di provenienza ed assecondare la volontà dogmatica del genitore di conservare per la figlia il segno della propria identità religiosa (massimizzare le differenze) oppure accontentare la volontà implicita dell'insegnante di rimuovere il valore allegorico nel contesto classe (minimizzare il divario). Intervenire in un percorso educativo di integrazione culturale verso un'alunna straniera sottopone l'intenzione dell'insegnante a voler marginare il rischio di una biforcazione delle discrepanze culturali:

La nostra proposta era quella di, visto che lei non lo accettava, di...di darle la possibilità di togliere il velo durante le lezioni e di rimmetterlo poi quando era a casa. (Int. n° 50)

Verificare la risolutezza del discente di accettare o di rifiutare la propria appartenenza religiosa, tramite la proposta inedita di lasciare la libertà di poter togliere il simbolo culturale durante la permanenza a scuola, significa decidere di disattendere le aspettative del genitore per far leva sulle esigenze spontanee dello studente. Il bene del singolo, in un'ottica di gruppo - classe, viene visto nonché soppesato scrupolosamente in funzione del bene per tutto il team di studenti; laddove c'è un elemento diverso, avviene il dilemma della valutazione generale della situazione per porre sul piatto della bilancia entrambe le implicazioni che un'azione, rispetto ad un'altra contrastante, può determinare nella buona riuscita di un evento complicato.

Come mi schiero, sto facendo il suo bene o lo sto rovinando e lo sto portando a peggiorarsi? Si sta discutendo se un ragazzo merita di rimanere con quel gruppo classe oppure se merita di essere spostato, di trovare un'altra scuola, di fargli fare un passaggio. (Int. n° 9 -Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Professionale)

Porre in bilico le due opzioni significa soppesare due modi di porsi davanti al dilemma per evitare un fallimento educativo. Da un aspetto, trattenerne un alunno difficile nel contesto scolastico di appartenenza, tutelare il suo bene, dare lui l'opportunità di continuare il suo percorso formativo come potenziale miglioria della sua condotta (causa compromissione della sua permanenza in istituto) e da un altro profilo, allontanare lo studente - rischiare di fare il suo male, negare lui la possibilità di educabilità. Quest'ultimo concetto pesa molto sul criterio di esame delle competenze poiché ognuno possiede la potenzialità a mi-

gliorarsi e a tirar fuori il meglio di sé intesa come consapevolezza di poter disporre delle proprie attitudini pregresse che attendono di venire alla luce; pertanto non sempre sussiste il principio di determinazione tra causa ed effetto o tra il lavorare bene (essere buon insegnante) e il ricevere risultati positivi (avere studenti meritevoli).

In quel caso lì, io penso come se fossero miei figli gli altri, come se fosse mio figlio lui, cioè...il bene non è solamente di quella persona ma è anche il bene di tutto il gruppo, se lui resta lì mi rovina gli altri ragazzi, rovina l'esistenza pacifica che si era venuta a creare del gruppo... quindi cerco di risolvere questo dilemma... pensando...bilanciando (...) quindi si cerca il male minore... è brutto da dire, però ad un certo punto il bilancio deve tenere conto anche di questo. (Int. n° 9)

Misurare i vantaggi e gli svantaggi della presenza di uno studente problematico in uno specifico contesto scolastico permette di far luce sulla scelta migliore da intraprendere. Accreditare a sé stessi il peso di una decisione responsabile, intesa come uno scegliere per l'altro se esso merita (o non) di rimanere nel gruppo classe in cui è inserito, può incatenare uno studente entro un'etichetta negativa che non conferisce la certezza di una vittoria educativa in un contesto scolastico diverso da quello di appartenenza, ma che attribuisce senza dubbio una sconfitta meritocratica che può ledere il senso di fiducia di sé. Per tale ragione, equiparare i pro e i contro non solo del singolo ma anche del gruppo per far luce sulla scelta migliore da intraprendere nel rispetto del male minore da infliggere, rispecchia la convenienza coscienziale di non nuocere al maggior numero di membri del gruppo. Quando si presta attenzione a dimensioni personali del discente che non rientrano nella routine della pratica quotidiana scolastica, si certifica inconsapevolmente un disagio avvertito, il quale pone l'insegnante ad interrogarsi su una conduzione educativa responsabile capace cioè di individuare i bisogni che corrispondono al bene di un caso specifico. Proprio perché ogni studente costituisce un mondo caratteristico da considerare, non esistono uguali modi di procedere ma ogni azione deve essere ripensata e scardinata dall'esercizio di una pratica comune. In forma trasversale, il dilemma tra l'essere lassista e l'essere intransigente appare - seppur in maniera sottile - nella corrente selezione di intervista:

Riflessione tra due opposte possibilità di scelta e trascinando con sé una forte componente emotiva. La prima via da intraprendere era sicuramente quella centrata sul rispetto delle regole della frequenza e della consuetudine della vita scolastica. La seconda, era finalizzata al recupero del benessere psico - fisico dell'alunna evitando il più possibile la ripetizione dell'anno scolastico. (Int. n° 24 Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Istituto Professionale)

Riflettere sulle duplici forme opposte del fare significa vagliare due ipotesi: scegliere una via oggettiva e rischiare di ledere il benessere del singolo (possibile ripercussione negativa sul suo andamento scolastico) o preferire una via soggettiva ed essere prudente nel considerare il bene del soggetto (probabile effetto positivo di salvezza del caso). Lavorare a favore degli standard educativi significa percorrere un cammino di recupero del fatto critico con l'adesione alle regole previste dal sistema scolastico e promuovere un'eventuale bocciatura; viceversa, lavorare contro le consuetudini educative, vuol dire seguire un percorso alternativo di soluzione del caso problematico con la trasgressione delle normative consuetudinarie per la salvaguardia di un'eventuale promozione. Il divario espresso è riconducibile ad una valutazione che esamina l'azione da intraprendere per porre come conclusione dell'atto il benessere dell'altro nel rispetto del suo dolore emozionale. Il dilemma rilevato è la controversia esplicita tra due differenti mosse operative: percorrere un cammino di recupero del fatto critico con l'adesione alle regole previste dal sistema scolastico, non accogliere la richiesta di un percorso differenziato singolo (ledere la volontà di un'alunna in difficoltà) o seguire un percorso alternativo di soluzione del caso problematico, trasgredire le normative consuetudinarie (assecondare l'appello della discente).

Sentiti i genitori e il terapeuta, fu convocato il consiglio di classe alla presenza del dirigente scolastico. Il consiglio prese atto della inconsueta richiesta e della situazione di reale disagio ma della determinazione dell'alunna di voler venire a scuola, dopo ampie discussioni, decise di accogliere la richiesta e accettare la sfida, ma chiedendo al dirigente di essere esonerati da qualsiasi tipo di responsabilità verso l'alunna quando questa non era in classe. L'azione intrapresa rispondeva più ad un intervento finalizzato al recupero della salute più che ad una rigida ed ottusa applicazione del rispetto della consuetudine. (Int. n° 24)

Dunque, la decisione è approvare la supplica di aiuto della studentessa e scegliere un cammino alternativo di supporto ai particolari disagi emersi. Si palesa l'utilità di isolare l'alunna dal resto del gruppo classe per evitare la dispersione di un processo di apprendimento lineare, senza tuttavia farsi completamente responsabili delle dinamiche vissute extra aula. La via principale che viene seguita è quella di compiere un intervento pedagogico come risposta alla richiesta di aiuto della studentessa; potenziare il supporto di un sostegno concreto, nel riconoscimento di un percorso alternativo che si discosta dai canoni istituzionali, è un'azione che si configura come processo compiuto per la tutela di una situazione anomala. Anche in questo caso si stabilisce una valutazione peculiare cioè si soppesano le

due realtà scolastiche e si decide in funzione di ciò che risulta essere un intervento responsabile per la cura di una problematica espressa dal singolo.

L'interrogazione sulla professione svolta nelle scuole pone in essere una questione dilemmatica sul ruolo di insegnante, vincolato talvolta alla posizione degli studenti; detto in altri termini, emerge una riflessione che induce a pensare ad un altro dilemma - custodito nella stessa valutazione sull'educazione discente - ovvero se la libertà di essere insegnante (dovere di insegnare - stabilire il programma didattico secondo la propria volontà agente nella classe assegnata) inizia dove finisce la libertà dello studente o se la libertà di essere studente (diritto di apprendere - annullare gli standard imposti dal programma didattico secondo la propria necessità di comprensione della materia) inizia dove finisce la libertà di essere insegnante. Tale contrapposizione mette in rilievo la rilevanza di un'equa distribuzione del processo di insegnamento laddove un docente non sempre è in grado di affrontare le lacune dimostrate da alcuni allievi in maniera neutrale perché l'apprensione verso gli studenti carenti nella disciplina è paragonabile alla preoccupazione per i restanti alunni sufficientemente in grado di gestire gli argomenti tramessi. La volontà di rivolgere un'attenzione globale decade quando ci si confronta con la realtà scolastica che chiama in appello diversi bisogni da sostenere; la risposta al presente compromesso genera il dilemma.

Fino a che punto arriva il seguire questi ragazzi, le loro necessità o fino a che punto arriva la necessità degli altri. (Int. n° 11 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Liceo)

Il saper concentrare la propria considerazione verso un solo alunno con difficoltà di apprendimento scientifico, accettare la richiesta d'aiuto di un singolo e rallentare lo svolgimento del programma didattico per verificare l'unanime preparazione rispetto alla materia insegnata, si scontra con il saper decentrare il proprio impegno verso il gruppo classe ossia rifiutare l'appello del singolo ed aumentare la rapidità applicativa del programma didattico per constatare l'incremento delle competenze di alcuni studenti.

Come lo risolvi...lo risolvi...quando ti accorgi che la presenza di un ragazzo (...) è una chance in più da dare a loro ma devi fare in modo che lo sia e non è semplice...quando diventa un peso...e continua a farti domande, quindi rallenta tutti gli altri, ad un certo punto lo devi stoppare. (Int. n° 11)

Esercitare una presenza neutra nel contesto classe significa essere supporto di ogni alunno senza accentuare le differenze presenti in un gruppo. Ciò presuppone il pensare dichiarato di colmare le lacune rimaste con altri ausili educativi per compensare i disagi di al-

cuni studenti che non possono essere risolti nella quotidianità dell'insegnamento: incanalare le differenziazioni di competenze in un contesto di sostegno extra scolastico. Il contesto scolastico - inteso come ambito di cura - è luogo di dilemmi cui possono convergere antinomie che rispecchiano la rilevanza della valutazione verso i discenti; in particolare, la discussione su un'educazione ambivalente si evince nelle rispettive dualità: determinare la sicurezza degli studenti (lavorare sulle competenze minime) o provocare l'insicurezza degli allievi (incentivare le competenze massime).

La prova di valutazione sempre oscilla in questi due poli quindi nel prepararla e poi nel somministrarla. (...) se spingere verso quello rassicurante, materno e protettivo o verso quello paterno, promotivo ed evolutivo (...) (Int. 54 – Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado – Liceo)

Dunque, si tratta di discernere tra le due seguenti possibilità: preparare una prova di valutazione secondo standard bassi di prestazione (preservare la preparazione degli allievi) o secondo standard alti (destrutturare le competenze degli studenti). Ciò che si rileva è una riflessione che influenza la progettualità dell'insegnante; porre al centro lo studente è una caratteristica determinante della pratica scolastica la quale, talvolta, sfugge dallo sforzo di offrire una soluzione ragionevolmente precisa perché tende a fare affidamento sulla neutra capacità di mediazione. Infatti, nello specifico caso sopra riportato, l'assenza di una scelta precisa è giustificata da una deliberazione complessiva della situazione che non si risolve con la preferenza tra l'uno o l'altro polo ma con il tentativo di assemblare le due soluzioni.

4.2.4 Realizzare la professione insegnante

Il modo di fare scuola e di vivere con soddisfazione la pratica educativa, talvolta, si misura con le diverse sfumature della precarietà che trasformano i problemi economici in dilemmi etici. Ciò che si riscontra come un disagio forte in alcune interviste è l'incapacità di saper focalizzare la propria attenzione sulle molteplici dimensioni del difficile agire educativo perché i diritti e i doveri dell'insegnante possono entrare in collisione non tanto sul buon funzionamento di un servizio quanto piuttosto sul giusto ricompensamento economico, laddove esso viene a mancare con regolarità. La messa in discussione della valenza del rendimento di un'insegnante nella propria professione in funzione a quanto essa riesce a riscuotere nelle sue ore lavorative, risulta un fattore di estrema rilevanza perché il denaro pattuito e ricevuto rappresenta la carica simbolica di una restituzione del proprio operato. Quando il salario viene meno, si toglie anche la completa funzionalità di una buona professione educativa.

Tuttavia, nel momento in cui si palesa l'importanza all'aspetto sopra descritto - come perimetro che delimita una buona pratica - subentra la perplessità legata all'indipendenza della propria funzione che, purtroppo, non può esimersi dal considerare come concreto un elemento (economico) non immune al condizionamento di ciò che rende piacevole stare con costanza in un contesto educativo. Ciò si evince da certe dichiarazioni emerse in alcuni pezzi di intervista in cui si ammette quanto si riporta a seguire:

Il mio dilemma è proprio questo: fino a che punto noi possiamo agire e lavorare con passione con i bambini e le famiglie donando gratuitamente il nostro lavoro o quanto fino a che punto dobbiamo in qualche modo far valere anche i nostri diritti di lavoratore e fare diciamo il minimo per garantire il buon funzionamento del servizio facendo valere i nostri diritti appunto di lavoratori che hanno diritto riguardo alla loro ricompensa mensile. (Int. n° 2 – Insegnante Asilo Nido)

Detto in altri termini, quello che sembra prevalere nell'espressione di questo dilemma è l'alternanza tra due aspetti diversi ma al contempo connessi per la buona riuscita della dedizione alla propria mansione ossia se salvaguardare il normale svolgimento del servizio educativo e trascurare il caso critico inerente al mancato ricompenso mensile o curare le difficoltà relative all'aspetto economico lavorativo ed esporre a rischio il sufficiente funzionamento di un asilo nido. Ciò che l'educatrice vuol far valere in questa contrapposizione è se far valere il diritto dei lavoratori e lavorare male in assenza di una mensile retribuzione (non elargita) o se far valere il diritto dei genitori e lavorare bene in presenza di una mensile retta (pagata). Con la messa in luce di questo argomento, si evidenzia la necessità di un sostegno per la promozione di un servizio nei termini di un benessere condiviso; al fine di economizzare le risorse presenti e preservare la conservazione di una stessa équipe educativa, occorre prestare considerazione non solo alla prospettiva macchinosa della pratica lavorativa ma anche a quella più elementare, altrettanto necessaria al sostentamento di ognuno.

In parte è un dilemma risolto perché ripeto basta entrare qui, guardare nel viso i bambini e rispondere alle loro cure per cui la nostra difficoltà non regge, ecco (...) è in parte una soluzione perché nei gesti appunto quotidiani la risposta si trova, a lungo termine eh... il dilemma resta insomma. (Int. n° 2)

Risolvere la questione antitetica grazie al rapporto educativo instaurato nel lavoro professionale è la decisione intrapresa nella vita professionale di ogni giorno per rendere risolvibile la mezza parte possibile del caso vissuto; la restituzione simbolica nel fare quotidiano permette di marginare la mancata restituzione simbolica: assenza distributiva che viene to-

talmente colmata nel vivere futuro. Quando si lavora in un ambiente a stretto contatto con le cure primarie, si tende a far prevalere l'aspetto ideale su quello materiale offuscando in parte le lacune finanziarie anch'esse necessarie a sostenere il genere umano. Ecco perché quando il dilemma, in questo caso specifico, non trova una netta via d'uscita esso viene risolto dalle risorse astratte - messe in circolazione dal vivere accanto ai bambini - che appaiano umanamente i deficit degli adulti. Il nuovo filone si rivela anche in un'altra intervista in cui si ribadisce, seppur con termini diversi, lo stesso basilare concetto:

Mi sono trovata a riflettere su un dilemma poiché la mia scuola sta vivendo un passaggio, definiamolo amministrativo, nel senso che dall'attuale titolare passeremo sotto cooperativa e quindi ci saranno cambiamenti a diversi livelli; era opportuno o meno rimanere ancora in questa scuola o cercarmi un altro lavoro (...) penso al fattore economico, alla solidità economica, il fatto di cambiare una realtà e di passare sotto ad una cooperativa, ed è la prima volta che mi trovo in una situazione del genere, significa cambiare anche altri punti di vista, altre entrate probabilmente... (Int. n° 3 - Insegnante Scuola dell'Infanzia)

Nonostante l'esistenza - narrata come contorno al dilemma - di un gruppo di lavoro coeso e compatto nel tempo, variabile da non sottovalutare come partecipazione ad un sano clima di lavoro, viene messa in trattazione la permanenza nello stesso a causa di una fragilità relativa al futuro della struttura educativa. Il dibattito coscienziale è il seguente: rimanere in un contesto economicamente precario e conservare il buon funzionamento dell'equipe lavorativa con comuni ideali (educativi - pedagogici) o andare in un contesto economicamente stabile e perdere il funzionale benessere di sane relazioni. Riassumendo, il compromesso - relativo al dilemma - di scegliere il fattore economico o di prediligere il fattore umano.

Valutando le due cose per lungo tempo, prediligo la situazione di benessere che ho con i miei colleghi e quindi ho deciso di buttarmi in questa nuova realtà e di continuare il mio lavoro insomma all'interno di questa scuola. Il fattore economico per me insomma non è così importante ma è più importante per ora essere in una realtà scolastica in cui si lavora bene, in cui si preferiscono gli ideali, i principi e questo è un fattore più forte che mi ha consentito di rimanere e di provare questa nuova avventura. (Int. n° 3)

Anche in questa dichiarazione, quando si valutano i due opposti generi di vivere il lavoro, ciò che si costituisce come elemento cardine - risolutivo del dilemma - è la decisione di favorire il clima umano cioè ciò che si respira quotidianamente come ambiente di buone relazioni che portano alla parità la disparità dei due elementi sopra descritti. La volontà di controbilanciare le parti e di scegliere di dare continuità alla propria professione, seppur in

un ambiente precario, è indice di quanto l'importanza di lavorare bene assieme corrisponde a un valore aggiunto che domina sul mero interesse economico. Ciò che affiora è la decisione di dare coerenza continuativa al proprio lavoro espressa nella volontà di rimanere in un contesto professionalmente incerto per preservare il benessere sperimentato nell'equipe educativa. Viceversa, laddove il buon clima lavorativo viene a mancare, si ripresenta la stessa controversia che introduce il dilemma sull'esercizio della funzione lavorativa ma si procede altrimenti innanzi ad una constatata discussione delle attitudini professionali:

Sono arrivata però ad un certo punto della mia vita in cui mi si è posto proprio il dilemma se continuare questo lavoro o se cambiare lavoro (...) mi sono detta se continuare il mio lavoro facendo un passo indietro rispetto al mio standard ideale o se cambiare lavoro e tentare di reinvestirmi in altri. (Int. n° 47 – Scuola Primaria)

La contrapposizione esistente tra due azioni ipotetiche quali, accogliere l'ideale di meritocrazia o respingere lo standard della competenza professionale significa soppesare altresì se continuare il lavoro effettuato nel mantenimento dell'impiego di insegnante o se interrompere la mansione svolta nel cambiamento di una nuova attività. La riflessione del pensiero, necessaria per valutare una deliberazione significativa, rende possibili l'analisi peculiare degli elementi vagliati dall'interno e ribaditi dall'esterno:

Mi si è risolto appunto perché mi è arrivata un'offerta all'interno del mondo della scuola ma che però mi permetteva di come dire lasciare la classe, l'insegnamento, il contatto diretto con gli alunni. (Int. n° 47)

La scelta è di rimanere nel medesimo contesto lavorativo di appartenenza ma con ruolo differente ovvero risolvere il dilemma nell'accettazione dell'offerta di un incarico diverso dal precedente.

La generale precarietà attribuita alle istituzioni scolastiche e alle agenzie educative presenti sul territorio - la prima relativa alla problematicità di inserirsi facilmente con stabilità continuativa nell'operato dell'insegnante (complessità delle competenze educative attese) e la seconda inerente alla fragilità di ricevere una florida remunerazione (riconoscimento della professione) - conduce alla nascita di dilemmi insoliti che si presentano come esterni ai vissuti di casi educativi critici poiché stanno a monte dalla possibilità di poter prendere ad essi parte. Infatti, la predilezione a preferire una certa professione - in relazione ad altre simili - genera un combattimento legato alla scelta professionale di essere un insegnante o altro da quello.

Riflettendo un attimo ed avendo iniziato un percorso di ricerca universitaria, l'insegnamento diciamo che è stata una parte che ha affiancato la ricerca nell'ultima parte perché non c'erano possibilità in Italia e come molti penso, come molti insegnanti in Italia, la scuola diventa l'opzione b, cioè la scelta secondaria, dove molti insegnanti si appoggiano perché la scelta è estero o famiglia e rimanere in Italia che significa probabilmente non avere spazio nell'ambito accademico o viceversa. (Int. n° 7 - Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado).

Il dilemma sopra restituito è sottile e sembra quasi nascondersi tra le pieghe di desideri accantonati, verso i quali si tende a preferire il paradosso della concretezza, accettando i limiti che il proprio paese può offrire e rifiutando le opportunità che una terra straniera può garantire. In particolare, ciò che emerge come punto nevralgico della questione dibattuta è se proseguire il percorso di ricerca universitaria in ambito accademico - agevolare il settore pubblico (carriera) e andare all'estero o iniziare la professione di insegnante in ambito scolastico - privilegiare il settore privato (famiglia) e rimanere in Italia.

La scelta famiglia e rimanere in Italia significa probabilmente non avere spazio nell'ambito accademico. Viceversa se uno accantona l'idea di carriera e questo ha coinvolto sia me che mia moglie che siamo tutti e due insegnanti con un percorso universitario alle spalle, quindi questo è ho scelto la seconda opzione. (Int. n° 7)

La decisione ricade nell'accettazione di rifiutare il cambiamento della propria vita professionale, di sospendere le aspettative produttive del proprio operato per rimanere ancorati ad una realtà stabile; essa seppur in un piano diverso di potenzialità professionalmente soddisfacenti, permette di valorizzare una professione valida a partire dalla considerazione dell'aspetto umano delle relazioni come costruito che gratifica la scelta dell'insegnante.

L'intransigenza di alcuni dirigenti scolastici - generatori di ulteriori dilemmi etici nella scelta lavorativa degli insegnanti - si è ripresentata in un'altra intervista come motivo interno ad un dilemma già esistente.

È stata difficile la relazione con il dirigente, così difficile che ad un certo punto lui mi ha messo di fronte ad una scelta: o qui o fuori di qui. (Int. n° 12)

Nel momento in cui si presentano dei soggetti che desiderano scardinare la routine consueta intesa come un non voler necessariamente adeguarsi a dei parametri regolativi istituzionali, subentra il dilemma di quale strada percorrere tra i due ultimatum imposti e nello specifico caso sopra riportato: lavorare solo a scuola o lavorare solo in altri ambienti.

Ho pensato o io o lui e siccome la scuola è sua, non è mia, da questo punto di vista sono io che devo andarmene e gli ho chiesto aspettativa. Ho rinunciato allo stipendio (...) e lì appunto ho capito che la mia libertà valeva molto di più della sua rigidità. (Int. n° 12)

Prevale la decisione di preferire il temporaneo lavoro extra scolastico a quello di insegnante. Il sentirsi divisi tra compiere una scelta a scapito di un'altra, emerge nella stessa intervista sotto un altro ambito che si presenta in contrapposizione rispetto alla propria funzione esplicata nel complesso settore lavorativo ovvero l'ambito familiare.

Un altro dilemma è arrivato nel momento in cui ho iniziato a fare figli e cioè...e giusto che io dedichi così tanto tempo alla professione oppure no? E quindi come insomma dividermi tra il ruolo di madre o il ruolo di lavoratrice. (Int. n° 12)

La titubanza espressa rientra nel duro compito tra il voler occupare la propria dedizione nel lavoro e trascurare la famiglia o curare il tempo di vita privato e non preoccuparsi in tal modo del tempo di vita pubblico. La sproporzione tra quello che si fa quotidianamente per salvaguardare il regolare svolgimento della propria vita (sfera pubblica) e per proteggere l'infinità delle relazioni che la compongono (sfera privata) genera una struttura antitetica che necessita di essere rivista per una connessione complementare tra i due aspetti: occupare la propria dedizione nel lavoro e trascurare la famiglia o curare il tempo di vita privato e non preoccuparsi del tempo di vita pubblico.

La mia scelta... lavoro fino a quando nasce e poi mi prendo tutto il tempo che mi serve quindi la soluzione lì non è stata difficile (...) però dopo non esisteva più ciò vuol dire che dopo l'anno di vita non ho mai preso un permesso, non sono mai stata a casa per malattia dei bambini, non sono mai... la scelta era adesso lavoro e i bambini vengono dopo. (Int. n° 12)

Dunque, utilizzare l'anno di aspettativa dal lavoro per concentrare tutto il carico familiare in funzione di una futura attività pubblica, completa e sgravata da impegni privati. Un altro passo della narrazione delinea in modo nitido la dicotomia esistente verso due contesti lavorativi: la possibilità di accogliere la professione di insegnante (grazie ai titoli conseguiti) e l'opportunità di impiegare le proprie competenze acquisite in un altro ambito lavorativo ossia al di fuori dell'istituzione scolastica.

Questo lavoro mi piace o no, quindi mi laureo in architettura, lavoro già in altri studi di architettura e provo a fare dei concorsi (...) quando c'è stato da decidere se accogliere la vittoria, la vincita del concorso a ventisette anni è stata una scelta abbastanza difficile perché da una parte non sapevo se mollare la libera

professione e dall'altra mi incuriosiva una professione della quale mi avevano parlato male i miei genitori; sono figlia di due maestri e l'unica cosa che mi avevano detto prima della laurea era fai qualsiasi lavoro ma non l'insegnante (...) ho continuato a studiare dentro l'università e questa cosa mi è rimasta probabilmente perché finché insegnavo continuavo a fare concorsi (...) ho fatto il dottorato e tutto in un periodo storico in cui io stavo cercando un altro lavoro effettivamente. (Int. n° 12)

Tuttavia, la scelta di compiere il lavoro di insegnante non si presenta come automatica, seppur in linea perfetta con il percorso di studi intrapreso; tale sfumatura emerge anche in un'altra intervista che presento a seguire:

Da una parte non sapevo se mollare la libera professione...e dall'altra mi incuriosiva una professione della quale mi avevano parlato male i miei genitori. (Int. n° 12 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Liceo)

Ciò che si palesa è un sottile aspetto dilemmatico che emerge quando si entra in contatto con insegnanti maggiormente qualificati rispetto ad altri, cioè in possesso di requisiti superiori a quelli normalmente richiesti per svolgere la mansione di docente qualificato. Alcuni insegnanti sentono forte la spinta a crescere in funzione di motivazioni forse legate alla gestione ottimale del proprio ruolo per rispondere in modo adeguato al percorso di ricerca compiuto. Il resoconto dilemmatico sopra citato, si suddivide tra il reale e l'ideale, o per meglio dire, tra lo svolgere unicamente la professione di insegnante (di arte) - a tempo parziale - all'interno del contesto scolastico o compiere solamente altre professioni connesse alla materia insegnata - a tempo pieno - al di fuori del contesto scolastico.

Si denota l'esigenza di comprendere se lavorare solo a scuola o se lavorare solo in altri ambienti. In particolare, se proseguire con il lavoro di architetto - conservare la professione passata (rifiutare la vittoria del concorso di insegnante) o se interrompere la libera professione, sostituire la mansione precedente con una futura (accettare la vincita del bando d'insegnamento).

Io ho iniziato ad insegnare ad un certo punto perché dovevo scegliere nell'arco di un mese e l'ho accettato perché era una cosa nuova fondamentalmente. (Int. n° 12)

In sostanza, la deliberazione è di accettare l'incarico di insegnante per il piacere di compiere una nuova esperienza. La scelta decisionale intrapresa nei dilemmi sopra riportati si avvale di una propensione specifica che predomina in tutte le questioni emerse; si esperisce la consapevolezza ad agire secondo il proprio istinto cioè in base a ciò che fa stare bene

mettendo a rischio il carico delle certezze. Nel primo dilemma si decide di preferire il temporaneo lavoro extra scolastico a quello di insegnante; nel secondo caso si utilizza l'anno di aspettativa dal lavoro per concentrare la propria dedizione al piano familiare in funzione di una futura attività pubblica, completa e sgravata da impegni privati e nel terzo dibattito si accetta precariamente l'incarico di essere insegnante per il piacere di compiere una nuova esperienza.

4.3 PROGETTARE RESPONSABILMENTE IL LAVORO EDUCATIVO

4.3.1 Programmare le attività curricolari

Esiste una tematica che costituisce la questione nodale del dilemma etico sperimentato nella professione insegnante. Essa si propone come interna alle scelte educative e valutative della didattica e si costituisce come un'impostazione sulla conoscenza disciplinare da applicare nei contesti scolastici; questi ultimi sono i luoghi a partire dai quali si svolge la competenza agita di declinare l'attitudine del proprio saper fare attraverso l'utilizzo di alcune metodologie. Le procedure da seguire per attuare una corretta diffusione delle informazioni (conoscenza delle discipline) sollecitano la coscienza deliberante di coloro che sono impegnati a progettare responsabilmente un fare denso di senso educativo; la tendenza a conseguire un'azione educativa di trasmissione dei contenuti rappresenta una riflessione cosciente che mette in circolo l'atteggiamento dilemmatico della procedura disciplinare da applicare con fare consapevole. Essa si manifesta fin da subito nei contesti educativi della prima infanzia laddove il pensiero sul proprio operato non si esime dalla nascita di dilemmi; specialmente nei primi anni di scuola, la docilità del vivere dei bambini presuppone la riflessione sul superamento della rigidità relativa all'orario disciplinare dunque una richiesta combattuta sulla gestione flessibile del tempo e degli spazi dediti a favorire un apprendimento mirato:

È fondamentale che i bambini portino a casa del materiale o è fondamentale che costruiscano una serie di giochi-relazioni che non hanno un oggetto ben specifico? (Int. n° 3 - Insegnante Scuola dell'Infanzia)

Il dilemma vissuto è in riferimento al dubbio contrastante che emerge nella narrazione esposta ovvero se programmare attività didattiche per realizzare diversificati prodotti creativi, concreto - materiali o se improvvisare attività educative per realizzare differenziate relazioni ricreative astratte - ideali.

Trovare l'equilibrio tra l'una e l'altra cosa senza essere condizionata da quella che può essere la richiesta del genitore. (Int. n° 3)

In sostanza, si tratta di rifiutare un atteggiamento autoritario verso il raggiungimento di determinate prestazioni scolastiche per adeguare il proprio saper fare ai ritmi lenti dei fanciulli. Tuttavia, diminuire l'ansia di conseguire esiti produttivi immediati non significa innescare un meccanismo di scarsa efficienza del ben lavorare bensì consentire una compensazione adeguata tra le esigenze degli alunni e le attese dei genitori. La scelta intrapresa, tra l'una e l'altra alternativa, vuole prendere le distanze dalle aspettative dei genitori: ciascun universo familiare è intriso di figure parentali che tendono ad influenzare inconsapevolmente il lavoro dell'insegnante inteso come riscatto nei termini di guadagno di senso educativo condiviso. Questa concezione di collaborazione indiretta desta preoccupazione nel fare professionale poiché colma la professione delle incertezze relative alla buona pratica didattica da stabilire per crescere buoni allievi; tuttavia la predisposizione verso la libertà d'azione, seppur coniugata alla considerazione per le speranze educative dei genitori, domina nella gestione risolutrice del dilemma. Le richieste della famiglia possono essere la causa di dilemmi nel fare professionale degli insegnanti, chiamati così a rivedere la routine di certe prassi educative:

Il bambino stesso che veniva escluso dal cerchio in qualche modo si sentiva escluso appunto da una proposta che i propri compagni stavano facendo (...) una sorta di punizione oppure gli altri bambini che erano già seduti durante il cerchio inevitabilmente subivano un tipo di messaggi da parte dai maestri (...) veniva letto come un noi non ti accogliamo...e quindi poteva essere vissuto dai bambini stessi come un invito a rifiutare un qualcuno (...) un vissuto attivo di esclusione. (Int. n° 31 - Insegnante Asilo Nido)

Conservare l'impostazione lavorativa pianificata o modificare la consuetudine consolidata rispecchia due scelte opposte da verificare: riservare l'attività formativa di accoglienza (formale) solo ai bambini presenti entro l'orario stabilito e considerare il ritardo come elemento di esclusione o estendere la programmazione (informale) anche ai bambini assenti come requisito di inclusione e reiterare la condizione di ammissione. Nel dibattito prevale la deliberazione di accogliere la riflessione antitetica come una criticità riconosciuta in un limite didattico da valicare per rinnovare la routine educativa:

Abbiamo deciso di accogliere questo invito da parte di un genitore e fare proprie tutte le conseguenze di questo accoglimento; innanzitutto quello di modificare radicalmente la nostra attività cioè da quel giorno i

bambini, almeno nei cerchi che io conduco, i bambini possono arrivare all'ora che vogliono, possono entrare e noi tutti siamo invitati ad accogliere chiunque entri e chiunque voglia (...) (Int. n° 31)

Decidere di cambiare le disposizioni di programmazione per destrutturare l'attività abitudinaria in funzione di una modalità innovativa. La volontà di ciascun insegnante talvolta si scontra con coloro che sono i destinatari del servizio e, per riflesso, nei confronti di chi si pone a capo dello stesso, emerge una difficoltà nel saper scandire le attività disciplinari che differisce da accordi disciplinari imposti e stabiliti come previsioni dettate dal programma scolastico. Ciò che si pone come luce guida del dilemma è la realtà educativa costruita sui tempi del lavoro del singolo che, in quanto tali, non sempre posso essere collocati nell'orizzonte di successo immediato desiderato nel percorso formativo di ciascuno.

Il dilemma se lavorare sulla disciplina, sul significato e perdere di vista il discorso del senso che potrebbe avere per un alunno oppure se concentrarsi di più sul dare un senso a quello che fai magari a scapito della tua disciplina e quindi interessarli e anche lì è un dilemma che ci si pone quotidianamente cioè seguire il programma oppure deviare. (Int. n° 35 – Insegnante Scuola Secondaria di Primo Grado)

In sostanza, l'antinomia presente è se concentrare l'attività di insegnante sul significato etimologico della disciplina - realizzare un programma didattico senza tener conto della motivazione intrinseca degli alunni e limitato alla scuola singola o se decentrare il ruolo professionale sul senso epistemologico della materia - considerare l'interesse estrinseco ed estendibile ad un contesto extra scolastico.

Io devo dire che faccio una materia che è arte, che mi permette di essere abbastanza libero, non a caso una delle prime cose che ho fatto quando ho cominciato a fare l'insegnante è stato rinunciare al libro di testo e quindi trasformare la lezione, anche di storia dell'arte, in un racconto, sperando che recepiscano qualcosa però era un tentativo per togliergli questa rigidità, questa cosa da materia scolastica e trasformarla in una disciplina da seguire, per quanto appunto seguire a quell'età sia un parolone però cerchi comunque di stimolarli in un certo modo. (Int. n° 35)

Decidere di impostare una lezione senza attenersi ad obblighi istituzionali permette di eliminare la rigidità della disciplina per accogliere la fluidità motivazionale degli studenti. Provare a scardinare il modello classico di una lezione standard consente di riflettere sulla disposizione a modificare un modello per incrementare il benessere degli alunni sulla motivazione ad apprendere.

Appare evidente che la valutazione è anche strettamente collegata alla programmazione, quest'ultima intesa come strumento di pianificazione dei contenuti didattici da trasmettere nel contesto classe; purtroppo, l'organizzazione nell'impostare le attività non rappresenta spesso un passaggio automatico nella gestione degli argomenti da svolgere perché non tutti i gruppi di studenti - relativi a diverse sezioni con ragazzi di uguale età - possono avere un rendimento soddisfacente. Inoltre, all'interno dello stesso gruppo - classe si trovano diversi soggetti non equiparabili in termini di capacità: così come ci sono studenti meritevoli che necessitano di un'accelerazione del programma, allo stesso modo esistono altri alunni meno lodevoli che pertanto abbisognano di un andamento ridotto come rallentamento nello sviluppo del materiale da impartire.

Il dilemma che io vivo, lo vivo nell'impostare il programma (...) tratto, sviluppo gli argomenti, che io insegno inglese, tarandoli sui più bravi che ce ne sono o sul target diciamo medio - basso. (Int. n° 10 - Insegnante Istituto Professionale)

Ciò che l'insegnante ogni anno è tenuta a rivedere nel suo lavoro è se impostare il programma didattico come trasformazione e sviluppare gli argomenti della materia secondo la graduazione progressiva delle competenze maggiori degli alunni (target alto di apprendimento) o se preparare il programma didattico come conservazione e svolgere la messa a punto delle capacità minori degli alunni. Anche in questa situazione, il dilemma - nel momento in cui si presenta - apre sempre il varco del cambiamento migliorativo verso la dimensione dell'incontro con l'alterità che si attualizza anche nell'adeguarsi alle competenze di altri per calibrare i supporti da offrire e dare, in tal modo, senso alla reciprocità condivisa del vivere la scuola.

Ogni volta cambio, ho delle terze brave e allora devo accelerare, dare più materiale, delle terze che non riescono proprio a capire e allora rallento. (Int. n° 10)

La difficoltà nel programmare, rappresenta una fatica educativa che proviene dalla consapevolezza di dover pianificare a monte un'attività didattica cioè prima ancora di venire a conoscenza dei gradi di preparazione degli studenti cui l'insegnante si dovrà confrontare. Contraddistinguere la propria impostazione lavorativa a posteriori cioè sulla variabilità dei soggetti destinatari delle materie insegnate, permette, invece, di adeguare i propri parametri solo nel mentre della pratica didattica. Emerge l'attenzione a voler insegnare le discipline in funzione delle molteplici dimensioni dell'essere studente che richiamano l'attitudine degli

insegnanti a rimodulare i postulati tipici dell'impostazione programmatica scolastica; andare oltre la propria libertà d'azione per essere capaci di modulare la propria volontà metodologica sulla base degli ideali attitudinali degli studenti.

Le argomentazioni dei dilemmi etici sul tema della programmazione, sottolineano una contraddizione sulla sistematicità cui ciascuna disciplina deve fare riferimento per portare a compimento il programma annuale preposto. Le incertezze circa la realizzazione degli obiettivi didattici di ogni insegnamento disciplinare, assumono una criticità di attuazione a seconda delle diverse competenze di ciascun gruppo - classe dispone; come evidenzia il dilemma espresso nella situazione a seguire:

Il dilemma di fronte al quale mi sono trovata è sostanzialmente questo, aderire alla normativa che mi impone di spiegare il programma e di concluderlo entro tempi predefiniti o pensare al bene dei ragazzi, lavorare sulla loro consapevolezza per affrontare poi successivamente lo studio della disciplina. (Int. n° 53 - Insegnante Scuola Secondaria di Secondo Grado - Liceo)

Nel momento in cui esistono due principi regolatori di un'azione, l'insegnante si pone nel divario secondo due percorsi da seguire: compiere il programma scolastico generale o avviare un programma specifico per gli studenti; la questione antitetica dibattuta solleva la questione verso due difficoltà in cui l'insegnante si trova coinvolto come richiesta di un duplice impegno gravoso. Detto in altri termini, rispondere alle attese che regolano il programma annuale secondo l'applicazione di un regolamento (includere le direttive didattiche e realizzare una progressione della programmazione scolastica) o eseguire una programmazione scolastica diversificata a seconda delle competenze degli studenti (escludere la norma regolamentata e recuperare una regressione della programmazione scolastica). Assumersi la responsabilità di rivisitare contenuti imprescindibili del programma scolastico, rappresenta la scelta compiuta come necessità di rallentare l'applicazione eterogenea di un'applicazione didattica in funzione del benessere singolare degli alunni:

Ho deciso quella che era la mia strada, ho deciso la mia natura, la mia formazione, l'obiettivo che mi proponevo allora ho scelto di recuperare una parte del programma di terza, di lavorare su quegli aspetti (...) avrebbero permesso poi ai ragazzi di affrontare il programma di quarta. (Int. n° 53)

Scegliere di anteporre un riesame di contenuti diverso allo svolgimento del programma annuale, significa riempire le lacune concettuali degli alunni in funzione dello svolgimento

completo dei contenuti disciplinari da insegnare. Il dilemma della programmazione si ripresenta nuovamente nella seguente esposizione:

Dilemma, faccio questo argomento, che non è obbligatorio, che non è curricolare ma diverto i ragazzi, riesco a prenderli da un altro versante, riesco ad attirarli verso il mio obiettivo, magari differenziandomi anche dai colleghi oppure faccio come fanno tutti e così non incorro in critiche, non perdo tempo, per me è sempre un dilemma. (Int. n° 56)

Quindi, differenziare la struttura del programma didattico e impartire lezioni personalizzate su tematiche considerate maggiormente significative o conformare il proprio volere innovativo alla consuetudine didattica collettiva e tenere insegnamenti comuni. Tale dilemma pone in essere il divario su come affrontare l'antinomia rilevata;

A volte magari mi capita...per convenienza di non doverlo fare perché sarebbero più gli svantaggi che ne trarrei, più dai colleghi devo dire che da...che dagli alunni, qualche altra volta invece e...cerco di attuare questi percorsi alternativi anche se non sono come vorrei insomma (...) la pratica quotidiana mi porta ad adattarmi all'abitudine, ecco, per non avere problemi. (Int. n° 56)

Decidere di mediare nell'attuazione didattica tra l'alternativa tradizionale e la possibilità anti conformista, bilanciando i due diversi modi di procedere sulle diverse circostanze di attuazione del programma, qualifica l'alternativa scelta nella messa in atto della risoluzione del dilemma. Quando non ci si trova davanti ad una persona, bensì ad una scaletta di argomenti da preparare, testi da privilegiare, la dimensione etica di ciò che è bene fatica a funzionare con facilità perché si tende ad adeguarsi a ciò che è applicato da molti a scapito del singolo semplicemente per una questione elementare di adeguamento all'abitudine curricolare intra scolastica che porta a riprodurre i medesimi strumenti nel tipico metodo del fare e del vivere la scuola. Il dilemma della programmazione vuole far scoprire che il processo di produzione del sapere è un percorso articolato poiché permeato dal pensiero di impiegare l'uso delle informazioni conoscitive disciplinari in un disegno di senso interpretativo cioè definito con chiarezza sulla predisposizione d'essere degli allievi. Ecco perché il divario su come agire bene precede e segue la fase della programmazione che si identifica nell'ambiguità di voler rendere coerente l'efficacia dell'azione professionale dell'insegnante per consentire alla stessa azione educativa di essere modificata dove necessario. Comprendere ciò che i docenti percepiscono nelle situazioni dilemmatiche che avvengono nelle aule scolastiche aiuta ad avere una visione sulla lettura analitica delle esperienze educative pro-

fessionali; l'aspetto relazionale dell'insegnante si interpone alle procedure disciplinari quelle cioè in cui si esplica l'attitudine a voler declinare la programmazione entro specifiche competenze differenziate. In queste ultime rientrano i diversi stili di apprendimento che talvolta necessitano di essere assecondati per non condannare le diversificate opportunità di acquisizione delle conoscenze e dunque diminuire le possibilità del fallimento scolastico.

È importante puntualizzare che riguardo alla *discussione dei dati*, la narrazione dei dubbi antitetici costituisce una rivelazione delle componenti fondamentali dei dilemmi etici individuati, i quali si possono individuare nella tematizzazione di competenze comunicative, valutative ed organizzative. Queste ultime denotano un contributo aggiunto alle ricerche precedenti sulla comprensione delle questioni educative ed etiche attorno ai dilemmi, come si evince nella seguente discussione dei dati che evidenzia il sapere guadagnato sul campo dagli insegnanti ed alcuni aspetti sui quali c'è bisogno di intervenire.

Il difficile equilibrio relazionale, elemento cruciale nelle interazioni comunicative scolastiche, rappresenta l'espressione di una componente forte del dilemma vissuto comunemente da diversi insegnanti. Le caratteristiche antitetiche sulla tematica della comunicazione, sono infatti costituite da significati opposti rispetto allo stesso evento subito ed evidenziano l'impegno gravoso cui diversi educatori, maestri e docenti fanno riferimento nell'esperienza educativa consuetudinaria. Il ruolo complessivo dell'insegnante genera una tensione che si scandisce nella regolazione dei rapporti umani tra genitori, colleghi ed alunni come condivisione di una funzione bipolare. Le discussioni che emergono sono sostanzialmente riconducibili a due sovrapposizioni: da un lato, il dovere di adempiere ad un compito istituzionale, e dall'altro il diritto di corrispondere ad una competenza sociale. Ciò significa che il dibattito sulla questione maggiormente eloquente dei dilemmi etici in atto, denominata nella specie "dire o non dire", è una componente chiave che induce a riflettere sulla polarità della mansione educativa che contrasta fra i doveri dell'uno (insegnante nella scuola) e i diritti dell'altro (insegnante nella società). Tale caratteristica relativa alla natura relazionale dei dilemmi etici, quella che tende ad emergere nel momento in cui le persone devono coordinare le loro azioni con quelle di altri soggetti come conflitto tra pubblico e privato, rivela ad esempio un aspetto condivisibile con la discussione sull'educazione morale. (Husu J. & Tirri K., 2001). Coloro che sono coinvolti nei problemi della scuola, non si esimano dalla descrizione narrativa dei dilemmi etici sul tema dell'insuccesso scolastico considerato all'interno di una problematica dichiaratamente

condivisa nell'insegnamento, laddove si pone la dicotomia della valutazione come fenomeno difficile, che sfuma in dibattute responsabilità: sia la formulazione di un voto positivo o negativo, sia la definizione di una promozione o bocciatura sono azioni sovrapposte o contrapposte nella dimensione etica del vivere bene la scuola. Esse pongono gli insegnanti innanzi al compito gravoso di considerare la natura costitutivamente umana di ogni essere studente, chiamato all'appello di esistere non solo come alunno ma anche come individuo. Ecco perché la scuola non si minimizza alla maniera di una realtà educativa dispensatrice di sapere elargito dall'uno (educatore) e misuratrice di competenze acquisite dall'altro (educando) ma si massimizza in qualità di un contesto formativo, laddove è indispensabile il sostegno valoriale dell'essere persona. A questo livello, si può considerare come ulteriore elemento comune, la rilevanza delle interpretazioni valoriali degli insegnanti, che riflettono la soluzione dell'incidente critico nel miglior interesse del bambino (Husu J. & Tirri K., 2001). Inoltre, la prospettiva degli insegnanti, intesa come il loro punto di vista sul ben esistere dei loro studenti, riveste una dimensione fondamentale per lo sviluppo lavorativo sul tema dell'insegnamento (Lyons N., 1990). Infatti, l'azione di insegnare implica necessariamente una riflessione agita sui dilemmi etici, che gli insegnanti applicano nelle loro professioni educative e di cura (Sumsion J., 2000). In quest'ultima dimostrazione, si esplica la diramazione ulteriore del dilemma etico sul critico evento sperimentato nella qualità di "effettuare valutazioni" in riferimento all'educazione discente e alla professione insegnante, causa di interrogativi opposti sulla disposizione delicata di far convergere efficacemente la teoria alla pratica educativa quotidiana. Non solo, talvolta la giusta decisione da effettuare per attraversare la conoscenza sui dilemmi etici, si attiene alla varietà di valori ed aspettative che l'istituzione scolastica riversa sugli stessi insegnanti (Cranston N., Ehrich L., & Kimber M., 2003). Ciò significa che questo condizionamento può compromettere non solo la natura stessa del loro lavoro, ma anche lo svolgimento ottimale della loro stessa professione. In aggiunta, se esiste un collegamento tra la soluzione del dilemma etico e il rischio della scelta, quindi tra la medesima scelta operativa e la rispettiva progettualità educativa, allora si intensifica la problematicità della dimensione etica sul dilemma. Quest'ultima accentua la criticità di accettare o rifiutare di essere insegnante, ossia di eseguire consapevolmente una professione con una duplice funzione: educativa ed etica (Carr D., 1999).

La dimensione dilemmatica, emersa nella tipologia "progettare responsabilmente il lavoro educativo", si riferisce all'esigenza specifica di rinnovare l'organizzazione e

l'impostazione metodologica nello svolgimento di attività curriculari per far convergere in esse le professionalità del quotidiano scolastico. Detto diversamente, il dubbio antitetico dimostrato dagli insegnanti, si dirama nella duplice esigenza dichiarata di soddisfare da un lato, una pianificazione didattica collettiva e dall'altro, una modificazione singola del progetto pedagogico, che desta incertezza nell'impostazione del lavoro preposto da ciascuna istituzione.

Poiché tutta l'azione educativa è interessata dai dilemmi etici, le tematiche che si manifestano nei risultati della presente ricerca, assumono la caratteristica di compensare ad alcune carenze rilevabili sul piano della letteratura, che ha per oggetto il dilemma etico nel contesto scolastico. Lo svolgimento dell'indagine realizza l'intenzionalità di mettere a tema le situazioni dilemmatiche e le deliberazioni effettuate tra la soluzione del dilemma etico e la previsione sulle implicazioni della scelta. Tuttavia, ciò che viene messo in luce è la difficoltà di ridurre la componente del disagio tipica della complessità delle aporie coscienziali. Ciò significa che al di qua di esiti decisionali attualizzati e al di là di processi interpretativi attualizzabili, rimane centrale la percezione destabilizzante che gli insegnanti manifestano nella criticità del dilemma etico. Quest'ultima, infatti, tende ad offuscare l'efficacia e l'efficienza che ciascun educatore, maestro e docente detiene inavvertitamente nella gestione di casi critici.

È auspicabile credere che l'esperienza di portare alla coscienza i nodi dilemmatici, possa rivelarsi occasione di maturazione riflessiva per i molteplici insegnanti impegnati a sciogliere, concretamente o idealmente, situazioni difficili nell'ambito educativo in genere e in quello scolastico in particolare. Gli insegnanti, grazie alla partecipazione alla ricerca, tendono ad esplicitare con chiarezza e cognizione di causa determinate capacità argomentative sulla manifestazione dei dilemmi etici, che in assenza di una precisa richiesta rischiano altrimenti di rimanere inesprese e soppresse nella routine di funzioni lavorative. Ciò che emerge dalle riflessioni presentate nei risultati è la significatività del conflitto, costitutivo del dilemma etico, che può svolgere una funzione trasformativa ed emergenziale per la pratica professionale dei professionisti dell'educazione. Sperimentare un certo grado di controversie educative può svolgere una funzione rilevante per aprire l'attenzione futura sulle situazioni particolari, quelle cioè che precedono la comparsa dei dilemmi etici come misura di prevenzione al disagio lavorativo tacito.

CONCLUSIONI

La disamina approfondita di ogni singola intervista permette di evidenziare ricorrenze nei poli dei dilemmi etici vissuti dagli insegnanti e dibattuti nelle narrazioni; ciascun testo è riuscito ad esplicitare la peculiarità esperienziale di ogni soggetto che svolge la propria professione - specificatamente educativa - nei diversi gradi dell'intero ciclo scolastico come restituzione di senso in una prospettiva dilemmatica condivisa. Poiché per pervenire ad un resoconto fedele al dato occorre attivare uno sguardo attento ossia attinente alla lettura evidente del vissuto coscienziale, la scomposizione trasversale dei testi e la comparazione delle reti di contenuto è stata realizzata secondo una responsabilità condivisa. Trattare il materiale esperienziale offerto come confacente al modo proprio in cui l'altro si manifesta nella descrizione narrativa, significa parimenti considerare il dilemma etico - attualizzato nel presente o accumulato nel passato - come la ricostruzione di un evento critico degno di rispetto nel ragguaglio di esperienza raccolta.

In riferimento alla domanda di ricerca ("Quali dilemmi etici emergono dagli insegnanti dei molteplici contesti scolastici e come risolvono o non i poli delle antinomie coscienziali?") posso concludere che i dilemmi etici di educatori, maestri e docenti non solo rendono una risposta pertinente alla richiesta aperta dall'indagine, ma anche delineano un insieme ordinato di elementi attorno a cui essi convergono. Infatti, sono numerosi gli esempi di casi critici in cui emergono dettagli simili nella ponderazione delle opzioni valutative insite al dilemma: La comunicazione, fattore ad elevato tasso di problematicità nei processi di interazione efficace con i genitori, i colleghi e gli alunni quindi verso i tre fruitori interni ed esterni al sistema scolastico. La valutazione, motivo di divisione nei processi di assegnazione di criteri valoriali coerenti in ambiti differenti quali la formulazione di un voto (risultato numerico come indicatore positivo o negativo delle competenze degli studenti); la definizione di una promozione o di una bocciatura (verifica finale come giudizio di successo o fallimento del percorso scolastico degli alunni); l'educazione discente (impegno riflessivo sul ruolo educativo come esercizio formativo orientato al ben esistere di ogni azione umana intenzionale) e professione insegnante (confronto orientativo sul riconoscimento o disconoscimento della posizione lavorativa come crisi dei professionisti dell'educazione). La programmazione, causa di organizzazione di attività curriculari come pianificazione didattica collettiva o individuale ossia riconducibile ad una prassi conservatrice o innovatrice tra di-

rettive istituzionali e personali. La validità di ogni azione educativa si traduce in un'offerta formativa realizzabile come conservazione o modificazione di un'impostazione didattica volta al potenziamento delle attitudini individuali degli allievi. Detto in altri termini, il dubbio antitetico è diviso tra l'applicazione astratta dei vincoli curriculari in ogni classe del sistema scolastico e l'interpretazione concreta delle esigenze di ciascuna realtà educativamente formativa. Il discernimento del generale nel particolare, presuppone una reiterazione del fare educativo; essa si configura nel dibattito tra le attese pubbliche a livello oggettivo - previste conformemente per ogni ordine e grado di scuola - e le aspettative private a livello soggettivo come biforcazione tra gli obiettivi disciplinari progettati nella teoria e realizzati nella pratica.

La complessità dilemmatica della professionalità agita nell'insegnamento, si avverte nella considerazione delle ripercussioni decisionali come implicazioni sui casi che influenzano la selezione dell'opzione nel momento antecedente l'azione deliberativa. Quest'ultima, nella maggior parte dei casi - ad eccezione delle minori situazioni limite rimaste in sospeso - si risolve prevalentemente secondo dei processi di mediazione funzionali al benessere dell'alterità. Esaminare i dettagli del caso situazionale, identificare i dubbi antitetici, distinguere le duplici alternative, rappresentano azioni analizzate scrupolosamente in funzione di una delibera consapevole; infatti, l'insegnante considera congiuntamente le conseguenze delle proprie azioni sul procedere dell'esistenza dell'alterità come ragionamento sull'agito. Talvolta, l'insegnante può ripetutamente trovarsi in una condizione complicata in cui gli risulta difficile scegliere il comportamento eticamente corretto da adottare. Questo si verifica nel momento in cui due o più principi sono in forte collisione con le contrapposizioni valoriali del sé e dell'altro da sé: criticità avvertita nella mancanza di una decodificazione assoluta della questione antitetica. Tuttavia, ammettere di essere fautori di esperienze professionali dilemmatiche, spesso eticamente incontrollabili, è indice di una significatività pedagogica che qualifica la valenza operativa competente all'educativo poiché estensibile alle analogie di casi costantemente equiparabili nel vivere la scuola. A tal fine è importante concepire la professione insegnante come un lavoro sensibile del fare educazione che necessita di un'estensione prospettica nella visione esperienziale condivisa; ciò significa che partecipare alle problematicità scolastiche, circa le antinomie del dilemma, è una competizione professionale che auspica un coinvolgimento attivo degli insegnanti nella discussione di casi educativi emblematici.

Il corpo centrale della fenomenologia - riguardo a questo settore d'interesse - è formato da ciò che qualifica le caratteristiche narrative essenziali come muro portante dei vissuti degli insegnanti, agenti in cicli scolastici compositi; la descrizione veritiera delle componenti del singolo fenomeno, manifestato nei dati ed estrapolato nell'analisi, costituisce le basi su cui poter edificare - caso per caso - una solida teoria validamente dedita a sostenere la fattezze dei dilemmi etici come sfida tesa a perfezionare il movimento verso il bene. La caratteristica distintiva della vulnerabilità umana obbliga a ridefinire l'impegno a supportare l'agire con una riflessione flessibile al divenire dell'esperienza altrui; implementare un'azione trasformativa sull'agire conviene a modificare l'assetto consuetudinario di affronto di condizioni composite. Contestualizzare la riflessione di ogni educatore - maestro - docente sulla comune pratica professionale altrui, tipicamente educativa, presuppone una disposizione attiva ad un'educazione al pensiero come esercizio ricorsivo: sintonizzarsi circolarmente sulle competenze proprie e altrui cioè di coloro che elargiscono servizio educativo per mettere in circolo l'eticità di un'educazione responsabile.

Se infatti l'etica è anche una riflessione sull'esperienza, allora sembra evidente che solamente attribuendo una connotazione riflessiva ai contenuti dilemmatici di casi educativi complessi, si può compiere un lavoro propedeutico a salvaguardare la cura della persona umana in chiave etica.

BIBLIOGRAFIA

- Aadland, E. (1998). *Etikk for helse - og sosialarbeidarar* [Etica per operatori sociali e sanitari], Oslo, Det Norske Samlaget.
- Ambert et al. (1995). *Understanding and evaluating qualitative research*. Journal of Marriage and the Family.
- Applebaum, M. (2007). *Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Moustakas e di van Manen*, in “Encyclopaideia”, 21, pp.65-76.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilità e Giudizio*. Einaudi, Torino.
- Arendt, H. (2009). *La vita della mente*. Il Mulino, Bologna.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina Editore, Milano.
- Baden – Powell, R. (1920) “Guarda Lontano” in Xodo C.C. (a cura di) (2001), pp. 286-310.
- Banks, S. (2006). *Ethics and Values in Social Work*, 3rd edition, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Banks, S. e Gallanger, A. (2008). *Ethics in Professional Life: Virtues for Health and Social Care*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Beckett, C. e Maynard, A. (2005). *Values and Ethics in Social Work: An Introduction*, London, Sage.
- Bertolini, P. (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento.
- Bertolini, P. (1988) *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, P. & Massa, R. (Eds) (1997) *Clinica della formazione medica*. Franco Angeli.
- Boella, L. (2012). *Il coraggio dell'etica. Per una nuova immaginazione morale*, Cortina Editore, Milano.
- Borg, J.S., Hynes C., Van Horn J., Grafton S., Sinnott - Armstrong W. (2006). *Consequences, action, and intention as factors in moral judgments: An fMRI investigation*. Journal of Cognitive Neuroscience, 18, 803-817.
- Boss, J. (1998). *Ethics for Life: An Interdisciplinary and Multi-Cultural Introduction*, London, Sage.
- Botti, C. (2000). *Bioetica ed etica delle donne*, Zadig Editore, Milano.

- Bowles, W., Collingridge M., Curry S. e Valentine B. (2006). *Ethical Practice in Social Work: An Applied Approach*, Crow's Nest, New South Wales, Allen and Unwin.
- Brown, L. (1993). *The new shorter Oxford English Dictionary of historical principles*, Oxford: Clarendon Press.
- Bruner, J. S. (1994). *Life as Narrative*, in Sità C. (a cura di) (2012) pp. 49 - 94.
- Buttarelli, A., Longobardi G., Muraro, L. (1997). *La rivoluzione inattesa. Donne al mercato del lavoro*. Pratiche editore.
- Carr, D., (1999). *Professional Education and Professional Ethics*, 16 (1), pp. 33-46.
- Casati, S. (2003). *La deliberazione etica e la pratica clinica*. Editel, Torino.
- Castiglioni, M. (2006). *Intenzionalità*, in Bertolini P. (a cura di) (2006), pp.119-130.
- Charleton, M. (2007). *Ethics for Social Care in Ireland: Philosophy and Practice*, Dublin, Gill and Macmillan.
- Congress, E., Black, P. e Strom-Gottfried K. (a cura di) (2009). *Teaching Social Work Ethics and Values: A Curriculum Resource*, Alexandria, VA, Council on Social Work Education.
- Dahlberg, K. (2006). *The Essence of Essences. The Search for Meaning Structures in Phenomenological Analysis of Live - World Phenomena*, in "International Journal of Qualitative Studies on Health and Well - Being", I, pp. II - 9.
- Dalla Fratte, G. (1988). *La decisione in pedagogia*, Armando Editore, Roma.
- Da Re, A. (2001). *Figure dell'etica*, in Vigna C. (a cura di), Introduzione all'etica (pp.3-17). Milano, Vita e Pensiero.
- Da Re, A. (2008). *Filosofia morale. Storia, teoria, argomenti*, Bruno Mondadori, Milano.
- Demetrio, D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*, in Mazzoni V. (a cura di) (2008), pp. 7-28.
- De Monticelli, R. (1995). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati, Milano.
- Dinwiddy, J. (1989) *Bentham*. Oxford, Oxford University Press.
- Dolgoff, R., Lowenberg, F. e Harrington, D. (2009). *Ethical Decisions for Social Work Practice*, 8th edition, Belmont, CA, Brooks Cole.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to qualitative research*. Sage
- Fofi, G. (2009). *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze*, Laterza, Roma - Bari.

- Foot, P. (1967). *The problem of abortion and the doctrine of double effect*. Oxford Review, 5, 5-15.
- Freakly, M. & Burgh, G. (2000). *Engaging with Ethics: ethical inquiry for teachers* (Australia, Social Science Press).
- Gianformaggio, L. (1990). *Rapporti tra etica e diritto*, in Viano C. (a cura di), *Teorie etiche contemporanee* (pp. 149 - 164). Torino, Bollati Boringhieri.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: psychological theory and women's development*, in Khuse H. (a cura di) (2000), pp. 157-195.
- Giorgi, A., Giorgi, B. M. (2003). The Descriptive Phenomenological Psychological Method, in P. M. Camic, J. E. Rhodes, L. Yardley (eds.), *Qualitative Research in Psychology*, American Psychological Association, Washington DC, pp. 243-73.
- Giorgi, A. (2004), *A Way to Overcome the Methodological Vicissitudes Involved in Researching Subjectivity*, in "Journal of Phenomenological Psychology", 35, I, pp. I - 25.
- Girard, G. (2008). *Etica del giudizio ed etica della contemplazione*, Bergamo, Moretti&Vitali Editori.
- Gray, M. e Webb, S. (a cura di) (2010). *Ethics and Value Perspectives in Social Work*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Greene, J. D., Sommerville, R.B., Nystrom L.E., Darley J.M., Cohen J.D. (2001). An fMRI Investigation of emotionally engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105-2108.
- Greene, J.D. (2009). *Dual - process morality and the personal/ impersonal distinction: A reply to Mc Guire, Langdon, Coltheartm and Mackenzie*. Journal of Experimental Social Psychology, 45, 581 - 584.
- Guba, E. G. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications.
- Hare, R.M. (1989). *Il pensiero morale*. Il Mulino, Bologna.
- Held, V. (1995). *Justice and Care*, in Mortari L. (a cura di) (2006), pp. 153-178.
- Husu, J., Tirri, K. (2001). *Teachers' Ethical Choices in Socio - moral Settings*, 30 (4), pp. 362 - 375.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi., Torino.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, in Mortari L. (a cura di) (2007) pp. 77 – 144

- Iori, V. (2000.) *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini studio, Milano.
- Jervolino, D. (2007). *Ricoeur P: l'etica e le etiche*, in Ricoeur P. (a cura di) (2007) pp. 5 – 29, Morcelliana, Brescia.
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- Joseph, J., E Fernandes, G. (a cura di) (2006). *An Enquire into Ethical Dilemmas in Social Work*, Mumbai, College of Social Work, Nirmala Niketan.
- Kittay, E.F. (1999). *Love's Labor. Essay on Women, Equality, and Dependency* in Mortari L. (a cura di) (2006), pp. 54-110.
- Khuse, H. (2000). *Prendersi cura. L'etica e la professione di infermiera*, Edizioni di Comunità, Torino.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano.
- Lévinas, E. (1974). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, in Da Re A. (a cura di) (2008) p. 271.
- Li, X., Concle, C. & Elbaz – Luwisch, F. (2009). *Shifting Polarized Positions. A Narrative Approach in Teacher Education*, P. Lang.
- Lingas, L. (1992). *Etikk og verdvalg i helse- og sosialfag* [L'etica e la scelta dei valori nelle professioni sociali e sanitarie], Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Linzer, N. (1999). *Resolving Ethical Dilemmas for Social Work Practice*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- Lyons, N., (1990). *Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development*, 60 (2), pp. 159-179.
- Mc Guire, J., Langdon R., Coltheart M., Mackenzie C. (2009). *A reanalysis of Experimental Social Psychology*, 45, 577-580.
- Massa, R. (1993). *Clinica della formazione*. Franco Angeli
- Mazzoni, V. (2008). *Partecipazione sociale e apprendimento*, Quiedit, Verona.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, in Mortari L. (a cura di) (2007) pp. 61 - 76.
- Mikhail, J. (2007). *Universal moral grammar: Theory, evidence and the future*. Trends in Cognitive Sciences, 11, 143-152.
- Molinari, L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Il Mulino, Bologna.

- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano-Torino.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education* (Berkley, University of California Press).
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* in Khuse H. (a cura di) (2000), pp. 157 - 195.
- Ostinelli, M. (2009). *I dilemmi morali e il significato del rinascimento*. "Studia Philosophica", 68, pp.149-158.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative interviewing*. Qualitative research and evaluation methods.
- Passarello, S. (2008). *Dilemmi etici*, Giunti Editore, Firenze - Milano.
- Polkinghorne, D. E. (1989). *Phenomenological Research Methods*, in R.S. Valle, S. Halling (eds.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring the Breadth of Human Experience*, Plenum, New York, pp. 41-60.
- Ponterotto, J.G. (2005). *Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science*. Journal of counseling psychology, 52 (2), 126.
- Prenston, N. & Samford, C. with CONNORS, C. (2002). *Encouraging Ethics and Challenging Corruption* (Sydney, The Federation Press).
- Rachels, J. (2003). *The Elements of Moral Philosophy*, 4th edition, New York, McGraw-Hill.
- Reamer, F. (1990). *Ethical Dilemmas in Social Service*, 2nd edition, New York, Columbia University Press.
- Reamer, F. (2006). *Social Work Values and Ethics*, 3rd edition, New York, Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (2007). *Etica e Morale*. Morcelliana, Brescia.

- Rossy, G.L. (2011). *Teachers' Ethical Choices in Socio - moral Settings*, 30 (4), pp. 362-375.
- Silverman, D. (Ed.) (2010). *Qualitative research*. Sage
- Singer, P. (1995). *How are We to Live? Ethics in an Age of Self - Interest* (South Melbourne, Mandarin/Reed Books).
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Stein, E. (1985). *Zum Problem der Einföhlung*, in Mortari L. (a cura di) (2006), pp. 153-178.
- Strauss, A., Corbin. J. (1994). Grounded theory methodology: an overview, in N.K Denzin e Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative research*, Sage, Thousands Oaks, CA, pp. 273-285.
- Strauss, A., Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nd ed., Sage, Newbury Park.
- Sumsion, J., (2000). *Caring and Empowerment: a teacher educator's reflection on an ethical dilemma*, 5 (20), pp. 167-179.
- Swanton, C. (2003). *Virtue Ethics: A Pluralistic View*, Oxford, Oxford University Press.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma.
- Thomson, J.J. (1986). *Rights, restitution and risk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of sociale knowledge*, Cambridge University Press, New York.
- Vantaggiato, I. (2000). *Duemilaeva. Donne che cambiano l'Italia*, in Buttarelli A., Muraro L., Rampanello L. (a cura di) (2006) p.26.
- Viano, C.A. (1990). *Teorie etiche contemporanee*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Viano, C. A. (2002). *Etica Pubblica*. Gius. Laterza & Figli Spa, Roma – Bari.
- Vigna, C. (2001). *Introduzione all'etica*. Vita e Pensiero, Milano.
- Weil, S. (1985). *Quaderno II*, in Mortari L. (a cura di) (2007) pp. 77- 144
- Vella, J. (2000). *A spirited epistemology. Addressing the Spiritual Dimensions of Adult Learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 85, 7 - 16.

- Xodo, C. C. (2001). *L'occhio del cuore, Pedagogia della competenza etica*. La Scuola, Brescia.
- Zambrano, M. (2003). *Note di un metodo*. Filema, Napoli.

Allegato A

MODULO CONSENSO INFORMATO

A) Presentazione della ricerca

Gentile Insegnante,

la sottoscritta Ilaria Marsella, numero di matricola VR384815, iscritta al corso di Dottorato in Scienze Umane (curriculum Pedagogico) sta svolgendo un Progetto di Ricerca sui Dilemmi Etici di educatori, maestri e docenti. La ricerca prevede la raccolta di interviste narrative di insegnanti di scuole di diverso ordine e grado relative alla loro esperienza quotidiana – eticamente dilemmatica – esplicita nel complesso settore lavorativo. L'obiettivo di questo studio è comprendere ed approfondire l'esperienza di dilemmi etici presenti nella professione dell'insegnante (vedi presentazione allegata sul significato di dilemma etico). Con il modulo in atto si richiede l'adesione consensuale ad intervenire come partecipante al Progetto di Ricerca sopra segnalato. Vi ricordiamo che la partecipazione è completamente volontaria: potrete ritirarVi in qualsiasi momento, senza fornire spiegazione, ottenendo il non utilizzo dei dati. Le interviste verranno audio-registrate e trascritte verbatim nel rispetto assoluto della riservatezza. Qualsiasi riferimento, riconducibile all'identificazione dei partecipanti, verrà rimosso in modo da garantire l'anonimato così come nessuna informazione, risalibile al soggetto intervistato, sarà collegata alle risposte raccolte in qualsiasi testo o pubblicazione derivante dallo studio.

B) Trattamento dati personali

Con la presente desideriamo informarVi che la legge n. 675/96 prevede “la tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali”. Secondo la legge indicata tale trattamento sarà improntato ai principi di correttezza, liceità e trasparenza. I dati personali e sensibili raccolti verranno utilizzati esclusivamente per finalità di ricerca scientifica, didattica e presentazioni di carattere scientifico e trattati ai sensi di quanto disposto dal D.lgs 196/2003. La titolare del trattamento è la Dott.ssa Ilaria Marsella, dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia dell'Università degli Studi di Verona, via S. Francesco 22, 37129 Verona, reperibile all'indirizzo mail ilaria.marsella@univr.it. Responsabile scientifica del progetto è la Prof.ssa Luigina Mortari, docente di epistemologia della ricerca presso l'Università di Verona.

Rimanendo a disposizione per qualsiasi chiarimento, Vi ricordiamo che la partecipazione è completamente volontaria: potrete ritirarVi in qualsiasi momento, senza fornire spiegazione, ottenendo il non utilizzo dei dati. È possibile annullare la Vostra autorizzazione scrivendo una mail al recapito sopra riportato.

La ringrazio fin da subito per la disponibilità e il Suo contributo al progetto di ricerca.

FORMULA DI CONSENSO

Il/La sottoscritta _____
Nato/a _____
a _____ il _____
Residente _____ a _____

in _____
via _____ n. _____

conferisce il proprio consenso:

- Alla registrazione di un'intervista qualitativa in profondità (narrativa) che ha come oggetto esperienze lavorative quotidiane di dilemmi etici, analisi di tali dati e conservazione degli stessi mediante supporti informatici.

- Diffusioni di pubblicazioni scientifiche, congressi, seminari, lezioni, esclusivamente per finalità di studio-ricerca, didattica e divulgazione scientifica.

Firma dell'insegnante

Firma della ricercatrice

Data

Allegato B

Intervista n° 1

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Io sono un’educatrice di nido che lavora nella stessa struttura da dieci anni, in particolare dal 2005. Quest’anno sono educatrice di riferimento di una sezione di gruppo piccoli, piccoli “a” significa bimbi che comunque hanno iniziato a frequentare il nido non tutti al compimento dell’anno quindi dai dieci-undici mesi e...così via insomma. E...attualmente la sezione è composta da quattro bambini, i quali appunto hanno vissuto un intero periodo, un intero anno educativo che ormai si sta svolgendo alla fine e quindi di conseguenza sono stati sia per quanto mi riguarda e poi anche per le educatrici di supporto e mie colleghe, bambini che sono stati osservati, seguiti e soprattutto e...come dire coinvolti in quella che è la loro crescita e sviluppo. Ecco, questo presuppone il fatto che durante l’anno i bambini siano anche osservati da noi quotidianamente e in modo anche particolareggiato in base insomma a quello che è il loro sviluppo che comunque procede molto velocemente...e...spesso durante l’anno vengono comunque organizzati dei colloqui all’inizio dell’anno, a metà anno e poi anche alla fine. Ecco questo dà la possibilità anche a noi di avere, durante l’anno educativo che è lungo, anche dei punti fermi su cui fare appunto il punto della situazione. In particolare, ecco e...nel momento in cui mi è stata posta questa domanda e quindi di pensare ad un dilemma, mi è venuta alla mente la situazione di un bimbo che è stato comunque osservato da me, dal gruppo e dall’equipe educativa per un’apparente difficoltà motoria che è stata, come dire, la lampadina che poi ha fatto accendere il desiderio di osservare questo bimbo. Ecco, durante il colloquio finale, quindi durante il colloquio di fine anno, è stata comunicata alla famiglia questa difficoltà motoria legata ad un...come dire ad un ritardo che...e...nel gruppo si coglieva. Il bimbo, ecco, nel momento in cui è stato deciso di comunicare questo ritardo motorio aveva comunque compiuto i diciannove mesi che sono comunque un pò lo spartiacque che divide quella che è, passatemi il termine, la normalità del corso dello sviluppo ad invece a un qualcosa che faccia pensare appunto ad un problema, ad una situazione che desta comunque delle preoccupazioni. Ecco, e...per quanto riguarda appunto il mio dilemma (sorride) e la mia professionalità, mi ha da subito fatto capire che il disagio doveva essere comunicato alla famiglia, d’altra parte c’era comunque il timore di quella che sarebbe stata la reazione da parte dei genitori nel venire a conoscenza che probabilmente veniva colta una difficoltà dal punto di vista appunto motorio di questo bimbo. Ecco, e...difficoltà, come dire, non nel comunicare il disagio ma nel, più che altro, la preoccupazione di quello che sarebbe stato cogliere la notizia da parte dei genitori. Quindi il dilemma, appunto, se vogliamo può essere stato risolto perché questa comunicazione ai genitori è stata data, nel senso che comunque c’era la convinzione di fare, tra virgolette, la cosa giusta e cioè e...qualcosa che andasse solo ad incentivare, come dire, il benessere del bambino e un suo futuro sviluppo nel modo più sereno possibile, dall’altra parte però c’era appunto la preoccupazione di quella che sarebbe stata la reazione. A colloquio avvenuto e quindi, come dire, a comunicazione avvenuta, posso dire che il dilemma si è risolto nel senso che è stato più che accolto positivamente il messaggio ed è iniziata anche una collaborazione...Non solo comunque con noi ma anche, come dire con persone al di fuori dell’equipe che seguono lo sviluppo del bambino. Però ecco questa molto spesso è una situazione particolare, ci troviamo di fronte a tanti dilemmi, tra virgolette di questo genere, perché comunque noi viviamo con dei bambini otto ore al giorno quindi accompagniamo quello che è lo sviluppo della loro crescita che poi il bambino ha e vive nella sua famiglia di riferimento però spesso si osservano delle situazioni che mettono insomma dei punti di domanda. Quindi ecco, riferendomi anche appunto alla storia che è passata perché dieci anni sono tanti, è successo che magari in alcuni e...appunto momenti particolari non sia data questa comunicazione e quindi resta magari il dubbio di dire: e se l’avessi dovuta dare? E se fosse stato meglio? Quindi il dilemma era se comunicare o non comunicare. Ecco in questo caso particolare il dilemma è stato dal mio punto di vista risolto nel senso che la comunicazione c’è stata però ecco e...c’era anche la preoccupazione e...come dire...come sarebbe stato il ricevere o meno una notizia di questo genere, ecco. Sicuramente poi, allargando un pochino

la parola dilemma, siamo comunque delle educatrici che lavorano con molta, molta passione e sanno che al primo posto sta sempre il benessere dei bambini in tutto e per tutto. Quindi anche per comunicare determinate no, impressioni che poi dopo sono comunque delle impressioni che vengono quotidianamente dalla pratica, da esempi, da osservazioni chiare e...portano comunque alla base, appunto, un desiderio di rendere lo sviluppo del bambino il più lineare. (Pausa) Ritornando al concetto che stavo esponendo poc'anzi, relativo appunto al dilemma etico, ecco quello che noi educatrici abbiamo alla base della nostra formazione è quello di rendere lo sviluppo del bambino il più naturale e sereno possibile quindi, in questo caso particolare, il dilemma era se comunicare il disagio alla famiglia di riferimento o non comunicare...una situazione che desta comunque delle preoccupazioni...soprattutto per il timore di quella che sarebbe stata la reazione da parte dei genitori se fossero venuti a conoscenza che probabilmente veniva da noi colta una difficoltà dal punto di vista appunto motorio di questo bimbo. Ecco, il dilemma è stato risolto perché dopo aver indugiato per un periodo di tempo, relativamente breve, la decisione è stata quella di comunicare alla famiglia la difficoltà e adesso, ad un mese diciamo dalla data in cui questo colloquio è avvenuto e in cui è stata comunicata la difficoltà, siamo tutte, io in primis ma anche come colleghe appunto, in generale, soddisfatte e contente perché questo ha portato ad un inizio di un cammino che coinvolgerà non solo noi come educatori ma anche altre figure di riferimento”.

Intervista n° 2

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Io sono un’educatrice presso un centro infanzia e io sono un’educatrice di nido e...quest’anno sono di supporto alla sezione piccoli e lavoro presso questa struttura da dieci anni e quindi insomma eh...ho vissuto una storia abbastanza lunga in questa struttura. Quando sono arrivata e...si è creata l’equipe attualmente esistente e quindi abbiamo avuto modo noi educatrici di crescere insieme e...sia come spirito che come metodo di lavoro, ecco. Dal mio punto di vista, nutriamo tutte molta passione per il nostro lavoro, anche accompagnate dal benessere diciamo (sorridente) in cui si viveva fino a pochissimo tempo fa. Ecco, il mio dilemma riguarda l’attualità; in questi ultimi due anni, in particolare in quest’ultimo anno educativo, stiamo affrontando una grossa problematica legata all’aspetto economico. Mi dispiace anche dare tanta importanza a quest’aspetto per il quale io (sorridente) non sono ecco così...non mi concentro molto nel mio lavoro perché dal mio punto di vista dovrebbe essere una parte se vuoi di contorno, però quest’anno davvero ha influito molto secondo me sul nostro stato d’animo quindi e...diciamo che in termini molto pratici e...non riceviamo lo stipendio come dovrebbe essere ed è una cosa che va avanti in questi termini da settembre e questo, all’inizio dell’anno non era una cosa così importante per noi ma ultimamente sta pesando parecchio, ci fa ragionare tutti i giorni a livello di equipe, anche se siamo ripeto molto appassionati, questo fattore ci penalizza. Il mio dilemma è proprio questo: fino a che punto noi possiamo agire e lavorare con passione con i bambini e le famiglie donando gratuitamente il nostro lavoro o quanto fino a che punto dobbiamo in qualche modo far valere anche i nostri diritti di lavoratore e fare diciamo (sorridente) il minimo per garantire il buon funzionamento del servizio facendo valere i nostri diritti appunto di lavoratori che hanno anche diritto (sorridente) riguardo alla loro ricompensa mensile. Ecco, e...tante volte, in alcuni momenti e...secondo me questo ha anche offuscato il nostro modo di lavorare perché la parte emotiva di noi era più coinvolta in questo che non nel lavoro. È chiaro poi che chi ama questo, l’essere educatore e...e tutte le mattine entra a scuola e vede gli occhi dei bimbi o parla con i genitori e accoglie i loro dubbi e...i loro timori che sono assolutamente, che fanno anche parte, fanno parte del ruolo di genitore e...ovviamente ci si dimentica dell’aspetto delle proprie difficoltà di lavoratore e ci si apre ovviamente al tendere le braccia verso questi piccoli e grandi che lo richiedono, che richiedono il nostro aiuto. Ecco però...diciamo che non è facile e tante volte, ripeto, ci siamo trovati di fronte al ma...chi me lo fa fare di promuovere il servizio piuttosto che spendere il mio tempo per essere d’aiuto ad un genitore in difficoltà che magari ci chiede un appuntamento

fuori lavoro oppure chi me lo fa fare di spendere energie, ricercando un'attività particolare che possa come dire aiutare la crescita di questi bimbi, ecco. In parte è un dilemma risolto perché ripeto basta entrare qui, guardare nel viso i bambini e rispondere alle loro cure per cui la nostra difficoltà non regge ecco (sorride); però dall'altra questa esiste e tante volte mi sono chiesta se sarebbe utile far trasparire ai genitori il proprio malessere in termini pratici, in modo tale da essere anche compresi, perché comunque l'equipe cerca di autosostenersi però poi i limiti umani e...arrivano fino ad un certo punto ed hanno bisogno d'altro. Ecco, perciò è in parte una soluzione perché nei gesti appunto quotidiani la risposta si trova, a lungo termine eh...il dilemma resta insomma.”

Intervista° 3

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Bene...Allora, in quest'anno educativo...In quest'anno scolastico mi sono trovata a riflettere su un dilemma poiché la mia scuola sta vivendo un passaggio, definiamolo amministrativo, nel senso che dall'attuale titolare passeremo sotto ad una cooperativa e quindi ci saranno dei cambiamenti a diversi livelli...era opportuno o meno rimanere ancora in questa scuola o cercarmi un altro lavoro; rimanere sempre nel campo educativo oppure anche altre cose insomma...dipende sempre da quello che ti offre un po' il mercato del lavoro. La mia riflessione è partita dal fatto che comunque in questa scuola, in questa realtà, con gli insegnanti abbiamo un ottimo gruppo, condividiamo lo stesso stile educativo-pedagogico, abbiamo molto rispetto delle idee l'uno dell'altro, siamo un ottimo team insomma...Questa cosa da una parte mi fa riflettere molto e pensare di rimanere, dall'altra parte però penso al fattore economico, alla solidità economica, il fatto di cambiare una realtà e di passare sotto ad una cooperativa, ed è la prima volta che mi trovo in una situazione del genere, significa anche cambiare altri punti di vista, altre entrate probabilmente, anche un altro modo di vivere il lavoro perché veniamo chiamati a vivere in prima persona e ad essere protagonisti sotto tanti aspetti. Ecco, quindi sono stata titubante, mi sono chiesta varie volte nel corso dell'anno quale poteva essere per me la strada migliore, la situazione migliore, ecco. E...valutando le due cose per lungo tempo e...preferisco prediligere, prediligo la situazione di benessere che ho con i miei colleghi e quindi ho deciso di buttarmi in questa nuova realtà e di continuare il mio lavoro insomma all'interno di questa scuola. Il fattore economico per me insomma non è così importante ma è più importante per ora e...trovare una realtà scolastica in cui si lavora bene, in cui si preferiscono gli ideali, i principi e questo è un fattore più forte insomma che mi ha consentito di rimanere e di provare questa nuova avventura. E...poi il futuro si vedrà insomma, ecco. (Pausa) Adesso che siamo a fine dell'anno e che devo preparare anche i vari materiali che poi porteranno a casa i bambini da guardare con i genitori, mi è venuto da farmi un'altra domanda come insegnante a livello più didattico-educativo, a livello più di programmazione. Quest'anno ho fatto lavorare i bambini più a livello materiale-concreto oppure ho prodotto più a livello relazionale-astratto? Perché i genitori sono molto contenti quando i bambini portano a casa del materiale, ok, da guardare insieme. Però io mi chiedo, è così fondamentale o è fondamentale comunque costruire tutta una serie di giochi, di relazioni che poi non hanno un oggetto ben specifico, ok, che si creano a livello più astratto ma che sono comunque importanti e...ecco, che con i piccoli e i medi si fanno dei lavori più ridotti, con i grandi invece, non dormendo al pomeriggio abbiamo anche più tempo per elaborare, fare propri degli elaborati più concreti, materiali, ok, oggettivi ecco. Quindi anche per l'anno prossimo magari organizzarmi in maniera diversa però qual'è il dubbio (sorride)...il dubbio è volere accontentare le esigenze dei genitori o riflettere e dire quanto è veramente importante che il bambino produca tanto o viva più esperienza diretta, gioco, più socialità...e quindi questo è comunque da spiegare ai genitori durante le riunioni, i colloqui, il valore dello stare insieme, del creare delle relazioni, del saper rispettare il proprio turno, del parlare, del condividere il gioco, anche questi aspetti sono estremamente importanti, ecco. E...e quindi trovare un equilibrio tra l'una e l'altra cosa senza essere condizionato da quello che può essere la richiesta del genitore, ecco”.

Intervista n° 4

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora...Francamente mi viene in mente...appunto di...alcuni bambini, la situazione di un bambino, uno in particolare che era particolarmente estroverso...era un bambino che proveniva...non era italiano, per cui veniva da lontano, sudamericano...adottato anche, che ha avuto i primi anni di vita molto difficili...Per cui questo bambino ne risentiva poi nel suo modo di comportarsi e nello stare con gli altri. Noi abbiamo avuto questo bambino...Ehm...Ho avuto questo bambino un ultimo anno, quindi è arrivato al terzo anno, era un bambino da contenere molto fisicamente, aveva bisogno di molto affetto attorno a lui però nonostante tutto cercava sempre di spingere l'asticella in là, non dico la rissa però insomma lo scontro fisico non gli dispiaceva per cui bisognava sempre stare attenti a questa cosa. A volte ecco con noi è stato bene perché mi ci metto io ma anche i miei colleghi hanno aiutato in questo percorso di questo anno in cui questo bambino qui ha ritrovato un po' di pace dal mio punto di vista, però naturalmente la sua esuberanza lo portava a gesti eclatanti, a volte pericolosi, bisognava starci attenti e siccome sapevo che dall'altra parte i genitori erano un po' preoccupati e anche insomma, come si può dire, arrabbiati con lui, la mia questione...il mio dilemma era se dire tutto o se dire solo una parte per non esasperare la famiglia che era già preoccupatissima e per non creare ulteriore confusione, anche per il bambino stesso, sommando castighi-punizioni, si creava un circolo che poi difficilmente poteva venire stemperato, difficilmente poteva venire eliminato, ecco. Quindi stavo sempre a soppesare cosa dire o cosa non dire e come dirlo. E...Io l'ho risolto, tra virgolette, perché in realtà è una di quelle cose che non sai mai se risolvi però cercavo prima di iniziare con le cose positive che questo bambino comunque faceva perché era amante della musica, era amante del ballo, era un bambino di compagnia in realtà se lo si prendeva nel gesto giusto, ma questa sua esuberanza lo portava anche a volte poi a volere lo scontro fisico, a voler creare e...risse, battaglie e io cercavo di raccontare un po' sì quello che succedeva però diciamo non esasperare i toni, qualcosina anche toglievo, facendo capire che sì c'era bisogno di controllo e di stare attenti perché era portato a...però qualcosina tacevo...qualcosina tacevo anche perché insomma...già quello che raccontavo mi sembrava tanto che poi a viverlo è una cosa e capisci anche che tu puoi intervenire, che non è così pericoloso, a raccontarlo e basta, alcune cose sembrano solo più brutte, più pericolose di quello che sono, per cui ammorbidivo i toni sempre e così raccontavo un po' e qualcosa o raccontavo diversamente o tacevo, ecco.”

Intervista n° 5

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Mi sono ritrovata anni fa ad avere un bambino in classe con delle grosse difficoltà a livello di gestione della sua rabbia e...di gestione proprio delle sue frustrazioni; quando lui si sentiva in difficoltà reagiva urlando, rotolandosi per terra, lanciando oggetti e così. Allora e...La direttrice dopo innumerevoli episodi di questo genere ha pensato di mandare una lettera ai genitori in cui si segnalava questa situazione. E questo è stato fatto dopo un pomeriggio in cui io non ero presente e...e perciò io non sapevo niente di questo episodio interiore che aveva avuto il bambino e neanche della lettera che la direttrice stava mandando ai genitori, anche se ne avevamo parlato di segnalare ai genitori però in quel contesto non mi aveva detto niente. Decisione che è stata presa in un pomeriggio in cui io non ero presente e perciò io non sapevo niente. Sicché la mattina dopo, quando arrivo a scuola, mi sono ritrovata con il papà di questo bambino con in mano questa lettera ricevuta e mi ha messo davanti appunto a questa situazione difficile. Mi ha detto che se io avessi condiviso tutto ciò che c'era scritto nella lettera, lui avrebbe ritirato il bambino da scuola. In quel momento, presa anche un

po' alla sprovvista, non sapevo come fare ad affrontare il dubbio perché il dilemma era che se io avessi appoggiato ciò che la scuola aveva fatto, segnalato e che era comunque giusto, lecito eh... il papà avrebbe ritirato il figlio dalla scuola, viceversa se io non avessi approvato il contenuto sottoscritto in questa lettera, il bambino sarebbe rimasto ad essere mio alunno però non era una cosa...cioè vera quella che avrei fatto perché (sorrise) in realtà era una situazione da segnalare come c'era scritto nella lettera. Ecco, in quel momento...mi sono un pò immedesimata nei panni di questo papà, essendo anch'io un genitore di tre figli, voglio dire, mi sono un po' immedesimata nella sua angoscia, forse anche nella sua frustrazione, ho cercato di capirlo, di fargli capire che condividevo un po' la sua angoscia però insomma bisognava un attimo calmarsi eh...e prendere in mano la situazione nel verso giusto, tutto questo per aiutare il bambino a superare questa difficoltà, ecco."

Intervista n° 6

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: "E...Dunque...Alcuni anni fa mi sono trovata di fronte a quello che secondo me ritengo sia un dilemma cioè se dire esattamente al genitore la difficoltà della figlia o se non dire nulla e restare ferma a ciò che mi era stato detto dalla logopedista. E...a quel tempo avevo una classe di venti bambini e...una bambina in particolare presentava difficoltà di apprendimento e...lì per lì, lo dissi alla mamma però non presentai esattamente tutte le difficoltà che erano emerse nella bambina ma le indicai di andare da una logopedista pensando che questa le potesse dare indicazioni maggiori e utili che avrebbero potuto portare ad un miglioramento, insomma...E lei andò da una logopedista di sua fiducia e dopo qualche mese fui chiamata e...diciamo a fare un resoconto di quello che era l'attività in classe e l'apprendimento della bambina. La logopedista mi disse che non era nulla di grave, che bastava solo...praticamente andare avanti con il lavoro ma darle tempi più lunghi ma e... non mi comunicò nulla di specifico, nulla di scritto su cui potessi lavorare in maniera mirata. A questo punto sorse il dilemma...dovevo dire alla madre quello che effettivamente pensavo, per il bene della bambina, o non dovevo comunicare quello che pensavo per fare unicamente riferimento a quello che mi era stato detto da quella logopedista? E alla fine, ad un certo punto, presi la decisione. Glielo dissi alla madre e dissi che secondo me si trattava di un problema di dislessia e che quindi bisognava approfondire la cosa per poter poi seguirla al meglio. Così e...ebbi subito uno scontro con i genitori però cercai di interpellarli più volte cercando appunto di collaborare, finché questi genitori si decisero e si rivolsero verso il centro per il quale io indicai di andare a fare questa valutazione. In effetti emerse, effettivamente, questa e...che la bambina era affetta da dislessia e con qualche altro piccolo deficit riguardo l'apprendimento e...diciamo che e...quell'anno non fu molto facile per me (sorrise) perché e...insomma, ci fu un certo contrasto con i genitori e all'inizio insomma non trovavamo sintonia. Però insomma, per cercare di fare diciamo il meglio per la bambina riuscimmo a trovare le modalità, i modi per e...per organizzare e sistemarci dal punto di vista organizzativo sia a scuola sia a casa perché l'apprendimento della bambina fosse, diciamo, e...migliore e...e da lì devo dire che nacque proprio un senso di fiducia nei miei confronti, fiducia che hanno sempre portato avanti per tanti anni fino a praticamente (emozionata) alla chiusura del percorso dei cinque anni della primaria...E anche con risultati molto soddisfacenti della ragazzina. Quindi ecco e...davanti a questo...a questa scelta, insomma, nonostante feci un anno particolarmente difficile scelsi quello che per me era, diciamo, il bene della bambina, ecco."

Intervista n° 7

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora e...Affronterei due dilemmi etici, uno legato alla scelta professionale dell'insegnamento e uno legato ad un contesto...ad una situazione problematica con uno studente. Partirei dalla situazione dello studente e...parliamo di tre-quattro anni fa, c'era un ragazzo che aveva...un ragazzo con un sostegno, quindi un ragazzo con problematiche legate all'epilessia, un ragazzo piuttosto problematico che causava diciamo dei notevoli squilibri all'interno della classe. E...il suo comportamento era sempre molto aggressivo, molto polemico, sia con gli adulti che con i propri compagni di classe; quindi il clima...è una classe positiva ma il clima era piuttosto teso, piuttosto nervoso ed era difficile da gestire e quindi noi eravamo sempre, noi come corpo docente, eravamo sempre in conflitto nel senso che non sapevamo mai se essere delicati e dolci oppure essere con polso fermo e a volte essere abbastanza autoritari nei suoi confronti ma anche fisicamente, cioè proprio il fermarlo, il placarlo fisicamente. Poi ecco, il dilemma era proprio questo, capire quale fosse la strada da seguire e...e io ricordo perfettamente che non sapevo, ero andato a chiamare diversi specialisti, psicologi, avevamo avuto diversi incontri però chiaramente venivano tante visioni diverse e non si riusciva mai a capire la strada perché a volte sortiva un effetto positivo essere fermi e altre volte questa fermezza lo faceva esplodere. Poi l'unica cosa che capii era che bisognava essere costantemente coerenti, cioè ogni giorno proporre la stessa cosa e...però con fermezza cioè porsi sempre con molta fermezza quindi io scelsi la strada che sembrava lì per lì meno premiante però alla lunga diciamo ha prodotto una credibilità e un'accettazione da parte sua e gli dava anche dei riferimenti. E mi ricordo anche perfettamente, insomma lui era venuto anche alle mani con i professori, aveva proprio dato delle spinte o lanciato cose sui banchi per la classe...era pericoloso, era un soggetto molto pericoloso e...a volte quando io arrivavo a scuola, mi ricordo, faceva finta di buttarsi sotto la macchina, era magari l'ora dell'intervallo e loro erano fuori in giardino che facevano ricreazione così, lui si buttava...faceva finta proprio di buttarsi sotto la macchina e...l'apice fu forse una volta in cui lui era disperato, ebbe una crisi di pianto quindi ecco era un epilessia con delle complicazioni notevoli e lui andò su al terzo piano della scuola e fece per buttarsi giù dalla finestra cioè proprio si sporse dalla balaustra, io lì mi ricordo per fortuna ero di sorveglianza e andai, proprio lo tirai dentro per le gambe poi era un ragazzo molto...un po' corpulento, quindi era anche molto pesante, pesava più di me di sicuro. Dopo diciamo che da quell'episodio, piano piano lì lui...e quindi diciamo che da quell'episodio io ero sempre molto combattuto perché il fatto stesso, ero all'inizio dell'insegnamento, il fatto stesso di mettere le mani addosso ad un ragazzo non è da fare, non è da fare ovviamente ma non mettere le mani nel senso di picchiare però prenderlo anche, afferrarlo, bloccarlo...però capii insomma che era l'unica strada, dopo quell'episodio piano piano lui iniziò ad accettare il percorso che facemmo anche con la classe, con l'aiuto dei compagni e via dicendo e piano piano questa cosa lo fece accettare, lo fece integrare e lui si inserì nel gruppo classe...Quella fu, ovviamente ecco, superato il dilemma se vogliamo poi son le cose che nel nostro mestiere gratificano maggiormente. Questo è...la prima parte...la seconda parte è legata alla scelta lavorativa di insegnante dove riflettendo un attimo ed avendo iniziato un percorso di ricerca universitaria, l'insegnamento diciamo che è stata una parte che ha affiancato la ricerca nell'ultima parte perché non c'erano appunto possibilità in Italia e...come molti penso, come molti insegnanti in Italia, la scuola diventa l'opzione b, cioè la scelta secondaria, dove molti insegnanti si appoggiano perché la scelta è famiglia e rimanere in Italia significa probabilmente non avere spazio nell'ambito accademico viceversa se uno accantona l'idea di famiglia e questo ha coinvolto sia me che mia moglie che siamo tutti e due insegnanti con un percorso universitario alle spalle quindi questo è stato insomma un po' il dilemma, poi per fortuna la scuola fornisce tanti spunti umani e...per fortuna mi è piaciuta tanto e son rimasto e ho scelto la seconda opzione. Questo è stato il dilemma nella vita di insegnante ecco però riflettevo che, e di questo ne ho riflettuto recentemente, che probabilmente in Italia la scuola non funziona così bene perché risulta

un ammortizzatore sociale per tutta una serie di persone che scelgono l'insegnamento diciamo come opzione secondaria.”

Intervista n° 8

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Va bene. Allora, recentemente e...nell'esame di terza media, si è dovuto decidere in relazione ad una studentessa se dare come voto, diciamo conclusivo, un sette o un otto, quando la media matematica era esattamente a metà tra i due voti. E nella mia valutazione della situazione, ho dovuto capire se doveva pesare di più il criterio oggettivo, quindi se la mia valutazione doveva tenere conto dell'oggettività della prova oppure se far valere un criterio di tipo morale, personale perché nella fattispecie la ragazzina quest'anno ha perso la sorella più grande di qualche anno e ha dimostrato, durante l'anno, una grande forza d'animo perché è riuscita, nonostante il grave lutto personale, a non perdere un giorno di scuola e, come dire, a tenere duro nell'impegno, a non perdersi d'animo e ad affrontare gli ultimi mesi dell'anno in maniera grintosa, quindi mettendo anche da parte penso il normale dispiacere per quello che era successo. E...come ho vissuto il dilemma...il dilemma era in relazione alla ragazza stessa e in relazione anche alle altre valutazioni espresse per gli altri studenti. Quindi e...ciò che mi ha reso problematica la scelta è stato se dare più peso ad un criterio oggettivo-scientifico o ad un criterio personale e alla fine pensando alla fascia d'età della ragazza e dell'ordine di scuola nella quale lei si trovava ho lasciato prevalere il secondo criterio propendendo nella mia valutazione per un otto piuttosto che per un sette perché ho ritenuto importante, in quel caso, darle un atto di fiducia e...gratificarla per l'impegno e per la forza d'animo con la quale ha affrontato l'anno scolastico. È rimasto aperto, per un momento, un secondo dilemma quindi come abbiamo agito nei confronti di altre persone e...che scelte sono state fatte nei confronti di altre persone e la risposta, forse economica, che mi sono data è che forse ogni caso va analizzato a sé perché e...non tutto può essere matematizzato, non tutto può essere riportato ad unità ed ogni persona è a sé. Quindi è possibile che nel caso di altre persone sia prevalso il criterio oggettivo, scientifico e non si siano fatte valere altre ragioni, ma nel caso specifico, valeva la pena, come dire, tenere in considerazione anche questo aspetto perché il caso della ragazza era di per sé unico, raro, eccezionale anche nella sua gravità.”

Intervista n° 9

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Ho pensato che il dilemma più importante che abbia vissuto è stato quando abbiamo dovuto mandar via un ragazzo da scuola, allora...è un fallimento educativo poiché un ragazzo che ha diritto ad imparare, a migliorarsi perché tutti ne hanno diritto, noi glielo neghiamo cioè non siamo in grado, io non sono in grado di gestire questo ragazzo. Che cosa faccio...come mi schiero...sto facendo il suo bene o lo sto rovinando e lo sto portando a peggiorarsi e quindi questo diventa veramente una cosa brutta per cui si sta discutendo se un ragazzo merita di rimanere con quel gruppo classe oppure merita di essere spostato, di trovare un'altra scuola, di fargli fare un passaggio perché li rompe le scatole, perché ne combina tante...allora in quel caso lì, io penso come se fossero miei figli gli altri, come se fosse mio figlio lui, cioè...il bene non è solamente di quella persona ma è anche il

bene di tutto il gruppo, se lui resta lì mi rovina gli altri ragazzi, rovina l'esistenza pacifica che si era venuta a creare del gruppo...quindi cerco di risolvere questo dilemma pensando sempre...bilanciando cioè mettendo sui piatti della bilancia il bene che può succedere da una parte rispetto al male che succederà a lui se viene mandato via. Quindi si cerca il male minore...è brutto da dire, però ad un certo punto il bilancio deve tenere conto anche di questo. Anni fa, a priori, pensavo che si dovesse tenere comunque la persona, cioè comunque non mi interessa il gruppo, poi lo rielaboro durante le mie ore di insegnamento per cui si educa e si insegna ma allo stesso tempo si deve tenere tutti quanti. C'era un motto che era ne per dantum, affinché nessuno si perda o venga perso per la propria strada e...non la penso più così, o meglio, di caso in caso devo rivedere il mio giudizio quindi lì è un dilemma perché scegliere su questa cosa è una scelta che è così importante poiché coinvolge una vita di un ragazzo giovane, per lui è un colpo grosso, per cui tutte le volte lì devo ripensare daccapo e non occorre tutto il passato che ho avuto, tutta l'esperienza perché proprio si sceglie a seconda del minor male possibile.”

Intervista n° 10

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Sì, allora...premessa...e...in questa scuola ci troviamo in tutti i giorni, in ogni momento a risolvere delle situazioni di dilemma e...io ho impostato il mio lavoro, considerando che il mio lavoro è proprio un work in progress quindi è tutto in divenire...quando io mi trovo di fronte ad una situazione di dilemma, non mi pongo, non mi faccio un problema eccessivo nel giudicare, nel dare un giudizio eccessivo ad un ragazzo positivo o negativo perché so benissimo che il giorno dopo lo posso riprendere, lo posso rivalutare, lo posso riascoltare e quindi ho imparato proprio a vivere queste situazioni nella maniera più serena possibile perché per me dare tra virgolette un quattro oggi vuol dire, tra virgolette, dare anche un sette o un otto il giorno dopo. Questo è come imposto il mio lavoro in questa scuola che è una scuola con ragazzi particolarmente problematici cioè io quando entro in classe mi dico...questi ragazzi che hanno una valanga di problemi a casa, ovunque, non deve essere il problema la scuola perché altrimenti...cioè...non ne vengo fuori. Il dilemma che io invece vivo, lo vivo nell'impostare il programma, lo dicevo prima al collega va beh...nel senso, noi siamo abbastanza liberi nel gestire il programma, allora...tratto, sviluppo gli argomenti, che io insegno inglese, tarandoli su...i più bravini, che ce ne sono o sul target diciamo medio-basso e questo mi trova ogni anno a rivedere il mio programma. Purtroppo poi lo decido in anticipo senza conoscere il programma nel senso che non conosco tutti i ragazzi, io insegno nella terza e nella quarta, nella terza io me li trovo per la prima volta e quindi io poi ogni volta cambio...però mi trovo sempre in difficoltà nel programmare e...non solo gli argomenti da svolgere ma anche come svilupparli perché non sempre...cioè ho delle terze bravine e allora devo accelerare, dare più materiale, delle terze che non riescono proprio a capire e allora rallento...basta...concludo dicendo, ci pensavo che considero ciascun studente, ciascun ragazzo, una persona che è in divenire e quindi dargli un tre oggi, magari lui si dispera, io lo guardo e dico ascolta...ti fai interrogare domani...punto”.

Intervista n° 11

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora...dilemmi etici, facendo l'insegnante, ce ne ho ogni istante perché di fatto un insegnante è un educatore quindi è una figura di riferimento dal punto di vista educativo, morale e anche pratico. E si passa, l'etica la passi ai ragazzi con il comportamento non solo di quello che dici ma molto di più di quello che fai...quindi più che dilemmi etici posso essere un riferimento etico per i ragazzi, esserlo sempre. In realtà questa coscienza è un vero dilemma etico cioè sai che nel momento che tu sai costruire e formare anche il modo di pensare dei ragazzi, di modificare il loro modo di pensare e di vedere il mondo; se c'è, se riesci a diventare una figura autorevole di riferimento diventi anche una forma mentale, aiuti la loro forma mentale cioè non sei la loro forma mentale ma la puoi diventare. Io poi insegno matematica, da questo punto di vista potrebbe sembrare di no invece è molto perché li formo nel ragionamento e mi capita anche di dire diffidate ragazzi da quello che è etc perché molto spesso le discussioni che si sentono in ambito, qualunque ambito, dal politico all'ambito della televisione in generale radio insomma, mass media, spesso anche giornali sono informazioni dove le implicazioni sono sbagliate cioè non fanno premessa – conseguenza ma fanno conseguenza – conseguenza ovvero sia da quello che dico auto affermo quello che voglio dire ma non è un implicazione. Queste cose ai ragazzi, quando faccio logica, gliene parlo e anche mi è capitato di far notare come le percentuali, ad esempio, vengono elaborate in modo sbagliato ovvero sia la gestione delle informazioni, date come scientifiche, vengono gestite in modo pseudo scientifico che è ancora peggio perché uno pensa che ci sia una base di dati e invece i dati non ci sono. Questo direi che è una formula di lavoro che dà un'etica a loro e quindi passo una mia etica in questo punto anche se cerco di essere il più oggettiva possibile vista anche la materia cioè voglio dire...e...la premessa – conseguenza cioè l'implicazione quella è cioè se uno ragiona senza implicazione sta ragionando male al di là di quello che dice quindi lavoro su di loro, sulla correttezza del ragionamento il cui fine è che sia corretto per quanto riguarda geometria ma che sia anche corretto per quanto riguarda le implicazioni politiche di democrazia etc...E...e questa è una prima parte, poi c'è tutta una serie di dilemmi etici che sono la gestione e...della scuola in generale ovvero sia...attualmente ho dei ragazzi con disabilità e lì c'è un dilemma etico di gestione loro e di gestione degli altri. Fino a che punto arriva la e...il seguire questi ragazzi, le loro necessità e fino a che punto arriva la necessità degli altri? E questo è un conflitto etico. Come lo risolvi...lo risolvi semplicemente cercando di trovare un limite invalicabile che sai che non devi superare cioè quando ti accorgi che la presenza di un ragazzo invece che essere formativa, perché la presenza di un ragazzo disabile è assolutamente formativa per i ragazzi, è una chance più da dare a loro ma devi fare in modo che lo sia e non è semplice, quando diventa un peso ma non il ragazzo disabile di per sé, può essere anche un ragazzo che fa fatica a capire, che è in grande difficoltà e continua a farti domande quindi rallenta tutti gli altri ad un certo punto lo devi stoppare. Si fa fatica a farlo perché lui fa capire che è ancora in difficoltà e quindi fermare la difficoltà di uno, bloccare la difficoltà, trascurare i suoi bisogni...e questo è un problema, sì...trascurare le necessità di un ragazzo...però ci sono altri ragazzi, molto spesso...dove finisce la libertà mia e dove inizia la tua o viceversa...quindi il bisogno di gestire questa cosa. Chiaramente noi abbiamo un ruolo in positivo perché il professore ha questo ruolo in positivo cioè il professore è quello che guida...dovrebbe essere quello che educa ma l'educare, il tirar fuori da loro tutto ciò che c'è di bello non sempre è così...cioè la vita non è sempre così idilliaca come in teoria è e quindi quello che ti possono dire, che ti posso dire, è che in questi casi io mi faccio un certo punto...per cui quando vedo che gli altri si stufano è il momento di smetterla e anche molto prima, bisogna sempre fare in modo che ci sia la tensione alla curiosità, se la curiosità non c'è se interviene la noia, se interviene il fatto che questo ragazzo viene visto dagli altri come un peso io non sto più aiutando lui, cioè lo sto aiutando in matematica ma gli sto facendo male sul resto e quindi a questo punto io devo fare in modo che ci sia uno sportello help che ci sia un altro momento per poterlo fare e ad un

certo punto anche abbandonarlo cioè accettare l'insuccesso perché l'insuccesso, la sconfitta, la frustrazione vanno gestite, vanno affrontate, per molti di loro è la prima volta perché alle medie vengono molto coccolati ma in un liceo è la normalità, la frustrazione in un liceo è la normalità quindi devo anche saper gestire la frustrazione di questi ragazzi cercando di chiarire al massimo che la frustrazione è una frustrazione sulla materia, sul momento, sul concetto, o magari anche sulla predisposizione o meno per una materia perché a qualcuno viene anche indicato di cambiare scuola e invece viene e...e qualcuno viene appunto aiutato a cambiare scuola...gestire la frustrazione vuol dire anche crescere poi alla fine, chiarire però loro che è una frustrazione dovuta essenzialmente a quello che hanno fatto, non a quello che sono...quindi matematica viene spesso vista come non la so fare, sono un cretino ma invece cerco in tutti i modi di chiarir loro non la sai fare perché non la sai fare oppure sei bravo su altre cose, oppure non sei bravo neanche su altre cose ma non è che sei un cretino ecco...gestire le due cose...penso di riuscirci perché mi vengono a trovare quelli che ho bocciato quindi penso di riuscirci da questo punto di vista, mi pare un buon indicatore, ecco però bisogna saper un po' anche su queste cose sapere monitorarsi cioè la difficoltà di essere insegnante è proprio quello di mettersi sempre in gioco e quello di auto valutare anche positivo, anche dire beh questa cosa l'ho fatta bene perché smettiamola di darci dei cretini sempre e comunque, ce lo danno già gli altri, cerchiamo anche di valutare...pausa...allora sì il dilemma era essenzialmente il fatto che devo seguire un ragazzo in difficoltà o lo trascuro per andare avanti con il programma, alla fine...e...oppure lo trascuro per approfondire le cose, per non restare sempre lì perché ci sono ragazzi che continuano a chiedere anche per insicurezza non perché in realtà non hanno proprio capito e c'è qualcuno che non ha capito e puoi dirglielo anche cinquantasette volte che non capisce. Quel caso lì lo risolvo, se vedo proprio che non ha capito un beato niente allora è lui stesso che di solito chiede lo sportello help, viene chiesto dai ragazzi, chiedono di poter fermarsi la quinta ora piuttosto che alle due cioè di fare un'ora di lezione, di solito è per uno o due ragazzi su un argomento con un insegnante, possono chiedere anche un insegnante che non sia il loro insegnante tipo se non c'è assolutamente feeling ed io non gliela so spiegare e vuole andare da un altro, va benissimo...ciao, vai, regalato se invece vuol venire con me, spesso vengono con me, faccio anche il pomeriggio che mi fermo. Questa scuola dà anche la possibilità e...che i ragazzi si fermano al pomeriggio e si fanno spiegare le cose da quelli più grandi oppure possono tra loro della stessa classe, fare insieme degli esercizi, e di solito è illuminante perché loro hanno anche degli altri metodi per dirsi le cose, di solito non molto gentili, però insomma...così...se la contano anche un pò su ecco. La realtà è che ci sono tutte queste altre strategie per riuscire a capire, non ultima quella di andare a lezione fuori, voglio dire, c'è chi ne ha proprio bisogno perché c'è qualcuno che obiettivamente non sarebbe proprio da liceo scientifico quindi è in difficoltà in modo continuativo e quindi ha bisogno di un insegnante esterno che ti segua personalmente perché tu possa farcela. Questo accade, sappiamo tutti che accade quindi ad un certo punto mi arrendo e...trovati un'altra possibilità perché non posso stare sempre sulla stessa cosa, molto spesso i ragazzi insicuri che adesso sono molto di più, cioè c'è gente che ha paura della sua ombra, che gli viene alla mattina il vomito, la nausea, il mal di pancia per venire a scuola perché non si sentono all'altezza, spesso anche per aspettative dei genitori...molto anche perché la scuola è difficile perché la scuola adesso è sempre peggio cioè rispetto a come era, all'epoca mia, la scuola è difficile perché è per competenze quindi non è che se tu sai una cosa la puoi fare bene, perché può essere benissimo che la sai ma non la sai applicare nel posto giusto al momento giusto e quindi il risultato è assolutamente negativo ma non cinque e mezzo, quattro, anche se le cose le sai...tra il saperle e il saperle applicare ce ne passa, d'altra parte io insegno una materia che ha uno scritto di sei ore a fine dello scientifico e non puoi prescindere dal saperla applicare con un certa disinvoltura perché muori se no per fare l'esame...questo è...e costruire una forma mentale sui ragazzi, farli ragionare, fare in modo che sappiano fare ad esempio una dimostrazione di geometria che si devono inventare al momento, non è proprio una richiesta da poco e qualcuna insomma ne soccombe se non è proprio la sua strada e quindi questi ragazzi vanno aiutati, accompagnati, non farli sentire mai cretini però anche accettare a volte la sconfitta, a volte un'altra possibilità di apprendere in un altro modo, che sono appunto pomeridiani etc ma ad un certo punto la mattina basta, ecco.”

Intervista n° 12

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora...in ordine cronologico perché ce ne sono tantissimi, infatti da quando è successa questa domanda me ne sono venuti di spontanei. Il primo in assoluto è se questo lavoro mi piace, quindi mi laureo in architettura, lavoro già in altri studi di architettura e provo a fare dei concorsi; provando a fare dei concorsi non avevo nessun tipo di problema, nel senso che era una scelta come un'altra che si sovrapponeva al lavoro di architetto. Quando c'è stato da decidere se accogliere la vittoria, la vincita del concorso a ventisette anni è stata una scelta abbastanza difficile e...perché da una parte non sapevo se mollare la libera professione e...dall'altra mi incuriosiva una professione della quale mi avevano parlato male i miei genitori; sono figlia di due maestri e l'unica cosa che mi avevano detto prima della laurea era fai qualsiasi lavoro ma non l'insegnante nonostante la figura dell'insegnante in casa mia fosse una figura molto bella, nel senso che negli anni sessanta quando io ero piccola, settanta, e...la figura di mio padre, il maestro del paese, era una figura conosciuta anzi che a me dava fastidio proprio perché ero la figlia del maestro non ero Elena. Questa cosa probabilmente non ha inciso molto in quel momento lì ma a distanza di tempo credo che sia stato il motivo per cui io ho iniziato a insegnare ad un certo punto perché dovevo scegliere nell'arco di un mese e...e l'ho accettato perché era una cosa nuova fondamentalmente ma della quale avevo paura perché appunto e...insomma, diciamo l'avevo scelto solo per curiosità ed essendo giovane ovviamente era va bene, provo questa cosa qua, tanto io, ed è un'affermazione che continua, non so cosa farò da grande. Nel frattempo quindi va beh...scelgo questa cosa quindi super quel dilemma se accettare o meno questo posto quindi non ho mai fatto supplenza, non ho mai fatto nulla e sono andata ad insegnare a Lonigo perché in provincia di Vr non c'erano posti, era un concorso regionale. Da lì sono partiti una serie di altri dilemmi e cioè mentre insegnavo mi sembrava troppo poco nel senso che mi piaceva molto in realtà ma mi sembrava troppo poco quello che facevo rispetto a quello che avrei desiderato fare che però non sapevo cosa fosse in quel momento lì. E quindi ho continuato a studiare, ho continuato a studiare dentro l'università, ho cercato di rimanere dentro l'università e questa cosa mi è rimasta probabilmente perché finché insegnavo continuavo a fare concorsi; ad ogni concorso non c'era un dilemma, assolutamente ma era come...era l'ennesima sfida che mi portava a pensare se qualcosa era da cambiare, nel momento in cui insomma succede che vinco un altro concorso, deciderò cosa fare. Di questi concorsi ne ho superati tanti, ne ho vinti tanti e...però non ho avuto mai dilemmi nella scelta, il primo dilemma è arrivato nel momento in cui ho iniziato a fare figli e cioè il mio dilemma era...è giusto che io dedichi così tanto tempo alla professione, nel frattempo facevo più di un lavoro, e quindi come insomma dividere tra il ruolo di madre e il ruolo di lavoratrice e questa cosa è stata scelta abbastanza facilmente perché nei primi mesi di vita mi sono presa sempre un anno di vita del bambino, cioè la mia scelta che è arrivata per fortuna con gravidanze perfette, è stata lavoro fino a quando nasce e poi mi prendo tutto il tempo che mi serve quindi la soluzione lì non è stata difficile ma è arrivata della serie mi prendo l'anno di tempo e per me l'anno di tempo era ottimale rispetto alla gestione del lavoro e dei bambini e...però dopo non esisteva più ciò vuol dire che dopo l'anno di vita non ho mai preso un permesso, non sono mai stata a casa per malattia dei bambini, non sono mai...cioè lì era fortissima la mia scelta, non era un dilemma, era adesso lavoro e i bambini vengono dopo. E da lì sono sempre venuti dopo. Un altro grossissimo dilemma invece è accaduto qui al liceo in un momento storico in cui a forza di fare concorsi insomma sono arrivata alla sis che prevedeva questo incarico tempo parziale qui, tempo parziale all'università; la gestione di una cosa nuova a me piace molto e le ho sempre cercate quindi è trentanni che faccio cose strane, però è stata difficile la relazione con il dirigente, così difficile che ad un certo punto lui mi ha messo di fronte ad una scelta: o qui o fuori di qui. È una cosa per la quale mi è caduto il mondo addosso per diversi mesi, lì sì ho fatto molta fatica e...perché sapevo che avevo ragione, sapevo che non potevo dirmi certe cose, sapevo che questo incarico era così nuovo che non tutti i dirigenti lo capivano, era per fortissimo arrivare a capire una scuola dove si formano

gli insegnanti e...l'idea di fare l'ennesima cosa nuova, mi piaceva molto. Però lì è stata durissima, ho avuto dei mesi in cui spesso insomma in aula faticavo perché mentalmente dicevo questa è una prigione, questo non è un lavoro è una prigione; in più avevo un dirigente che mi aveva preso di mira evidentemente ma come tutti gli insegnanti anomali della scuola, era un dirigente normativo, molto rigido, in più aiutava questa difficoltà di relazione il fatto che lui non solo entrasse in aula spesso e...per ribadire alcuni principi dei suoi divieti e...ma spesso mi toccava sulle cose su cui io credevo di più quindi il mio lavoro; e quindi andava a toccare i miei progetti cioè io è da trent'anni che chiamo la mia programmazione progetto e quindi anche solo chiamarlo progetto per lui non andava bene, insomma andava ad infierire sulle cose per me più forti tanto che ad un certo punto sono stata...il dilemma non l'ho superato facilmente perché sapevo di avere ragione però sapevo che per ottenere questa ragione avrei dovuto farmi violenza quindi andare da avvocati, fare denunce e cose che non volevo fare...non stava nella mia relazione normale insomma. Lì ho pensato, sono arrivata a Pasqua e ho pensato o io o lui e siccome la scuola è sua (sorride) non è mia da questo punto di vista sono io che devo andarmene e gli ho chiesto aspettativa. Non me ne fregava niente del diritto in quel momento lì, mi interessava superare la mia crisi, cioè lui non mi lasciava libera di fare quello che potevo fare perché c'erano altri come me, eravamo dieci a Venezia e nessuno era nella mia situazione quindi dieci docenti tirati fuori dalla scuola per me era una cosa bellissima, anomala ma bellissima e non volevo rinunciare a questo, quindi ho rinunciato allo stipendio e mi è andata bene perché ad un certo punto ho temuto che non mi desse l'aspettativa, ho rinunciato allo stipendio e lì appunto quando gli ho detto o lei o me ho capito che la mia libertà valeva molto di più della sua rigidità, ovviamente. Però mi è costato molto questa cosa o meglio mi è costato molto qui dentro perché ho perso dei ragazzi quindi per me era una cosa molto brutta nei loro confronti quindi e...non, non...insomma l'ho vissuta molto male con gli studenti e invece l'ho girata subito dall'altra parte perché da quell'aprile lì io ho detto sono senza lavoro cioè per me l'aspettativa non significava una pausa, l'avevo girata dicendo io sono senza lavoro, devo cercare un lavoro nuovo e...ho messo evidentemente, nonostante quarant'anni così, tanta energia che ne ho trovati troppi (sorride) cioè che a Venezia non facevo solo questa cosa qua ma appunto lavoravo in museo, facevo progetti per la regione, insomma avevo stabilito così tante, evidentemente, buone relazioni che mi sembrava impossibile non riuscire ad avere qui una buona relazione. Quindi questo insomma che è stato un vero e proprio dilemma perché da una parte c'erano i miei studenti qui, dall'altra c'era un capo con il quale non riuscivo più ad interagire, dall'altra c'erano dei colleghi meravigliosi che e...cercavano di aiutarmi in tutti i modi proprio perché cercavano di farmi vedere la cosa, scrivi quello che vuole il preside a te che ti frega, poi fai quello che vuoi tu in aula...ci mancherebbe, era impossibile per me in quel momento lì. Oppure e...insomma andavano loro a parlare con il preside...appunto quello che mi mancava era la possibilità di agire liberamente e non liberamente...a me sembrava di fare delle cose che erano sì anomale, non erano nella normalità, ma erano fattibili perché avevo la legge dalla mia parte, certo una legge recente, il concorso era recente, era tutto una cosa nuova; diciamo ecco che il dilemma è stato superato cambiando il punto di vista cioè sentendomi più protetta da nessuno...però libera e questo mi è piaciuto molto nel senso che non ho mai avuto preoccupazione, forse l'unica cosa è che ho sviluppato...All'inizio era rabbia, una rabbia fortissima che ho pagato perché ho pagato poi con salute e...però ho messo così tanta energia, insomma così tanta voglia nella ricerca che ho perso di vista il mio equilibrio con la famiglia...cioè ho buttato tutto lì, la mia preoccupazione, la mia ansia come dire di prestazione è andata a finire tutta nel lavoro a Venezia però a me piaceva, mi piaceva tantissimo quindi ero soddisfatta di questa cosa e non avevo mai pensato a cosa sarebbe successo tornando indietro anche perché nella mia idea c'era sempre...a me piace cambiare quindi l'idea di rimanere a fare lo stesso lavoro per due anni di seguito era lontanissimo...insomma dal mio orientamento. Un altro dilemma, questo però nella relazione con gli studenti e...è rimasto per molto più tempo perché in realtà io mi sentivo in colpa con le classi, questo senso di colpa credo di non averlo mai superato perché poi in realtà il preside è andato via, ne è venuto un altro...io ho cercato di offrire delle cose alla scuola dentro le quali potessero stare anche i miei studenti quindi dei progetti che io facevo al pomeriggio, proprio perché io avendo superato questo distacco che non era voluto perché io avrei potuto stare con un piede di qua e uno di là perché tutti lo facevano...ecco il superamento di questo distacco con i ragazzi non è stato facile, credo di non averlo mai superato, cioè mi è rimasto insomma il tarlo del dubbio che questa cosa...però era più forte di me,

cioè mi sentivo in carcere qui dentro e quindi...e quindi l'ho spiegato però ai ragazzi e ho spiegato anche la scelta impreveduta insomma...ad ogni ritorno come dire a scuola perché poi io sono rimasta fuori da scuola, ho fatto il dottorato e tutto in un periodo storico in cui io stavo cercando un altro lavoro effettivamente e...direi che poi i dilemmi si sono sempre posti ma anche superati in funzione delle buone relazioni rispetto agli obiettivi cioè quando c'è una cosa da fare che mi appassiona se mi appassiona la prima fase è l'entusiasmo, la seconda è coinvolgere tutti tanto so che ce la faccio (sorride) la terza è raggiungere il risultato e poi mi sposto...e...diciamo che...rimane ancora un dilemma di fondo, nonostante l'età e cioè perché ho scelto questo lavoro visto che all'inizio, storicamente insomma, una delle cose che a me non piaceva insomma raccontare o dire era che mestiere fai...e...l'insegnante; io credo per tanti anni di non avere mai detto che faccio l'insegnante, io credevo fosse perché non mi piaceva fondamentalmente invece mi piaceva un sacco, non lo dicevo a me stessa però lo facevo volentieri. Certo ho scoperto in trent'anni che ci sono moltissimi mestieri che mi piacciono e che so fare volentieri, che mi piacciono molto e non sono solo l'insegnante ma hanno sempre a che vedere con una relazione educativa con le persone...magari non sono piccoli, magari non sono ragazzi, magari sono grandi, sono appunto in azienda piuttosto che in magistratura però è un'azione sempre educativa e questa evidentemente era la cosa che mi piaceva fare, non mi piaceva essere riconosciuta come insegnante e forse a distanza di tempo era per quella vecchia storia che i miei genitori mi avevano passato riguardo al fatto che loro dicevano di non avere un riconoscimento in questa professione. E...nel tempo ho scoperto che c'è un dilemma che supero sempre, adesso che so superare sempre e che è il dilemma legato quando non so cosa fare in una relazione non facile anche adesso con il dirigente attuale. Non è una relazione facile e...però credo a forza di difficoltà di relazione con i superiori credo adesso di saper agire diversamente cioè l'esperienza dei dilemmi mi ha dato una consapevolezza maggiore e cioè che se io mi scontro, rispetto appunto al dilemma, con chi è dall'altra parte non si ottiene nulla...se io invece mi sposto da quella posizione lì non cambio idea ma semplicemente...mi sposto vuol dire, mi aspetto, cerco altri ipotesi quindi vado ad altre strade, lascio stare l'attacco diretto...cosa che ancora adesso mi viene spontanea se le cose in alcuni momenti mi sembrano difficili da gestire e così e...forse ecco basta solo aspettare e poi vedo che la soluzione arriva ed è molto più facile però dipende da come siamo noi e quindi evidentemente c'è anche un equilibrio nostro che favorisce la soluzione mentre in alcuni momenti, faccio l'esempio lampante su di me perché lo so riconoscere, cioè quando c'è la proiezione molto lata, molto forte sul campo del lavoro rispetto a tutta l'altra dimensione, personale insomma, e...lì si ottiene tantissimo ma non si è in equilibrio; quando in realtà si riesce a gestire la dimensione personale, e quindi anche quella relazionale-affettiva e che quindi è fuori dal lavoro insomma...rispetto a quella professionale, ecco questo equilibrio è quello che dà secondo me la saggezza e quindi mi fa vivere meno...l'ho vissuto con tensione anche qui, no...quando c'è una richiesta banale che sembra banale agli occhi nostri, la fai ad un dirigente che è esageratamente normativo, magari corretto perché ti dà delle impostazioni normative che uno non ha, però evidentemente ci può essere uno scambio sbagliato di informazioni. Ecco mi sono accorta che l'altro strumento oltre all'attesa è l'ironia, il saper guardare alla cosa senza uno scontro reale, mantenendo ripeto le proprie posizioni, mantenendo le proprie idee, mi accorgo che l'ironia, un sorriso e...un proprio cioè...l'alzata di spalle che dici ok aspettiamo, chisseneffrega (sorride) e...può funzionare per ottenere il risultato tra l'altro non perché la cosa vada a farsi friggere insomma. Però ripeto, almeno credo per quello che provo, spesso la soluzione arriva se tu sei in una dimensione...proprio l'aggettivo corretto credo che sia equilibrato, perché poi l'equilibrio è molto personale, è relativo, è legato a tantissimi fattori e...noi ci rendiamo conto nella sala insegnanti che c'è un'età media di insegnanti che è la mia (sorride) quindi ecco è altissima e noi abbiamo dei problemi di fondo rispetto all'età che puoi avere tu, anche di un trentenne che arrivi a scuola; i problemi di fondo che sono completamente diversi, in questa omogeneità secondo me c'è una perdita...c'è un altro valore che ritengo corretto, che ritengo non corretto ma utile nella soluzione dei dilemmi è il confronto, altra cosa che ho imparato dopo i cinquant'anni e cioè io mi sono sempre sentita molto forte e molto autonoma e...discutevo, dialogavo così ma le soluzioni erano solo mie, non accettavo che qualcuno entrasse nelle mie soluzioni. Una cosa che ho imparato a forza di...è che probabilmente se prima di scegliere ci si confronta, si vedono anche delle cose da altri punti di vista, non sempre però si è in grado di ascoltare veramente; molto spesso siamo capaci di parlare tanto, che è anche il nostro mestiere e di ascoltare invece non siamo molto

preparati a farlo e si...e in realtà si impara molto...altra dote che ho sempre utilizzato ma adesso è un pò diverso è l'intuizione e...si possono intuire delle cose, delle relazioni con in gruppo non con i singoli e si può nel gruppo avere la forza per risolvere appunto alcune cose che invece quando sei da solo, sei sempre da solo e scegli da solo...sì è la tua decisione ma magari appunto non ha, come dire, anche l'autorevolezza...un pò più di forza con l'aiuto altrui. Però sono tutte cose conquistate...non è facile secondo me acquisirle, come dire, nel dialogo e basta nel senso che devono passare da esperienze...cioè fare una lezione su queste problematiche o viverle e cercare poi di vedere quali possono essere le soluzioni che tu hai preso e quindi la volta successiva, sulla base di questo, può cambiare la cosa oppure può mantenersi ecco credo che l'aspetto esperienziale sia fondamentale nelle soluzioni dei dilemmi e sicuramente il confronto, prima, durante o dopo può dare dei punti di vista che aiutano la scelta ma anche quello lo si impara, non lo avrei mai fatto a vent'anni insomma e neanche a trenta. Adesso, adesso mi viene spontaneo e quando riconosco che magari basta solo che un collega alzi le spalle e dica questo è un problema...questo perché sono io recettiva agli altri quindi sono che mi sono aperta al dialogo e questo ha favorito però tantissimo il famoso equilibrio. Quindi sono proiezioni rispetto al mondo, e cioè qui siamo in aula cioè qui rispetto agli studenti, siamo qui rispetto ai colleghi, siamo qui rispetto al dirigente. Se siamo sempre centrati io e, io e, io e...non funziona. Se invece facciamo l'insieme, no...noi colleghi, noi scuola, noi classe e noi vuol dire gli insegnanti e i ragazzi insieme funziona meglio e le soluzioni si trovano. E...credo però di avere la fortuna di essere una persona che insegna poco, nel senso che io non ho il dramma della costanza della professione e per me questo non è un dramma nel senso che il ritmo della scuola perderebbe un pò di entusiasmo quindi, per esempio, io sono reduce da un anno dove non sono stata a scuola e mi rendo conto che quest'anno io ho voglia, tanta voglia di fare...e credo che nelle soluzioni possa rientrare anche che ne so, una pausa, la pausa dal ritmo del lavoro mette un'energia e quindi più possibilità di risolvere quando ci siano ovviamente dilemmi etici...".

Intervista n° 13

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: "E...bah, il mio dilemma etico direi che è una situazione di dover decidere sulla promozione o bocciatura di un ragazzo che...non era in condizioni oggettive di fare l'anno successivo però aveva fatto comunque il suo massimo durante l'anno quindi e...qualsiasi scelta si faceva diventava comunque negativa perché, promuoverlo lo si metteva nelle condizioni di fare una situazione ancora più difficile e nello stesso tempo... bocciarlo voleva dire non premiare, diciamo, l'impegno che nel caso ci aveva messo quindi...il dilemma era lì, poi dopo alla fine abbiamo deciso dopo una lunga decisione di fermarlo, che ci sembrava la soluzione migliore, poi col senno di poi non so se è stata la soluzione migliore. Comunque il ragazzo ha poi cambiato scuola e non sappiamo che...come è andata a finire la sua vita scolastica...se ha continuato, se ha ripreso...gli studi in un altro istituto oppure se ha abbandonato del tutto. Lui aveva già raggiunto diciamo l'obbligo formativo, era in terza, quindi si poteva anche fermare quindi...il dilemma è quello, quando...mi ricordo questo ragazzo in particolare ma altre volte la situazione si è ripresentata...altri ragazzi che comunque si sono impegnati ma sono nella situazione di fare ancora più fatica nell'anno successivo quindi decidere quale delle due cose, cercare di premiare l'impegno o metterli nella condizione di un anno in più di affrontare meglio le difficoltà dell'anno...c'è sempre un po' superiore come impegno richiesto. Allora, in aggiunta, visto che questo ragazzo non sappiamo che fine abbia fatto. In altre situazioni in cui si è presentato un dilemma simile, se la soluzione presa sia quella giusta o sbagliata lo si scopre solo dopo nel senso tutte e due le scelte possono avere un risvolto positivo. Il ragazzo può prendere un eventuale bocciatura in modo non negativo, non prendere come un'offesa quindi ripetere le cose gli serve, può

prenderla come una questione personale e quindi non mettersi in gioco anche un altro anno però trattandosi di persone, non avendo una bozza di cristallo dove leggere nella mente, non si può mai sapere. Statisticamente mandare avanti persone che non ce la fanno è peggio, si trovano di fronte a difficoltà maggiori, provano ancora maggiore frustrazione per quello che non fanno quindi statisticamente è peggio ma non è una legge vera. A volte no, a volte quell'annetto in più permette di compensare lo stesso.”

Intervista n° 14

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “A me viene in mente...una decisione sulla promozione o sulla bocciatura di un ragazzo di terza superiore l'anno scorso. Un ragazzo molto molto diligente, si è sempre impegnato tantissimo con tante tante difficoltà quindi...spesso le sue prove non erano sufficienti, soprattutto le scritte, lui aveva dei grossi problemi nelle prove scritte senza avere nessun problema legato a dislessia o cose di questo tipo insomma. Quindi lui veniva valutato in modo normale e...il problema è che lui si è sempre impegnato tantissimo a fronte di una classe che invece ha sempre fatto il contrario...e...tutti i ragazzi, il resto della classe, erano ragazzi molto svegli che non studiavano quindi cercavano di tenere indietro anche la programmazione, di rallentare, quindi un atteggiamento poco positivo da parte di tutta la classe tranne di questo ragazzo che invece era eccellente nell'impegno ma che purtroppo non riusciva ad avere risultati sufficienti in tutte le materie e quindi noi ci siamo trovati a fine anno a decidere se dover affrontare una promozione con magari l'anno successivo difficoltà per questo ragazzo perché comunque non era nella situazione di essere positivo oppure di affrontare una bocciatura proprio di quell'unico ragazzo che ci aveva dato soddisfazione e quindi alla fine abbiamo deciso per la promozione di questo ragazzo, è andato a settembre, a fine agosto con qualche materia, ha recuperato con molta difficoltà e ha superato l'anno. e...quest'anno lui è inserito in una quarta, non più la classe dell'anno scorso perché e...la classe è stata riunita con un'altra quindi l'ambiente della classe totalmente diverso da quello dell'anno scorso. Lui sta facendo il suo percorso con le sue difficoltà sempre ma la cosa positiva è che il resto della classe è stato ridimensionato dall'inserimento in un altro contesto di ragazzi che hanno più voglia di fare e quindi l'ambiente complessivo della classe è totalmente cambiato e...io giudicherei positivamente la decisione che abbiamo preso, anche se lui continua ad avere difficoltà però lui è la strada che vuole fare e...si impegna tantissimo e speriamo che ci riesca insomma un giorno. Complessivamente è andata bene perché proprio la classe è cambiata quindi non c'è più questa contrapposizione quest'anno ma tutti sono stati un po' ridimensionati, ecco.”

Intervista n° 15

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora e...direi che ti posso raccontare a grandi linee una cosa che è successa qualche anno fa con un bambino che si è inserito nel gruppo grandi quindi già inserito, cioè inserirsi in un ambiente dove ci sono dei bambini è difficile, per un grande poi al nido è particolarmente difficile quindi è arrivato questo bimbo con...che presentava una serie di problematiche che insomma io e le mie colleghe abbiamo visto e...durante il colloquio iniziale con i genitori queste cose non erano state

assolutamente menzionate e...problemi anche familiari a casa, cioè genitori separati perciò ci siamo confrontati anche sia con una parte sia con l'altra e con due versioni un po' diverse del bambino che ci sono arrivate perciò e...abbiamo iniziato con questo bimbo, l'inserimento non è stato per niente facile, questo bimbo è stato molto tosto, lui e le sue manifestazioni erano molto varie e come dire abbastanza dure nel senso che si rapportava agli altri bimbi in maniera molto forte perciò è stato anche un momento di turbolenza seria nel senso che il gruppo si è anche sfaldato e quindi abbiamo dovuto lavorare sia su lui sia sul gruppo e dopo qualche mese, queste manifestazioni sue, a volte anche un po' colleriche e irascibili un po', sono aumentate perciò abbiamo richiesto dei colloqui, in maniera prima congiunta però la situazione non lo permetteva quindi abbiamo dovuto per forza adattarci a una situazione separata e non ha dato risultati che volevamo nel senso che noi avevamo forti dubbi sulle problematiche che questo bambino stava manifestando, quindi ne abbiamo parlato in maniera inizialmente molto gentile, capendo la situazione familiare chi c'era dietro però non si rimandava questa cosa nel senso che il bambino era visto in un altro modo, in un bellissimo modo giustamente perciò anche lì ci siamo dovute adeguare perché nel frattempo il tempo passava, questo bambino purtroppo non si inseriva quindi era molto difficile quindi le sue carenze nei vari ambiti si vedevano. Noi naturalmente non avendo le competenze, però ormai l'esperienza ci portava a capire che c'era qualcosa su cui bisognava agire in maniera e...e anche lì da novembre a giugno abbiamo fatto tutta una serie di tentativi per far capire che bisognava andare da qualcun altro per poter risolvere il problema, per il benessere del bambino naturalmente e magari, che purtroppo è una cosa che tu puoi solo suggerire, serviva anche un aiuto ai genitori per poter intervenire con il bimbo, questa cosa è stata assolutamente vista come una cosa che non si doveva fare per cui noi abbiamo provato moltissimo sia in maniera molto individuale sia in maniera poi di gruppo, eravamo in tre insegnanti quindi abbiamo provato anche con approcci diversi, chi in maniera più soft diciamo chi in maniera più individuale con lui e queste problematiche sono rimaste. Per noi è rimasto il caso più irrisolto diciamo, nel senso che noi avevamo capito che c'era qualche cosa da dove si doveva partire e dove si doveva indirizzare, abbiamo provato di tutto, abbiamo chiesto anche una consulenza nostra privata con delle persone, degli esperti insomma del settore, abbiamo filmato il bimbo, quindi è stata una cosa su cui noi...tenevamo tantissimo perché noi vedevamo che il tempo passava e il bimbo necessitava di un intervento e...questa cosa...il bimbo poi paradossalmente in certi momenti era proprio molto affettuoso, molto presente, di un'intelligenza proprio...quindi vedevamo che cioè ci faceva veramente, era un peccato insomma questa situazione però lì abbiamo dovuto cedere perché si è arrivati insomma a luglio in cui c'è stato un muro, ci è stato detto di non rientrare nel nostro ruolo, di non continuare perché il bimbo andava bene così e noi ogni volta che pensiamo sempre a un qualcosa e...è sempre questo bimbo, non so è la nostra nuvoletta quindi il bimbo è lì, lo abbiamo anche seguito poi per dire attraverso delle amicizie poi, delle colleghe e le difficoltà sono aumentate purtroppo poi la situazione familiare è peggiorata tantissimo e questa cosa ci ha fatto veramente...era una cosa su cui noi avremmo voluto intervenire cioè avevamo dato la nostra disponibilità anche oltre, nel senso che chiedendo l'aiuto anche degli esperti che erano venuti qui solo per noi però abbiamo messo in discussione anche il nostro operato per dire, ci mancavano anche proprio alcune competenze specifiche però abbiamo chiesto aiuto come poter fare, aiutateci, dateci gli strumenti per poter intervenire quindi ci siamo tra virgolette fatte anche un corso noi di aggiornamento su alcune cose che c'è stato utilissimo però era proprio specifico per quella problematica in quel momento e non siamo riuscite ed è...quando poi io e le mie colleghe ci confrontiamo quel bimbo lì lo nominiamo tantissime volte, ormai questo bimbo è alle elementari per cui sono passati quattro, cinque anni, ha fatto il suo percorso nella materna male e ora è alle elementari quindi...il problema è veramente forte, però noi siamo dovute rientrare, noi avremmo voluto intervenire molto ma c'è stato detto proprio espressamente di rientrare nelle nostre posizioni...(pausa) allora ti dico che, anche perché inizialmente il dilemma vero e proprio era come comunicare il problema cioè l'esistenza di un problema ai genitori e...anche perché se ti torvi di fronte una situazione di genitori uniti, è sempre difficile comunicare un eventuale problema però se ti trovi di fronte una situazione di genitori uniti sai che comunque hai di fronte delle persone con cui riesci a trovare una linea su cui poter parlare; in questo caso bisognava affrontare due comportamenti diversi cioè come adeguare noi, come spiegare noi ad una mamma che aveva un determinato tipo di comportamento e ad un papà che ne aveva un altro opposto questa cosa e quando e...questo è stato il primissimo problema

che abbiamo affrontato e ci siamo confrontate più di una volta su come dirlo questa cosa, anche perché noi al nido è come si dice...avvertiamo i primi segnali di problemi quindi non puoi dire c'è già un problema oggettivo grosso su cui intervenire però vediamo che c'è qualcosa su cui è meglio soffermarsi, comunicare o non, esatto. Quindi la prima cosa è riuscire a comunicare la cosa e magari mettere in allerta i genitori che possono poi loro osservare questa cosa e in tutto il percorso è stato difficile ogni volta poter parlare perché poi, come ti ho detto, ci sono due registri cioè noi abbiamo dovuto proprio registrarci su due proprio modi di essere, di vivere il bimbo e di vivere la vita con il bimbo al di fuori e nel momento in cui poi ci è stato detto, specialmente da una parte, che non dovevamo far nulla e noi sì...cioè il nostro dilemma è stato lì, continuiamo, interveniamo o no...e no...perché poi noi abbiamo fatto il possibile, abbiamo chiesto l'aiuto a chi ne sapeva più di noi, abbiamo offerto tutta la nostra disponibilità su quello che potevamo, su quello che era la nostra competenza qui al nido e perciò il dilemma è stato tra virgolette poi risolto nel senso e...no, io devo rimanere comunque all'interno del mio ruolo e quindi ho offerto la mia disponibilità, ho cercato di spiegare però poi cioè è così...la situazione si chiude così nel senso che poi il bambino passa a un altro livello di scuola e...però a livello di educatore personale rimane un caso irrisolto nel senso che lì, mi ci si chiede sempre, avrei potuto fare qualcos'altro ma decisamente non era possibile, ci siamo abbastanza tranquillizzate poi negli anni perché anche secondo noi come team abbiamo dato tutto quello che potevamo, ognuna nel proprio modo ma abbiamo dato tutto quello che...però è una cosa irrisolta, diciamo, rimane così, purtroppo”.

Intervista n° 16

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Il dilemma etico che vorrei esporre è un dilemma etico sull'alimentazione di un bambino di due anni e mezzo in fase di inserimento e di una cultura diversa; è un bambino filippino. Questo bambino è in fase di inserimento e...non accetta nessun tipo di cibo solido, solo latte in polvere e...la mamma sostiene che da una varicella il bambino non riesca più a deglutire e a mangiare e abbiamo notato dopo due settimane di inserimento e...che il bambino e...mastica ma sceglie solo alimenti prestabiliti come i biscotti. Tutto ciò che è il cibo, anche il semplice pane a lui non interessa e...passa e...dalla mattina alle sette fino alle quattro senza toccare cibo, non è interessato a nessun altro alimento. Il dilemma e...che è ancora in fase di evoluzione perché momentaneamente stiamo entrando nella terza settimana di inserimento in cui il bambino si dovrà soffermare e stare a scuola fino alle ore diciotto e...non sappiamo se e...aspettare che lui...e scelga da solo l'alimento, anche solo assaggiare, scelga da solo i propri gusti o se e...provare ad imporgli con decisione l'alimento da assaggiare. (pausa) e... siamo in fase di valutazione, soprattutto per cercare di capire e anche e...il ritardo del linguaggio dovuto alla non masticazione del bambino e...speriamo in giro, intorno a due, tre settimane di riuscirlo a conquistare visto che il periodo e...di...il periodo e...del, di restare a scuola è molto lungo, dalle otto di mattina fino alle diciotto di sera, speriamo di trovare dei risultati positivi”.

Intervista n° 17

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora, ho vissuto sì un dilemma e...in realtà lo vivo quotidianamente, un dilemma sì etico nella gestione di un bambino particolarmente problematico, in particolare in un episodio in cui un bam-

bino ha manifestato aggressività, eccessiva impulsività rispetto ai compagni...non sapevo esattamente, mi sono trovata in difficoltà perché non sapevo esattamente in quel momento che strategia adottare con lui, già poi ne avevo provate diverse, quindi se provare...a contenerlo quindi ad essere, provare insomma ad avvicinarlo, sì ad essere più contenitiva o più rigida perché in realtà sono consapevole che anche lui ha delle esigenze e delle necessità quindi nel quotidiano sì c'è questo, è un episodio particolare però in realtà nel quotidiano questi episodi ci sono sempre più o meno, cambiano le modalità ma è sempre questo il dilemma che vivo quotidianamente come e...rapportarmi con questo bambino e come gestire il suo modo di relazionarsi con gli altri bambini... (pausa) nei momenti in cui gioca con i compagni, in cui si relaziona mostra atteggiamenti proprio aggressivi, talvolta aggressivi e prepotenti e...quanto serve parlargli quindi questo sì serve sempre quindi il dilemma è...ripetiamo sempre le stesse cose (sorride) come rapportarmi a questo bambino, se spiegare quindi portarlo alla verbalizzazione di quello che ha fatto oppure cercare di essere più rigida e quindi cercare di dargli un time-out quindi stai fermo, pensi, quando poi ti sarai calmato tornerai a giocare quindi ecco il dilemma nei casi specifici, nel momento in cui si verificano è cosa fare, quali sono...se intervenire in quel momento e lasciarlo giocare oppure lasciare che...metterlo, invitarlo a sedersi, si chiama poi time-out questo nella pedagogia per tenerlo calmo.”

Intervista n° 18

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora sono V., insegnante della scuola dell'infanzia di Sant'Ambrogio e lavoro da otto anni nella scuola dell'infanzia, sono otto anni che ho riscontrato in una bambina che adesso è una grande, che adesso ha cinque anni, un suo problema che quando deve scaricare l'ansia lei si dondola sulla sedia, fondamentalmente e questo lei lo fa proprio per scaricare l'ansia. All'inizio questo con i genitori era venuto fuori che la bambina faceva così quando aveva sonno, in realtà sono passati tre, quattro anni e ancora lei lo fa e la cosa non è più quello quindi io ho proprio detto questa bambina lo fa per scaricare l'ansia e...il mio dilemma è stato non di non dirlo ai genitori perché questo comunque lo devo fare ma come dirglielo cioè se dirgli la bambina fa questa cosa e si masturba per scaricare l'ansia o semplicemente dirgli la bambina scarica l'ansia tramite il dondolio. Al momento del colloquio ho riferito questa cosa, la bambina continua a dondolarsi sulla sedia per scaricare l'ansia e lo fa quando il papà va in viaggio per lavoro e quindi cerchiamo di risolvere questa cosa e di creare una situazione di tranquillità quando poi si sa che il papà va via per lavoro, ecco”.

Intervista n° 19

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Ho in classe un bambino che ha delle difficoltà nella crescita, nel senso che i genitori si sono anche attivati per fare determinati esami di controllo, insomma routine di controllo e...risultato insomma che ci sono delle cose da controllare riguardo allo sviluppo del bambino; un bambino molto intelligente, potenzialmente molto, molto dotato e ha degli atteggiamenti molto, molto garbati mmm...un modo di fare che a volte è anche femminile come garbo, no? Quindi è visto anche come la mosca bianca - è un tempo pieno - da altri che sono molto più vivaci, molto più briosi e a livello di gestualità hanno una gestualità molto forte; questo invece è molto delicato. Allora cos'è successo,

questo bambino è venuto a scuola per un periodo, si tenga presente che però questo è un bambino che vive questo fatto della crescita probabilmente non come una diversità però si percepisce lui molto piccolo rispetto ad altri e...a volte, per esempio, a paura a prendere la palla in palestra e tutto il resto quindi bisogna che lo si assicuri sempre. Allora un gruppetto che si è formato, molto solidali tra loro, lo escludevano perché lo vedevano un pò come una mosca bianca nel senso come uno che ha degli atteggiamenti molto diversi da noi e di conseguenza da escludere perché al nostro gruppo non può dare niente in quel senso, perché noi siamo belli forti etc...allora niente, poi ne abbiamo parlato, perché poi è venuta la mamma e mi ha detto insomma di questo disagio che il bambino non ha espresso perché aveva paura poi delle reazioni dei compagni. Allora lì, e...mi sono posta un attimo e mi son detta, come gestisco la situazione...non voglio chiamare gli altri genitori per adesso, mi faccio spiegare bene la questione dalla mamma del bambino che ha segnalato, allora me ne ha parlato di questo disagio del bambino che per un periodo gliene ha parlato dicendo ma sai mamma sono successe delle cose perché a volte mi escludono dal gruppo e tutto il resto...cosa abbiamo fatto? Ho parlato con la mamma, dicendo sì tranquillizzi signora perché io domani cerco di sapere dal bambino in classe, senza dire di aver parlato con lei, se ha dei disagi, se sta succedendo qualcosa. Quindi il bambino si è aperto, non ha raccontato tutto ma si è aperto. Allora cosa abbiamo fatto, d'accordo con la mia collega, abbiamo detto chiamiamo anche gli altri tre, li abbiamo chiamati separatamente, gli altri tre erano un periodo che manifestavano questo atteggiamento, no di esclusione ma ne avevamo un pò già parlato con loro quindi abbiamo preso la palla al balzo e abbiamo detto, guardate bambini che questo bambino, insomma abbiamo riferito della palla in palestra, del fatto che stavate giocando assieme e voi tenete ad escluderlo perché pensate che lui possa avere delle reazioni diverse, comunque non adatte secondo voi ai vostri standard (sorridente) performance di comportamento. E allora hanno capito, hanno ammesso tutto, ma guarda maestra forse riferito a quel giorno...maestra mi dispiace...poi che cosa abbiamo fatto, finita questa missione loro hanno chiesto scusa al bambino, abbiamo cercato anziché di fare delle barricate, di cercare dei momenti in comune, la condivisione in mensa, la condivisione in palestra, nei giochi, molto di più rispetto a prima per far in modo che questo bambino superasse anche le sue parole perché lui ha proprio paura del fatto che fisicamente sono veramente imponenti rispetto a lui, sono molto più alti...molto più anche, ripeto a livello motorio, molto più reattivi, ecco. E quindi abbiamo fatto in modo che si stemperasse un pochino questa tensione, in mensa è passata una settimana, è venuta la mamma poi a riferirci dicendo, io dico proprio testuali parole: "ma cosa avete fatto?" nel senso positivo, lei meravigliata dalla reazione del bambino che adesso a casa riferiva sai mamma oggi sono stato con questo e l'altro bambino, abbiamo cominciato a giocare assieme, non mi dicono più le cose...e cerco di sforzarmi anch'io di più in palestra e stare nel loro gruppo e quindi magari laddove qualcuno avrebbe potuto pensare, separiamoli per un momento, cerchiamo di tenerli lontani perché hanno comunque modi di reagire e di fare diversi, l'uno è spaventato dall'altro, invece no...io e la mia collega abbiamo cercato questa soluzione e abbiamo visto che anche nell'episodio che si era verificato rispetto alle diversità perché abbiamo vari bambini provenienti da varie nazioni e...il fatto di fargli condividere tanto le cose, il farli stare assieme, creare dei momenti di cooperazione anche a livello cooperativo ecco serve a tanto, serve a tanto un confronto e serve tanto anche il fatto di fargli esprimere le loro emozioni. Il dilemma era se risolvere direttamente a scuola con i bambini oppure avvisare i genitori subito. No abbiamo preferito risolvere subito con i bambini, poi quando ci sono stati momenti di incontro ai genitori abbiamo detto, guardate c'è stato qualche piccolo momento, ve lo diciamo ma insomma ...perché avremmo creato poi delle fazioni, cioè anche delle tensioni tra di loro a casa. Allora siccome che sappiamo che i bambini alla fine riescono sempre tra di loro a trovare una soluzione basta cercare...ecco i genitori l'avrebbero gestita un pò con reazioni da adulti, avrebbero un pochino, secondo noi, acceso di più la questione...avrebbero dato un altro significato alla questione magari non è mio figlio, magari hai interpretato male, ma perché lui è un bambino molto protetto etc. Invece no, perché l'uno ha ammesso i suoi disagi e gli altri anche e quindi abbiamo risolto in questo modo".

Intervista n° 20

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora lo scorso anno mi è stata inserita nella mia seconda, a febbraio, una bambina di etnia sinti provenienti dalla Romania e...con un'età abbastanza superiore rispetto ai miei bambini...undici anni, allora completamente analfabeta per quanto riguarda gli apprendimenti con nessuna peraltro volontà di imparare, una cosa impressionante, unica materia alla quale lei in realtà era interessata era musica oppure pittura, con grossi problemi a livello cognitivo e...infatti è in fase di valutazione insomma ai servizi sociali. Ovviamente avendo questa differenza di età ha creato parecchi problemi all'interno della classe, uno in particolare che mi ha messo in crisi in quanto pur appunto avendo problemi a livello cognitivo e con nessun aggancio con il resto della classe, lei è una bambina sviluppata, già mestrata e con certe pulsioni e quindi...e...abbastanza peraltro pronunciate e ha puntato un paio di bambini che sono alti da un punto di vista fisico però la loro testa è quella di sette anni. Anche perché nella loro cultura, nell'etnia sinti ad undici e tredici anni si sposano, loro obiettivo è cercare marito infatti quando io ho fatto la riunione con i genitori, a questa bambina il papà ha detto: “se non impari a leggere e a scrivere non ti trovi marito” per cui insomma...e...a parte anche l'abbigliamento con il quale mi veniva in classe, cioè proprio vestita da lap dance, non sto scherzando infatti ho faticato a farle mettere il grembiule, a capire che in classe insomma anche tutti gli altri avevano il grembiule e...mi ha creato questi problemi, chiamiamoli tra virgolette relazionali ma che vanno al di là del relazionale normale nei confronti dei due bambini, in modo particolare con uno al quale mandava cuoricini e...allora cosa ho fatto mi sono sentita cioè un attimo in crisi...se convoco un'assemblea con tutti i genitori e...già l'avevano visto non di buon occhio il fatto di questo inserimento nella classe e...allora ho pensato, allora convoco la mediatrice culturale e lavoriamo con la bambina che magari per certi atteggiamenti così esuberanti all'interno della classe che non ci possono essere e...così e lì abbiamo fatto un lavoro in questa direzione e poi con i genitori del bambino ne ho parlato perché insomma anche loro erano entrati in crisi, li ho rassicurati dicendo che sono cose da bambini, che la sorveglianza sarebbe stata al massimo in tutti i sensi per cui insomma la cosa si è tranquillizzata e defilata. Tanto è vero che la bambina adesso insomma è accettata dal gruppo, ecco. Ne ho parlato con i bambini, guardate loro hanno anche un modo di porsi diverso dal nostro e mi sembra insomma che la situazione sia rientrata in questo senso...il dilemma era se coinvolgere tutta la classe o se esclusivamente i genitori dei bambini interessati. Rassicurandoli insomma che poi io questa bambina ce l'ho in classe, che non si innescasse un meccanismo di rifiuto e quindi di dare addosso a qualche cosa che si esiste ma non ingrandirlo ecco.”

Intervista n° 21

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Premetto che sono insegnante di religione e quindi ho diciotto classi in questa scuola...insegno da tantissimi anni, quindi conosco la scuola, conosco i colleghi quindi una scuola in cui mi trovo molto bene e che non cambierei per niente. In questi anni ho avuto alcune situazioni in cui mi sono chiesto che cos'era più giusto fare, se scegliere una strada o se sceglierne un'altra. In modo particolare il problema si pone quest'anno...ed è esattamente l'opposto rispetto a quello che ci siamo posti l'anno scorso. L'anno scorso avevamo un ragazzo seguito da sostegno che e...però diciamo che presentava prevalentemente delle caratteristiche, dei disturbi diciamo comportamentali. Era esternamente problematico e il suo affrontare gli insegnanti, soprattutto gli adulti direi, anche alcuni

compagni, soprattutto i compagni che avevano delle difficoltà, era estremamente violento diciamo cioè non si rapportava in maniera...di primo acchito lui ti affrontava in maniera molto forte, si opponeva, anzi tendeva a offendere, tendeva a opporsi, in un secondo tempo però appena si smontava questa situazione diventava buonissimo, un agnellino. Era un ragazzo che aveva dei problemi, non solo legati all'apprendimento e comportamentali ma anche dei problemi di tipo e familiare, situazione familiare piuttosto grave, situazione anche sotto osservazione dei servizi sociali e...il problema è sorto in questo senso, erano tre anni che noi lo avevamo qui a scuola, era in terza media e il...e...il dilemma diciamo era questo, nel suo caso cos'era meglio per lui? La promozione alla scuola superiore oppure l'essere fermato nella scuola media e a livello, come dire di giudizio si portava, per poter dare un giudizio più serio si portavano alcune cose, si portavano alcune motivazioni a supporto dell'uno o dell'altra ipotesi. A supporto del fatto di mandarlo avanti era il fatto che era un ragazzo seguito dal sostegno, aveva fatto tutto quello che era possibile e in più l'anno scorso in modo speciale ma anche negli anni precedenti c'erano stati dei cambi d'insegnanti notevoli e quindi non si poteva non mandarlo avanti. Noi avevamo fatto il possibile con quelle poche possibilità che avevamo, tutte queste cose ci dicevano che insomma quello che avevamo ottenuto erano queste e certe cose che lui riusciva a fare di più, probabilmente non sono state raggiunte, anche perché la scuola non aveva potuto offrire stabilità di insegnanti etc quindi dicevamo dovrebbe andare avanti. Invece a supporto della tesi del fermare il ragazzo c'era invece l'affermazione forte del dire a casa non ha nessuna educazione morale diciamo, non ha lo stop, non gli viene detto che cosa è male che cosa è bene, di conseguenza almeno noi dobbiamo essere chiari, noi come scuola dobbiamo darglielo, sono anni che lui va avanti offendendo etc, non ha ottenuto risultati, di conseguenza dobbiamo fermarlo così almeno impara nella vita che non si ottiene tutto gratuitamente. Questo almeno erano gli argomenti portati al supporto. Il mio dilemma era di questo genere, io sono, mi sono posto il problema e mi sono chiesto...ma io sono favorevole al portarlo avanti semplicemente perché se lo mando avanti non ce l'ho più, perché era un ragazzo veramente problematico, io mi chiedo come hanno fatto i genitori di quella classe a supportare una situazione tale per tre anni perché veramente fosse stato alla presenza di mia figlia o di mio figlio mi sarei chiesta se veramente ne valeva la pena continuare...quindi, dentro di me mi chiedevo, ma io sono a favore della promozione perché oggettivamente è giusto che lui sia promosso e che tutto quello che abbiamo fatto, è stato fatto in maniera corretta etc etc oppure semplicemente perché così sono sicuro che me lo tolgo di torno. Questa cosa ne ho parlato con i colleghi molto a lungo, tra l'altro bisogna dire che in tutti i consigli di classe il problema di questo ragazzo occupava almeno, almeno...quaranta minuti di un'ora e gli altri venti di tutti gli altri cioè veramente era un problema per la classe. Con i colleghi abbiamo appunto approfondito questa cosa in tutti i modi ma non siamo riusciti cioè siamo arrivati alla fine a conclusioni diverse, il primo quadrimestre ci siamo interrogati perché ovviamente sapevamo che il problema si sarebbe posto, è vero che la dirigente diceva ma sì questo problema ve lo porrete all'ultimo minuto ma è anche vero che noi volevamo fare tutti i passi giusti insomma. E... insomma, il primo quadrimestre ci siamo posti, eravamo veramente divisi, secondo quadrimestre invece improvvisamente sembra che la situazione si sia spostata verso la promozione per varie cose...tra le quali c'era anche oggettivamente la motivazione, dove va se viene fermato, in che classe va e dove viene inserito e va in una classe e rischia di rovinare il clima in quella classe quindi anche motivi di questo genere molto pratici e siamo arrivati più o meno a giugno ad avere il momento di decidere e lì e...e lì il problema si è rovesciato improvvisamente, con la collega di lettere c'eravamo parlati, abbiamo detto siamo tranquilli, ma sì cosa vuoi fare...lo mandiamo avanti, ha problematiche familiari, problematiche di apprendimento e relazionali, dà dei problemi alla classe, ai ragazzi, sì mandiamolo avanti. Improvvisamente, per motivi suoi, la collega ha cambiato opinione e ha portato tutto il consiglio di classe dalla sua parte con motivazioni che sono le solite ma legate soprattutto a un avvenimento molto grave che è successo che ha cambiato completamente le sorti della situazione. Io mi sono chiesto di fronte a questo se facevo bene ad andare avanti, io ho fatto questo, sono stato l'unico che alla fine che ha votato per la promozione, mi sono anche arrabbiato, infervorato perché tra noi insegnanti, dopo tutto torna come prima, non è vero, non sempre perché poi rimangono gli strascichi di tutte le cose negative che ci si dice in maniera corretta per carità, però si fanno osservare delle mancanze, delle cose così per far vedere che...tanto dopo si rimane della stessa opinione comunque va beh...e...io mi chiedevo se non avessi dovuto prendere anch'io questa decisione perché in fin

dei conti quando c'è un ricorso etc è sempre bene che il consiglio di classe sia tutto unito ma io non me la sono sentita, sono andato avanti per quella strada, ho preso quella decisione e la mia decisione era basata su tre punti diciamo. Primo, se un ragazzo ha una situazione familiare grave, non posso aggravarla con un'altra situazione scolastica grave. Seconda motivazione, e...non posso far prevalere le simpatie o le antipatie, nessun ragazzo mi è mai antipatico però ci sono ragazzi che ti tirano veramente, insomma in dialetto si dice...i te tira sementi, ecco (sorride) cioè veramente, ti esasperano e quindi si arriva a una quasi forma di antipatia verso il ragazzo ma comunque non si deve far prevalere questa cosa. Terza cosa, il ragazzo ha il sostegno e io per il sostegno, secondo me, non si può, neanche se valutiamo comunque è quasi una forma di autogol fermare un ragazzo che ha il sostegno perché significa che noi non siamo riusciti a ottenere gli obiettivi che c'eravamo posti quando abbiamo progettato il nostro intervento. Quindi per me non era assolutamente e quindi questa è stata la decisione però tutto questo caso adesso si ripropone quest'anno esattamente all'opposto, abbiamo un ragazzino down, simpaticissimo, buono...nella classe non è assolutamente un problema, è una forza della natura, ti viene da coccolarlo, è buono come un pezzo di pane, è simpaticissimo e...i colleghi non si erano posti il problema della bocciatura, ma improvvisamente, l'insegnante di sostegno dopo aver parlato con la mamma più volte e anche i genitori avevano cambiato idea più volte e...il ragazzino quest'anno adesso improvvisamente, il collega di sostegno, ha portato più volte, anche degli esperti, a supporto della sua tesi e secondo insegnanti di sostegno, colleghi, esperti, mamma, sarebbe bene fermare questo ragazzino perché è tanto piccolino, perché comunque qua è un ambiente sicuro...e io mi sono posto esattamente lo stesso ma opposto problema dell'anno scorso, questo è simpaticissimo, mi piacerebbe tenerlo qua, sarebbe carinissimo però non posso io lasciarmi condizionare dalla simpatia, dalla bravura di questo ragazzino, dal fatto che i genitori lo chiedano. Gli altri genitori erano genitori problematici, abbiamo avuto problemi per il fatto di fermarlo, anche loro avrebbero potuto chiedere di fermarlo perché avrebbero avuto meno problemi ad averlo qui a Bussolengo...ancora un altro anno, magari nel frattempo si sistemavano le cose...in questo caso invece il ragazzino buono, i genitori sono buoni, sono persone splendide etc ma perché io devo cedere comunque di fronte a questa cosa? Io vado avanti comunque con la mia convinzione, il ragazzo deve essere promosso, le motivazioni sono le stesse degli anni scorsi, ovviamente non c'è la motivazione della famiglia che non è una buona famiglia, anzi qua è esattamente l'opposto...però ritengo che per le stesse motivazioni io vado avanti, il bene del ragazzino, il bene del ragazzino per l'anno scorso, per altri versi, era quello di andare avanti perché penso che quel ragazzino andando avanti avrebbe trovato delle motivazioni, degli stimoli che lo avrebbero spinto maggiormente. Se lui in tre anni qua non si è mai mosso come apprendimento, come voglia etc di fare e...c'era anche il fatto che gli stimoli erano sempre quelli, in fin dei conti andare alla scuola superiore significa trovare anche altre motivazioni, legate all'impiego, soprattutto nel suo caso, non sarebbe certo andato a fare un liceo, sarebbe andato a fare una scuola molto pratica quindi avrebbe avuto delle motivazioni legate anche al mondo del lavoro, allo sbocco futuro, quindi in quel caso le motivazioni sarebbero state molto forti. Lo stesso per il ragazzino down, anche lui è molto piccolo, è vero anche che lui qua ha fatto passi da gigante ma è vero anche che probabilmente stimoli diversi permetterebbero anche a lui di crescere, di andare avanti, quindi anche per lui io ho la mia stessa opinione sebbene il dilemma etico è stato in questo caso lo boccerai volentieri, lo fermerei volentieri perché è un ragazzino che ti dà, ti costruisci un rapporto, mi piace tantissimo, mi piacerebbe tenermelo qua, però insomma mantengo fede alla scelta dell'anno scorso e la tiro avanti ecco sebbene è vero che preferirei che fosse fare scelte diverse. So che mi attirerò le antipatie della famiglia perché anche se le cose devono rimanere segrete, in realtà poi non è sempre così quindi l'anno scorso non ho votato a favore per attirarmi le simpatie della famiglia e quest'anno voto a favore della promozione non certo per attirarmi le simpatie o le antipatie di nessuno, ma mi sembra che non si possa fare di due situazioni, insomma due scelte diverse. Ecco penso che questo sia un po' la situazione, e...lavorando alle scuole medie, abbiamo a che fare con materiale umano, termine orrendo che però insomma, che è ricchissimo, bellissimo e...io sono molto emotivo e quindi mi lascio molto prendere e...sono stato male l'anno scorso per quel ragazzino là e io non lo so quest'anno è ancora qui, non è più mio alunno perché è entrato in un'altra classe, in un'altra sezione, non so se averlo fermato è servito a qualcosa, non me lo sono posto e sinceramente mi interessa per lui ma non mi interessa per la mia scelta perché rimango della mia opinione, poi non lo so, ecco. Anche perché tre

anni, io lo dico sempre ai ragazzi, stiamo insieme tre anni, è vero io li vedo una volta sola alla settimana però durante l'ora di religione non faccio semplicemente l'insegnante, io privilegio la relazione perché ritengo che sia fondamentale, soprattutto nell'ora di religione, insomma e...ti, il legame con i ragazzi cresce e diventa molto forte, son quasi dei ragazzi...non figli ma insomma persone affettivamente legate a te e penso che bisogna guardare il bene del ragazzino ma non cedere a certe cose che possono essere da servizi sociali cioè non credo che a noi tocchi supplire alle mancanze eventuali dei servizi sociali. Se il ragazzino down dovesse essere seguito dai servizi sociali non avrebbe bisogno o fosse stato seguito in maniera corretta dai servizi sociali, non avrebbe bisogno del supporto qua a scuola di un ulteriore anno perché qua è più protetto etc. noi dobbiamo fare il nostro lavoro che è insegnare bene al ragazzo senza cascare in queste cose.”

Intervista n°22

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Ok...allora, nella scuola capitano tanti, tante situazioni in cui devi prendere decisioni e decidere di percorrere una strada o un'altra che spesso sono anche antitetiche e non conciliabili e...l'esempio più semplice, forse anche banale, però quello che capita sempre, molto spesso anche è quello della e...di decidere per la promozione o la bocciatura di un ragazzo, anche nelle scuole medie dove oramai si ferma molto raramente però in alcuni casi e si continua a fermare. E...in particolare, qualche anno fa, io insegno alla scuola secondaria di primo grado per cui ex scuole medie e...era capitato il caso di un ragazzino, di un ragazzo perché era già stato fermato una volta e era all'ultimo anno, alla terza e si dovette decidere sull'ammissione o meno all'esame del ragazzo. I voti, le valutazioni, ovviamente non erano molto positivi; anche nella mia materia le valutazioni erano negative e...però insomma a me e anche altri colleghi sembrava che la decisione dovesse un po' andare oltre quelle che erano il semplice voto e la semplice valutazione senza fare chissà quali valutazioni psicologiche o sociali però insomma l'idea era, quello che sembrava, che in pratica avesse esaurito tutte le sue possibilità di quello che poteva fare di positivo alla scuola media, nella nostra scuola e ritenevamo che andare in una scuola superiore anche magari con una scelta molto guidata da parte nostra fosse una scelta più positiva. E...la discussione fu abbastanza serrata, non si riuscì a comporre perché ovviamente c'erano posizioni divergenti e...al momento di appunto, il dirigente poi dopo un po' che si discute chiede che si arrivi a una soluzione perché ora ma tutte le varie possibilità, oramai era stato sviscerato tutto ma è meglio così e meglio così, questo potrebbe avere vantaggio a rimanere qui, no bisogna che esca etc etc e alla fine insomma quello che a cui dobbiamo arrivare è una decisione, allora in quel caso li decidi e io mi sentii di decidere non tanto sulla base del risultato, spicciolo della materia, ma sulla base di altre considerazioni, feci anche una battaglia molto forte con altri colleghi per l'ammissione all'esame e al possibile licenziamento quindi l'uscita dalla scuola media e...in realtà non riuscimmo a portare dalla nostra parte altri colleghi, quindi in realtà con un margine molto risicato il ragazzino poi non fu ammesso all'esame. L'anno seguente, non è che son stato un buon profeta però come mi aspettavo fu un anno in pratica che non aggiunse niente a lui, anzi, per certi versi aveva complicato un po' anche la vita della classe dove lui venne inserito, aveva, gli altri avevano tredici anni, lui aveva quindici anni, per cui tutta una serie di cose per cui insomma, è arrivato alla fine, poi è uscito, gli altri erano tutti contenti perché secondo loro aveva fatto dei grandi progressi dal punto di vista dello stare in gruppo, in realtà secondo me stava un po' appartato rispetto agli anni precedenti in cui era anche vivace, perché questi qui son sempre anche elementi di solito che creano caos all'interno della classe, quell'anno li era più tranquillo ma...solo perché era un po' anestetizzato secondo me, però...questo qui può essere una delle varie, della tante situazioni in cui si trova a scegliere. In quel caso li la scelta fu più diciamo, non irrazionale, però insomma ecco attaccarsi, da parte mia a valutazioni non proprio strettamente oggettive perché se devo valutare

oggettivamente è chiaro che non aveva raggiunto gli obiettivi della disciplina, della materia, non li aveva raggiunti però insomma mi sembrava giusto decidere, valutando altre cose, per cui in quel caso li decisi che fra dentro o fuori, io volevo che uscisse quindi questa era la scelta che avevo fatto.”

Intervista n° 23

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Sì...e, allora, la situazione è questa, era la giornata della memoria quindi il 27 gennaio del 2015, io mi trovavo in classe con un mio collega, io sono insegnante di sostegno, ed ero in compresenza con l'insegnante di lettere e...questo collega si è preso la briga di parlare della questione della giornata della memoria, olocausto e poi cose varie e...solo che ehm...purtroppo ha un'idea di negazione dell'olocausto quindi ha presentato il caso come...diciamo controcorrente rispetto a quello che è anche la storia o comunque il mistero dello stato italiano, la posizione che ha assunto lo stato italiano che ricordo essere anche il suo datore di lavoro. E io mi sono trovato in classe appunto a dover ascoltare questa lezione corredata anche di slide - perché secondo lui testimoniavano questa negazione dell'olocausto - e mi sono trovato di fronte al dilemma se intervenire appunto in classe e...rischiando però di mettermi io in una posizione deficitaria ma che per una questione caratteriale di questo insegnante che diciamo non lascia spazio alle opinioni altrui e dall'altro se invece non dire niente e però correvo il rischio che gli allievi ricevessero un'opinione unilaterale sulla questione. E...questo è stato il mio dilemma in classe in quel momento; viste e considerate le dinamiche che c'erano in classe appunto con questo collega e le situazioni precedenti, ho preferito non dire niente in quel momento, lasciare che lui facesse la sua esposizione e approfittare della prima ora buca in cui facevo supplenza nella mia classe perché tanto sapevo che sarebbe successo, è una cosa comune diciamo, per riparlare della questione e riaffrontare il tema dell'olocausto non solo dal punto di vista riguardante insomma questa lezione del mio collega ma anche in generale quindi cercando di dare alle mie studentesse una visione più completa e cercando di creare un dibattito anche intorno a quello che avevo sentito dal collega senza...cercando di non sminuire comunque l'operato del mio collega perché quello si tratta di lavoro però questo insomma è quello che ho cercato di fare in un'altra occasione, di riprendere le fila mentre ero da solo sulla questione.”

Intervista n° 24

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Volevo narrare un caso avvenuto un anno fa che ha visto coinvolta una mia alunna del quarto anno, con certificazione di dislessia e con già attivo un Idi che prevedeva strumenti dispensativi e compensativi e tempi aggiuntivi nello svolgere le verifiche scritte. Caso che ha posto tutti i protagonisti (alunna, genitori, docente, terapeuta, dirigente) di fronte ad un dilemma etico, aprendo la riflessione tra due opposte possibilità di scelta e trascinando con sé una forte componente emotiva. La prima via da intraprendere era sicuramente quella centrata sul rispetto delle regole della frequenza e della consuetudine della vita scolastica. La seconda, era finalizzata al recupero del benessere psicofisico dell'alunna evitando il più possibile la ripetizione dell'anno scolastico. Ma veniamo alla vicenda: l'alunna durante i primi mesi dell'anno scolastico iniziò a manifestare un forte stato ansiogeno con frequenti attacchi di panico e conseguenti crisi respiratorie che non le permettevano di rimane-

re in aula. A quel punto, sentiti i genitori e il terapeuta, fu convocato il consiglio di classe alla presenza del dirigente scolastico, l'alunna chiese di poter svolgere tutte le interrogazioni e le verifiche in corridoio dove ormai passava la maggior parte del tempo scuola; era presente ma fuori aula; il consiglio prese atto della inconsueta richiesta e della situazione di reale disagio ma della determinazione dell'alunna di voler venire a scuola; dopo ampie discussioni e interrogativi lasciati in sospeso, decise di accogliere la richiesta e accettare la sfida, ma chiedendo al dirigente di essere esonerati da qualsiasi tipo di responsabilità verso l'alunna quando questa non era in classe. La scelta fatta aveva posto molti dubbi e pareri contrapposti, temendo il peggio, evidenziando preoccupazioni e momenti di tensione. I risultati positivi finalmente verso la fine dell'anno ci ripagarono per l'impegno e la pazienza; l'alunna ebbe due debiti da recuperare ma passava sempre più tempo in classe, aveva recuperato in parte una discreta serenità e rafforzando l'autostima, riuscì a fronteggiare con sempre maggior decisione e determinazione tutte le prove di valutazione; sempre supportata dalla terapia comportamentale – cognitiva e in costante contatto telefonico con il terapeuta l'anno si concluse con la consapevolezza da parte di tutti di aver affrontato la complessità della circostanza, ponendo al centro dell'attenzione la persona e come fine ultimo il suo "benessere" infatti l'azione intrapresa rispondeva più ad un intervento finalizzato al recupero della salute più che ad una rigida ed ottusa applicazione del rispetto della consuetudine."

Intervista n° 25

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: "Allora...premessa, non è ancora risolto però è avviata la fase di risoluzione, in un modo o nell'altro verrà risolto. È un dilemma che vivo fuori aula ed è un rapporto con un collega di cui nel corridoio vengono riferite situazione extrascolastiche e non esclusivamente scolastiche. È una persona che stimo, che conosco da tempo, su cui non dico che ci metterei la mano sul fuoco su certe situazioni ma anche sì...e...questa situazione coinvolge una ragazza maggiorenne ed un collega maggiorenne e...conosco bene la ragazza, millanta spesso, storie, argomenti che la riguardano, che sono frutto della sua fantasia e di questo ho avuto più volte conferma. Anche gli atteggiamenti della ragazza sono piuttosto infantili e tende ad ingigantire ciò che la riguarda e ciò che la vedrebbe al centro dell'attenzione. Questo collega è molto spiritoso, molto gentile, molto accogliente nei confronti di tutti gli studenti, non di questa studentessa in particolare però lei ha già fatto il film nella sua testa probabilmente. Alcune colleghe sono venute da me molto preoccupate, presentandomi le situazioni e dicendomi che temono che ci sia dell'altro di vero in quello che la ragazza racconta alle sue compagne e alle stesse insegnanti. Io ne dubito fortemente però questa mattina ne ho avuto ulteriore conferma, lo ha detto anche a me la ragazza che il film sarebbe a un buon punto di lavorazione...se è un parlare per metafore. E...io naturalmente in questo momento mi sento l'unica a difendere la reputazione di questa persona, anche con la vicepresidente e altre persone che ne sono al corrente e mi è stato detto che non devo parlarne, chiaramente io non ne parlo, però per amicizia io vorrei mettere in guardia questa persona dicendo quello che stanno architettando un po' alle sue spalle perché quando qualcuno forse per timore, un po' di tralasciare situazione che potrebbero degenerare anche se non fossero vere, vuole portare avanti le cose e quindi il dilemma è questo...accettare quello che mi è stato detto da parte di una gerarchia più alta di me e quindi tacere, non dire nulla di questa situazione a aspettare che gli eventi si evolvano o precipitino, non lo so, oppure parlare col collega. E io penso che ne parlerò, cioè ho deciso di parlargli e quindi ho risolto questa cosa dentro di me perché sento più urgente in questo momento, dentro di me, essere diretta e franca con lui perché non voglio che dietro alle sue spalle vengano ricamate situazioni che poi magari non corrispondono affatto alla realtà ma sono frutto soltanto della fantasia e dei desideri di qualcuno che poi mette in mezzo persone adulte e potrebbe poi anche professionalmente causare dei guai. E quindi,

ecco, la soluzione è questa del dilemma cioè io poi parlerò, me ne fregherò di loro che vogliono che io taccia, parlerò direttamente con lui senza fare chiacchiere in giro e vediamo poi se la situazione si sblocca in un modo o nell'altro”.

Intervista n° 26

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Ecco, i miei dilemmi etici sono meno drammatici e per certi aspetti forse meno laceranti perché attengono all'ordinarietà del nostro lavoro e...in genere si configurano quando in sede di valutazione, soprattutto di valutazione finale cioè di attribuzione di un voto, e...io da un lato devo prendere atto di elementi per così dire oggettivi di valutazione che mi indurrebbero ad assegnare un voto negativo e dall'altro però a considerare l'aspetto umano della questione e per aspetto umano intendo non soltanto diciamo i riflessi di tipo psicologico-emotivo che un voto negativo può avere magari dai un voto negativo che addirittura è determinante nel provocare una bocciatura. E...ma anche in considerazione diciamo di un impegno, di uno sforzo, di una sincera diciamo così...di un sincero tentativo di migliorare e di...di compiere dei passi in avanti nel processo di apprendimento da parte dello studente. Ecco, e...il dilemma è questo, diciamo registrare l'insuccesso di questi sforzi e sanzionarlo con un voto negativo o invece considerare l'impegno, la serietà, la sincerità del lavoro che è stato fatto e...dare atto di questo e quindi diciamo così incoraggiare promuovere questo impegno, questo sforzo, questa diligenza...se vogliamo usare un termine ormai fuori moda. Ecco, e...da un lato il timore di frustrare una serietà di impegno, di lavoro...di provocare anche diciamo così un contraccolpo psicologico che avrebbe degli effetti, diciamo così, demotivanti da un lato e dall'altro la necessità anche di registrare in modo il più possibile asettico, oggettivo e professionale l'esito di un percorso. In genere, tendo a risolvere il dilemma diciamo pronunciandomi a favore, in genere, appunto del soggetto in questione, diciamo così. Tendo, come dire, a incoraggiare, a dare un'opportunità, una possibilità in più laddove appunto io abbia l'impressione, diciamo così, di uno sforzo autentico, di un impegno sincero, di un tentativo reale appunto di venire a capo delle proprie difficoltà. L'aspetto umano tendo a metterlo al primo posto anche se questo diciamo comporta un elemento, diciamo così, anche di soggettività nella valutazione finale che io formulo ma questo mi sembra più importante rispetto alla fredda valutazione, diciamo dei dati.”

Intervista n° 27

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Faccio l'insegnante da più di trent'anni e sono alle soglie della pensione, è il mio ultimo anno di scuola quindi ho iniziato ad insegnare a metà degli anni settanta, mi sono laureata nel settantasei e ho iniziato attorno al settantasette-settantanove e...quindi un momento storico del nostro paese e del territorio visto che io ho sempre insegnato in provincia di Verona e in questa zona vicino al lago di Garda, da non sottovalutare perché significa che io ho avuto ragazzi provenienti da famiglie non povere - per definizione - ma forse povere di stimoli culturali. Insegno lettere, quindi ho sempre legato la mia azione di insegnante anche all'occasione fondamentale per aiutare i miei ragazzi a costruirsi una visione del mondo e della vita. Sono stata fortemente condizionata da quelle che sono state anche le mie esperienze come studentessa, io ho frequentato il liceo classico

e...e...probabilmente una storia elitaria potremmo anche dire, no? Con insegnanti veramente autorevoli ma anche autoritari, in un contesto scolastico ben strutturato e rigido ed io mi sono iscritta a lettere con il desiderio di fare l'insegnante quindi sono fortunata perché ho potuto fare il lavoro che in qualche modo avevo scelto e io ho voluto sempre essere molto diversa dai miei insegnanti perché e...mi è sembrato che in gioco ci fosse proprio questo problema di fondo; più che affrontare il come insegnare mi sembra che la questione sia come bisogna essere per fare l'insegnante perché se in qualche modo passava attraverso me la cultura, la proposta culturale che è una proposta di libertà, di crescita, individuale e personale di democrazia, io dovevo credere in questi valori quindi il cercare di essere una persona di un certo tipo per poter fare l'insegnante e il terreno di scontro nella vita quotidiana, nella pratica quotidiana, è proprio dato dalla valutazione. Avendo sempre insegnato in una scuola superiore e quasi sempre, credo che siano due le occasioni cui ho insegnato in un biennio, in un triennio diventa determinante il giudizio finale, il dilemma della valutazione e qui purtroppo ho sempre dovuto scontrarmi con gli insegnanti di matematica perché io davanti alla possibilità del giudizio finale negativo, ho sempre pensato che bocciare un ragazzo volesse dire anche bocciare il mio modo di fare scuola perché tradurre in un voto quello che poteva essere la crescita di questi ragazzi, l'aver contribuito ad allargare per esempio le loro menti, che trovo le mie materie essere fondamentali in questo, e...non poteva essere accompagnato da un giudizio negativo. Se io avevo lavorato bene, i ragazzi avrebbero dovuto conseguire esiti positivi; questo è stato appunto il punto di partenza quindi il problema è... ci sono ragazzi di altre materie più tecniche che vengono considerati cretini, svogliati e quindi...emergeva la necessità di bocciarli, di costringerli a ripetere l'anno e...questo mi creava un forte dilemma perché era sono cretini o svogliati, perché? Quanto pesa la loro storia personale, la loro vicenda familiare, le esperienze che hanno fatto; in questi ultimi anni è evidente che viaggiare, andare al cinema, leggere i libri, confrontarsi con persone diverse, la tranquillità d'animo di poter dedicarsi a degli studi, luoghi confortevoli nei quali a casa poter studiare, l'attenzione dei familiari...sono tutte motivazioni del successo scolastico ma se la famiglia, per esempio, che è la parte forse più importante in questo gioco a tre, il ragazzo, l'insegnante e la famiglia no? L'educazione passa attraverso un dialogo attraverso questi tre interlocutori ma se la famiglia ha delle carenze, come posso pensare di giudicare tutti con il medesimo peso, con le stesse misure. Una griglia con delle voci ben determinate è veramente il metodo più corretto per giudicare, esaminare ragazzi che provengono da storie diverse, da famiglie diverse e che hanno potuto...e che hanno coltivato delle carenze nel corso degli anni, carenze magari dato con l'incontro con esperienze di altri insegnanti, con altre esperienze scolastiche. Non so se sono stata chiara, questo sarebbe... (pausa) allora il dilemma è bocciare o portare avanti gli studenti che chiaramente hanno delle carenze nella preparazione? E...se l'attenzione si sposta al motivo delle carenze, al fatto ad esempio di essere svogliati o magari di non avere le medesime non vorrei dire capacità intellettive degli altri che riescono con maggiore facilità ad ottenere risultati positivi, sono elementi importanti, bisogna tenerne conto della valutazione, quindi io in tutti questi anni ho rimandato una sola persona ed ho sempre fatto in modo che il mio voto non fosse mai determinante per la bocciatura ma nemmeno quando ho partecipato per gli esami di maturità mi sono allontanata da questo. In particolare, quando ho fatto la presidente - perché mi è capitato in questi ultimi anni di carriera agli esami di maturità - sono stata ben attenta a che non si arrivasse ad una decisione finale di questo tipo, per esempio, per gli esami di maturità, non può essere una commissione per quattro settimane esterna a valutare da poche prove, da pochi elementi la necessità di una bocciatura, doveva essere come minimo il consiglio di classe composto da tutti i docenti di questo ragazzo a decidere eventualmente di non ammetterlo agli esami ma non è corretto che degli estranei si prendino questa responsabilità perché bocciare - è vero come dicono alcuni miei colleghi di matematica - significa assumersi anche una responsabilità precisa ma è una responsabilità anche quella di pensare di lavorare anche l'anno successivo su un doppio binario, provare a colmare queste lacune che si sono accumulate e nello stesso tempo aiutarlo a crescere questo ragazzo perché noi abbiamo ragazzi che sono giovani, sono degli adolescenti quindi anche l'estate può essere vista come un tempo sufficiente per far prendere loro consapevolezza, una maggiore consapevolezza, per poi ritrovarsi in autunno più cresciuti, forse più disponibili, meno svogliati. Ma c'è anche un altro problema, ci sono ragazzi che veramente si impegnano, sono forse consapevoli di avere delle lacune, proprio dal punto di vista delle capacità eppure provano e sono testardi - sono pochi - ma a maggior ragione costoro devono essere premiati per il loro

impegno e quindi non ho mai pensato di fermarli perché ancora non raggiungevano la sufficienza nelle loro prove e...e poi un altro dilemma è più tecnico e riguarda proprio l'italiano scritto. Se è più semplice puntare ad un'espressione orale, legata ai contenuti di studio, scorrevole, corretta, ordinata è molto più complesso ai giorni nostri trovare questi requisiti nelle prove scritte; un testo che sia pertinente, corretto dal punto di vista grammaticale, sintattico, ortografico e...ben organizzato, diviso in modo chiaro e anche questo è un dilemma perché arrivati in terza e in quarta superiore se i ragazzi non sono in grado di esprimersi in modo corretto è perché hanno lavorato male i colleghi che mi hanno preceduto, a cominciare dalla scuola elementare. È dalla scuola elementare che si impara a scrivere ortograficamente in modo corretto; quindi quanto dovrebbero pesare questi errori in una prova scritta? Se penso che il computer ha una forma di correzione automatica, per lo meno facciamo scrivere utilizzando anche questi nuovi dispositivi e elimineremo forse alcuni piccoli mostriciattoli che continuano a comparire nei compiti scritti ma questo rende ancora più complicato dare un giudizio al compito scritto se devo pensare alla storia pregressa di questi ragazzi, alle poche occasioni di scrittura, per esempio, allora un altro problema che si pone è questo...ma se scrivessero un compito ogni settimana, beh io morirei a correggerli avendo tre classi, ma questi avrebbero modo di migliorare effettivamente. Allora ritorniamo al punto di base, alla fine bocciare un alunno non è innanzitutto bocciare il mio lavoro, il mio modo di essere e il mio modo di pormi come insegnante oltre che di insegnare un'analisi di una poesia, gli eventi, le spiegazioni, le cause, le conseguenze.”

Intervista n° 28

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Sì allora, ho pensato di parlare di un caso che mi è capitato recentemente, in riferimento ad un ragazzo e che frequenta la terza superiore, che è stato già mio allievo l'anno scolastico precedente, che soffre di un problema di balbuzie e dunque questo ragazzo risente del problema della balbuzia soprattutto durante la lettura ad alta voce e, cosa che lo mette in grande difficoltà, però anche durante il momento dell'interrogazione orale e in seconda il problema non era molto importante nel senso che al di là della lettura ad alta voce che era per lui pressoché impossibile, nel momento dell'interrogazione riusciva però a gestire abbastanza il problema, quindi dando a lui tempi adeguati comunque riusciva a mettere in luce le sue conoscenze. Quest'anno ha cambiato classe il ragazzo, nel senso che in terza spesso avvengono dei cambiamenti da noi in base all'indirizzo che scelgono e quindi lui si è trovato in una situazione con molti ragazzi che non lo conoscevano e che non conoscevano il suo problema e...questa cosa l'ha messo in grande difficoltà a tal punto che l'ansia lo rende praticamente ammutolito, cioè non è nemmeno capace di parlare più nel momento dell'interrogazione. Ecco questo ragazzo è stato seguito fin da subito da bambino per il suo problema, quindi lui ha una diagnosi per balbuzia d'ansia ma non ha diciamo una diagnosi per disturbi dell'apprendimento, ecco. E...il discorso è questo, che in seguito ad alcune interrogazioni in cui il ragazzo non è proprio riuscito a dire nulla, insieme alla madre abbiamo deciso di pensare ad una relazione, non è una certificazione ma una relazione fatta da una psichiatra che lo segue che praticamente attesta il suo problema e chiede alla scuola di non interrogarlo a livello orale ma di sostituire l'interrogazione con delle prove scritte. E...allora naturalmente questo ha creato dei problemi all'interno della classe perché i compagni, i compagni nuovi diciamo, non conoscendo la sua problematica, hanno cominciato da un lato a chiedersi perché lui poteva non essere interrogato e faceva le verifiche scritte, d'altro lato, ogni volta che a lui si faceva anche una semplice domanda e lui non rispondeva, il resto della classe reagiva con sorrisini, non con vere e proprie prese in giro perché sono ragazzi anche rispettosi però ecco...e anche lui aveva una reazione così, faceva un po' lo spavaldo, quello che non sapeva nulla, ecco e...e quindi il mio dilemma è stato questo, cioè ho provato innanzitutto a parlare con il ragazzo per capire cosa fare e ...e ho detto a lui che secondo me

poteva essere buona cosa parlare del suo problema con la classe in modo che i compagni, essendo a conoscenza insomma di questo problema di balbuzie, avessero un atteggiamento diverso nei suoi confronti però questo ragazzo ha detto di no cioè ha detto che lui preferiva che questo non avvenisse, che questo lo metteva in ulteriore difficoltà. E quindi io ho meditato su cosa fare e quindi il dilemma è questo, da un lato naturalmente e...rispettare la sua volontà, rispettare la sua privacy, non parlare con i compagni e però reiterare una situazione di difficoltà, ecco che secondo me, rispetto al mio punto di vista, avrebbe aumentato il disagio del ragazzo ecco perché il disagio viene proprio prevalentemente dal comportamento dei compagni; dall'altra parte invece la scelta poteva essere quella di parlare con la classe anche se il ragazzo non era d'accordo, ecco quindi come ho risolto...Ho risolto a livello un po' intuitivo, ho risolto facendo quello che secondo me era più corretto fare in questo contesto anche se eticamente non è la cosa più corretta cioè il primo giorno in cui A. è stato assente, cosa che capita molto raramente peraltro, quindi è difficile che mi trovassi in questa situazione per che lui è molto...insomma c'è quasi sempre, e...io ho avuto proprio un momento di tensione perché dovevo al volo decidere, vista l'occasione, che cosa fare...e in quel caso lì ho scelto di parlare con la classe, ho parlato con la classe introducendo che volevo parlare con loro di un problema delicato e...senza naturalmente raccontare le vicende personali del ragazzo, però e...ho fatto presente che lui ha questo problema e che quindi io facevo proprio conto e...sulla loro, sulla sensibilità della classe, ho chiesto loro proprio di essere attenti, sensibili, di capire quindi ho spiegato anche perché c'era questa differenziazione nella prova orale e...ecco, questo tra l'altro mi è servito anche per fare una riflessione più ampia sulle possibilità di ognuno. Sono partita un po' da questo discorso, dicendo che poi ognuno ha i suoi problemi, chi soffre perché è troppo alto, chi perché troppo alto, chi è grasso, chi è magro e uno mi ha detto chi è troppo bello e questa è stata una cosa simpatica perché ha un po' stemperato anche il clima e che quindi secondo me era fondamentale partire dall'accettazione dei propri problemi quindi dall'accettazione anche dei problemi del compagno e che forse il fatto di un maggior rispetto e anche di dare al ragazzo la possibilità di aspettare anche dei tempi più lunghi e proprio di cercare di mettere in atto un atteggiamento di attenzione e quindi assolutamente di evitare sorrisini, sguardi, cose di questo tipo, avrebbe sicuramente aiutato. Ecco, la mia impressione è che sia andata bene, io non so poi se i compagni hanno raccontato ad A. quello che io ho fatto, ecco e non ho chiesto loro di non farlo, non mi sembrava corretto, ecco, mi sono esposta in questo modo, ecco però l'impressione è che sicuramente da quel momento la classe abbia nei confronti del ragazzo un atteggiamento completamente diverso, hanno capito perfettamente e mai più una volta c'è stato un atteggiamento così d'ironia nei suoi confronti, questo mi sembra anche che l'abbia messo un pochino più a suo agio perché adesso, interrogazioni io con lui non ne ho ancora fatte però l'ho fatto intervenire dal posto e direi che qualcosa cominciai a dire, ecco. E 'già un passo in avanti, quindi non lo so, la mia impressione è questa qua, certo che il dubbio naturalmente mi rimane poi se questo è il dilemma, il problema è invece naturalmente molto più ampio cioè come aiutare questo ragazzo, come metterlo a suo agio, siccome la sua ansia è proprio prevalente e non c'è altro problema se non quello cercare anche in futuro visto che lui dovrà comunque superare questo problema perché lui anche all'esame dovrà sostenere l'esame e quindi...ecco, il problema è naturalmente più ampio, parlare con lui, parlare con la famiglia, con gli esperti che lo seguono e...però ecco mi è sembrato un punto di partenza e per ora sembra che abbia dato esiti abbastanza positivi, ecco.”

Intervista n° 29

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Parto da una situazione particolare di una bambina di due anni e qualche mese per poi ampliarla sul livello che va tra il ruolo dell'educatore in generale come gruppo e il personale ruolo dell'educatore. Parto da questo caso che può essere emblematico di molti altri casi, diciamo che soltanto ha avuto delle evidenze più spiccate di una bambina che ha pianto molto all'asilo. Tradizio-

nalmente si pensa che sia normale che i bambini piangano, nella nostra pratica vediamo che comunque il pianto del bambino va considerato sempre a molti livelli e va analizzato perché ha sempre una sua ragione, una sua motivazione molto profonda. Questo pianto non è stato un pianto da distacco, era un pianto ordinario in cui la bambina manifestava un bisogno di attaccamento personale ad una figura di riferimento e quindi si mostrava incapace di reggere la possibilità di condividere la figura di riferimento con altri bambini, come può succedere in un nido. Quindi è...è un passaggio che tutti i bambini vivono, passando dalla singolarità della relazione con i genitori alla collettività e quindi diciamo che è un processo che va attraversato e va accompagnato. Ci sono vari modi per accompagnarlo, ci sono vari bambini che si fanno accompagnare in diversi modi, qui il dilemma stava nel quanto questo periodo durasse e nel non vedere delle evoluzioni significative nonostante il cambiare degli atteggiamenti degli educatori e dell'educatrice di riferimento in particolare. Quindi si crea una sorta, prima di trovare una soluzione, si crea una situazione di dilemma, di stagnazione sostanzialmente in cui le cose rimangono quelle che sono perché non c'è...cioè il dilemma ti porta a non scegliere in particolare una o un'altra strada per il fatto che non la stai individuando in quel momento o comunque fai dei tentativi e i tentativi vengono respinti o comunque cadono nel vuoto. Dicono vengono respinti perché può succedere che un bambino rifiuti, rifiuti i modi, rifiuti i cambiamenti e quindi che l'azione vada a dover agire più in profondità e quindi il dilemma che si presenta all'educatore in un certo senso è...sarò sufficientemente capace di leggere i segnali che questo bambino, questa bambina, mi danno, avrò una relazione di supporto con lui tale da reggere la mia azione che è un'azione che...con i bambini non si gioca mai in superficie però ci sono delle azioni che vanno a toccare più in profondità sia il bambino sia l'educatore. Noi come prassi abbiamo quella di non avere un educatore di riferimento per molto tempo cioè non è che l'educatore accoglie il bambino piccolo e lo accompagna fino ai sei anni; gli educatori stanno e i bambini passano e in questa scelta che è stata proprio originale ci sono dei vantaggi e degli svantaggi...i vantaggi, parliamo prima degli svantaggi che sono quelli più evidenti che provoca una sorta di resistenza da parte dei genitori. Un genitore amerebbe affidare il proprio bambino a una figura che questa lo accompagnasse, soprattutto quando è piccolo, e che questa figura lo accompagnasse fino alla fine. In un certo senso c'è una delega, una delega abbastanza profonda e...i vantaggi per l'educatore sono quelli di seguire un bambino, di conoscerlo e di, in un certo senso, sentirsi apposto in questa relazione che diventa una relazione di lungo termine nella quale l'azione educativa è meno dilemmatica. Gli aspetti, i limiti di questa scelta stanno nel fatto che nella relazione con una sola persona, a meno che il bambino non sia al di sotto dell'anno e mezzo verso i due...e...questa scelta è una scelta che non implementa a sufficienza le possibilità del bambino di identificarsi in una soggettività propria che sia il più possibile libera e aperta cioè...non chiederemo mai ad un bambino piccolo di separarsi dalla figura di riferimento perché il linguaggio che si parla a una determinata età ha bisogno di un'accoglienza molto speciale e quindi di una relazione che arriva ad essere con la socialità una relazione primaria...con la socialità dico perché poi uno arriva al nido, ovviamente deve lasciare in un certo senso una parte di sé che è la parte domestica, la parte di relazione unica con i genitori, perché adesso parliamo comunque di famiglie che in generale hanno pochi figli o comunque vivono un modello di famiglia abbastanza nucleare...quindi non parliamo più di bambini che e...non sono abituati a stare con altri adulti e quindi il bambino che generalmente tipico che arriva al nido è un bambino che arriva dalla sua casa, molto protetta con una relazione molto protetta...di solito anche con al massimo un fratello, quando non è figlio unico. Quindi la relazione con l'educatrice, che si instaura con l'educatrice è una relazione di fuori casa che ha bisogno di una protezione molto forte. Da qui a pensare che questa relazione debba essere protettiva a lungo termine noi ci siamo fatti la domanda e...è una situazione che ti mette come educatore a doverti allenare, a metterti sempre in modi diversi e più volte. Quindi se tu sei abituato a lavorare con un bambino, una bambina per un anno, non è come lavorarci per tre anni, non è lavorarci come cinque quindi la sollecitazione personale è molto forte perché c'è un periodo in cui tu lo devi conoscere, lo devi accogliere e devi capire, entrare nella sua individualità, nel suo percorso di crescita con una profondità che esige un lavoro, esige un lavoro di gruppo molto forte. Quindi diciamo che questa scelta è supportata da un lavoro di gruppo di coesione tra educatori indispensabile, di un lavoro dello sguardo per cui ogni educatore deve allenarsi ad avere lo sguardo su tutti i bambini...e...a una condivisione e a saperlo restituire questo sguardo ai bambini stessi cioè ad esserci come presenza, di conseguenza questo porta ai

bambini, a partire da una certa età in poi, un lavoro di apertura. I bambini sono abbastanza conservativi come indole, il fatto di porre questi passaggi, quelli che noi chiamiamo passaggi, ha bisogno di tutele. Il fatto che il bambino si trova accolto da una persona, che passa molto lentamente dalla relazione con una persona a più persone, ci passa lentamente anche perché non è che i turni di lavoro durino dalle 7.30 alle 16.30 quindi bene o male un bambino ha a che fare con più figure di riferimento che mano a mano che cresce aumentano. Non è che la cucina sia isolata, la cuoca ha una relazione con i bambini come ce l'ha la persona che si occupa di fare le pulizie quindi c'è la protezione da una parte che è sostanzialmente ambientale per cui c'è una familiarità tra gli ambienti, i bambini possono muoversi agevolmente da un ambiente all'altro quando vogliono e quindi li si vede proprio il fiorire nel bambino piccolo che va al di là della possibilità di movimento, al di là della possibilità di riferirsi ad altre persone, è proprio una autonomia e una motivazione molto personale che viene accompagnata in una strutturazione degli spazi e dei tempi che ha rispetto di questo processo, quindi questo processo viene visto come centrale. Nell'accogliere con molte visioni un bambino...e...c'è una diluizione della responsabilità, non è che un individuo sia meno responsabile però c'è la possibilità di confrontarsi in gruppo e di lasciare che il rapporto tra gli adulti sia il contenitore di quelli che possono essere dei disagi nella crescita, ad esempio o dei disagi che i bambini incontrano per cui il bambino può veramente scegliere qual è la persona a cui si vuole riferire preferenzialmente...è chiaro che succede quasi sempre che la persona preferenziale è quella del tuo gruppo di riferimento ma il fatto di averne altre vicine porta i bambini ad un ampliamento delle proprie possibilità di individuazione. Sempre partendo dal presupposto che l'individuazione avviene attraverso il restituire al bambino un'immagine di lui e...in uno scambio, cioè che tipo di valore ti do io come individuo, che tipo di valore riconosco io in te come specificità...e...nel caso, per tornare a questa bambina c'era questo legame con l'educatrice di riferimento fortissimo. Che impediva non solo agli altri bambini di avere un'educatrice ma impediva a lei stessa dopo un primo periodo, perché il primo periodo diciamo che sta nelle cose che c'è una sorta di chiusura in questa relazione; dopo questa chiusura quando si forma una protezione sufficiente il bambino è pronto ad andare e spontaneamente va. In questo caso non è successo quindi c'era un continuo ritorno a mantenere questa relazione e nei mesi un progressivo identificarsi della bambina nel ruolo di colei cui era dipendente, dipendente da quella figura. Non è stato un lavoro facile perché per muoversi in queste dinamiche bisogna prendersi una grande responsabilità cioè la responsabilità di forzare un ambito che è quello emotivo affettivo che è quello più profondo per cui il dilemma dell'educatore è ma posso farlo (o non devo) e la risposta è quasi sempre devo farlo però per doverlo fare devo volerlo fare e per volerlo fare ho bisogno di un sostegno, quindi ho bisogno di essere un educatore che non deve essere incasellato in un ritmo che non lascia posto a queste cose, devo avere il supporto degli altri che mi guardano ed essere disponibile che un altro mi dica secondo me devi fare in un altro modo, quindi una sorta di confronto proprio anche su una pratica propria che alla fine è un confronto sui propri confini. Uno arriva al dilemma perché il dilemma ce l'ha dentro di sé ed è un dilemma personale cioè quanto io nella vita riesco a muovermi, equilibrando la razionalità, la professionalità, l'istinto e tutte queste sfere personali che se io non sono capace ad armonizzare poi faccio fatica a gestire. Noi abbiamo molto, fatto molto lavoro sull'aspetto presente della libertà nei bambini e di quanto questa debba trovare in noi una chiarezza fortissima e una responsabilità cioè per sostenere la libertà personale dei bambini tu devi accollarti una responsabilità e quindi quando tu agisci non per...tutelare l'organizzazione ma per tutelare il bambino è una regola mobile ma funzionale cioè deve essere chiaro che la regola è funzionale a uno scopo, non è una regola tout court non è che diciamo quella cosa lì non si fa, punto...quella cosa lì non si fa oggi, domani diciamo è ancora vero che non si fa...perché...perché non comunque a tutelare i bambini o li fa mettere in pericolo, comunque ci fa lavorare meglio noi cioè qual è il livello. Quindi il dilemma personale con un bambino è sempre inserito in un contorno, tu ti poni l'idea della libertà e ti pone anche l'idea della regola; quanto la regola deve essere mobile e quanto non debba essere troppo per non confondere i bambini. Quindi il darsi la possibilità di sancire o meno la validità di alcune regole, è una possibilità che l'educatore ha, che lavora anche su questo aspetto della scelta educativa. Ecco io mi sento di poter scegliere, mi sento di poter scegliere perché lavoro in un dato gruppo che accoglie questa cosa e sento di poter scegliere in una responsabilità condivisa che non è solo mia, personale, perché poi la solitudine personale che comunque c'è sempre in una relazione con un bambino in particolare è

pesante da sostenere e va a lavorare su aspetti personali in modo anche troppo profondo quando in realtà siamo al limite tra gli aspetti personali e professionali, quindi muoversi agevolmente in questo territorio non è semplice se non è sostenuto da una prassi, da un'abitudine al farlo, da una capacità di mettersi in gioco e da una serie di queste cose. Si scende nel dilemma quando appunto e...secondo me più che cosa faccio, cosa non faccio di azione come mi pongo o come non mi pongo...Il soggetto è sempre il bambino, quindi se è che non si sta lavorando sull'organizzazione ma si sta lavorando sul bambino, ogni azione è riferita al bambino quindi una bambina piange tanto, piange troppo tanto da fare male a sé stessa perché c'è il pianto che fa bene che è un'esternazione, che è un'espressione, che serve a crescere, c'è il pianto che diventa un lamento, un lamento che a volte può non essere accolto per cui io piango, piango, piango però nessuno qui mi sta rispondendo...e quando non è sufficiente una risposta tra virgolette di prassi e quindi di accudimento, di protezione, di interesse per l'ambiente quindi fare questo lavoro di ponte tra le esigenze del bambino e di colui che lo accoglie, lì sorge il problema perché tu ti trovi a dire ok, adesso ho fatto tutto quello che ho fatto fino ad ora con gli altri ma non funziona. Cosa devo fare? Mi si propone un'azione, in questo caso ad esempio, di fare in modo che la bambina si riferisse anche ad altre figure che detta così sembra una forma di violenza cioè questa bambina manifestava un bisogno ma questo bisogno non la stava facendo crescere, la stava facendo coinvolgere a dei livelli di dipendenza che erano sempre più alti. Quindi osservando lei abbiamo detto, no questa dinamica a parte che sta instaurando in lei una consapevolezza sulla sua persona di essere una bambina lamentosa e che riesce a risolvere le sue situazioni solo secondo questo mezzo; quindi lei, secondo le nostre osservazioni, doveva uscire per sé da questa cosa e vedersi per quello che lei era veramente. E per vedere quello che lei era veramente, noi abbiamo fatto dei tentativi...per esempio lei era veramente diversa quando si andava a fare una passeggiata, ad esempio, quando aveva la possibilità di riferirsi...la necessità di riferirsi ad altre persone semplicemente perché lì non c'era altro e tu vedevi in lei una forza che non veniva riconosciuta né dai parti né dai bambini più grandi e tantomeno da lei stessa. Avendo riconosciuto quella noi ci siamo sentiti nel dovere e anche nella possibilità di agire, agire ha significato accogliere e non sempre è facile accogliere il pianto perché talvolta bisogna arrendersi al fatto che il pianto non è sempre consolabile. Quando un bambino dice voglio la mamma, tu puoi passare tutto il tuo tempo a dire lo sai che la giornata va così, dopo la mamma arriva, loro possono anche riconoscerlo ma la sostanza del pianto è voglio la mamma. La mamma non c'è. Quindi tutti quegli aspetti di consolazione, di ritmicità che aiutano poi i bambini a far fronte a questa consapevolezza possono non funzionare. Quando non funzionano cosa fai? Allora si diceva che lei è talmente sollecitata che come azione educativa, porle ulteriori sollecitazioni, sembrava una cosa in più...in realtà è stato necessario fare un'azione molto forte tra lei e questa figura...Spiegandola con le parole poche, non dicendole quello che si sarebbe fatto ma cercando di descrivere lo stato d'animo che si stava vivendo del tipo, io lo so che vuoi molto bene a E. e che vorresti stare sempre con lei, adesso la dico così che ovviamente non è il linguaggio che si usa con loro, la sostanza era che, io lo so che tu vuoi stare con E. e vorresti sempre stare con lei, ci sei stata tanto, ci sono anche altri bambini e tu non stai bene continuare a piangere perché magari staresti bene a giocare, ad andare a fare una passeggiata come qualche volta fai. Non c'è E. ma c'è S., S. ti prende in braccio e tu puoi stare anche con lei. Questa non è stata una cosa semplice perché vuol dire un'opposizione fortissima soprattutto nei bambini che hanno questa forza però per mostrare a loro questa forza e per dare una ragione di essere a questa forza tu devi fare una forzatura a livelli talmente basilari, primitivi che appunto ti nasce la domanda ma...devo proprio? Devo proprio fare questa azione così dirompente (oppure no)? La risposta è sì, ci sono dei momenti in cui tu devi farla, devi fare la scelta di prenderti la responsabilità di agire sulla tua soglia anche cioè non piace a nessuno prendere un bambino dalle braccia, ad esempio, però ci sono delle occasioni in cui tu lo devi fare e lo devi fare perché altrimenti la situazione sta in una stagnazione altrimenti non evolutiva. Non ho niente io contro le stagnazioni, nel senso che quando tu sei consapevole che hai concesso il tempo di una lentezza, la lentezza è una cosa, posso valorizzare molto la regressione per esempio, allora sta bene la regressione per poi fare un salto in più, è quando queste situazioni permangono per molto tempo lì e non creano nessun benessere, anzi. Con questa bambina è stata necessaria un'azione molto forte e il dilemma in cui mi sono trovata è stato quello di dire ma intanto sono situazioni che non nascono all'asilo perché non sono dell'asilo quindi sono situazioni in cui il genitore dovrebbe essere coinvolto in questa dimen-

sione ma non sempre e... i genitori riescono perché quando tu agisci in profondità c'è chi può tentare la strada dell'apertura, c'è chi invece pratica la strada della chiusura. Non è che questo aspetto suo si e... si giocasse solo all'asilo, era una modalità, che era una modalità di far dipendere dagli altri il proprio benessere, una lamentazione... pur vedendo negli occhi, nel fare di questa bambina una forza molto grande perché lei era una bambina molto forte. Per dare ragione a questa forza, che allora tu devi dirti ma l'ho vista veramente, ma lo vista perché c'è. Sì, sono sicuro che c'è e fai un atto di fede intanto, un atto di fede in cui dici sì questa forza c'è, l'ho vista in questa e in quest'altra occasione quindi questa forza c'è. A questa forza devo proporre anche la mia forza di educatore, non posso essere... cioè l'educatore è colui che accoglie morbidissimamente ma anche colui che agisce con molta decisione. L'agire con decisione, appunto, ha dei costi emotivi. Il costo emotivo sta nell'immagine di sé cioè io che faccio questa cosa come mi leggo, come leggo il mio comportamento, devo essere consapevole se questo mio comportamento è dettato da un mio pregresso, da un mio problema, da una mia difficoltà oppure se questo comportamento lo scelgo. E allora se non vengo lasciato solo in questa abitudine di scelta, posso farmi supportare dagli altri e allora posso scegliere questa azione in modo che sia il più possibile diretta verso il solo bambino. Di fatto c'è stato un momento di grande crisi, di grande difficoltà, di pianto e quando dico momento parlo di giorni, non parlo di un momento breve, e c'è stato un altro attaccamento nei confronti di una seconda persona che aveva le stesse modalità di attaccamento della prima ma essendo un legame più giovane, è stato più facile dirottarlo su una terza persona che era sempre una persona del quotidiano loro. Dirottandolo su una terza persona la bambina ha comunque acquisito una possibilità di mobilità, una consapevolezza che in qualsiasi braccia lei fosse comunque era abbastanza sicura, era abbastanza protetta, salvaguardata e questo ha portato ad un radicale cambiamento suo nei confronti dello stare all'asilo e ha rivelato tutta la sua forza, dirompente anche alle volte, per cui ha portato a una sorta di difficoltà di relazione con gli altri bambini perché nel tempo in cui lei ha passato in questa fase di pianto, di lamento e di lamentazione non è riuscita a lavorare con gli altri sulla sua socializzazione perché lei l'ha rifiutata, la rifiutava proprio... e lì emerso che forse un'altra area di lavoro doveva essere quella di facilitare le relazioni tra lei e gli altri bambini in modo che per lei diventassero gratificanti; quindi il faro è stato, c'è qualcosa qui dentro che deve diventare molto gratificante per lei perché valga la pena starci quindi pian piano si è passato da delle braccia a dell'ambiente che è l'obiettivo che si ha con ogni bambino, cioè passi dalla pancia, alle braccia, all'ambiente, quindi ti consegno. E c'è stato una sorta di ritirarsi dalla parte dell'educatore, dell'educatrice che si è rimasta disponibile a proporsi nel suo ruolo, allo stesso tempo ha lavorato su questi due piani... è stato molto importante dividerlo, è stato molto importante vedere che questo ha portato un frutto per cui il dubbio è sempre quello, le starò facendo male, starò andando a toccare una sfera che... che magari è molto intima, non so, di legame con la sua mamma e il suo papà. C'è tutta questa sfera per cui l'educazione dei bambini è molto importante ma talvolta è molto importante fare il proprio percorso... non sempre poi il percorso familiare, personale va di pari passo con il percorso educativo ed è lì che il genitore ti dice ma che bello, come l'ho vista cambiata ed è un percorso che magari una fa fuori casa. Poi ci sono dei percorsi che magari vengono fatti in casa. C'è molta corrispondenza e... non c'è sempre una contemporaneità però c'è molta corrispondenza, poi alla fine la storia di un bambino si situa sui rimandi che noi gli diamo, sui rimandi che lui da a noi per cui è tutta una costruzione molto complessa. Direi che però ogni dilemma deve entrare profondamente in una storia, cioè considerare la storia di vita, seppur breve di un bambino è una parte importante. Noi per esempio, non ci accostiamo mai alla storia personale di un bambino appena arriva al nido attraverso lo strumento tipo il questionario... e... quindi scegliamo di non chiedere ai genitori delle notizie sui bambini per sapere come è meglio gestirli e lasciamo che la storia emerga da sé quindi i genitori vengono incontrati, si parla con loro però più che altro non si vuole entrare per sapere, si vuole entrare in relazione con il presupposto che se c'è una buona relazione con gli adulti, i bambini vanno; se non c'è una buona relazione con gli adulti, i bambini fanno fatica quindi si costruisce una relazione con il genitore e la storia dei bambini si scopre poco a poco e questo è il vantaggio anche qui di un allenamento da parte dell'educatore e alla fine dici, va beh, non avevo bisogno di saperlo prima oppure il genitore me l'avrebbe detto in un altro modo... a volte i genitori non resistono a dirti ah perché lui o lei sono veramente molto pesanti, oppure lei non dorme mai, non mangia mai o comunque a casa è... oppure nell'aspetto contrario, nessun problema, va

tutto benissimo quindi per quel bambino che poi vive in quell'asilo è veramente un'altra vita e l'educatore ha il compito di sentirgli e di vedersi muovere, essere sempre in movimento, non fermarsi. Il senso del passaggio dei bambini è anche quello che umanamente ci fermeremmo avendo un bambino per cinque anni perché l'immagine che ci si fa di loro rischia di essere un'immagine molto ingombrante e poi perché nei primi anni di vita i bambini cambiano talmente tanto che a volte la mente adulta fa proprio fatica a starci dietro quindi la freschezza di chi li coglie, pur conoscendoli, in una relazione più fitta in un determinato momento...è quello che vivifica insomma questo aspetto quindi direi che i dilemmi si pongono e si pongono non a un livello così devastante, ecco come possono essere certi dilemmi in cui in passato, in certi gruppi di lavoro io mi sono trovata, ecco nel caso di questa bambina il dilemma è continuo come ho fatto finora, aspettando un processo di crescita spontaneo e quindi che la bambina faccia da sé questo tipo di lavoro come sarebbe nel mio stile educativo, nella mia idea di bambino cioè che i bambini hanno in sé una capacità di sapere ciò di cui hanno bisogno oppure intervengo con una mia visione che è comunque una visione esterna e passibile di errore. Se intervengo con la mia visione faccio un tipo di processo, se intervengo con la conservazione ne faccio un altro...e questo è un grosso dilemma soprattutto per chi sceglie che i bambini maturino certe facoltà spontaneamente perché noi abbiamo un po' questa scuola di pensiero, di non forzare. Allora il dilemma sta questa volta anche se io penso che la maggior parte dei casi non bisogna forzare, bisogna favorire ma non forzare, mi trovo invece a dover forzare e forzare anche duramente per cui fare un'azione che va anche in profondità come distaccarsi da quella che tu mi stai rimandando come l'unica tua base sicura.”

Intervista n° 30

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Ok...e...io mi son trovata e...in realtà più di una volta a decidere come fare nell'addormentamento di un bambino e...nel senso che e...un bambino dell'età di zero tre, diciamo sette mesi fino a due anni che sono i bambini che ci sono qui e richiederebbero, son ben che convinta che il loro primario bisogno è il contatto fisico. Soprattutto poi nel momento del sonno il contatto fisico è indispensabile con un adulto che ti possa assicurare e...qui e...nel nostro asilo, nella nostra cooperativa insomma, so che per altre invece è un po' diverso, qui è proprio incentivata questa cosa nel senso di rispettare quelli che sono i bisogni dei bambini e quindi di rispondere e perciò insomma di riuscire a dare anche questo contatto fisico se...e...il problema che mi si è presentato è che non sono a casa con mio figlio e quindi con un bambino solo alla volta ma qui mi ritrovo magari ad avere un bambino e un altro e un altro, tre bambini insomma e quindi rispondere a tre bisogni consecutivi cioè simultaneamente l'ho visto una cosa molto difficile e...perciò e...in particolare insomma ricordo di una situazione in cui una bambina ben consapevole che lei avesse bisogno di essere presa in braccio e di essere proprio contenuta per l'addormentamento per me non era possibile farlo e quindi un metodo che anche le altre educatrici utilizzano che però a me non piace ma alla fine poi per risolvere il dilemma di quella volta ho adottato, è un passeggino e quindi passeggino inteso proprio come una situazione effettivamente proprio di piccole dimensioni e quindi dove poi il bambino si può sentire effettivamente contenuto ma nello stesso tempo mi permette anche a me, beh di essere sollevata dal peso di avere un bambino in braccio perché questo non è indifferente se lo si fa tutti i giorni e di riuscire a seguire nel frattempo, magari due passeggini con due bambini e magari anche altri bambini che si stavano nel frattempo addormentando, quindi il dilemma che mi sono posta soprattutto poi, io non è tantissimo tra l'altro che lavoro nella prima infanzia, prima ho lavorato con ...è da tantissimo che lavoro nell'ambito educativo però ho lavorato con diverse fasce di età e...quindi dilemmi etici ne ho avuto tantissimi, con la prima infanzia è però da dieci mesi quindi da una parte sta anche la mia inesperienza però d'altra parte la ritengo come dire anche un valore che mi pongo anche questo problema perché come dire a un certo punto non te lo poni più perché un po' è l'esperienza che ti aiuta, un po' come dire non te ne accorgi

neanche più che quel bambino aveva effettivamente bisogno di...e...mi è...dico la verità che mi è rimasto ancora lì nel senso che la racconto ancora questa situazione perché sono consapevole che quella bambina aveva bisogno di essere tenuta in braccio, di essere contenuta, di...aveva bisogno di avere un contatto uno a uno insomma lei, in quel momento lì io non ero in grado di farlo...e perciò ho scelto sicuramente il male minore insomma cioè nel senso il passeggino è comunque un ambiente che lei conosce però insomma si è fatta il suo bel piantone, lei aveva bisogno di altro ecco e la questione che a me rimane è sì, ma però, come posso risolvere questa cosa, quanto posso risolvere, cioè come dire che scala mi posso dare per decidere questo è un bisogno talmente importante, irrinunciabile e quindi cavoli vado di là dalla mia collega e dico vieni qua e io adesso seguo solo quella bambina lì...lei sta facendo magari altre cose e in quel momento lì...oppure e...dico va beh questo è un bisogno dove riesco a trovare delle soluzioni di mediazione che poteva essere in quel momento là era il passeggino, insomma ecco. E allora in quella situazione, la bimba stava piangendo e avevo ben chiaro che lei avevo ben chiaro che lei aveva bisogno di essere presa in braccio, da me contenuta e aveva bisogno di essere rassicurata da me perché ero io in quel momento in stanza e aveva bisogno di un rapporto a uno a uno quindi un'attenzione forte insomma e individuale. In quel momento avevo, c'era lei e c'era un altro bimbo sul lettino e c'erano altri due bambini su dei lettini e...che si stavano addormentando e che quindi avevano bisogno di me anche loro insomma, pur nell'autonomia e quindi non c'era diciamo questo bisogno e lì io ero molto consapevole del fatto del bisogno di questa bambina, tra l'altro lei me lo stava esprimendo in maniera molto forte nel senso che mi ha fatto un pianto disperato e in quel momento le strade che avrei potuto percorrere sarebbero state appunto quelle di chiedere, andare nell'altra stanza, chiedere alla mia collega di raggiungermi in stanza, stare con gli altri tre bambini e io potermi dedicare completamente a questa bambina che aveva questo bisogno forte oppure, che poi è stato quello che ho fatto, e...scegliere di...un mezzo che mi aiutasse a contenere questa bambina e quindi a rispondere in parte a questo suo bisogno però insomma sapevo che era solo in parte e quindi ho messo anche lei sul passeggino come l'altro bambino e quindi in un contesto, in una situazione che tra l'altro lei conosceva già, non è che fosse la prima volta insomma e...dove ha visto diciamo la risposta al suo bisogno insomma parzialmente secondo il mio giudizio e...poi la domanda che mi faccio e la faccio insomma è ma perché non sono andata dalla mia collega a chiederle di venire in stanza? Perché in quel momento sì la collega stava accudendo altri bambini in realtà e quindi non...insomma...l'ideale sarebbe stata una terza collega ecco, sicuramente questa sarebbe stata la situazione ideale perciò diciamo che scegliendo ho scelto la cosa che io ero in grado di fare, fisicamente e psicologicamente insomma e...e...servendomi di un mezzo ecco perché questo è un po' e io ritengo, insomma adesso continuo così mi lascio anche andare (sorridente) e...ritengo che ci siano dei mezzi, dei mezzi che ci possono aiutare, per dire io sono una grande sostenitrice della...dei supporti per il portare, tipo le fasce, i marsupi, e l'ho anche provato con un bambino qui che faceva fatica a gestirlo e...mi pesava tantissimo in braccio e quindi messo il marsupio la mia schiena stava molto meglio e lui ha trovato soddisfazione a un suo bisogno, ecco si è addormentato per cui penso che adottarci di strumenti e di mezzi possa essere insomma una buona cosa. Mi sto, sto cercando anche di...perché me la sento un po' l'insoddisfazione rispetto a questa cosa cioè sono ancora un po' combattuta nel senso che se te l'ho riportato è anche perché c'è ancora qualcosina che mi...e perciò sto cercando di analizzare insomma ecco.”

Intervista n° 31

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora...io sono un maestro di scuola dell'infanzia quindi i bambini a cui io mi riferisco sono bambini dai tre ai sei anni e...la modalità con cui noi conduciamo questo gruppo di bambini, prevede anche dei momenti che sono comunitari per cui a fianco a dei momenti che sono interamente liberi, destrutturati in cui i bambini possono scegliersi sia l'attività sia i compagni con cui giocare ce

ne sono altri che sono, coinvolgono l'intero gruppo, l'intera comunità e sono necessariamente strutturati e cadenzati nella giornata come ad esempio può essere il momento della colazione che si fa in piccoli gruppi o addirittura individualmente o come il pranzo, come la merenda e in questo caso specifico quello che noi definiamo il cerchio; il cerchio è un'attività che ci pone tutti quanti in cerchio con le sedie seduti, ognuno ha la propria sedia, viene preparato dal maestro, dalla maestra e qualche se c'è qualche disponibilità con l'aiuto dei bambini e al centro di questo cerchio viene posto quello che noi chiamiamo il tavolo delle stagioni. Il tavolo delle stagioni è uno spazio dedicato a come dire, a un'emblemizzazione, a una simbolizzazione di quello che è il momento dell'anno che noi tutti stiamo vivendo e dunque delle stagioni perché rispecchia proprio la stagione che noi stiamo vivendo e quindi ci sono degli oggetti che ricordano quello specifico momento con delle caratteristiche che possono essere delle festività, i colori della natura piuttosto che altro. Comunque questo tavolino che è solitamente posto in un posto preciso della stanza in questo momento viene posto al centro del cerchio e...in questo luogo viene fatto quello che normalmente viene chiamato appello noi lo chiamiamo in un altro modo ma non è importante quindi ci chiamiamo e vediamo chi c'è e chi non c'è. I bambini sono invitati semplicemente a rispondere io ci sono; quindi in questo momento noi prendiamo atto dei bambini che ci sono e i bambini che non ci sono. All'interno di questo cerchio, fondamentalmente la spina dorsale dell'attività è una narrazione e quindi ci sono dei gesti, delle parole che servono per introdurre il cerchio, dei gesti e delle parole per chiudere il cerchio che hanno come dire una funzione di parentesi di chiusura e di apertura riconoscibile da tutti e all'interno di questa parentesi importante la narrazione di una storia, di una fiaba ha un suo peso notevole che è il peso specifico più importante dell'attività ma può essere anche condita da altre situazioni più piccole che può essere il cantare o il raccontarsi quello che abbiamo voglia di raccontarci...i bambini possono raccontare qualcosa di significativo che loro ritengono tale, un sogno o quello che hanno fatto ecc ecc anche noi maestri facciamo questo, accendiamo una candela e...che rimarrà accesa per tutto il tempo del cerchio la quale ci aiuterà poi ad accendere una lanterna che rimarrà accesa per tutta la giornata e la candela invece che è del cerchio viene spenta e...tutti i bambini sono invitati a fare questa attività, come ti dicevo all'inizio, se i bambini appunto sono presenti se non sono presenti, non sono invitati a farlo perché non ci sono. Questa attività diciamo che probabilmente è la più antica per noi, noi abbiamo e...questa proposta da sempre molte altre attività sono state proposte, rivedute, altre eliminate, alcune in qualche modo trasformate ma in linea di massima in questi venti e passa anni di lavoro con loro il cerchio ha subito pochissime modificazioni e quindi è stato un lavorare per anni secondo questa impostazione e...l'abitudine in qualche modo nostra era quella di invitare i bambini che arrivassero in ritardo perché i genitori avevano un impegno piuttosto che per altri motivi, quindi non potendo essere puntualmente presenti nel momento in cui il cerchio veniva chiamato, invitavamo i genitori e quindi i loro figli a o ad attendere insieme ai propri bambini che noi concludessimo il cerchio che di solito ha anche una durata importante, intorno anche ai quaranta minuti sicuramente, a volte può anche essere superiore e quindi attendere questo tempo oppure se il genitore non può in qualche modo fermarsi chiedere ai colleghi che si occupano dei bambini più piccoli e che quindi in quel momento stanno facendo un altro tipo di attività, di tenere con sé, di ospitare il bambino o la bambina che è arrivata in ritardo oppure siccome questa comunicazione l'abbiamo fatta subito ai genitori, se vedono che sono in ritardo posticipare l'arrivo all'ora presumibilmente di chiusura del cerchio e questo è sempre stato così finché un giorno uno dei genitori ha posto la questione in maniera molto semplice ma molto efficace dicendo, era capitato a...proprio a suo figlio se non sbaglio e uno di questi genitori ci chiese perché agiamo in questo modo e se non è il caso di riflettere sul fatto che questo tipo di atteggiamento non poteva indurre a due situazioni critiche; una di queste è che il bambino stesso che veniva escluso dal cerchio in qualche modo si sentiva escluso appunto da una proposta che i propri compagni stavano facendo e però comunque per un tra virgolette colpa perché veniva letta, poteva essere letta anche in questo senso dal bambino stesso come colpa, quindi come una sorta di punizione, tu sei arrivato in ritardo e quindi fai questo anche se non era questo il nostro intento però questa riflessione poteva essere presente nel bambino che tra parentesi non aveva nessuna colpa, semmai di colpa potesimo parlare perché è un ritardo dovuto al proprio genitore che in qualche modo ha deciso di venire in ritardo ma in seconda altra analisi c'era anche un secondo elemento un po' più nascosto, perché questo era anche più facilmente leggibile come conseguenza ma l'altro elemento era più sottile,

che anche gli altri bambini che erano già seduti durante il cerchio inevitabilmente subivano un tipo di messaggi da parte dai maestri e quindi da chi in quel momento fa riferimento e quindi importante come messaggio, forte anche perché avveniva in una situazione solenne come il cerchio, formale come il cerchio in cui veniva letto come un noi non ti accogliamo...e quindi poteva essere vissuto dai bambini stessi come un invito a rifiutare un qualcuno, in questo caso un loro compagno semplicemente perché ha fatto una determinata cosa, al di là o a prescindere di quello che aveva fatto dunque un vissuto attivo di esclusione; non solo passivo da quello che lo subisce ma anche attivo da chi invece in qualche modo anche non volendo indirettamente esercitava questo potere nei confronti dei loro compagni. Ecco, questo è stato l'invito da parte del genitore, magari esplicitato in maniera diversa però poi noi lo abbiamo colto in questa accezione. Allora noi come abbiamo reagito a questo dilemma, abbiamo reagito...l'abbiamo molto diversificato tra di noi, c'è chi al momento ha provato irritazione rispetto a questo invito dicendo, difendendo una prassi consolidata da anni dicendo ma salvaguardiamo, questa è la tesi di chi subito ha posto l'azione in difensiva, sulla difensiva, noi garantiamo la tranquillità di questo momento a tutti e questo a scapito di uno e oltre tutto è anche un modo per dire ai genitori portate rispetto per il lavoro che facciamo a noi maestri quindi se noi stiamo facendo qualcosa e tu arrivi in ritardo non prendendo in considerazione che questo tuo ritardo può metterci in difficoltà è un modo come per indicare una...richiesta di rispetto da parte dei genitori e quindi direttamente un invito ad accogliere questo rispetto da parte loro. Questa è stata la posizione e quindi con grande rifiuto, è stata vissuta anche con grande irritazione questa invasione di campo che è stata vissuta, altri di noi devo dire in minor parte all'inizio hanno accolto con più...con più, come un'occasione per riflettere rispetto ad una pratica consolidata e quindi alcuni di noi si sono detti ma aspetta un attimo forse questo appunto non è peregrino forse questo appunto può essere un modo per rivedere un qualcosa che per quanto no rendiamo solenne ha bisogno di essere revisionato, rivisto perché e qui è stato anche un forte elemento, abbiamo introdotto una parola che aveva un'accezione anche negativa per noi che è di abitudine. Siamo sicuri che quelli che in qualche modo accoglievano positivamente questo tipo di appunto, che quello che stiamo facendo è un qualcosa in cui noi stiamo dando senso e significato, lo leggiamo e quindi lo trasmettiamo ai bambini o è una semplice tra virgolette semplice abitudine che noi portiamo avanti e quindi in maniera critica e in maniera rigida perché anche questo è un modo di presentarsi ai bambini altrettanto importante, altri che invece a questo hanno dato uno scarsissimo valore dicendo mah...ne è nato però un grande dibattito in sede di incontri più o meno comunitari tra di noi o anche singolarmente è stato motivo di discussione su questa cosa. Personalmente io avevo una posizione inizialmente di difesa di una modalità che io ritenevo corretta sostenere che e...era più importante, forse più importante l'aspetto di richiesta, di riconoscimento e quindi dell'importanza della cosa che facevamo noi con i bambini e quindi era giustificato. L'invito però successivo fatto da qualche collega, dicendo mah proviamo a riflettere l'ho accolto me ci ho riflettuto molto e mi ha condotto ad una conclusione completamente diversa ed è stato per me molto importante avere l'occasione di prendere in mano qualcosa che io ritenevo assolutamente così, senza doverlo discutere, e rivederlo sotto un'altra luce completamente in maniera diversa e scoprendo che in realtà gli aspetti e...valoriali, etici e di messaggio dati dai bambini erano molto più rispetto a quelli che io prendevo in considerazione che era semplicemente la richiesta di un riconoscimento di rispetto di quello che stavano facendo gli altri, di non essere disturbato e mi sono visto, mi sono messo in discussione ed è stato molto emblematico anche come momento di me come maestro anche in successive occasioni e anche sempre cioè da quel giorno io mi sono sempre posto nella condizione di dire vediamo tutti gli aspetti e tutti gli angoli di visione che questa cosa può avere, per fare questo non sono sufficiente io da solo, devo sempre e dovunque confrontarmi con un altro che non ha sempre il mio medesimo ruolo cioè non solo con colleghi ma anche con coloro che vedono da fuori e quindi che vedono con prospettive, visioni diverse e questo per me è stato fondamentale nel mio percorso di maestro averlo chiaro, qualsiasi cosa io faccia può essere visto, vissuto, letto in maniera diversa a seconda di chi lo fa e di chi lo vede. Allora abbiamo con grandi discussioni, con grandi...anche in modo molto animato deciso di accogliere questo invito da parte di un genitore e fare proprie tutte le conseguenze di questo accoglimento; innanzitutto quello di modificare radicalmente la nostra attività cioè da quel giorno i bambini, almeno nei cerchi che io conduco, i bambini possono arrivare all'ora che vogliono, possono entrare e noi tutti siamo invitati ad accogliere chiun-

que entri e chiunque voglia quindi al di là che sia bambino oppure no, chiunque voglia può entrare perché il cerchio non è un qualcosa che ha una porta ma è un qualcosa di sempre aperto. Abbiamo quindi trasformato un posto importante, uno spazio, un tempo importante ancor più importante cioè rendendolo un luogo di condivisione permanente per cui non c'è motivo di dire a te non venire, non c'è motivo di dire a te non ospitare. Per me questo è stato importantissimo perché proprio l'approccio a questa attività specifica è stato completamente diverso. Quello che avveniva fuori dal cerchio non era un elemento di disturbo, non è più stato un elemento di disturbo ma è sempre stato un momento di arricchimento del cerchio stesso. Questa cosa l'abbiamo condivisa e anche molti di quelli che in qualche modo erano più fermi e agguerriti a difendere le proprie posizioni, con una lettura di questo tipo e con una riflessione condotta in questo modo hanno cambiato il loro modo di vedere ed è stato un momento di grande valore per noi sia per chi ci ha imposto di condurre in maniera diversa anche le riflessioni nostre sia anche perché ha imposto anche quello di finalmente, questo è stato fondamentale, di saper riconoscere un'abitudine da un qualcosa in cui credo ancora e quindi ricorso e quasi sempre preservo e alimento il senso di quello che sto facendo."

Intervista n° 32

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: "Allora, vorrei parlare di un bambino in particolare che era qui due anni fa e che adesso è in seconda elementare. Un bambino sfuggente, non con problemi di apprendimento ma problemi di apprendimento, non poteva star fermo, magari di attenzione, ti prendeva in giro ecco la tipicità era prendere in giro la persona, quindi ripetere quello che la persona diceva, qualunque ordine lo ridicolizzava, facevi il cerchio e lui cantava mentre tu parlavi oppure parlava mentre tu parlavi...allora, ovviamente il dilemma non era il bambino giustamente, i bambini non sono mai un dilemma, un problema...il punto era riuscire a comunicare con la sua famiglia perché la famiglia era come lui sfuggente quindi con molta difficoltà a catturare l'attenzione loro sul bambino e poi quando ci parlavi sembrava sì sì tutto bene poi in realtà sfuggivano e allora bisognava cosa fare, approfondire un po' di più per cui abbiamo avuto vari incontri con questa famiglia per riuscire a capire dove stava il problema. Alla fine parlando, insomma con la famiglia è venuto fuori che il bambino ha avuto problemi alla nascita per cui gli davano tutto quello che lui voleva, lo accontentavano sempre però non c'era fiducia in questo bambino, la loro fiducia era riposta nel fratellino minore, per cui loro adoravano il fratellino minore, è bravo, buono, intelligente, lui non riesce come il fratellino minore e allora noi abbiamo provato a risolvere parlando con la famiglia, dando consigli...dicendo che il bambino deve essere approvato, bisogna dar fiducia a questo bambino ma soprattutto dargli delle regole molto chiare sì o no mai il forse mai ti accontento senno poi fai un capriccio. Quindi proprio una chiarezza educativa nella famiglia ma soprattutto dargli delle responsabilità, un'importanza a casa rispetto al fratellino. Poi la famiglia diceva sì sì facciamo ma in realtà non sappiamo realmente come è andata perché dopo qui il bambino andava meglio in effetti, però poi io l'ho rivisto nei centri estivi e comunque ti prende in giro, ti parla addosso anche se lui sa che con te non può, quindi lo fermi e lui sa e prendeva in giro le maestre della scuola, la scuola attuale delle elementari e io gli ho detto ma perché parli così gli ho detto...eh ma perché le maestre non mi piacciono, ma perché non ti piacciono? Ma perché mi sgridano. Ma perché ti sgridano? Allora anche tutto è stato un lavoro sul bambino, non solo qui, perché fai così, dai parliamone ma anche con la famiglia. Ecco per noi la soluzione è stata quella di parlare il più possibile con la famiglia. Purtroppo alle volte le famiglie ti sfuggono, non riesci veramente a trovare la loro essenza e il tuo problema qual'è come insegnante...quanto posso entrare in quella famiglia...quanto posso dire o quanto è importante conoscere con loro ed anche fin dove la famiglia vuol farti entrare perché non è detto che la famiglia vuole farti entrare per capire le loro dinamiche, le loro problematiche di famiglia perché in genere tante volte i bambini così hanno una famiglia che hanno dei problemi interiori di risoluzione di loro stessi per cui non risolvendo loro non risolvono neanche con il bambino ma non è l'unica famiglia questa vo-

glio dire a tante famiglie succede questo, il problema è fin dove io insegnante posso entrare, ecco questi sono sempre stati i nostri drammi. Io e la mia collega abbiamo sempre avuto questi drammi, fin dove possiamo entrare, se c'è un problema fin dove possiamo sondare a fondo, capire, si è importante però va rispettata anche la famiglia, non puoi entrare in una maniera...ci vuole una certa gentilezza, un essere proprio propositivi con loro cercare di capire, ecco diciamo che è stato proprio questo caso che mi ha colpito. Comunque quando l'ho rivisto non mi sembrava molto risolto ecco da come parlava della sua insegnante delle elementari però almeno qui cerca di, almeno con me e T., adesso cerca di tenere un buon comportamento con noi, rispetto ai centri estivi. Poi comunque se la famiglia era qui ne faceva di tutti colori, portava l'acqua dentro, bisognava essere lì a controllare non solo lui ma anche la famiglia perché non lo guardavano ecco. Sembrava un bambino trasparente quando la famiglia era qui, lui faceva e loro non lo guardavano mai ma proprio non entrare in relazione e in lotta con il figlio. Ecco il nostro consiglio era quello di dargli responsabilità, di farlo sentire grande ecco. Non considerarlo un piccolo ecco...allora in questo caso qua il dilemma nostro, mio in particolare, era come comunicare con la famiglia comunicare tutto oppure no. E alla fine abbiamo deciso di parlare direttamente con la famiglia per avere un riscontro anche da parte loro.”

Intervista n° 33

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “E...una situazione mi è capitata con un alunno di una classe prima, primaria, in cui io seguivo solo alcune discipline, non le principali, però nel collegio docenti emergeva che questo bambino accumulava continue insufficienze e sembrava che non fosse partito il processo di apprendimento pertanto ormai nel secondo quadrimestre, nonostante la sollecitazione alla famiglia, nonostante e...continui imput alla famiglia, non si era mosso nulla e ci si domandava se era perché non si voleva che...la famiglia non voleva comprendere oppure se era una pigrizia nel non volerlo seguire oppure se erano veramente dei dati di difficoltà dell'alunno. Il tempo ormai era passato, si era giunti a metà del secondo quadrimestre e ci si chiedeva cosa fare di questo bambino perché...appunto non aveva i requisiti per poter affrontare la classe successiva. E...alcuni docenti, io compresa, ero a favore della bocciatura perché proprio sembrava non fosse scattato e proprio anche la maturità del bambino non fosse tale per affrontare una classe successiva e sarebbe stato il caso di fargli ripetere la classe prima e...la preside era contraria, ci ha fatto riflettere più volte fino a che e...ci domandavamo se veramente su quale strada procedere...la soluzione del dilemma è stato di acconsentire al fatto che il bambino potesse procedere alla classe successiva e...solo e...con un approfondimento però della situazione dell'alunno cioè perché il nostro sospetto era che avesse delle difficoltà di apprendimento. Pertanto siamo riusciti a guadagnarci anche la fiducia dei genitori e...nella collaborazione con gli insegnanti, dimostrando tutto ciò che avevamo fatto e tutto ciò che e...si sarebbe potuto fare per il migliore processo di apprendimento possibile per il loro figlio e...siamo riusciti a promuoverlo alla classe seconda e in secondo è stata fatta tutta la valutazione dell'alunno con quindi una difficoltà di apprendimento fatalità e...per cui anche avergli fatto ripetere la classe forse non sarebbe servito se non con un insegnante di sostegno e poi il successo c'è stato nel senso che questo bambino che sembrava analfabeta e...accostato in classe seconda con un'insegnante di sostegno è riuscito a raggiungere dei buoni progressi nell'apprendimento e quindi e...iniziare il processo di lettura, scrittura e...idoneo per una scuola primaria. È stata una scelta difficile perché e...forse a volte gioca l'orgoglio dell'insegnante che dice no, ho ragione io ma nel settore educativo bisogna sempre stare molto attenti a questi particolari perché non è detto che una promozione o una bocciatura siano la soluzione migliori nonostante avendo i voti che diano una testimonianza, bisogna sempre guardare comunque il processo di crescita dell'alunno. E...dobbiamo ringraziare la preside in questo caso perché ci era stata di grande aiuto nel senso che ci ha fatto riflettere per poi poter in seconda battuta dare una risoluzione e...il dilemma c'era e l'abbiamo risolto positivamente, ecco.”

Intervista n° 34

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora, io ho avuto diciamo questa esperienza, io sono insegnante della scuola primaria, alcuni anni fa, quando a seguito di un inserimento nei primi mesi di scuola di un alunno ho notato come ci fossero delle enormi difficoltà per una mia collega nel riuscire a gestire proprio l'emotività sua e proprio dell'alunno, proprio e proprio dopo l'inserimento insomma. Un giorno particolare ho visto la collega che stava proprio letteralmente insomma, con un modo non gentile, portando questa alunna al piano più basso, inferiore, per le scale e ho notato proprio questo attrito che c'era tra la collega e la bambina, questa non comunicazione, la bambina che strillava continuamente e la collega che aveva chiuso proprio qualsiasi possibilità di dialogo con l'alunna. E lì per lì quando ho visto questa scena mi si è presentato il dilemma di dire ma, devo intervenire, questa bambina sicuramente non ha le cure adeguate e tantomeno dovrebbe essere trattata come una docente dovrebbe trattare un'alunna. Nel contempo però anche la collega, insomma, si vedeva immediatamente che stava soffrendo insomma per questa situazione...il mio dilemma è stato questo, lascio la mia classe perché comunque sarebbe, c'è sempre penuria di personale, lascio la mia classe e intervengo e quindi lascio venti bambini insomma senza la custodia dovuta e quindi cerco di risolvere e di aiutare la collega e la bambina oppure rimango nella mia classe? Cioè quello lì per lì è stato il dilemma; la sicurezza chiaramente ha preso il sopravvento come giusto che sia però ho ritenuto opportuno alla fine della giornata e quindi come ho potuto risolvere il mio dilemma, l'ho potuto risolvere qualche ora dopo, perché al momento non era stato possibile, ho invitato la collega per un caffè dopo l'orario scolastico e insomma ho proposto a lei un'alternativa perché l'ho vista molto tesa perché effettivamente dopo un paio di mesi che questa cosa andava molto per le lunghe quindi era anche chiaro che la collega non riusciva più a sostenere un ritmo di lavoro così e nemmeno la bambina quindi ho proposto insomma di aiutarla e di portarla, non dico tutto il giorno ma qualche ora, in magari un momento meno strutturato della giornata come potrebbe essere il pranzo, come poteva essere...far cambiare insomma ambiente alla bambina, all'alunna, in modo tale che anche la collega avesse modo di prendere un po' il respiro e anche la bambina conoscesse situazioni diverse che magari avrebbero potuto un po' distrarla dal suo pensiero del distacco perché trattandosi insomma di distacco non superato ecco, nonostante fossero passati un paio di mesi. Questa cosa ha funzionato perché pian piano insomma anche la bambina ha potuto conoscere me come insegnante, allargare un pochino le sue conoscenze anche dell'ambiente e quindi a mio avviso ha dato anche maggior sicurezza alla bambina che si è piano piano integrata.”

Intervista n° 35

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Quindi e...riprendendo la premessa di prima che un dilemma molto probabilmente non ha una risoluzione perché è nella sua natura di dilemma e...come dire, presupporre due o più, poi parlati qua di due possibilità, un bivio parli sempre, in realtà, magari certe volte è un vero e proprio incrocio in cui uno vorrebbe scegliere non una o due strade ma cioè non tra una non tra due ma magari tra tre, quattro possibilità. Quindi partendo dal presupposto che non si tratta di risolvere un qualcosa che ha più a che fare con il problema rimane il...la domanda su quale possa essere un dilemma etico su cui un insegnante si trova a fronteggiare. Facevi l'esempio qua del...del...e...dello studente inserito in un percorso educativo in cui ci si trova diciamo a scegliere tra un'accoglienza e un rifiuto, un respingere un reinserimento del minore nella struttura e...io ho pensato un po', forse il di-

lemma maggiore a cui ci troviamo spesso a fare fronte è, direi quasi quotidianamente, è quello relativo alla pratica valutativa nel senso che è quella più soggetta ad errori, se vogliamo, ed è quella che veramente a volte condiziona tutto oppure può addirittura e...render vano ogni nostro intervento educativo o finalizzato comunque al bene del ragazzo. Allora e...cosa, e...in che modo possiamo comportarci noi nel momento in cui diamo i famigerati voti e...è un po' quello che ripeto può vanificare oppure aiutarci nella..in questo tentativo che quotidianamente facciamo di agganciare i ragazzi e quindi di portarli un po' a...ad accompagnarli in un percorso educativo di crescita. E...la...scusa e...la...allora qual è questo bivio, il bivio diventa se scegliere nel caso della valutazione applicarla in maniera, come dire incondizionata e senza nessun, in maniera fredda diciamo, oggettiva, come un po' vorrebbe un certo tipo di impostazione scolastica cioè il professore, il docente, è quello che ti valuta perché ha comunque una responsabilità nei confronti di tutti perché questo è quello che gli chiedono magari e senza di tener conto di altri fattori oppure invece com'è in realtà un certo tipo, un altro tipo se vogliamo di impostazione più legata al valore personale più che eminentemente epistemologico cioè quindi legato alla disciplina e...filtrare questa valutazione in maniera tale che comunque il voto, purtroppo si parla di voto, peggio ancora quando si parlava di giudizio perché il giudizio diventa proprio un qualcosa che afferisce quasi alla sfera personale del ragazzo però diciamo il voto è comunque filtrato da una serie di elementi allora e...diciamo che il dilemma spesso etico è...faccio bene comunque a farmi condizionare dalla persona che ho di fronte oppure dovrei come insegnante essere rigoroso e non guardare in faccia a nessuno? Penso che sia un dilemma che ci riguardi tutti quanti poi ognuno fa la sua scelta, personalmente io non ho (sorridente) nessun problema a dire che valuto sempre, guardo sempre il ragazzo che ho di fronte...penso che sia una cosa fatta da quasi tutti, purtroppo c'è questo quasi, in realtà non è fatta da tutti. Allora spesso può succedere di trovarsi a valutare un ragazzo e...in un certo modo e poi senza accorgersi che magari questa valutazione, questo giudizio e...diventa umiliante per lui quando magari non è che sia così umiliante guardato, preso oggettivamente e...allora si tratta sempre alla fine di, ne parlavi anche qua in questa traccia che ci avevi dato...quando dicevi e...impegno professionale dell'insegnante laddove una qualsiasi azione educativa risponde al progetto di bene della responsabilità umana. E...io credo che nel momento in cui abbiamo chiaro qual è il fine a cui dobbiamo arrivare che è il bene del ragazzo non ci possa essere dubbio o meglio non ci possano essere dubbi e...tante volte però e...ci si trova di fronte all'ulteriore dilemma se al di là di quello che può essere il bene del ragazzo o meglio se noi effettivamente sappiamo qual è il bene del ragazzo, quale può essere il bene del ragazzo, o meglio è giusto ok...e...valutarli in certo modo ma siamo sicuri che questo tipo di valutazione sia il bene di questo ragazzo o meglio siamo sicuri che una valutazione personale che tenga conto di tutto il bagaglio che si porta dietro questo ragazzo e...e quindi cerchi di arrivare ad un voto finale che consideri anche questo, siamo sicuri che sia questo il bene oppure invece certe volte non bisognerebbe anche metterli di fronte alla realtà e scontrarsi con questa che è un po' l'altro problema che viene fuori quando abbiamo a che fare con tutti gli altri casi speciali, dsa, bes e...cioè siamo quasi certe volte costretti a non metterli di fronte a delle difficoltà perché pensiamo che non sarebbero in grado di affrontarle e allora come dire gli spianiamo la strada che è giusto, da un certo punto di vista però certe volte rischia di essere troppo allora questo è un altro dilemma, è giusto veramente portarli fino in terza media, parlo delle medie in questo caso, senza che si scontrino con quelle che saranno le difficoltà poi una volta usciti dalle medie o non sarebbe meglio pian piano, guidati, con il nostro esperienza, con l'esperienza degli psicologi, della famiglia, pian piano crearli, metterlo di fronte a delle difficoltà che possano superare ma che questo...e questo è un po' una cosa che afferisce anche in questo caso alla...valutazione, chiaramente si fa, diventa un qualcosa che si carica di ben altri elementi e...in realtà son tutti dilemmi che (sorridente) che non hanno, non hanno una soluzione ma come dicevi tu e come abbiamo già detto il dilemma non ha mai una soluzione che possono obbligarci a scegliere una strada piuttosto che un'altra. Io vedo che parlando del dsa, in alcuni casi, io non mi sono mai fatto scrupolo di metterli di fronte alle difficoltà e loro le hanno superate benissimo...e quindi...se avessi dovuto seguire quello che mi si chiedeva e seguire un po' la...il modus operandi che mi si quasi obbligava a seguire non avrei dovuto forse comportarmi in quel modo lì quindi forse eticamente ho mancato ma se poi vedo il risultato mi accorgo che in realtà ho fatto bene a seguire il mio istinto e quindi prendere l'altra strada. Non sempre questo succede, quindi anche lì in un caso è andata bene, in alcuni casi potrebbe non andar così bene però fatalità in quei

casi lì spesso ti accorgi che seguendo la strada che ti e...ti dicono di seguire non ottieni tanti risultati, quindi qui si torna un po' alla caratteristica della persona che hai di fronte e...che altro...ho fatto un po' di confusione...(sorridente) direi che altre cose, no...beh poi ci sarebbero altre cose che mi erano venute in mente ma riguardano un po' più la sfera del riuscire a motivare l'alunno ma quello è un altro paio di maniche cioè...quindi il dilemma se lavorare sulla disciplina quindi in maniera...o meglio sul significato e perdere di vista il discorso del senso che può avere ciò che fai per un alunno oppure concentrarsi di più sul dare senso a quello che fai magari a scapito della tua disciplina e quindi interessarli e anche lì però è un dilemma che ci si pone quotidianamente cioè seguire il programma oppure deviare, anche qua ce ne sarebbe da raccontare...no, no è soltanto per tirare fuori un accenno perché l'altra cosa che riguarda soltanto il nostro lavoro di docenti è proprio il dilemma in questo caso o meglio l'obbligo se dobbiamo seguire un determinato programma e...magari invece quando certe volte sarebbe il caso di abbandonare un attimo la disciplina pura per andare su...impostare una lezione, impostare la programmazione in un altro modo. Io vedo che i miei colleghi lo fanno e riescono, sono riusciti a trovare il giusto equilibrio magari anche a discapito di questa e...così...foga così di dover...questa paura di dover per forza rientrare in questi parametri della valutazione che fortunatamente anche a livello ministeriale un po' si è allentata come richiesta nei confronti di noi professori. Io devo dire che faccio una materia che è arte che...mi permette di essere abbastanza libero, non a caso una delle prime cose che ho fatto quando ho incominciato ad insegnare è stato rinunciare al libro di testo e quindi trasformare le lezioni anche di storia dell'arte in un racconto sperando che recepiscano qualcosa però era un tentativo per toglierli questa rigidità, questa cosa da materia scolastica e trasformarla di più in una disciplina da scoprire per quanto scoprire a quell'età sia un parolone però cerchi comunque di stimolarli in un certo modo e...mi resta sempre il dilemma, non sarebbe meglio se facessi una cosa più strutturata, più ordinata forse loro la recepirebbero meglio invece che una cosa più libera? Questo è un dilemma che non ho risolto (sorridente) che spero di...però fa sempre parte di questo tentativo di...far sì che quello che faccio abbia un senso per loro e quindi il significato che io ci metto sia legato in questo senso, non sia una cosa al contrario cioè non li faccio subire un qualcosa, una disciplina, una materia cerco di far sì che...non sempre succede però quando succede ci sono dei buoni risultati.”

Intervista n° 36

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Nella mia vita lavorativa, sono un insegnante, non ho mai dovuto affrontare situazioni che possono essere descritte come un grande dilemma cioè una mia oggettiva difficoltà a scegliere in un modo piuttosto che un altro, perché, forse per il mio carattere, la mia formazione, la mia esperienza sono una persona che cerca costantemente di costruire dei rapporti sereni, dei rapporti che mettono al primo posto il dialogo e quindi un profondo desiderio di contatto e di comprensione con l'altro. Quindi, cerco soprattutto per quanto riguarda il mio lavoro, il difficile compito di valutare e quindi di operare delle scelte che ci sia sempre quella modalità di leggere la persona in addizione piuttosto che in sottrazione e questo mi ha molto aiutato nella vita e nella mia esperienza professionale. Io sono anche madre di cinque figli e ho cercato di trasporre la mia vita personale, come già ho fatto nel mio lavoro di tesi, una tesi di carattere pedagogico, pur essendomi laureata in lingue, però ho voluto e...appunto e...sviluppare questa tematica della pedagogia perché la trovo connaturata con la mia personalità e quindi anche con la mia attività lavorativa quindi e...forse l'esempio che invece desidero adesso portare come contributo è il frutto di una riflessione in questi ultimi anni di lavoro in cui vedo che è sempre più liquido il concetto di valore, il concetto di...sì di avere e...delle leggi morali, sembra quasi che ci sia la libertà di comportarsi comunque a proprio uso e consumo, vedo che molti ragazzi, ancora nella pre adolescenza, hanno quasi sviluppato quella forma di ribellione che un tempo era più diciamo, degli adolescenti maturi che si permettevano anche di trasgredire, ecco mentre il ragazzino era ancora soggetto diciamo al controllo e quella forma di obbedienza magari così

non ancora accettata ma che lo legava ancora a quello che era il...il contesto delle regole, della famiglia, degli adulti, dell'educatore, dell'insegnante, pare che adesso tutto questo sia sia diciamo molto indebolito, non che non ci sia più ma si è diciamo così, sfumato molto, e quindi anche per noi insegnanti è sempre più difficile costruire dei rapporti che siano rapporti che i ragazzi possono veramente ricordare come paletti nella loro vita perché un insegnante, come dice la parola, in segno vuol dire che lascio un segno dentro nel ragazzo...però spesso l'insegnante, si trova a fare il carabinieri, in un gruppo di ragazzi che non ascolta, che si permette anche di rispondere, non sono infrequenti le situazioni in cui se si chiede un libretto personale, il ragazzo lo sbatte sulla cattedra. Ecco, questo ha maturato in me, soprattutto negli ultimi anni, io non sono più giovanissima, quindi ho una certa esperienza nel rapporto con i giovani e...e ha maturato in me il...il bisogno di chiarire in me, quindi il dilemma è dentro di me, come pormi per lasciare veramente un segno e per essere fedele a me stessa. Io sono una persona che crede nei valori cristiani, che ha fondato chiaramente la propria vita familiare su questi valori, mi hanno e...costato, anche perché al giorno d'oggi è un pò andare anche controcorrente e mi rendo conto che nella scuola e anche nella scuola cattolica, anche se in forma minore, porsi in modo sincero secondo il proprio modo di vedere, di sentire, di credere è comunque un modo che richiede una profonda scelta e soprattutto una nuova educazione di noi, perché è facile porsi con i ragazzi come ormai siamo abituati a fare, cioè direi che insegnare la nostra materia non è neanche tanto difficile perché più o meno si ripete sempre lo schema, quello che invece richiede una preparazione seria e...e...diciamo appassionata, è pensare ai ragazzi e capire in che modo, con ognuno, ci si può porre per dare quel qualcosa di più. Io mi rendo conto che la...diciamo, si dice società liquida, sembra quasi che ogni forma di istituzione stia un pò perdendo il suo mordente, si stia un pò svuotando, no, come contenuto. Queste istituzioni sono dei contenitori a cui però pare che partecipino sempre meno persone in modo appassionato, allora io mi domando, non voglio essere, diciamo e...letta come una che fa parte di quella istituzione e che quindi deve comportarsi in un certo modo ma voglio essere e...fedele a me stessa e quindi a quello che sento maturare dentro di me, cosa sento maturare, la necessità di affascinare questi ragazzi con un messaggio bello, un messaggio diverso, un messaggio impegnativo ma che so che dà loro e...un sapore che altrimenti non trovano in altre tante forme diciamo di frequentazione, di dialogo, di comunicazione quindi ho scelto dentro di me, dopo un tempo di riflessione che non è stato doloroso, anzi per me è stato ricco di stimoli, ricco di riflessioni nuove che hanno sorpreso anche me stessa perché ho detto, desidero veramente, dal momento in cui entro in classe, essere una persona attenta a ogni necessità che mi si può porre davanti, nei gesti, nelle parole, negli sguardi, nel tono della voce, in modo tale che il rapporto che si stabilisce con i ragazzi sia un rapporto che abbia una vitalità intensa dal punto di vista appunto umano e quindi di un rapporto tra persone che hanno un ruolo ben preciso perché il rischio è di confondere i ruoli. Siamo tutti amiconi, parliamo tutti lo stesso linguaggio, siamo tutti capaci di parlare di quelle cose che ormai pullinano nel quotidiano come social network e spesso anche l'immagine, ciò che in fondo, tolta quella, sotto sotto, non rimane molto e invece recuperare un ruolo impegnato e consapevole di educatore e di far capire a loro il ruolo di discente, non perché l'educatore abbia solo da insegnare e il discente solo da imparare ma perché, proprio la distinzione di questi ruoli, e quindi la coniugazione di quello che è l'ascolto reciproco sia sempre vissuto con la consapevolezza che una persona è l'adulto che ti può raccontare un'esperienza, degli eventi che vengono dalla vita, delle scelte che ha fatto per passione, per convinzione, anche frutto di sacrificio tante volte, ma poi anche di entusiasmo, di gioia, di...di grande raccolta rispetto alla seminazione fatta e che il ragazzo senta che l'adulto ha anche la capacità di ascoltarlo. Per esempio, un adulto che sa ascoltare, non è proprio facilissimo da incontrare perché...spesso i ragazzi hanno paura a parlare, pensano che l'adulto non abbia tempo per ascoltarli, ecco. Invece credo che e...questo atteggiamento che cerco, cerco di produrre, riflettendo e dedicando del tempo anche a una mia educazione personale e...credo che possa dare un, un risultato che possa essere nel tempo veramente lo sviluppo di un seme cioè io dentro di me sento questa dinamica, può sembrare la scoperta dell'acqua calda, nel senso è logico che un educatore debba fare tutto questo però purtroppo è altrettanto vero che nel corso degli eventi, anche di una professione, si tende un pò a diciamo involvere quell'entusiasmo dell'ascolto e della dedizione e si guarda più al prodotto dell'insegnamento della propria disciplina anche perché è la società adesso che vuole produrre dei ragazzi che a loro volta devono produrre altrimenti non vengono, diciamo così, quasi accolti in una società piuttosto

più alla ricerca del profitto che non dei rapporti personali. Ecco, questo è il mio, diciamo così dilemma ma anche passione interiore, quindi io l'ho sentito nel nascere recentemente come un arricchimento di quella che era comunque già la mia costituzione interiore, psicologica, il dilemma però ha una sua ragion d'essere perché tutto questo non è facile, tutto questo va anche ad incontrarsi spesso anche con una reazione non sempre bella da parte dei ragazzi, soprattutto dei ragazzi un po' cresciuti, io insegno dalla prima media alla quinta superiore e vedo come nel passare degli anni, quasi come un fiore quasi che un po' sfiorisce, anche questa spontaneità e...bellezza del parlarsi e...un pochino, sfiorisce, ecco. Il mio dilemma è questo di voler produrre e...parole, atteggiamenti e spesso anche modi di porsi con loro e molto chiari per essere sincera e per essere diciamo un canale di ciò che io ho capito nella mia vita e...a volte non faccio chiaramente prediche, cerco di pensare anche mentre vengo a scuola in che modo posso vestire un pensiero, una verità che io provo, che io sento, che io ho conosciuto naturalmente anche facendo, come dicevo prima, un cammino interiore legato ai valori cristiani e quindi a volte mi trovo di fronte alla situazione difficile in cui magari nell'assemblea, nel momento in cui si vuol fare un momento di riflessione, ci può essere chi alza gli occhi al cielo, chi sbuffa, chi può anche deridere, questo non mi scandalizza assolutamente anzi mi induce a sorridere di più e a comunque dare sempre il messaggio che rispetto molto il pensiero degli altri e anzi mi fa piacere comunque ascoltare anche pareri diversi, pareri opposti, proprio per progredire in questo percorso e...che ho intrapreso e che nasce da una scelta interiore cioè è facile, come mi sembra di vedere anche a volte negli adulti, una forma di poco coinvolgimento nell'essere faticosamente educatori, educatori nel senso di appassionati dei giovani. (pausa) Il dilemma quindi, in questo contesto, è essere fedele a quanto esposto oppure non prendermene carico e quindi essere più diretta subito nell'insegnamento della mia materia e quindi iniziare un lavoro più tecnico che per forza di cose aumenta molto la distanza, perché un insegnante che si pone anche in modo molto professionale con i ragazzi risulta essere una persona abbastanza distante da loro, il dilemma è questo trovare quelle modalità e i tempi per favorire anche la relazione che va oltre le parole usate nell'insegnamento."

Intervista n° 37

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: "Intanto, salve. Sono un insegnante di scienze, ho sempre insegnato prevalentemente, ho insegnato nel primo biennio di scuole professionali e tecnici. I dilemmi etici, di importantissimi non ne ho avuti insomma, ecco un dilemma etico che mi viene e...in mente che si presenta non dico puntualmente ma si presenta spesso è quello della valutazione, per esempio della valutazione dei ragazzi, soprattutto a fine anno quando in prossimità degli scrutini bisogna tracciare ovviamente un...il percorso fatto con un voto perché poi il problema è esattamente il voto, ecco quando mi trovo esattamente di fronte a un numero che deve raccogliere, deve racchiudere quello che è stato il ragazzo durante il suo percorso dal primo giorno fino all'ultimo, tutti i suoi alti e bassi, le difficoltà, le fragilità che ha dimostrato talvolta durante tutto l'anno e...lì, quando poi mi trovo a decidere quel cinque virgola qualcosa che può praticamente risolversi in una bocciatura se ce ne sono altre materie ovviamente o in una promozione questa cosa mi crea un po' di problemi soprattutto riguardo quei ragazzi che...forse quel dilemma qual è, forse che non hanno tirato fuori quelle potenzialità che mi pare di cogliere, di aver colto mi pare e allora il mio dilemma è non è forse il caso di portarli avanti comunque e di dare loro una chance in più perché intanto un anno in più è un anno di maggiore consapevolezza, di maturazione, che può consentire al ragazzo che ha fatto un anno complicato, difficile, anche un po' mediocre, magari quell'anno in più, quella consapevolezza in più può consentirgli di affrontare l'anno diversamente. Ecco è una cosa che mi capita con alcuni di loro perché fino a quando ci sono i profili netti, non hai studiato, non hai voluto fare niente, sei un gran

lazzarone e...le capacità ce le hai, sei consapevole di quello che hai fatto, non hai chiesto aiuto o non hai approfittato di tutti i supporti che tutti gli insegnanti, compresa anche la sottoscritta, offre durante ovviamente tutto il percorso scolastico ecco lì è chiaro che non c'è nessun dilemma, ti becchi il tuo voto, quel voto mi sta anche bene insomma, quel numero mi sta bene, il problema è di fronte ripeto alle fragilità, a quei ragazzi che hanno tempi di maturazione molto lunghi, tanto dilatati, ognuno di noi chiaramente ha i suoi, in una fase tra l'altro complicatissima della loro crescita. Molti di loro visto che io faccio il primo biennio sono ancora, o sono ancora bambinetti oppure hanno messo appena da poco insomma un piedino nell'adolescenza con tutto ciò che questo comporta e che influisce a mio parere anche su una resa e su un profitto finale, ecco. E quando mi trovo di fronte a queste creature istintivamente la soluzione è quella di aiutarli, assolutamente aiutarli, ogni tanto mi trovo di fronte a qualche zoccolo duro dei colleghi che dicono no, bisogna essere molto rigorosi, bisogna fare una cernita immediata in modo che da garantire alla classe futura un'impostazione più matura...e come dire...un'impostazione che li consenta di partire bene per il secondo anno, per una crescita strutturata ed omogenea. Ecco e lì, ho davvero, certe volte mi chiedo...ma forse hanno ragione loro o forse è bene che seguo un po' più il mio istinto, cosa che devo essere sincera, alla fine faccio e devo dire quelle poche volte che mi è capitato di ritrovare questi ragazzi perché in quanto precaria non ho, ahimè, e...non ho avuto ad oggi l'opportunità di poter seguire questi ragazzi negli anni perché solo così ti accorgi se quanto hai pensato e quello che tu hai fatto e il modo con il quale hai operato effettivamente è servito o meno e non me ne accorgo e effettivamente non ho questa possibilità di farlo, però quando mi capita di incontrare ragazzi, che non sono più i miei ragazzi, ma li vedo sereni, li vedo contenti, soprattutto li vedo che mi accolgono con un affetto come se mi ringraziassero di quell'attenzione di cui effettivamente avevano bisogno, ecco quello mi fa capire che forse non ho sbagliato poi magari di tanti numeri, qualcuno mi scappa, magari approfitta della situazione però poco a me importa perché a fronte di quei pochi giudizi di cui magari sbaglio, a fronte di questi ci sono invece dei numeri, dei ragazzi ecco lasciamo perdere i numeri, i ragazzi che forse avevano appunto bisogno di questo momento, di questo spazio per rifarsi, per mettere un po' in ordine perché è tanto importante senza pressioni mettere un po' in ordine quel mondo caotico che hanno detto, entropico, abbiamo una classe entropica, una classe in cui è venuto fuori un altro problema insomma, e di questo e...sì è il mio dilemma che non è solo il mio ma è di tanti altri colleghi a dire il vero, di tanti altri che insegnano, altri amici su cui ci confrontiamo ecco ci piacerebbe non tanto il voto quanto un giudizio finale perché nel giudizio tu puoi esprimere più facilmente il percorso che il ragazzo ha fatto che come sappiamo non si misura, il ragazzo non è semplicemente...è la mera somma matematica algebrica dei voti, insomma la media, no quello che cerco di fare capire ai ragazzi che sono spaventatissimi cioè fino alla fine dell'anno si contano i voti, ne fanno una media, hanno quel cinque punto e qualcosa...professoressa allora per prendere il sei io devo avere sette punto così...è un ragionamento che provo sempre a sradicare affrontandolo con loro, provando anche a dare per quello che posso, se riesco, un po' di serenità, dico sempre loro dal primo giorno fino all'ultimo...ragazzi non venite misurati, i voti ci sono nelle verifiche perché ci aiutano anche quelli a comprendere insomma come il vostro percorso didattico, il percorso apprendimento va e come possiamo intervenire ma non...la valutazione insomma è un'altra cosa, di ogni anno vi valutiamo quindi teniamo conto non dei semplici voti ma del vostro impegno, della vostra volontà, del vostro modo anche di alzare la testa, della vostra capacità di vedere nell'errore, in quel voto negativo, non una sconfitta ma un modo per ripartire al meglio chiedendo aiuto agli insegnanti, chiedendo aiuto organizzandoci nei modi più possibili ed immaginabili, noi siamo qui per supportarli chiaramente e quindi la valutazione è questa...comprendere tutto, comprende anche i loro umori ovviamente variabili durante l'anno, i loro momenti di scivoloni in cui non hanno molto voglia di fare ma è previsto, ne teniamo conto anche di questo, questo vuol dire valutare, poi tutto finisce, viene racchiuso anche in un voto che e...faccio fatica a...ad ammettere perché un ragazzo è intrappolato, ingabbiato in quel voto, poi per esempio un sei, metto ad esempio tanti sei ma il sei di G. non è il sei di G., non è il sei di A., e...così. Ecco questo forse è il dilemma più grande. Dunque di fronte a un dilemma etico che ho appena descritto quali sono le due strade che si possono percorrere chiaramente e...una è quella di limitarmi semplicemente a quel voto finale, se è un cinque punto cinque capisco che non va bene e mi fermo appunto lì e quindi se insieme alle altre materie giù perde l'anno, amen oppure l'altro è provare insomma a tene-

re in considerazione tutti gli aspetti che ho detto poc'anzi, valutando l'insieme anche con i colleghi in sede di scrutini e provando insieme proprio a dare una chance in più.”

Intervista n° 38

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Ecco, bene...e allora. Sto parlando di questo fatto che è accaduto anni fa, un po' di anni fa ma mi è rimasto impresso...ha coinvolto me, tanti colleghi, direi tutti i colleghi della scuola dove lavoro adesso. Riguarda appunto dei rapporti che abbiamo con un collega di una materia, collega di, posso dirlo, allora si chiamava religione adesso si chiama irc insegnamento religione cattolica, allora era di religione quindi non c'erano neanche come adesso la possibilità di non farla, quindi chi era iscritto nelle scuole doveva obbligatoriamente farla, quindi nelle classe probabilmente c'erano anche studenti figli di non praticanti o loro stessi non praticanti adesso invece i non praticanti possono scegliere, in quegli anni là era così. Quindi questo professore, questo collega, molto intelligente e...preparatissimo, aveva degli studi filosofici cioè niente da dire da questo punto di vista qua, ti sotterrava, dal punto di vista delle notizie di preparazione però secondo me e i colleghi di allora era eccessivamente...possiamo dire, l'abbiamo definito bigotto però era insomma un conservatore, apparteneva anche ad una linea cattolica borderline, quindi lui era un tenace difensore dei diritti cattolici portati all'estremo, quindi il culto della famiglia contro l'aborto, contro il divorzio, contro tutto ciò che poteva essere strano quindi in quegli anni là si parlava già che ne so di rapporti prematrimoniali, di stranieri e quindi cose del genere e quindi le sue lezioni, senza entrare nei dettagli erano molto forti, cioè se lui doveva fare una lezione mettendo giustamente in evidenza cosa dice la chiesa nei confronti dell'aborto piuttosto che del divorzio, di solito gli altri colleghi che ho avuto di questa materia fanno i pro e i contro ma serenamente, lui per marcare ricorreva anche a filmati o a immagini molto forti che arrivavano anche a turbare perché io stessa ne vidi uno, una volta contro l'aborto, molto molto forte e poi minacce...cioè della serie che c'è un inferno che ci aspetta, insomma se facciamo certe scelte e avanti, quindi tutta una serie di situazioni che portavano scompiglio anche nel consiglio di classe perché poi quando c'era da decidere appunto il voto finale era palese che il professore nei confronti di certi alunni, cioè che ne so, un ragazzo sfortunatamente figlio di separati...e...veniva valutato non per le sue competenze ma così per aspetti un po' che non c'entrano, insomma era forte la cosa. Forse l'intervista è riduttiva perché e...la cosa è andata avanti per un paio di anni, va beh, fa niente...alla fine la collega che era molto ferita da questi atteggiamenti, abbiamo fatto una raccolta firme, insomma e il mio dilemma allora è stato ricordo se firmo o se no...la richiesta nostra era una lettera aperta all'allora provveditore di prendere atto di queste situazioni, ci sono state anche delle testimonianze, c'è chi ha accettato di farsi sentire per sostanzialmente chiedere la rimozione dall'insegnamento perché ci sembrava...gli stessi insegnanti di materia insomma non condividevano questa cosa qua, quindi ci sono stati questi atteggiamenti, qualche collega ha detto non me la sento e io firmai...e...riepilogando il collega poi insomma è stato rimosso dalla curia, non è stato licenziato perché comunque padre di famiglia con parecchie bocche da sfamare e gli hanno dato un incarico neutro insomma di bibliotecario in un'altra scuola cittadina. Ecco, il dilemma fu quello da parte mia, di firmo...cosa succede...sicuramente potrebbero esserci delle denunce però allora ero più giovane, adesso non lo so perché adesso sono più vecchia per cui non so se...però in quel momento là è stata un po' dura ma alla fine secondo me, ecco, è stato anche giusto allontanarlo perché la sua visione era troppo di parte ma soprattutto erano, non tanto...erano gli strumenti che lui usava per trasmettere quello che poteva essere il suo parere o la visione insomma della chiesa cattolica, erano strumenti non adeguati, ecco.”

Intervista n° 39

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora, parto dal presupposto che effettivamente questa dicotomia si presenta spesso e diciamo che la mia...il mio faro, la mia luce guida, io sono un classicista e ho fatto questi studi in questo senso e come dire attenermi ad un fatto che credo tu Ilaria conosca, è una tragedia del terzo, quarto secolo che si chiama Antigone. L'Antigone deve appunto, non so se tu sappia la storia era figlio di Edipo e i suoi due fratelli più grandi si sono combattuti tra loro ferocemente per impossessarsi del trono, sono morti e lo zio di loro che aveva preso il trono, che si chiamava Creonte, impone proprio un divieto assoluto di...che i corpi vengano seppelliti, sepolti, seppelliti, va beh. E cosa succede, qual è il dilemma solito, seguiamo la legge quindi quello che è il nomos, il nomos des potes che dice appunto che è la legge del re oppure c'è quella che chiama; Sofocle chiama il nomina grapta, le leggi non scritte, quello che è il nostro sentire ecco e Antigone sceglie appunto di non disubbedire al re per seguire la legge, quella legge universale che sceglie dentro di sé. E io lo risolvo in questo senso, nella fattispecie, nello specifico mi è stato chiesto, ci è stato chiesto come consiglio di classe come coordinatore, di accogliere una ragazza che soffre di una patologia psichiatrica molto significativa che stando alle legge esistenti la condurrebbe a sicura bocciatura perché non esiste nella normativa vigente un percorso che la possa salvaguardare. Dopo aver parlato con gli psichiatri, dopo aver parlato con l'ufficio scolastico, effettivamente mi sono reso conto che l'unica cosa era in qualche modo tentare di fare il bene pur ponendosi al di fuori dalla legislazione vigente e quindi come si è fatto, cercando di mettere giù nella maniera più descrittiva possibile, quello che è stato l'intento, la finalità educativa di un percorso che si è intrapreso e pur dichiarando aperti in verbis che eravamo al di fuori di quello che la legge in maniera molto draconiana ci dice no, che è così...stiamo comunque infrangendo la legge ma dichiarando la bontà educativa della cosa, abbiamo deciso di baipassare là...appunto lo scoglio normativo per tentare di fare il bene della ragazza, che non è un bene che ci siamo preposti noi in maniera diciamo così, con un po' di immaginazione, è un bene che abbiamo sentito reale e come dire, voluto dalla ragazza, anche sentendo famiglia, anche sentendo ufficio scolastico che in qualche modo si è reso complice di questa nostra come dire scelta e anche lo psichiatra che la ha in cura e quindi abbiamo deciso di fare una scelta anche se avremmo potuto semplicemente, in maniera molto pilatesca, questa è la legge e di qua non ci si scappa. (pausa) Il dilemma qual'era Ilaria, il dilemma era appunto se nasconderci, come ho detto poc'anzi, dietro alla legge e semplicemente applicare la legge e quindi arrivare alla bocciatura perché quello era, stando al di fuori delle leggi, della...della legge che prevede al massimo un tot di assenze e come dire degli obiettivi minimi conseguiti, che non sono stati realizzati oppure tentare di fare il bene, la promozione era di fatto, la promozione scolastica è stata, era secondo noi, come dire, un appiglio con cui la ragazza sicuramente avrebbe potuto migliorare la sua malattia, la sua depressione cronica e così e quindi d'accordo fra colleghi, d'accordo con lo psichiatra e d'accordo anche con un...una persona dell'ufficio scolastico, abbiamo deciso di soprassedere a quello che è la stretta legge, che avrebbe imposto, sic et simpliciter, la bocciatura e invece in qualche modo dire una strada diversa che portava alla promozione facendoci carico della sofferenza in questo caso della ragazza per dare, quanto meno tentar di tracciare all'interno di questa oscurità, un minimo di luce. Ecco, questo è stato il dilemma che abbiamo risolto, sempre seguendo quello che è appunto...ho fatto prima l'esempio di Antigone, che segue una legge interiore, anche noi abbiamo diciamo messo da una parte la legge così umana e abbiamo seguito un quid più alto che speriamo possa essere stata la scelta giusta, ecco”.

Intervista n° 40

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora, sono un insegnante di scuola superiore, generalmente insegno al triennio, insegnando appunto filosofia e scienze umane. Essendo questa una scuola paritaria, è bene coniugare il carisma cioè l'attenzione alla persona secondo la fondatrice di questo istituto e tutta la prassi educativa più attinente allo svolgimento dei programmi e delle procedure come ogni buona scuola ha. Mi sono trovata in una situazione abbastanza difficile, logorante per me come persona per prima, quindi da un punto di vista più umano e da un punto di vista professionale e...fin da...circa due anni fa, quando abbiamo accolto una ragazza proveniente da un'altra scuola e...il preside ce l'ha descritta come studiosa, lei era portatrice di un disturbo psichiatrico, di una forte depressione che la segnava già da alcuni anni. La ragazza in questione era in terapia, ovviamente ero coordinatrice della classe e lei si è abbarbicata a me come una cozza e quindi io ero per lei tutor, madre, amica e quant'altro. Evidentemente il suo disturbo psichiatrico, contestualizzato dentro la classe, non è stato per lei e...foriero di possibilità perché lei sentiva la classe come minacciosa, tutti le erano nemici e lei ancora di più dipendeva da me come possibilità di inserirsi, di integrarsi, di lavorare però ovviamente la cura che faceva la schiacciava perché era sempre mezza addormentata quando era in classe oppure veniva appunto da casa però era una presenza assente, era doppiata perché appunto gli psicofarmaci là là appesantivano e la annientavano. Ero in comunicazione frequente con il suo psicoterapeuta però non ha portato a niente. Arrivati alla fine del terzo anno, ci siamo trovati di fronte alla decisione se promuovere o bocciare, non eravamo in presenza di elementi sufficienti di giudizio, quindi tutto il mio lavoro di coordinatrice, accolto ma anche abbastanza discusso e non sempre accettato da tutti i colleghi del consiglio, è stato quello di permettere a lei la promozione. Il dilemma è consistito nel fatto che io non sapevo se scegliere di salvare tra virgolette non sono il salvatore di nessuno ma di salvare e...la persona o di bocciare l'alunno dal momento che non aveva acquisito contenuti di terza quindi non aveva raggiunto gli obiettivi per poi passare in quarta. Comunque mi sono risolta dicendo diamo tempo perché la cura psichiatrica non era adeguata quindi lei era inficiata, appesantita da questa cura quindi il terzo anno glielo abbiamo abbonato ed è stata promossa. Arriviamo in quarta come l'anno scorso e il dilemma si ripresenta uguale se non maggiorato perché appunto, pur liberando la terapia di alcuni psicofarmaci per lei pesanti, lei era in classe ma assente, presente ma assente, la testa da un'altra parte, non capace di interagire, comunicare, di restituire uno studio e quant'altro...le solite prassi della scuola. Arriviamo al dunque, a gennaio si è già in odore di promozione o bocciatura per la fine dell'anno perché le persone della scuola vedono già in lungimiranza, in controluce quello che sta avvenendo, non ero più coordinatrice, mi era subentrato un collega per diversi motivi personali e professionali, e quindi abbiamo interpellato il terapeuta e nello stesso tempo anche il provveditorato agli studi. E nella persona di una referente che non nomino per rispetto della privacy e...questa persona ha acquisito, ha appreso in carico questa ragazza che non ha più frequentato la scuola e ha utilizzato il tirocinio, ha utilizzato altre forme di comunicazione o di addestramento scolastico quindi noi più agevolmente a giugno abbiamo promosso e...ci rimane sempre lo stesso dubbio, quest'anno questa ragazza sarà in quinta ma ovviamente e... la scuola si fa carico, specialmente la scuola secondaria si fa carico che questa persona si liberi, diventi più persona e acquisisca consapevolezza dei suoi limiti e delle sue possibilità. Ecco, io non ho dormito tranquillamente dopo aver promosso la prima volta e in odore di bocciatura, la seconda anche se poi siamo stati sollevati e dalla presa in carico appunto del provveditorato però è sempre difficile aiutare, poter fare del bene perché ci chiediamo sempre il bene che cos'è quando è incardinato nella persona di altri, è come quando si alleva un figlio bisogna guardarlo in controluce e scegliere quello che è bene per lui non quello che è bene per me come madre o come insegnante e quindi sempre ci troviamo nel confine molto labile di stabilire quello che è il bene della persona che non sempre è il

bene della performance, dell'alunno, del bene esercitato dalla persona in questione. Generalmente appunto scegliamo quello che è il bene della persona anche perché io ho chiaro questa cosa, dopo anni di esperienza, che promuoviamo le migliori possibilità che sono segnate, le migliori possibilità perché l'individuo non imploda, non si senta il brutto anatroccolo e da qualche parte cominci a volare che poi sappia leggere, scrivere, far di conto come io vorrei, sappia tutta la filosofia che io gli spiego o si muova come il miglior alunno della scuola questo anche no però chiaro che vengono prima le persone e poi tutte le performance e prestazioni che riusciamo a produrre.”

Intervista n° 41

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Sì, allora, non c'è una situazione particolare che mi ha coinvolto in questi trent'anni insomma a cui posso fare riferimento ma io mi trovo generalmente, anche spesse volte, per la mia professione di insegnante a dover affrontare il problema se dire o meno la verità che io penso a una persona. Allora, questa persona può essere l'autorità, può essere rappresentanti dell'istituto per il quale lavoro, i genitori degli alunni o gli alunni stessi. Ecco, per cui...e, cioè...trovarsi di fronte proprio a dire e...devo far sapere insomma quello che secondo me è emerso da una determinata situazione, potrebbe essere vantaggioso per questa persona, ecco. E per me rimane sempre un dilemma, insomma, dire o non dire quello che per me è una verità. Ecco, come penso, come ho risolto insomma il più delle volte questi dilemmi, ecco. Sempre a seguito di un confronto e...posso aver capito che e...quello che mi ero fatta io, l'idea di verità che mi ero fatta io, poteva essere e...rivista insomma e...sia per la presenza di nuovi elementi sia per la presenza di una visione differente da quella che io avevo preso in considerazione. E pertanto, è proprio per questo che ritorna all'inizio dell'intervista che non ho un ricordo preciso di un dilemma che mi è rimasto come esperienza, un dilemma irrisolto tra virgolette che mi è rimasto come esperienza professionale. (Pausa) Allora, questo...cioè questa soluzione di...di come risolvere un dilemma, per me è strettamente legata alle mie caratteristiche caratteriali, io sono una persona di...che crede molto nelle relazioni, una persona di relazione e pertanto che ama il confronto e che pertanto non, non si isola sulla propria convinzione anche basata su principi etico, morali, religiosi ma che ama e...confrontarsi, insomma, è per questo che mi ritrovo come dicevo prima, alla fine di un percorso, no alla fine beh insomma in un percorso trentennale che non ha sul, possiamo dire, degli insoluti e...nelle relazioni, in ambito professionale, ecco. E...sono anche contenta insomma di questo e...di come, insomma, riesco a gestire questi dilemmi, pensando di non avere anche la verità in tasca, insomma”.

Intervista n° 42

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Nell'ambito dell'insegnamento e...diciamo una delle problematiche maggiori è la costruzione delle relazioni, spesso questa costruzione si fa ahimè attraverso il voto che è quella parte che dopo rimane. Allora di fronte ad una verifica insufficiente è più corretto dare effettivamente un voto insufficiente oppure cercare di utilizzare la verifica formativa cioè aiutare un po' il ragazzo in modo da incentivarlo per la prossima verifica; in una scuola come questa che è l'Istituto Seghetti si cerca prevalentemente di lavorare dal punto di vista formativo che non significa regalare il voto ma significa

in qualche modo dare nella valutazione del profitto, dare un po' di speranza anche... si cerca un po' di incoraggiare anche il ragazzo, si fa capire che si è dato l'aiuto eh... quando dopo alla fine si arriva effettivamente al resoconto finale e... se dall'altra parte non c'è stato nessun miglioramento comunque si conclude con una valutazione negativa. Io sono della linea di pensiero che si deve dire che si è dato l'aiuto, si deve dire che si ha stima e comunque le parti dopo devono trovare l'accordo, ecco, direi sì... e... forse le conseguenze dirette, proprio immediate è che se un ragazzo ha in media cinque e mezzo, alla fine dell'anno si dà sei, l'anno dopo effettivamente si viene ringraziati un po' ecco. Spesso si parte l'anno successivo anche con una maggior attenzione proprio per ripagare questo aiuto che si è dato, ecco. Ci sono certi miei colleghi che fanno effettivamente la media spaccata e sono due atteggiamenti, l'atteggiamento magari autorevole, forse un po' più autoritario e l'atteggiamento magari di comprensione e di relazione. I due schieramenti, ecco.”

Intervista n° 43

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora io sono un'educatrice di nido e nella mia esperienza lavorativa mi è già capitato di scontrarmi con diversi dilemmi etici. Uno particolare a cui penso attualmente consiste nei cambi, soprattutto, in che senso nei cambi. Io cambiando i bambini, ovviamente, quando arrivo per il pomeriggio tutti i bambini si alzano procediamo con i cambi, procediamo con i cambi però in maniera veloce sulla tempistica dei cambi. Nel senso il mio dilemma è... cambio i bambini in modo veloce, non rispettando i tempi loro, a favore quindi dei tempi dell'adulto perché li cambiamo veloce perché bisogna rispettare anche il personale ausiliario, tutte le persone che gravitano attorno che hanno altri compiti da svolgere in un tempo prestabilito oppure io cambio i bambini con più lentezza quindi vuol dire rispettare i tempi dei bambini, rispettare i loro tempi no, i tempi della lumaca, tutti i loro tempi ovviamente però a discapito poi di conseguenze e andare poi a inclinare rapporti a discapito del tempo appunto degli adulti e di tutto quello che gravita attorno quindi il dilemma consiste in questo. Da una parte rispetto il bambino e i suoi tempi, a discapito di quello degli adulti, dall'altra parte non lo rispetto, riguardo i tempi, riguardo ai momenti anche di cura in cui c'è uno scambio perché sono fondamentali anche quelli e... rispetto invece, do più bado a tutta la macchina organizzativa adulta che c'è attorno. Questo è il mio dilemma. Ecco la mia riflessione a seguito di questo dilemma è sempre a favore del bambino, nel senso che io preferisco dare spazio al bambino, ai suoi tempi e mettere in secondo piano dei tempi adulti e quindi basta che il bambino insomma sia cambiato, stia bene, magari impari anche lui in autonomia a cambiarsi vero col tempo quindi lavorare di più sulle autonomie prima che arrivi il genitore e invece dare meno spazio ai tempi degli adulti con meno ansia, quindi punterei di più sul bimbo.”

Intervista n° 44

INSEGNANTE ASILO NIDO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “E... ciao, allora sono un'educatrice di asilo nido e durante la mia attività lavorativa mi è capitato spesso di avere dei dilemmi anche che riguardano il mio rapporto con i bambini. In particolare, nella relazione con i bambini, un dilemma su cui ho avuto modo di riflettere è quello e... se e come intervenire nei contrasti, nei conflitti che si creano nei bambini in particolare perché ci sono e... diciamo due risvolti, se intervenire troppo e quindi essere diciamo opprimente e dare la mediazione da parte dell'adulto cioè il fatto di intervenire vuol dire non lasciare che i bambini risolvano i loro conflitti da soli e che cercano sempre la presenza dell'adulto nel mediare tra di loro oppure la-

sciare che risolvano i conflitti con le loro modalità ma in certi casi questo può essere contro prodcente perché si genera una situazione in cui i bambini possono sempre prevalere sull'altro...mi è capitato anche durante proprio l'attività lavorativa, degli esempi possono essere quello in cui un bambino magari fisicamente più grande, più svelto, più veloce ruba gli oggetti a un altro bambino in questi casi ci può essere l'intervento dell'adulto perché prendere un oggetto in mano ad un altro bambino non va bene però questo intervento che finalità ha, la finalità di mediare al posto del bambino e quindi in un certo senso mettersi tra i due per difenderne uno oppure nell'altro caso io posso dire se la gestiscono da solo col rischio però che il bambino che ha messo in atto questo gesto possa perpetuare questo comportamento non è proprio educativo, non è positivo ecco. E...in questo dilemma, chiamiamolo così, la modalità che di solito utilizzo io è sempre quella di, come si può dire, innanzitutto di analizzare il contesto, di vedere come poi prosegue l'attività, il gioco, quello che si stava facendo ma e...è dovuto, diciamo la riflessione che faccio io è dovuta anche a seconda dell'età, del contesto e dell'età dei bambini cioè dipende dai casi se intervenire o meno soprattutto chiedendosi qual è il mio intervento cioè analizzando perché lo vado a fare. Lo vado a fare perché non si fa, perché non si ruba un gioco ad un altro bambino, oppure lo vado a fare semplicemente perché un bambino rimane scontento mentre l'altro vince sempre cioè mi interrogo sulla mia attività in questo caso. Di volta in volta mi chiedo quale sarebbe lo scopo del mio intervento, così potrei risolvere questo tipo di dilemma. La soluzione quindi di questo dilemma, non c'è nel senso che dipende dal contesto e dipende da quello che io voglio ottenere se intervengo o se non intervengo quindi ci deve essere a prescindere una progettualità, una finalità che voglio fare. Intervengo perché ritengo che il conflitto sia diseducativo o porti a determinate conseguenze, non intervengo perché credo che sia giusto non intervenire quindi devo saperlo. In generale dipende però, se intervenire o meno.”

Intervista n° 45

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora mi sono ricordata in questi giorni di un paio di episodi, siccome i bambini sono la cosa più importante, entrambi riguardano proprio i bambini. Uno riguarda il caso di una bambina di tanti anni fa, ero proprio all'inizio della mia esperienza quindi magari anch'io avevo un po' meno esperienza e avevo una bambina che veniva a scuola e stava male, proprio fisicamente...non voleva venire a scuola e non aveva iniziato così, era successo tutto ad un tratto e...stava male e insomma la bambina non sapendo esprimere quello che in realtà la faceva star male coglieva delle occasioni, che capitavano a scuola, per dire non voglio andare a scuola. Perché, perché non voglio la pastasciutta, non voglio andare scuola perché la maestra mi ha dato la frittata e mi si è creata una situazione dove la mamma veniva lamentando. Lamentando il fatto che io davo la pastasciutta, lamentando il fatto che io davo la frittata per esempio. Allora lì è nato per me il dilemma in quanto ho cercato di arrivare alla mamma dicendo guarda che secondo me c'è qualcosa sotto e invece con la mamma non si riusciva a creare un incontro ed è lì che mi si è creato il dilemma, ma come fare...perché la mamma veniva e si poneva in modo un po' forte, come fare, faccio finta di niente, accontento la bambina in tutto e per tutto in modo che non abbia motivi per andare a casa a lamentarsi oppure cerco di arrivare per il bene della bambina, perché alla fine come ti dicevo prima il bene è sempre dei bambini, cerco di arrivare alla mamma in modo che poi arriviamo anche alla bambina perché lì si trattava di capire se era successo qualcosa in quanto prima non manifestava questi atteggiamenti. Ecco il dilemma mio era appunto questo e...c'era questo bivio, che cosa faccio siccome ero all'inizio della mia esperienza, faccio finta di niente, accontento la bambina e cerco di mantenere un rapporto, un clima sereno oppure arrivo alla mamma. Ecco, il dilemma in tutte le situazioni che ho vissuto che potevo esporti e...che alla fine sono anche simile, nel senso ti si crea sempre dentro un po' di ansia, un...un po' di indecisione. Ecco credo che sia proprio l'indecisione che ti porta al dilemma perché dici che cosa devo fare, come mi devo comportare, però dopo insomma alla fine lentamente, sem-

pre con cortesia, sempre andando incontro alla mamma, l'ho invitata tante volte a parlare, abbiamo trovato degli obiettivi comuni, abbiamo creato degli obiettivi che potevano essere validi qua a scuola e degli obiettivi anche a casa. E insomma, pian pianino, pian pianino, io raccontavo alla mamma cioè mostravo proprio fisicamente i disegni che la bambina faceva, le raccontavo, avevo cominciato a scrivermi tutto ciò che la bambina faceva, le raccontavo tutti i suoi episodi e la mamma ha accettato, ha maturato dentro di sé di portarla da uno specialista. Allora lì è emerso che avevano avuto, il distacco dalla mamma era stato troppo frote e allora il distacco, ancora adesso il distacco per venire alla scuola materna dalla mamma si era ripresentato il problema, insomma. E niente, pian pianino insomma siamo riusciti a trovare una soluzione per il bene della bambina. Però ecco ho riflettuto, anche un altro episodio mi era capitato dove il bambino manifestava delle problematiche però a livello più didattico-cognitivo e i genitori facevano insomma fatica ad accettare quello che io gli dicevo e anche lì pian pianino mostrando quello che il bambino faceva, le attività e...siamo riusciti a coinvolgere anche i genitori. Ecco, anche lì il dilemma nelle situazioni che ho vissuto io, per fortuna non sono tante, perché io ho riflettuto ho detto mamma mia adesso quale situazioni, non mi sembra di averne vissute perché probabilmente cerco sempre di essere chiara, di arrivare al punto, di non far mai finta di niente così che anche la mia coscienza, insomma sono tranquilla dico faccio quello che posso per il bene del bambino e poi ad un certo punto bisogna insomma che se non c'è collaborazione da parte dei genitori si lascia andare, allora è per quello che ti dico che ho fatto un po' fatica perché dico in quale situazione non mi sono data al cento per cento e per fortuna erano poche e in tutte quelle che mi sono venute in mente c'è proprio questo bivio qui, dell'incertezza, quale bivio prendo. Ecco e...per poi arrivare alla soluzione.”

Intervista n° 46

INSEGNANTE SCUOLA DELL'INFANZIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Sì, allora e...la mia riflessione parte così, quotidianamente con i bambini facciamo delle esperienze che ci mettono di fronte a delle scelte sia a livello educativo sia a livello comportamentale, anche nel rapporto con i genitori insomma abbiamo tante...io racconto diciamo così un'esperienza che ho fatto con un bambino qualche anno fa, era un bambino adottato, veniva dalla Russia e diciamo che presentava quelli che poi ho scoperto essere dei tratti caratteristici del comportamento insomma che derivano proprio dagli istituti in cui loro vivono prima delle adozioni. Questo bambino presentava dei comportamenti particolarmente aggressivi non solo verso gli altri bambini ma anche verso sé stesso e durante il primo periodo e...nonostante vari interventi tentati, non migliorava la situazione. Allora memora di un corso di aggiornamento fatto qualche anno prima, ho contattato, tramite sempre la scuola, una neuropsichiatra infantile che ci aveva fatto questo corso di formazione in cui ci diceva che in certi casi è necessario compiere degli interventi proprio a livello fisico quindi di contenimento fisico con i bambini e...che i bambini sentano di avere un limite, che si sentano fermati nei loro atteggiamenti e diciamo che lei, questa neuropsichiatra mi aveva consigliato proprio di farlo in modo forte, di avere questi atteggiamenti miei in modo da fermare il bambino proprio in questo modo. E...allora io ho contattato anche i genitori, li ho resi partecipi di questa cosa, la mamma era un po' perplessa, nonostante anche loro attraverso queste adozioni siano comunque seguiti da diverse figure professioniste, di professionisti, era un po' perplessa. Allora io, che cosa abbiamo fatto. Ci abbiamo riflettuto e abbiamo deciso insieme di provare. E con queste misure, insomma abbastanza forti proprio di contenimento fisico come dicevo anche prima e...provare per un po' e vedere insomma gli effetti che avrebbero avuto e nel giro del primo mese già il bambino era...e... era migliorato insomma. Quindi, ecco, il dilemma che ci eravamo posti come insegnante e anche come genitore era questo intervento duro, nel nostro pensare non volevamo rischiare di far vivere al bambino un'esperienza che fosse tra virgolette anche un po' aggressiva nei suoi confronti e quindi cercare, arrivare magari a peggiorare il vissuto di quel bambino. Invece dopo insomma, dopo aver preso questa strada e aver fatto questa scelta abbiamo visto che la co-

sa si è risolta bene, c'è voluto un po' di tempo perché naturalmente era una storia...il bambino era arrivato già all'età dei medi ma aveva frequentato quattro anni per recuperare un po'...e i veri risultati si sono visti proprio alla fine del quarto anno, alla fine del quarto anno il bambino proprio ha, seguendo questa via, questa strada, ha raggiunto dei buoni risultati insomma. E...quindi il dilemma proprio che ho vissuto in questa esperienza era proprio quello di scegliere la modalità di intervento, se scegliere questo intervento comunque fermo, deciso che poteva sembrare anche un po' aggressivo agli occhi magari di qualcuno che non sapeva il motivo di questa strada o se tenere comunque una linea più morbida e cercare insomma altre vie per risolvere questo problema di aggressività del bambino.”

Intervista n° 47

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora... Il dilemma che ho affrontato, l'ho affrontato qualche mese fa quando una ragazzina musulmana si è presentata in scuola con il velo e secondo le sue...annotazioni dell'anno scorso, dell'anno precedente lei non voleva il velo...questo velo ha comportato un aumento di quella che era la mancanza di integrazione dopo un lavoro che era stato fatto con un dispendio notevole di risorse lo scorso anno. R. questo è il nome della ragazzina, proviene dalla Tunisia, è arrivata a metà dello scorso anno, dell'anno scorso, senza conoscere una parola di italiano e senza accettare la...l'integrazione, cioè il trasferimento nella scuola italiana. Gli insegnanti, io e tutti i miei colleghi abbiamo lavorato tantissimo sul suo inserimento, parlando di, mettendo a frutto quelle che erano le sue somiglianze e le...differenze con il paese d'origine. La classe in cui è stata inserita è una classe soprattutto maschile, con solo sei ragazze che la potevano insomma...potevano essere vicine a lei. Il lavoro l'anno scorso poteva essere stato positivo nel senso che alla fine dell'anno scolastico R. è riuscita a parlare l'italiano ma soprattutto a stringere qualche amicizia...sentendosi quasi come le compagne. Quest'anno dov'è stato il dilemma che lei si è presentata a scuola con questo velo che sottolineava le sue...la sua differenza rispetto alle altre, una differenza che lei non ha tanto accettato. Allora la nostra proposta era quella di, visto che lei non lo accettava, di...di darle la possibilità di togliere il velo durante le lezioni e di rimmetterlo poi quando era a casa. Questo avrebbe comportato disubbidire agli ordini paterni però allo stesso tempo l'avrebbe...le avrebbe permesso di vivere in una condizione di meno disagio in classe...la proposta è stata fatta dall'insegnante, è stata fatta in classe ma non è stata accettata da R. la quale non si è sentita di disattendere le pretese del padre per non ferirlo anche se la sua fede religiosa non è così fondamentale come quella del papà...non ho detto la soluzione ma non c'è. Allora, quindi il dilemma che ci siamo posti è stato, lasciare R. con il velo e...e quindi seguire quella che è l'imposizione del papà e quindi rimarcare quella che è la sua differenza nel contesto scolastico oppure permettere a R. che tolga il velo e quindi far sì che R. si integri di più e quindi sia più simile ai suoi compagni, disattendendo quelle che sono le richieste della fede musulmana che il papà pratica in modo integrale.”

Intervista n° 48

INSEGNANTE SCUOLA PRIMARIA

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: Allora, sono un insegnante di scuola primaria, insegno dal 2005, ho insegnato nella scuola primaria appunto per dieci anni e il dilemma che mi si è posto è stato in riferimento alla mia funzione docente nel senso che sono e...sono laureata in giurisprudenza, ho fatto la pratica forense e ho fatto anche l'esame di stato e quindi sono arrivata a un certo punto del mio lavoro e ho preso servizio come insegnante di scuola primaria in virtù del diploma di liceo pedagogico e ho iniziato a lavorare,

quindi diciamo in tarda età rispetto alla media, sono arrivata e ho insegnato per dieci anni con grande soddisfazione perché è un lavoro che mi piace molto. Sono arrivata però ad un certo punto della mia vita in cui mi si è posto proprio il dilemma se continuare questo lavoro o se cambiare lavoro e...appunto visto che avevo anche qualche altra carta da spendere, in particolare in riferimento a una situazione scolastica di una classe di bambini in cui a mio avviso si concentravano una serie di sofferenze dei bambini e di conseguenza, anzi come conseguenze di sofferenze familiari, così e...importanti e pesanti che mi hanno messo davvero in crisi personale. Per cui lì mi sono posta il problema se continuare questo lavoro perché credo che nella deontologia dell'insegnante ci sia e...una parte di entusiasmo che e...appunto è deontologica, non è superficiale, non è allegria è proprio voglia di. E questa classe mi ha messo in crisi in questo senso in cui mi sono resa conto che l'entusiasmo, appunto ripeto non con un'accezione di infantile ma con un'accezione proprio professionale era venuto meno perché mi sono trovata proprio impotente davanti a una determinata situazione che oggettivamente non potevo risolvere e quindi mi sono detta se continuare il mio lavoro facendo un passo indietro rispetto al mio standard ideale o se cambiare lavoro e tentare di reinvestirmi in altri...il dilemma, se è centrato e...l'ho risolto perché nella vita c'è sempre un fattore vuoi chiamarlo casuale, provvidenziale rispetto alle inclinazioni o alle...al modo di vedere la vita di ciascuno, mi si è risolto appunto perché mi è arrivata un'offerta all'interno del mondo della scuola ma che però mi permetteva di come dire lasciare la classe, l'insegnamento, il contatto diretto con gli alunni quindi in realtà ho risolto il mio dilemma scegliendo una via c o b1 come si suol dire, rimane però il mio dilemma iniziale, ogni tanto mi interrogo ancora, se nel caso in cui appunto venga meno o vada scemando questo entusiasmo che ripeto, ritengo deontologico, se continuare il lavoro o se fare una scelta alternativa.

Intervista n° 49

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora, sono un insegnante di scuola secondaria di primo grado, ho avuto l'anno scorso in terza media una ragazzina che era incapace di relazionare correttamente con i compagni e con l'adulto e anche emotivamente poco stabile, oltre che ad avere...e presentava anche dei limiti nell'apprendimento. Il dilemma è stato se promuoverla o bocciarla, nella promozione io vedevo dei limiti nella sua capacità di affrontare la scuola superiore in maniera adeguata, nella bocciatura, sarei andata ad abbassare l'autostima che già era bassa e quindi avrei creato sicuramente altri problemi nella ragazza. Il dilemma si è risolto e...in sede di consiglio di classe perché poi la ragazza è stata promossa; non ho più notizie su come stia andando il primo grado di scuola superiore quindi non ho idea se la soluzione sia stata quella corretta oppure no.”

Intervista n° 50

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: Allora... Il dilemma che ho affrontato, l'ho affrontato qualche mese fa quando una ragazzina musulmana si è presentata in scuola con il velo e secondo le sue...annotazioni dell'anno scorso, dell'anno precedente lei non voleva il velo...questo velo ha comportato un aumento di quella che era la mancanza di integrazione dopo un lavoro che era stato fatto con un dispendio notevole di risorse lo scorso anno. R. questo è il nome della ragazzina, proviene dalla Tunisia, è arrivata a metà dello scorso anno, dell'anno scorso, senza conoscere una parola di italiano e senza accettare la...l'integrazione, cioè il trasferimento nella scuola italiana. Gli insegnanti, io e tutti i miei colleghi

abbiamo lavorato tantissimo sul suo inserimento, parlando di, mettendo a frutto quelle che erano le sue somiglianze e le...differenze con il paese d'origine. La classe in cui è stata inserita è una classe soprattutto maschile, con solo sei ragazze che la potevano insomma...potevano essere vicine a lei. Il lavoro l'anno scorso poteva essere stato positivo nel senso che alla fine dell'anno scolastico R. è riuscita a parlare l'italiano ma soprattutto a stringere qualche amicizia...sentendosi quasi come le compagne. Quest'anno dov'è stato il dilemma che lei si è presentata a scuola con questo velo che sottolineava le sue...la sua differenza rispetto alle altre, una differenza che lei non ha tanto accettato. Allora la nostra proposta era quella di, visto che lei non lo accettava, di...di darle la possibilità di togliere il velo durante le lezioni e di rimmetterlo poi quando era a casa. Questo avrebbe comportato disubbidire agli ordini paterni però allo stesso tempo l'avrebbe...le avrebbe permesso di vivere in una condizione di meno disagio in classe...la proposta è stata fatta dall'insegnante, è stata fatta in classe ma non è stata accettata da R. la quale non si è sentita di disattendere le pretese del padre per non ferirlo anche se la sua fede religiosa non è così fondamentale come quella del papà...non ho detto la soluzione ma non c'è. Allora, quindi il dilemma che ci siamo posti è stato, lasciare R. con il velo e...e quindi seguire quella che è l'imposizione del papà e quindi rimarcare quella che è la sua differenza nel contesto scolastico oppure permettere a R. che tolga il velo e quindi far sì che R. si integri di più e quindi sia più simile ai suoi compagni, disattendendo quelle che sono le richieste della fede musulmana che il papà pratica in modo integrale.

Intervista n° 51

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: "Sì allora, è successo qualche anno fa, qui da noi c'era un ragazzo di colore che era un po' più grande rispetto ai suoi compagni di classe perché si era trasferito in Italia da poco tempo e parlava poco l'italiano per cui ha perso del tempo a scuola e di conseguenza si è ritrovato in classe con dei ragazzi più piccoli e...un bravo ragazzo che però aveva delle evidenti difficoltà di carattere cognitivo e ad un certo punto è riuscito comunque ad arrivare fino al terzo anno. E...e lì io mi sono trovato davanti ad un bivio, perché...perché io all'epoca insegnavo informatica ed impianti elettrici e lui non era una cima e effettivamente aveva diverse difficoltà proprio anche nel mettere in pratica, nel realizzare gli impianti, quindi anche i concetti teorici e...appresi durante l'ora di lezione. E...io poi ho scoperto che questo ragazzo aveva anche difficoltà economiche in casa, non c'era il papà e...la mamma non lavorava, aveva diversi fratelli e sorelle, non so quanti esattamente ma comunque una famiglia numerosa e...un ragazzo che comunque quando lo abbiamo mandato a fare gli stage ha prodotto comunque dei risultati molto positivi però e...diciamo che era evidente che questo ragazzo andava fermato al terzo anno, però fermandolo eravamo, almeno io ero pienamente cosciente del fatto che lui non avrebbe più continuato gli studi perché doveva immediatamente cominciare a lavorare e...a dare una mano insomma a questa mamma che non lavorava con fratelli etc, per cui lì mi sono trovato a dover scegliere se dargli una mano e come dire consentirgli in qualche maniera di superare l'anno scolastico oppure valutarlo come avrei dovuto fare ma sapendo che per lui sarebbe stato, come dire, una specie di fine al suo percorso scolastico perché non avrebbe continuato, tra l'altro non c'era più neanche l'età, allora cosa ho fatto...io ho fatto un ragionamento del tipo, questo ragazzo nel mondo del lavoro, insomma facendo gli stage ha riportato dei buoni risultati per cui anche se magari poi non ha compreso a pieno l'elettrotecnica, anche se non è riuscito a realizzare tutti gli impianti che io volevo che realizzasse comunque si potrà fare poi successivamente nel mondo del lavoro con l'esperienza. Per cui io gli ho dato una verifica un po' più soft, in modo tale che lui riuscisse ad arrivare almeno ad un...arrivare ad una sufficienza, cosa che poi è riuscito a fare e quindi in qualche maniera io...appunto, ho scelto di dargli una mano perché sapevo appunto che non sarebbe finito in un ufficio tecnico a progettare impianti elettrici ma lui era un bravo, come dire, un bravo operatore manuale sostanzialmente e questo sarebbe quello che avrebbe fatto e in ef-

fetti è quello che ha fatto perché dopo un po' di tempo è tornato, ci ha spiegato un po' quello che stava facendo, in effetti lavorava come elettricista, come aiutante, per cui lì sicuramente avrà capito come realizzare insomma quell'impianto che qui a scuola non è riuscito a realizzare, ecco”

Intervista n° 52

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Professionale)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora, un caso anche recente di dilemma etico che abbiamo dovuto affrontare, anche come consiglio di classe, è stato quello di una ragazza e...minorenne e...straniera che e...aveva parecchie problematiche nell'apprendimento perciò noi l'abbiamo seguita e abbiamo notato che aveva problemi gravi, gravi problemi di apprendimento e abbiamo capito che poteva essere un caso di dsa con problemi di apprendimento sia nell'area linguistica sia nell'area matematica e questo la portava a non completare le prove oppure a non riuscire proprio ad affrontare le verifiche, quindi ecco questo era il caso. E...il dilemma e quindi le possibili strade da percorrere erano quelle del coinvolgere la famiglia ma la famiglia rifiutava, cioè si rifiutava di fornire il supporto oppure di certificare la ragazza perché qualora la ragazza fosse stata certificata noi avremmo aiutato una serie di strategie didattiche per permetterle di arrivare ad ottenere una qualifica anche secondo appunto queste limitazioni. Poiché la ragazza appunto non forniva la documentazione, la famiglia della ragazza si rifiutava di fornire questa documentazione e...noi dovevamo sottoporla lo stesso alle verifiche uguali a quelle degli altri compagni con un grado di difficoltà per lei insormontabile, perciò appunto, il dilemma etico era questo, era considerare le sue difficoltà e agevolarla e permettendole di giungere all'esame di qualifica, di passare e ottenere appunto la qualifica professionale oppure appunto valutarla equamente diciamo oppure appunto valutarla secondo quelli che sono gli standard richiesti dalla Regione Veneto e dall'esame di qualifica? E questo insomma è stato il dilemma e abbiamo la soluzione, se così si può chiamare diciamo che abbiamo fatto fare innanzitutto un anno quindi è rimasta qui un anno in più e l'anno in cui è stata fermata lei ovviamente ha sofferto parecchio perché era una ragazza che ci teneva particolarmente e l'anno successivo invece l'abbiamo accompagnata all'esame cercando di agevolarla quanto meno nella tempistica cioè dandole un po' più di tempo e soprattutto nel fornirle copie del testo su cui doveva lavorare, dei testi, più grandi per permetterle di arrivare velocemente diciamo a leggere quelle che erano le consegne della prova e così facendo ha ottenuto una qualifica pari a quella dei suoi compagni”

Intervista n° 53

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Allora, l'esperienza che ho scelto di narrare è quella che ho vissuto in una classe quarta dove insegno filosofia, all'inizio dell'anno scolastico la coordinatrice e gli altri colleghi mi hanno presentato la situazione generale della classe in maniera molto indicativa e nello specifico per la disciplina filosofia dicendo che la classe a causa del susseguirsi di alcuni insegnanti e di alcune condizioni precarie non è riuscita a svolgere in maniera sistematica il programma di filosofia di terza. E...io sono partita così con una mia idea, ho preferito incontrare prima i ragazzi, quindi durante la mia prima lezione non ho condotto una spiegazione sistematica dei contenuti che volevo proporre ma ho cercato di instaurare un dialogo con i ragazzi, preparare il nostro incontro e capire e...quali erano i fondamen-

ti della disciplina che erano il loro possesso. In quell'occasione, mi sono resa conto che non disponevano di un lessico specifico della disciplina, né tantomeno di strumenti che a me piace chiamare concettuali attraverso i quali i ragazzi possono orientarsi all'interno non solo della materia ma riescono anche a padroneggiare la stessa materia per confrontare il loro mondo interiore anche rapportarsi con i problemi posti dalla realtà e... tutto questo mancava per cui lo scenario per me era abbastanza preoccupante. Mi sono ritrovata in quello che ho definito un dilemma etico anche se probabilmente non lo è, però ero di fronte a due strade per me c'erano due principi che in quel momento regolavano la mia azione e...da un lato, preoccuparsi del programma di quarta e quindi assicurare alla classe di poter affrontare in maniera adeguata e concludere il programma di quarta per evitare che la classe si trovasse all'inizio della quinta con la medesima situazione vissuta, dall'altra parte invece mossa dalla mia coscienza pedagogica, mi piace chiamarla così, questa particolare capacità che io ho nei confronti degli studenti che vengono prima della materia ho pensato più al loro bene tra virgolette perché ho anche percepito una situazione frustrante nel loro vissuto e...loro continuavano a ripetermi, non siamo capaci di studiare la filosofia, non siamo capaci di seguirle, di accontentarla in questo percorso e quindi ho cercato di lavorare sulla loro dimensione emotiva cercando di incoraggiare gli studenti. Mi sono presa cura di loro perché credo molto anche nella cura educativa come condizione da cui partire per poi impostare quella che è la materia. Io ho voluto fin dall'inizio che la filosofia non è una disciplina ma è soltanto il nostro modo di vivere e di valutare anche i problemi in cui in qualche modo siamo implicati in questo pensiero filosofico e...mi sono confrontata con le colleghe perché credo anche che un principio che debba regolare l'attività dell'insegnante sia il confronto, la condivisione, la collegialità. Le colleghe forse un po' più razionali di me, mi hanno detto subito, non sei stata tu a creare la situazione, pensa al programma che devi affrontare, quello di quarta è abbastanza denso di contenuti e tieni conto che devi arrivare ad un certo punto ad aprire ad iniziare Kant e finire con l'idealismo di Hegel. E...io mi sentivo combattuta in quel momento però ho deciso quella che era la mia strada, ho deciso la mia natura, la mia formazione, l'obiettivo che mi proponevo allora ho scelto di recuperare una parte del programma di terza, di lavorare su quegli aspetti perché la riflessione filosofica è imprescindibile a mio avviso e avrebbero permesso poi di affrontare ai ragazzi il programma di quarta anche con una maggiore sicurezza, quindi ho incominciato a costruire con loro il lessico, la riflessione, come cambia l'atteggiamento filosofico da un periodo all'altro cercando di far capire loro che è possibile far filosofia, l'importante è comprendere il modello di razionalità del pensatore in fondo ci siamo noi in tutta la riflessione filosofica e ora sono contenta di aver preso questa decisione perché i ragazzi mi seguono, ci sono dei momenti in cui io devo rallentare perché loro sono ancora in difficoltà ma ci sono dei momenti in cui io posso partire tranquilla e concludere la mia lezione quindi credo di essere giunta a buon punto non solo per il programma perché non è la parte fondamentale per cui ho scelto di fare questa professione ma perché i ragazzi si sentono capaci, si sentono incoraggiati ad affrontare questo percorso. Il dilemma di fronte al quale mi sono trovata è sostanzialmente questo, aderire alla normativa che mi impone di spiegare il programma e di concluderlo entro tempi predefiniti o pensare al bene dei ragazzi, lavorare sulla loro consapevolezza per affrontare poi successivamente lo studio della disciplina.”

Intervista n° 54

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO (Liceo)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Sì, come le dicevo, diciamo penso in tutti gli ambiti in cui ci si prende cura delle persone e...si è sempre, magari più che in un dilemma, si è sempre in una tensione tra polarità diciamo un polo protettivo, rassicurante che alimenti la fiducia, l'autostima nel caso degli studenti, anche la...diciamo il piacere di lavorare venendo gratificati e l'altro polo che invece è quello promotivo di spinta verso il nuovo, verso il rischio, da un lato, verso l'insicurezza, verso anche una dose di frustrazione che è necessaria per una trasformazione in positivo e quindi una pazienza che si avvicina, naturalmente

sia etimologicamente sia nella sostanza anche al sostenere una qualche forma di sofferenza ed avendo diciamo il compito di guidare questi percorsi sono tante le situazioni, in pratica tutte le situazioni di scelta sono tra questi due poli, se spingere verso quello rassicurante, materno e protettivo o verso quello paterno, promotivo ed evolutivo. E quindi diciamo in ogni momento, nel momento in cui si pone una domanda, io pongo una domanda ad uno studente e posso porla in diversi modi. Posso porla perché lui rispondendo, lui o lei, rispondendo possa trovare sicurezza, gratificazione e quindi trovare una conferma del lavoro che ha fatto oppure posso anche porla per metterlo in crisi. Nel momento in cui propongo una prova di valutazione, la prova di valutazione sempre oscilla in questi due poli quindi nel prepararla e poi nel somministrarla io devo considerare da che parte mi voglio spingere, se invece voglio, come dire, contemperare i due aspetti permettendo a tutti gli studenti o comunque a chi ha lavorato in modo dignitoso di trovare comunque una sicurezza e poi anche eventualmente potersi spingere verso qualcosa di più, verso qualche quesito che lo metta sotto stress e che però gli consenta di raggiungere risultato migliori oppure se limitare un aspetto e questo chiaramente è un dilemma in sé, considerato individualmente nel rapporto dell'insegnante con l'alunno individuale ma ancora di più se si considera questa relazione all'interno della classe in cui l'insegnante è in relazione con tutti e la sua azione e la sua parola anche in relazione con uno, raggiunge gli altri e quindi non si parla mai con uno solo a meno che non ci si metta da una parte, si parla sempre con tutti, non si parla mai con uno solo ma si agisce sempre con tutti, per cui oltre a valutare l'effetto che la scelta ha sullo studente, sull'interlocutore del momento, io devo valutare anche la ricaduta sugli altri e quindi il dilemma si complica e questa è una situazione abbastanza, è molto comune come le dicevo nella domanda ma anche nel modo in cui io posso proporre un tema nuovo soprattutto nella mia disciplina perché io insegno matematica e fisica, sono discipline che sono molto potenti dal punto di vista descrittivo, dell'analisi e della risoluzione di soluzioni problematiche ed anche predittivo nel caso della fisica che è una scienza della natura quindi che studia i fenomeni e della matematica nel momento in cui si applica alle situazioni reali; però per arrivare a dominare la potenza di questo strumento è necessario un grande lavoro e quindi...e...da un lato offre delle grandissime possibilità sul piano cognitivo perché diciamo il percorso e...di...di evoluzione, di miglioramento, di acquisizione di nuove conoscenze è praticamente infinito su questo tema, dall'altro però può essere anche molto spaventoso per chi, e ce ne sono tanti di studenti, per chi fa fatica a comprendere queste cose qua, a entrare in questo tipo di discorso e quindi da un lato è importante stimolare l'interesse ma la motivazione non nasce solo dall'interesse perché ci sono dei fattori negativi, come la frustrazione, che vanno considerati nel momento in cui si opera su un piano motivazionale, per cui io non posso porre ai miei studenti un tema nuovo o dei requisiti in una forma che sia troppo ostica perché pur essendo stimolante, li perdo sul piano della motivazione perché si demotivano; i più fragili si spaventano e cominciano a sviluppare dei sentimenti negativi e questa è una cosa che io devo valutare. È chiaro che è una valutazione didattica ma in questo caso è una valutazione etica perché ha a che fare con la sostanza morale delle scelte che io mi trovo a fare dal momento che hanno delle ricadute non solo su una formazione tecnica ma anche sul benessere psicologico dei miei studenti... In più a questo si aggiungono ancora delle cose, degli elementi che sono degli agenti esterni, le famiglie da una parte e le istituzioni dall'altra e lì questi due poli in qualche modo si ripropongono perché la famiglia tende ad agire verso il polo protettivo, l'istituzione intesa non come l'istituto specifico ma come la scuola con la s maiuscola, il ministro, le leggi, le indicazioni ministeriali, i programmi, ecco tutto quello invece ovviamente punta in alto e anche lì l'insegnante si trova a dover mediare e quindi in ogni momento, nel momento in cui fa la programmazione, nel momento in cui propone dei recuperi, propone delle verifiche, sceglie il taglio con cui presentare un argomento deve scegliere se propendere di più verso un polo o verso l'altro o in un certo modo riuscire a contemperare le cose perché non avendo a che fare con una persona ma con un gruppo, bisogna riuscire a dare a ciascuno quello di cui ha bisogno e questo complica ulteriormente la situazione. Poi se lei cerca qualcosa di più specifico e...io posso anche andare sul più specifico ma...beh, diciamo ci sono situazioni in particolare di studenti che arrivano magari nel corso dell'anno, arrivano da un percorso scolastico disastroso e ovviamente si trasferiscono da un'altra città, da un luogo diverso, cambiano completamente vita, spesso per...diciamo situazioni familiari problematiche, non so, la famiglia si separa, la madre con i figli trona con i genitori per esempio, il padre rimane lontano e quindi da un punto di vista psicologico è una situazione di grande sofferen-

za e in più si aggiunge il cambiamento di ambiente sociale e scolastico che significa ritmi diversi, spesso attività diverse e...preparazioni alle spalle diverse e in quei casi, insomma a me è successo spesso, insomma ne ho diversi di alunni e mi è successo, insomma bisogna riuscire a...proporre un percorso a questi studenti che sia un percorso di crescita ma anche un percorso affrontabile, che non sia troppo arduo, impervio per loro...e...in questi casi bisogna scontrarsi anche con un elemento diciamo della dinamica del gruppo classe che è quello diciamo della giustizia; tutti i ragazzi vogliono essere trattati allo stesso modo e si sentono anche giustamente e...discriminati se uno studente riceve un trattamento diverso che a loro sembra di favore. Ovviamente è una prospettiva adolescenziale e... va detto che su questo si può fare un lavoro preparatorio perché i ragazzi siano più pronti a comprendere le necessità e da questo punto di vista la scuola è molto migliorata negli anni, però e...anche questo è un possibile luogo di tensione, di dilemma tra poli e...in più e...c'è l'aspetto poi della valutazione perché noi abbiamo, come dicevo, da una parte rispondiamo direttamente, moralmente alle persone con cui lavoriamo, dall'altra abbiamo un compito sociale che è quello di e...certificare la preparazione, quindi l'adeguatezza dei cittadini a degli standard che sono richiesti dalla collettività, ecco. Quindi ci sono certi casi, quello dei ragazzi che arrivano così disastrati magari all'ultimo anno e...è uno di questi, in cui bisogna veramente soppesare e la scelta è spesso faticosa, le necessità dell'uno, le necessità dell'altro polo e capire, cercare di scegliere e in questo spesso anche la cooperazione con i colleghi è fondamentale, cercare di scegliere per il meglio senza mai averne la certezza, ecco. Questo è certo.”

Intervista n° 55

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “Ok...e...allora ti parlo subito di un fatto, venuto in mente ma senza andare nello specifico, giusto...va beh, insomma è una classe di una quinta di un istituto tecnico in cui, io ero commissario interno e sapevo che, perché avevo seguito come tutor il ragazzo, che una materia non era stata preparata molto bene poi cosa è successo è successo che è uscita proprio quella materia in seconda prova, etc etc...e...insomma, gli studenti erano preoccupati anche perché non c'era stato il supporto da parte dell'insegnante nel corso dell'anno con le dovute simulazioni...insomma erano impreparati, io ero commissario interno, insegnavo economia industriale e elementi di diritto perché all'epoca c'era ancora, poi è stata tolta eh...nel senso che fino mi sembra sette-otto anni fa, insomma fino all'ultimo governo Berlusconi c'erano ancora le ore di economia negli istituti tecnici quarta e quinta, adesso sono rimaste solo nel biennio e quindi eh...mi sono trovato nella situazione di...uno, in un certo, insomma...ho facilitato l'orale con gli studenti, nel senso che ho presentato loro una serie di argomenti possibili, che in pratica è come dire, guardate queste sono le possibili domande però con l'accortezza di dire sono gli argomenti fondamentali che vorrei che fossero approfonditi perché poi magari è proprio lì che si concentra...quindi li ho proprio condotti...e insomma, questo ha fatto sì che diciamo, sono stati facilitati al momento dell'orale e anche in terza prova, quindi questo ha un attimino bilanciato però non è che è un vero e proprio dilemma cioè io mi sono trovato nella situazione di dire, cosa faccio, cioè prendo la strada del facilitatore della situazione oppure mi comporto come l'anno precedente oppure come un'altra classe che è un po' così...sì si fanno gli argomenti, si presenta il programma, dopo di che si può spaziare, si può chiedere di tutto, ecco...all'interno del programma, eh...quindi con quella classe sono stato diciamo più a loro...ho fatto in modo insomma che sviluppassero e approfondissero proprio quegli argomenti che poi ho chiesto insomma...senza arrivare a dire le domande. Poi altre questioni che sono successe più di una volta, allora premessa...io credo molto nel ruolo dell'insegnante, nel rispetto della nostra etica professionale, quindi tutto quello che ad esempio mi è viene detto nel consiglio di classe è assolutamente segreto, c'è il segreto d'ufficio appunto...mi sono trovato, in alcuni casi, ad esempio di alcuni studenti delle battute che sentivo fare dai compagni, da insomma...facevano co-

munque uso, come minimo di droghe leggere, cioè come minimo eh...ma questa cosa, questa osservazione detta in consiglio proprio in questi termini, ma a volte vedo che esce e torna dall'intervallo che ha un altro umore, ha tutti gli occhi rossi, insomma io non è che sono un medico, un esperto però ho fatto un corso di formazione, ho avuto delle esperienze in un'altra scuola con psicologo, medico del sert che hanno fatto addirittura un questionario anonimo, senza la nostra presenza, cioè loro con...con un gruppo di studenti cioè è venuto fuori proprio dati, cioè in percentuali notevoli, tipo che ne so il cinquanta per cento che avevano fatto uso nell'ultima settimana, insomma cose...e parlo solo di droghe leggere e in più anche di droghe chimiche, insomma...io al consiglio di classe ho detto le mie osservazioni, senza arrivare a dire secondo me si fa le canne dalla mattina alla sera, anche perché poi è successo in due, tre casi che questi ragazzi...erano magari problematici...non impegnati, va beh, a parte il non impegno ma anche che rivelavano problemi nel gruppo di socializzazione o che comunque erano scontrosi, saliscendi d'umore, insomma situazioni un po' particolari che secondo me il dubbio che ci fosse anche l'effetto di sostanze esterne c'era, anche perché alcune cose insomma...cioè perché un ragazzo dopo l'intervallo torna con gli occhi lucidi, oppure torna con un altro umore, insomma cose che...ma non tanto per dirlo tra colleghi etc etc ,ma mi son sempre chiesto...e...i genitori non possiamo proprio dire niente? Nel senso, magari non sanno, non sospettano minimamente oppure sono veramente così hanno gli occhi con le fette di prosciutto e non riescono a vedere la realtà, magari si può essere per tutto il resto del mondo ma non per il loro figlio, ma no, la droga non tocca loro...secondo me avremmo potuto aiutare molto di più i ragazzi se fossimo stati, tutti come consiglio di classe perché non è che siamo...cioè io non ho mai creduto nell'azione del singolo insegnante che non...nel senso che io ho un rapporto con i ragazzi, do loro buoni consigli etc etc, ai genitori li faccio ragionare anche sulla scala di valori, insomma questo è un approccio che io dal punto di vista della conoscenza con i genitori e del...però mai e poi mai direi io personalmente sospetto se non fosse una cosa già decisa dal consiglio di classe. Ma il consiglio di classe su questi temi non ha mai...allora qualcuno, per delle paure non so, magari ci sono dei genitori che potrebbero addirittura non so fare qualche azione, insomma in qualche caso non si fa a fondo quando ci sono dei sospetti perché non si può dire...quindi il dilemma è forzare un po' questa comunicazione anche con il consiglio di classe, prendere posizione e dire guardate, facciamo qualcosa con questi ragazzi perché noi li guardiamo andare alla deriva, i genitori sono impreparati o hanno paura o non vogliono vedere la realtà, noi non diamo nessun imput, nessun senso e l'adolescente magari va a finire che abusa di droga cioè insomma...e sono adolescenti quindi sono in un periodo assolutamente critico, quindi il mio dilemma è sempre stato, forzare un po' la situazione nel senso nel consiglio di classe insistere ma non avendo le prove non è che si può, ma hanno detto che...si dice che...poi succede che ne so un fatto di una scuola che erano stati rubati, un piccolo fatto, erano stati rubati dei soldi della gita. E l'insegnante va dal preside, il preside dice ok adesso usciamo tutti, chi ha rubato i soldi li lascia cadere per terra così nessuno sa chi è stato, si fa questa cosa, si ritorna in classe ma i soldi non sono stati recuperati, il preside allora dice bene se non vengono fuori i soldi etc etc chiamo i carabinieri, minacce che poi dette così, insomma chiama i carabinieri solo per comunicare il fatto ma non tanto per procedere alla perquisizione e...non lo so, comunque di questa cosa, un ragazzo prende paura, lancia dalla finestra, era verso maggio, un involucro dove c'era spinelli, insomma c'era un po' di fumo e ovviamente è stato recuperato poi perché tutti hanno visto che è stato lanciato dalla finestra nel giardino poi della scuola, poi appunto il bidello è andato a recuperare e questo ragazzo credo che sia stato poi espulso. Era un ragazzo che andava molto bene, nessuno mai, tutti sono caduti dalle nuvole cioè ma...nessuno avrebbe mai detto...cioè c'è questa...secondo me di fronte a...dei dati insomma che parlano di un uso frequente etc etc perché noi dobbiamo fare finta di niente, non...e non mettere nemmeno il dubbio, cioè dire ai genitori, guardate che c'è stata una ricerca anonima...ha detto che c'è stato il cinquanta per cento, magari pensaci che non sia proprio quel cinquanta per cento che...ecco, su questo proprio il consiglio di classe non ha mai, né i consigli dove sono stato io, e secondo me non è un modo per aiutare i ragazzi e le famiglie, dovremmo spingerci un po' più in là, ecco. Questo fatto no, poi di questo ragazzo, è stato penalizzato perché ovviamente poi espulso dalla scuola, cioè quindi lui perché ha preso paura, carabinieri...ma a tutti gli effetti era uno dei migliori quindi tutti sono rimasti sorpresi e io quando ho parlato con i miei colleghi dicevo ma...i dati, insomma voi li leggete i giornali, non avete avuto visione dei dati, non è che perché è bravo allora non fa uso...parliamo anche di droghe legge-

re che sono diffusissime, per non parlare delle droghe più pesanti, ecco. Tutto questo, ho dato un po' d'importanza a questa cosa perché è successo tutto più di una volta che i ragazzi, un caso di un ragazzo di quindici anni che era iper attivo, aveva là psicologa che lo seguiva qua e là ma le battute era uno che sembrava si facesse veramente i pastiglioni. Allora, consiglio di classe, con i genitori, con la psicologa a parlare della situazione di questo ragazzo iper attivo e nessuno che ha messo neanche così neanche così come ipotesi. Che poi cosa fa il genitore, potrebbe fare l'analisi del capello, insomma è una cosa che cioè...se si conosce un aspetto del genere si può intervenire, non è che il ragazzo avesse problemi solo suoi, punto e basta, se i problemi suoi erano amplificati dall'uso di droga perché non si deve aiutare in quel senso. No la droga è un argomento un po' tabù, non si può...ecco, il mio dilemma è quindi in questi casi è stato sempre ma perché non forzare un attimino e dire guarda, ma signori, stiamo facendo la cosa giusta o no? Quindi mi sono sempre diciamo censurato...poi altri casi fammi pensare...beh, nella valutazione ci sono sempre dei dilemmi...perché a volte ci sono sempre situazioni, ne avrai sentite magari anche, non so il preside che in molti casi fanno gli avvocati difensori, in molti casi insomma insufficienze poi vengono sanate col voto di consiglio, tutte cose assolutamente legali, cioè non sto dicendo cose che non si possono fare però cioè insomma...ci sono situazioni che vengono comunque sanate così, poi è a discrezione del consiglio di classe ecco. Qualcuno magari ha ottenuto di più, qualcuno di meno per una valutazione che è stata fatta in cui poi intervengono anche simpatie personali perché si va a votare e lì è...insomma siamo umani, ci sarà anche il collega che ha avuto uno scontro e che magari in quel momento non è del tutto obiettivo se va a votare e...lì ho visto, ad esempio nei presidi, questo ruolo no, di avvocato difensore, che cerca un attimino di...e quindi giusto o sbagliato? Quindi è sempre la valutazione del consiglio di classe, per cui qualche studente viene avvantaggiato qualche altro invece penalizzato così perché...poi altri dilemmi, beh non sono successi...io non ho mai avuto esperienze, come dire, di fatti così eclatanti cioè ho avuto esperienze della valutazione di cui ti sto dicendo, e anche della valutazione di ogni materia ovviamente perché se tu decidi di dare un cinque o...io ho sempre avuto un approccio, sempre molto, sono sempre stato molto per i recuperi, a lezioni aggiuntive, anche extra curriculari, la possibilità di recuperare nel corso dell'anno ecco, corsi di recupero e la possibilità mentre invece anche dei colleghi assolutamente asettici, danno delle possibilità, le verifiche programmate, al di là di questo poi si tira il risultato. Io invece, prima di dare un insufficienza vuol dire proprio che sto studente mi dica proprio cioè prof basta, non ho voglia, mi dia pur quattro, quindi una serie di interrogazioni per vedere questa cosa. Quindi dal mio punto di vista, le mie insufficienze sono sempre state insufficienze maturate nel corso dell'anno e mai sorprese, mai diciamo...abbastanza definite diciamo, rapporti con gli studenti sono sempre stati...anche perché poi...è una materia in cui ci sono massimo due ore a settimana, non si arriva in molti casi ad una situazione conflittuale, perché la classe è positiva sì è un peccato ho solo due ore, la classe meno fortunata per fortuna sono solo due ore cioè le due ore fanno sì che comunque non si arrivi troppo né a situazioni di conflitto, non sono...poi eh...la materia che è sempre in collegamento con l'attualità, quindi un sacco di domande con gli studenti, prof ha sentito questo, quella legge lì cosa vuol dire ma lei cosa ne pensa cioè insomma quindi ma...noi insegnanti di diritto di solito non prendiamo posizione ma esponiamo i problemi ma non spingiamo anche se in alcuni casi, i colleghi, insomma si sono lasciati un po'...sfuggire un po' di osservazioni se non proprio politiche ma io invece sono sempre stato ma ci dirà poi alla fine dell'anno lei che partito vota qua e là...ma dico non lo saprete mai perché dico un po' dell'uno, un po' dell'altro anche perché parlando del governo e del parlamento di deve un pochino un po' andare a fare degli esempi, no. Quindi nel mio percorso sto pensando non ho mai avuto contrasti, ne situazioni ecco solo nelle situazioni collegiali sono venuti fuori, quindi nel consiglio di classe te l'avevo detto, alla maturità di quell'episodio lì di quella classe e poi come, quando ho fatto la maturità, come membro della commissione interna insomma è innegabile che i tuoi studenti, insomma si crea anche un rapporto in cui non sei proprio obiettivo come il commissario esterno, è innegabile quindi...cinque minuti in più per salvare un ragazzo li ho sempre spesi ma più di una volta perché magari sai che ha avuto una storia personale particolare, insomma quello esterno guarda solo la performance ma insomma tu conosci anche la storia e quindi...pensavo che cinque minuti in più li ho sempre spesi, non ho mai detto chiudiamo perché devo andare a mangiare mentre magari invece insomma, ho visto che qualcuno magari che ne so, quello più sfortunato, alla fine della mattinata perché non deve diciamo così, non deve avere

gli stessi minuti di attenzione rispetto ai primi, ecco si tende magari un attimino, insomma si è in ritardo...per concludere più velocemente la discussione, io forse per il mio senso di giustizia insomma cioè io credo proprio nella costituzione, non è perché la insegno ma ci credo quindi insomma vorrei che avessero tutte le stesse opportunità quindi cerco di spendermi comunque no. Ecco, basta, posso dire di aver avuto molte esperienze positive e pochissimi casi in cui insomma, anche perché io sono il primo anno in questa scuola, vengo da un'altra scuola, bisogna dire una cosa, dipende anche molto dai colleghi, insomma dall'atmosfera di tutta la scuola perché non sono tutte uguali le scuole non so se...questa cosa si può dire, nel senso che io ho insegnato ai S. e lo spirito è innegabile che ci fosse una certa atmosfera tra di noi, di collaborazione, anche perché le riunioni erano più frequenti...insomma c'erano momenti d'incontro, anche ritiri spirituali, beh certo insomma anche il livello formativo veniva presentato alle famiglie, era scritto nel patto formativo che ci sarebbero stati anche ritiri spirituali insomma...però questo creava un clima diciamo di maggior attenzione alle situazioni particolari, ecco quindi si cercava insomma un attimino di che poi i ragazzi problematici, certo venivano affrontati come problemi di studenti come consiglio di classe ma poi c'era anche il sacerdote che li seguiva e quindi magari, la psicologa quindi c'era anche una situazione esterna e quindi dico in quel caso lì se c'è un sospetto che il ragazzo abusi di droga, lo sanno anche loro cioè lo staff diciamo e quindi dopo magari sanno meglio come gestire quindi non tutte le scuole hanno gli stessi strumenti e neanche nemmeno la stessa possibilità di agire nei confronti degli studenti. Quindi io parlo bene dell'esperienza che ho avuto dei S. perché insomma si faceva di più per i ragazzi, si faceva di più rispetto ad altre situazioni in cui...ecco le situazioni che ho raccontato si riferiscono agli anni precedenti perché appunto, ai S. sinceramente i problemi si sono sempre gestiti oltre all'ambito del consiglio di classe anche con lo staff esterno perché doveva venire fuori sta cosa che le scuole non sono tutte...insomma, ci sarà un valore aggiunto di una scuola rispetto ad un'altra, qui dipende molto dal preside, dai colleghi, da tante situazioni insomma.”

Intervista n° 56

INSEGNANTE SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

(Istituto Tecnico)

D: Ciò che ti chiedo è di narrare una situazione nella tua vita lavorativa in cui hai vissuto un dilemma etico e come l'hai risolto.

R: “ Allora per me il dilemma etico principe è la valutazione, quando per me è chiara un certo tipo di valutazione e per varie ragioni non posso attuarla completamente, per esempio, mi succede nel caso di alunni certificati, mi è successo una volta di avere un alunno abbastanza grande, in quinta superiore quindi da dover ammettere all'esame, all'esame di stato e dopo un anno pesante in cui il ragazzo ha avuto minimi miglioramenti appunto per i suoi limiti cognitivi, nonostante tutte le misure adottate, tutti gli aiuti apportati, il ragazzo aveva sto problema di non riuscire ad esprimersi, non riusciva a parlare, aveva come un blocco non so se solo psicologico o anche proprio cognitivo quindi qualcosa di neurologico e di fronte a questa evidenza, il consiglio di classe è stato messo davanti al dilemma: o lo ammettiamo e finalmente il ragazzo esce dalla scuola anche perché ha un'età che supera quella dei suoi coetanei di due – tre anni, ventidue-ventitre anni e finalmente lo liberiamo dal peso di cui lo grava la famiglia che è convinta che il figlio abbia, abbia diritto a tutto quello che di cui hanno diritto i suoi coetanei oppure lo fermiamo per l'ennesima volta, per l'ennesima volta dopo che il ragazzo o meglio la famiglia ha cercato tutti gli escamotage cambiando scuola...recuperando gli anni e dimostriamo alla famiglia che sta sbagliando in questa sua insistenza ma facciamo d'altra parte anche un po' il male del ragazzo perché di nuovo lo sottoponiamo a un altro anno perché la famiglia tenterà sicuramente di...di passare per quella strettoia e lì io mi sono sentito veramente al bivio di Eracle e...cosa faccio? E...io so che il ragazzo...non ci arriva insomma, ha delle difficoltà per cui un esame di stato non riuscirà mai ad affrontarlo, per quale ragione, perché la famiglia nonostante le indicazioni del consiglio di classe non voleva il percorso differenziato perché voleva un...un diploma a pieno titolo, con gli obiettivi minimi ma non un certificato di frequenza e...ed è facile, sulla carta, dire sì il consiglio di classe si può opporre, suggerire alla famiglia ma se la

famiglia insiste e...e poi anche il dirigente scolastico e il consiglio di classe non è che possono torcere il collo alla famiglia e quindi anche davanti all'atteggiamento di alcuni colleghi che invece erano fermi nella loro posizione, assolutamente no, per una questione di giustizia io non voglio ammetterlo, io mi sono sentito invece di ammetterlo, ammetterlo all'esame, tanto più che poi, quando si è concluso l'esame con grande fatica ma anche insomma con un minimo di soddisfazione perché il ragazzo ha proprio tentato il rasch finale con tutti i suoi limiti, con tutte le sue difficoltà e ho riletto la giustificazione di quei colleghi fermi nel loro giudizio negativo mi è parsa quasi fuori luogo, pur essendo anch'io in quella condizione inizialmente, d'altra parte poi la decisione bisogna prenderla sul momento, non è che si possano avere neanche tanti giorni, forse meglio così, sulla spinta anche della costrizione uno è anche indotto a dare immediatamente la decisione che forse non vorrebbe ma che poi alla fine non si è rivelata forse così pessima. Ecco, questo è uno dei dilemmi principe che mi capita, mi è capitato diciamo recentemente però l'ho visto anche altre volte insomma...questo di essere, di sapere cosa debbo fare e di ricevere una più o meno spinta più o meno lieve pressione a fare dell'altro, ecco. Poi non lo so, altri dilemmi che nel mio agire di educatore mi possono capitare, al di là della valutazione, si verificano nella proposizione che ne so degli argomenti, sapere che un argomento, un tema, per me è importante e però dover seguire la convenienza di non dover farlo. Vengo per dire, non si tratta solo di argomenti scabrosi, ma che ne so, la musica nella scuola, specialmente nelle scuole in cui non viene insegnata per me sarebbe molto importante e se potessi la farei quotidianamente e mi trovo sempre al, davanti al dilemma, faccio questo argomento, che non è obbligatorio, che non è curricolare ma diverto i ragazzi, riesco a prenderli da un altro versante, riesco ad attirarli verso il mio obiettivo, magari differenziandomi anche dai colleghi oppure faccio come fanno tutti e così non incorro in critiche, non perdo tempo, per me è sempre un dilemma. A volte magari mi capita...per convenienza di non doverlo fare perché darebbero più gli svantaggi che ne trarrei, più dai colleghi devo dire che da...che dagli alunni, qualche altra volta invece e...cerco di attuare questi percorsi alternativi anche se non sono come vorrei insomma, perché se è un dilemma, so che si dovrebbe fare perché è importante, utile però la pratica poi quotidiana mi porta ad adattarmi a...all'abitudine, ecco, per non avere problemi quindi mi diventa un dilemma etico perché so che potrei avere degli strumenti in più per agevolare l'apprendimento o per anche a me per agevolare l'insegnamento, invece poi ricado nella quotidianità con risultati inferiori ma tenendo il quieto vivere per così dire. Suppongo che non sia una situazione non solo mia ma anche degli altri ecco. Poi quali altri dilemmi, altri dilemmi mi capitano per quanto riguarda il...la valutazione del comportamento più che la valutazione dell'apprendimento e...avere davanti un caso che è chiaramente, per esempio di qualche alunno, ma anche di qualche collega che è chiaramente aberrante, sbagliato, sapere di doverlo denunciare e...faccio un esempio, non so, il fumo, il fumo negli ambienti scolastici, so che devo denunciarlo però magari non lo faccio, perché...perché mi è capitato il caso in cui dopo averlo denunciato, lo svantaggio è arrivato a me, non perché mi siano accaduti chissà quali azioni di ritorsione ma perché diventa...ma bisogna vedere se effettivamente ha fumato il ragazzo...allora dopo la complicazione nel certificare quello che io ho effettivamente visto, quello che io ho veramente notato, la sua complicazione nel doverlo certificare mi porta talmente tante rogne burocratiche che alla fine decido di non denunciare, oppure nel caso di...di colleghi che so che patentemente si comportano male in classe con gli alunni, non si comportano correttamente e lì diventa un dilemma...cosa faccio? Denuncio il mio collega che non si comporta bene, non per sentito dire ma perché è evidente raccolti i vari dati, specialmente quando e...mi trovo ad essere coordinatore, non è nessuna carica particolare anche perché avviene solo in una classe e quindi nelle altre ritorno ad essere normale insegnante come tutti però sembra che il coordinatore debba essere il *deu ex machina* che risolve i problemi di tutti e quindi dico...denuncio il collega che si comporta male oppure cerco di accomodare in una certa maniera o cerco di glissare...e...lì diventa difficile perché insomma...non ci sono, o almeno non ho visto, non ho visto degli strumenti chiari per determinare che un collega non fa bene...è una questione veramente scabrosa nella scuola questa...e...sembra quasi che per non dover dire che uno fa male, si dice va beh tutti facciamo, tutti possiamo sbagliare. È un atteggiamento che veramente mi mette in imbarazzo, ecco diciamo che sono questi i dilemmi che principalmente mi... a cui mi trovo di fronte.”