

The representations of teachers' role identity: A study on the “professional common sense”

Alessia Rochira^{*}, Marco Guidi^{**}, Mini Terri Mannarini^{***}, Sergio Salvatore^{****}

Abstract

Between 2000 and 2001, the Italian education system underwent an important transformation implementing organizational autonomy so as schools were allowed to manage programs and interventions independently, although in line with standards from the National Education System. Because of their mediating positioning *in-between* technical and lay spheres, teachers have been charged to translate legal innovation into concrete forms thus challenging more or less established systems of shared meanings, representations and practices – i.e. “professional common sense” – across expert and commonsensical systems of knowledge. In line with social representations theory, this paper examines professional common sense of teachers interweaving representations of their role and professional identity as well as of education function and school contexts. A survey was conducted with 829 teachers (80% female) drawn from 29 education institutions (primary, middle, and high school) throughout Italy.

Results from multidimensional data analysis unveiled that teachers' “professional common sense” produces specific combinations of representational contents that differently mediate either the relation with other experts – school organization and their components – or the relation with lay persons, i.e. students and their parents.

Keywords: school reform; legal innovation; professional common sense; social representations; professional identity.

* Contract Professor – Università del Salento – alessiarochira@gmail.com

** PhD – Associazione Fabbrica Futuro – marcoguidi73@gmail.com

*** Associate Professor – Università del Salento – terri.mannarini@unisalento.it

**** Full Professor – Università del Salento – sergio.salvatore@unisalento.it

Rochira, A., Guidi, M., Mannarini, M.T., & Salvatore, S. (2015). Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti: Uno studio sul “senso comune professionale” [The representations of teachers' role identity: A study on the “professional common sense”]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 94-130. doi: 10.14645/RPC.2015.1.451

The theory of social representations and the “intermediate” systems of knowledge

The innovations introduced within a social and organizational context – the school context, in the case study discussed here – challenge the established systems of practices as well as people’s shared representations of their role and professional identity (Castro & Batel, 2008; Jensen & Wagoner, 2009). The innovations may even encourage the production of conflicting meanings (Elcheroth, Doise, & Reicher, 2011) able to facilitate or, on the other hand, hinder the expected transformations. Therefore, the study of the shared symbolic meanings may contribute to the acknowledgement of the dynamics of development of a system in terms of resistance or adhesion to change, which is a mandatory issue for the school system.

The theory of Social Representations (Farr & Moscovici, 1984) is a theoretical perspective studying the processes of evolution of practices and representations in the light of the innovations introduced in a given context. This theory explores the processes of production and functioning of social knowledge, namely the ways of thinking characteristic to everyday life contexts (Palmonari & Emiliani, 2009). Social representations might, in fact, be interpreted as practical forms of social knowledge (Jodelet, 1984, 1989), which derive their distant origin from an encoded specialized system of knowledge, orienting the social understanding of significant issues, events or objects in a given social environment. In general terms, they provide a common basis which consists of specific patterns of thought, action and interaction (Wagner, Valencia, & Elejabarrieta, 1996) and which is deployed in an intersubjective reality that operates as a shared code for social exchanges (Jovchelovitch, 2002), while leaving room for the coexistence of divergent subjective views of the represented realities (Sammut & Gaskell, 2010).

A grounding notion of the theory is the relation between scientific and common sense knowledge (Gillespie, 2008) conceptualized in terms of the distinction between reified and consensual universes (Moscovici, 1979/1981, 1984). Reified universes correspond to the realm of science where knowledge is reproduced according to the laws of logic and rationality and to rigid schemes, unchallenged rules, and hierarchical roles based on specific patterns of skills and competencies. Conversely, consensual universes resemble the lay forms of knowledge, i.e. social representations. These depict a society composed of “amateur scientists” (Moscovici & Hewstone, 1983) who seize, transform, and accustom expert knowledge through everyday discourses and practices to meet particular needs of social groups and communities (Corsaro, 1986). By such a way, Moscovici characterizes and equates science and common sense as two autonomous modes of knowledge, each following its own principles and rules, rather than considering the latter a simplified version of the former (Bauer & Gaskell, 2008; Palmonari & Emiliani, 2009).

After its introduction, the dyad has been further challenged by Moscovici himself, then expanded (Flick, 1998; Foster, 2003) and fully criticized (Jahoda, 1988). Researchers highlighted that ignoring the mutual interdependence and the two-way direction of the relation between science and common sense impedes to ponder the role of social understanding in the development of scientific knowledge as well as to see how social knowledge enters in the dynamics of changes implemented by technical and scientific innovations (Foster, 2003).

Indeed, performing their everyday work activities, professionals transform and accustom technical knowledge dialoguing and interacting with lay people, i.e. clients, stakeholders, consumers and so on and so forth. Therefore, scholars (Rochira, 2014a; Morant, 1998), resort to the distinction between reified and consensual universes as it was a conceptual tool (Batel & Castro, 2009) to investigate the repertoires of shared meanings and social knowledge in the expert domains and beyond lay spheres.

The system of knowledge expressed by a specific professional group – in our case, of study, of teachers – can be reasonably considered intermediate between scientific/specialized knowledge and the common sense knowledge (Morant, 1998) that distinguishes the “consensual universes” (Moscovici, 1979/1981, 1984). The role of the professional groups is supposedly to translate the knowledge generated by scientific or technical contexts – for instance the academic community or the political class – into practical, public forms. In this respect, professionals are the key figures of the process through which the innovations introduced in a system are turned into concrete practices (Morant, 2006). We can therefore use the label “professional common sense” as a conceptual category to describe the intermediate (or mixed) status of teachers’ professional knowledge in the interface between the expert sphere and that of common sense. Additionally, we can use the label “practical

experts” to account for the participation of teachers in the process of change and adaptation of expert knowledge products into enacted, practical forms that are accessible to common sense.

Such a process does not involve merely the re-presentation of the products of expert knowledge but also the way professionals – teachers in this study – re-present themselves, their roles, their functions, in other terms their professional identity. In fact, “professional common sense” is a medium system of knowledge that interweaves technical knowledge and shared representations of professional identities, roles and functions. Accordingly, social representations are spaces *in-between* the self and the other (Markovà, 2001) where identity dynamics, both individual and plural, develop (Howarth, Wagner, Magnusson, & Sammut, 2014). Indeed, any process of knowledge entails a dynamic positioning that mediates and moderates the founding relation between the self and the other (Howarth, 2002; Markovà, 2003). Therefore, identity construction can be meant as a situated re-presentational process of meaning making where the representation of self (“the way I see myself”) interplays, overlaps and even conflicts with the others’ representations (“the way others see me”) (Rochira, 2014b). Ultimately, according to social representations theory, the transformations of expert knowledge into commonsensical forms and working practices (i.e. professional common sense) correspond to a dynamic positioning hence teachers negotiate their own professional identity as far as they represent their roles, their functions as well as the school organization and the social system in general.

Along with these theoretical premises, the innovations incurred by the Italian school system in the last fifteen years, raise new questions about the ways the established systems of representations and social practices shared by the professional groups operating in the school context can influence, and in fact have an impact on, the reception of the reforms introduced. Teachers certainly are key figures in the process of social construction through which the school system evolves and changes. Through their professional activities, they are called on to transform both school policies and technical models, developed in expert contexts, into practices and interventions through dialogue with students and families. Given the transformative and creative power of their professional activity, the study of the representations of the teachers’ role may offer a perspective of analysis on the ways these transformations are implemented and integrated within the systems of representations and the already existing shared practices, ultimately allowing us to examine whether and how the innovations introduced in the school system have been translated into forms of shared knowledge.

The survey

Goals

As noted in a previous study (Salvatore, Mannarini, & Rubino, 2004), after the introduction of the School Autonomy Reform¹, the teaching staff was urged to cope with substantial transformations of the ways of thinking, living and acting as a teacher². The investigation on teachers’ professional

¹ The Autonomy Reform was introduced in 1996 and subsequently made operating in 1999, with the D.P.R. n. 275, but it had to be realized within the 2000/2001 school year. This reform has taken the school system to a profound redefinition of its management autonomy and of the managerial and teaching positions, and was aimed at producing results in terms of efficiency and productivity both in the government and in the organizational variables.

² It is worth to recall that the policies of the school autonomy reform, developed in all the European countries with few exceptions, do not have a long standing tradition. Some pioneering countries have introduced it in the 80s, but it is only since the 90s and the first decade of the new millennium that this form of school organization has spread. Initially inspired by a participatory philosophy and addressed to radicalize on the needs of the territories, the reform of school autonomy of the 90s have been geared to the need to make the educational systems administratively more efficient, i.e. from the point of view of the spending control. Only in more recent years the philosophy guiding the school autonomy has been the quality of the educational process. It has to be noticed that in Italy, as well as in other European countries (Coghlan & Desurmont, 2007), the autonomy legislation while certainly inspired by the principles of academic freedom and cultural pluralism has been structuring through a top-down process of implementation. Therefore the needs of the actors engaged in the educational system have been only limitedly taken into account. The autonomy reform has been substantiated in the creation of an educational and training system aimed at developing skills and the educational success of the individuals, as well as improving the efficiency of the teaching/learning processes, in close connection with the issues emerging in the local social context and with the characteristics of the needs expressed by the territory and by users of the local school service, though in keeping with the aims and the objectives of the general educational system. Declined on different levels (didactical, organizational, of experimentation, research and

common sense permitted to shed light on their professional identities, that is on the way these experts have interpreted and enacted the legal innovation and, by such a way, they hold dynamic positioning towards the others, they were colleagues, students, their families, school organizations and even the society at large. In the light of what has been shown, this survey aims at exploring the teachers' "professional common sense" and at detecting the contents of the representations of the role and professional identity in a large sample of teachers.

More specifically, the survey addresses four main goals:

- a) to bring out the teacher's professional identity through the description of the representations of the teaching profession, with particular attention to the various facets of the professional role and function;
- b) to detect the particular organizations of representations and representational contents thus elucidating the positioning of specific groups of teachers within the representational field shared by the entire population of interviewees;
- c) to describe the representations of the school context in relation with the broader social context of which it is part;
- d) to outline the work practices and explore the teaching/learning practices in the light of the teachers' shared conceptions about their professional role in the context of the fundamental teacher-student relationship.

Furthermore, according to the structural and organizational changes introduced by the Reform, a secondary objective of the study is to make a comparison with the results of the survey conducted with the same methodology on a sample of teachers drawn from a comparable population between 2002 and 2003 (Salvatore et al., 2004), in order to highlight any change or invariance in the system of representations that forms professional common sense.

The investigation of the teachers' "professional common sense" about 15 years after the legal reform that implemented the organizational autonomy in schools is still a burning issue facing with the ongoing fervid debate about the *good school* innovation where teachers basically contrast politicians. The study here presented offers interesting clues about the opportunity to look at professional and social resistances towards legal innovations as these can be informative about the functionality and quality of the innovations themselves.

Method

In the light of the theory of social representations, the way of re-presenting a significant object reflects socio-symbolic positioning, that is the way people see themselves confronting with others and the social environment at large, as well as the way they perceive to be seen by others. Therefore, a cross-sectional study was conducted to investigate the "professional common sense" in order to illuminate both the variety of representations and representational contents and their particular combinations paralleling given socio-symbolic positionings.

Hence, following the socio-dynamic approach to the study of social representations (Doise, 2003) together with its methodological tenet (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992/1995), "professional common sense" has been figured as a complex system of shared referents and more or less established meanings towards which teachers hold various positioning that are anchored to specific underlying identity dynamics. However, differently to the so called Geneva School, anchoring has been conceptualized to be not related to personal characteristics or social insertions of the interviewees (e.g. socio-demographics) but rather to the way people elaborate "professional common sense", that is to the type of "practical experts" they meant to be, in sum to their professional identities.

According to these theoretical premises, the cross-sectional study was a consistent methodological stance as it entailed to explore "professional common sense", a consensual and dynamic reality, involving a large sample of teachers and exploring the way they hold positions towards the diverse research dimensions thus ultimately shedding light on the variety among responses' profiles. More

development and on the structure of the network between schools), the autonomy reform has led teachers to greater autonomy in terms of teaching (in particular as regards the promotion, the definition and the implementation of the plan of training), but also at the organizational level (in relation to which teachers have gained greater design freedom and autonomy of choice over teaching models and processes). In terms of the development of the educational system, the autonomy reform has essentially required teachers to get involved in a process of continuous updating and training which aims to improve their skills and, consequently, the quality of the training offer as a whole.

important, positions not reflected merely ascribed individual characteristics but rather specific combinations of meanings concerning the representational objects (Salvatore & Venuleo, 2013). Finally, individual attributes were meant as criteria to further interpreting the positioning of “practical experts”, if the case, within the common representational field.

Tools

A questionnaire consisting of two parts was specifically designed. The first part aims to detect opinions, images and attitudes concerning four different representational dimensions, referring to the above areas of study intersecting the research objectives above mentioned – a) and b) professional identity (i.e. roles and functions), c) school and social contexts, d) teaching and learning practices –, and corresponding to the following measures:

- 99 items to identify the representation of the teaching profession (e.g. function and role) and of the other actors of the educational system (e.g.: “How reliable do you think teachers are?”, “Among the actions that a *good teacher* should perform, how important is: ...: Motivating?”);
- 25 items designed to detect the image of the macro-social context and of the general value systems (e.g.: “Think about the problems of the place where you live. How important is selfishness for you?” or “To improve the place where you live, do you think that... you should promote greater solidarity among the people”);
- 76 items designed to detect the image of the system/school context (e.g.: “One of the main functions of the school is...: to produce learning”, “Among the main problems of the school there is that of: high levels of student drop-out”);
- 16 items aimed at detecting the conceptions and practices of teaching and learning (e.g.: “Here are some factors involved in the learning process. According to you, how important is...: the expectation of the families about the value of their sons’ education?”, “We now give you some statements about the teaching/learning process. Indicate your level of agreement with the following statement: cultural, social and economic factors are increasingly making teachers’ work impractical”);
- The questionnaire comprehended also 17 items designed to detect the image of the school consultancy by the teaching population (e.g.: “The role of the consultant is that of...: enhancing”, “In the following we will suggest some possible reasons that may discourage the school from requesting a consultation. To what extent is it relevant for you...: the lack of verification of the school action?”). This section of the questionnaire is not an object of interest for the present manuscript, but has already been analyzed in a previous paper (Guidi, Pasta, Longobardi, & Salvatore, 2009).

The second part of the questionnaire covers a few issues related to teachers’ professional biography and role, and of their professional needs as teachers. This part consists of the following measures:

- 3 items are designed to measure the teacher’s teaching, role and service seniority in the current school (e.g.: “What is your role seniority?”);
- 2 items are to detect the subject taught, and any other position held by the teacher (e.g.: “Teacher with/without a role of coordination”);
- 5 items specifically designed to detect the teacher’s training needs (e.g.: “To what extent do you expect to make an effort, in the medium-term, to acquire additional: knowledge of the school norms?”);
- a section to collect the main socio-demographic information (gender, age, residence, educational level).

Each variable was designed to envisage one of the following different response criteria: a) 4-point Likert scales (the number of 4 choices was chosen in order to avoid intermediate choices), b) single or multiple choice between alternatives.

Sample

Participants were selected according to a non-proportional, quota sampling by schools (Blalock, Jr., 1960). The questionnaire was administered to a sample of teachers drawn from 29 schools throughout the country, of which the geographic distribution is shown in Table 1. This table shows how the

percentages of the sample differs from those of the school referral population, being under-represented for the schools of the Central part of Italy and for primary schools, and over-represented for the secondary school level.

Table 1. *Percentage distribution of the schools involved in the survey - Sample/population comparison*

Geographical Area	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Northern Italy	45,6	42,1
Central Italy	14,4	21,4
Southern Italy	40,0	36,5
School Level	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Elementary School	41,4	57,1
Junior High School	24,1	24,9
High School	34,5	18,0

*Source: Public Education Ministry, School Year 2006/07

The questionnaire was in general administered to the whole population of teachers present in the schools sampled. In cases where it was not possible to administer it to all the teachers in the school, the questionnaire was nonetheless administered to a minimum of 50% of the teachers. 829 valid questionnaires were examined. The final sample consists of 80% of women and has an average age of about 45 years (Mean = 45.6; SD = 8.5); the teachers involved in the survey have been teaching for about 19 years (Mean = 19.1; SD = 9.5), their service is about 16 years (Mean = 16.1; SD = 9.1) and on average they have been working in their current school by nearly 9 years (Mean = 8.6; SD = 7). Compared with the reference population, the sample is, on average, much younger (Table 2).

Table 2. *Gender and age of respondents - Sample/population comparison*

Gender	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Male	20	22,3
Female	80	77,7
Age (Years)	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Less than 30	4,9	0,8
31 - 40	23,8	12,8
41 - 50	40,0	36,1
51 - 60	29,9	45,1
Over 60	1,3	5,2

* Source: Public Education Ministry, School Year 2006/07

Analysis

In the light of the solid theoretical and empirical perspective developed within the socio-dynamic approach (Doise, 2001; Doise et al., 1992/1995; Doise, Spini, & Clémence, 1999) where multidimensional techniques of data analysis have been implemented in the investigation of social representations, the set of responses to the questionnaire was submitted to a Multiple Correspondence Analysis (MCA). MCA is a multidimensional analysis technique which allows the identification of the factorial dimensions accounting for the variability of the responses of all the respondents. The items included in the second part of the questionnaire were used as explanatory variables, that is: variables that do not contribute to construe the factorial dimensions, but help in describing the results after the factors are identified. The factors extracted through MCA can be seen as the dimensions organizing the contents of the representations: synthetic, common and consistent dimensions defining the representational field in terms of a consensual reality (Doise et al., 1992/1995). Subsequently, the first

factorial dimensions extracted by MCA³ were used as a criterion for Cluster Analysis (CA), performed according to the method of hierarchical classification. The first two factors were retained as these meet the research objectives as well as the eigenvalues of the remaining factors were almost insignificant, hence if they were considered in the data processing they would have weakened the reliability of results interpretation (Abdi & Valentin, 2007). In sum, the first two dimensions depicted a simplified and valuable picture of data (Doey & Kurta, 2011). The CA technique, grounding on the factorial coordinates, previously identified through MCA, either allows to cluster the subjects in relation with the homogeneity of their response profiles and also to identify their co-occurring modes of response, that is, associated with each other. CA therefore makes it possible to consider the variations emerging within the representational field, as well as the differences occurring among the groups of individuals (i.e. their positioning within the representational field). In this sense, each cluster response profile provides for either the contents of such representations and for the attitudes of the subjects toward these contents: each cluster can be thus defined as a representational variation occurring in the whole field defined by the factorial dimensions.

Results

Cluster analysis

The cluster analysis yielded a segmentation with a partition of the sample into five clusters, which enabled the identification of a corresponding number of teachers' specific contents of social representations (Fig. 1).

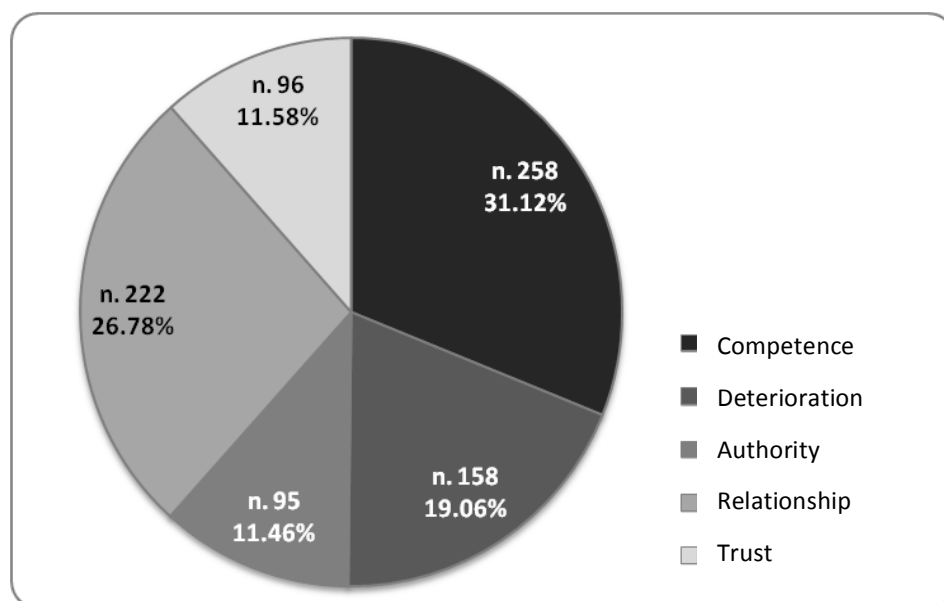


Figure 1. Percentage distribution of the Clusters

Cluster 1. Competence

The first response profile is characterized by the representation of the role of the teacher in terms of the competence to produce effective teaching methods in relation to the students' learning. These teachers emphasize how their teaching methods consist of a clever mix of soft skills, techniques and educational methodologies, which are considered mutually complementary and interacting. These

³ Using the analysis of the scree plot and evaluating the cumulative inertia explained by the factors, we retained the first 7 factorial dimensions that, in this case, overall explain only 47.7% of the total inertia (calculated as per the "optimistic formula" by Benzecri; cf. Ercolani et al., 1990).

teachers, referring to the technical component of their profession, underline the importance of actions such as *explaining* and *planning teaching*, as well as *evaluating learning*. These actions are furthermore related to relational components, such as empathy, the ability to motivate the students and to support them. And ultimately, the professionalism of the teacher appears to be the product of different elements that, altogether, organize the teaching/learning process. These elements emphasize, on the one hand, the relationship and the intersubjective exchange with the students and, on the other, the importance of some skills such as the tools for and ways of regulating the relationship.

Cluster 2. Deterioration

The contents of the second cluster have as their central theme the deterioration and the crises which both affect the professional role of teachers and, more in general, educational and social contexts. The figure of the teacher is represented as dealing with very tough conditions, squeezed as they are between the collapse of prestige and social esteem, and the difficulty to think about any possible change, to access any alternative, and to find new ways out of a highly critical professional/social situation. This representation is also connected to three more elements

- a) a strongly devalued and devaluing perception of the educational users (both families and students),
- b) a deteriorated image of the school system (teachers, leaders, colleagues, the Italian school system and the central school administration), and
- c) the perception of a completely unreliable social context, perceived as uncivilized, governed by no rules of coexistence and populated by individual interests.

Cluster 3. Authority

The third profile of responses emphasizes the centrality of the role of the teacher and invokes the normative function of the school context: the school educational function has to be operated by an institution described both as authoritarian and authoritative. This also refers to an educational system focused on the figure of the teacher: a traditional figure which is defined by an asymmetric form of relationship with the students, according to a top-down model of teaching, and by regulatory (e.g. explanation and programming) and evaluative purposes (e.g., educational assessment, testing, checking behavior) of the teaching/learning processes. The educational function is essentially consistent with the transmission of methods and techniques and with the corresponding learning of skills, knowledge and notions in a process of individualized teaching. The representational contents emerging through this responses profile also highlight the perception of a conflicting fracture affecting the relationship between the school environment and the social context: the society is seen as making in the correct and excessive demands on the school, expression of needs far away from the original mission of the school system, and that for this reason are destined not to be fulfilled.

Cluster 4. Relationship

The key-element of the representation outlined in the fourth profile of responses is the reference to relationship. The content emerging is that of a teacher seen as an educator, who perceives his *mission* in terms of pedagogic/value-based attitudes and who feels very gratified by the opportunity to support the students in their learning. The methodological and teaching competence expressed by these teachers is declined as a general competence to teach young people, to guide and advise them, as well as to transmit both values and the pleasure of learning. The more relevant professional actions are not those aimed at *informing* and *transferring contents*, but those of *programming* and *managing the relationships* with the students, a relationship intended as functional to their overall development as individuals within a relational modality that relies on the active cooperation with/among the students. This essentially positive vision of the school system (imagined as an evolving and developing context) is furthermore associated with the idea of a social environment seen as sociable, reliable and friendly.

Cluster 5. Trust

One of the prevailing themes organizing the representational contents described in the last response profile is the trust that teachers perceive, both in their social and work environment, as well as of their professional role and function. Perceived as fully trustworthy are both all the components of the school environment (management, teachers, non-teaching staff, administrative staff, school administration center, colleagues and users), and many representatives of the social body (Municipality, Public Administration, Trade Unions). The main function of the educational role is that to encourage the students' belief in studying and to promote their critical thinking. The perception of the educational

role of teachers is that of ‘orienting’ the students, even if this role does not relate to a didactical level, but only refers to the ‘human’ components. Accordingly, teachers are thought to play a leadership role for their students and to help them increase their ability to construct a positive and favorable image of themselves and of their future. The teacher is, therefore, represented as being able to produce an added value to the students’ effort in their life projects, enhancing their passion and interests as well as increasing their chances to be able to realize themselves in the future.

Cluster composition by gender, age, seniority, school level, and geographic area

The analyses performed reveal no significant differences in the composition of the clusters as regards age and seniority, but all are characterized by the wide prevalence of women teachers, as evidently determined by the composition of the sample, which also reflects the composition of the national population of teachers. As regards the school level, the first and the second cluster (Competence and Deterioration) are mainly composed of secondary school teachers, while the majority of teachers grouped in the fourth and fifth cluster (Relationship and Trust) are serving in the primary school. Finally, the Deterioration, Authority and Relationship clusters show an over-representation of teachers working in schools in southern Italy, while the first and the fifth profile (Competence and Trust) show a higher number of in-service teachers at northern Italy schools (cf. Figs. 2 and 3).

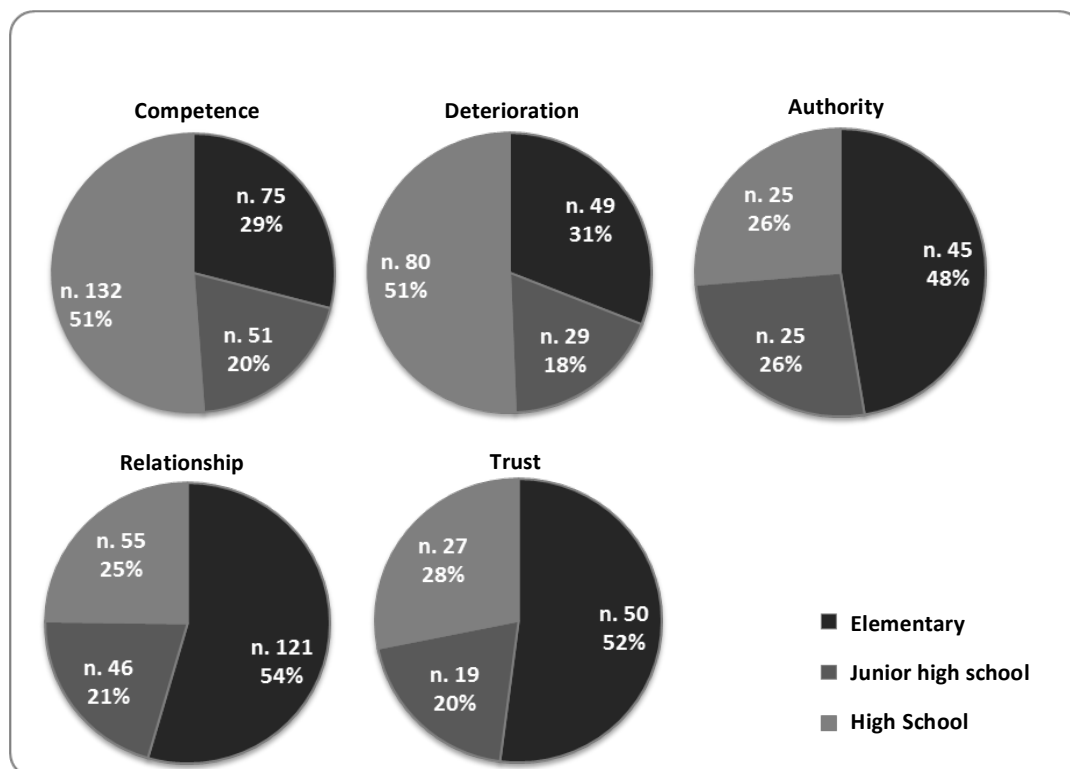


Figure 2. Cultural groups composition by School level

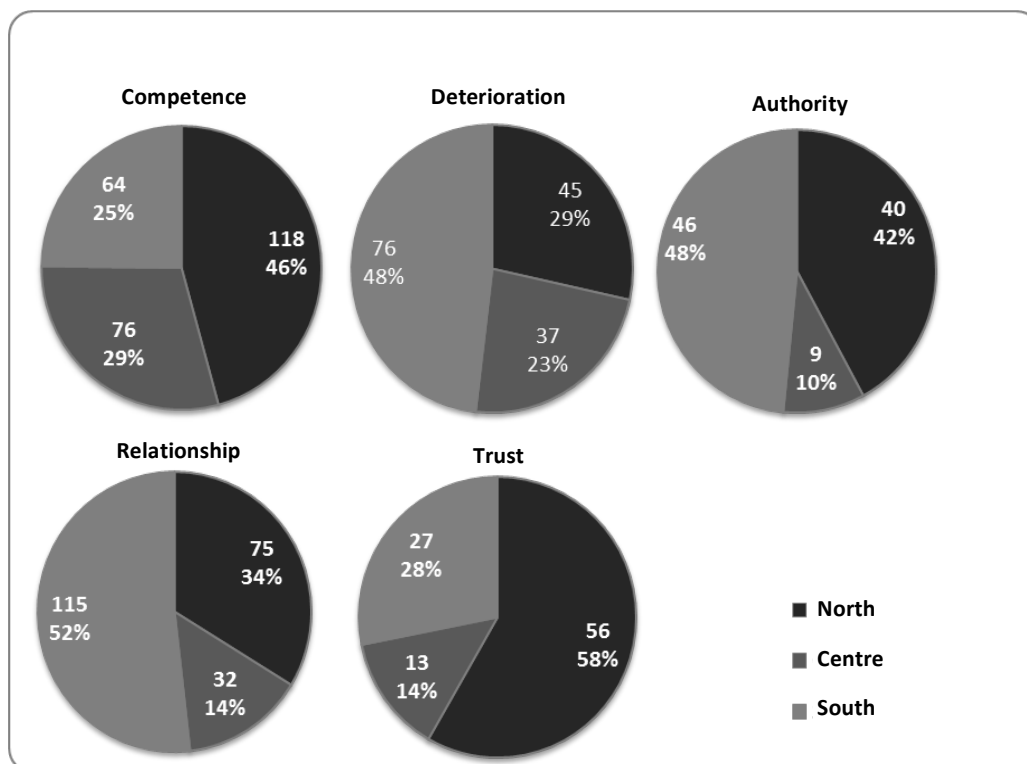


Figure 3. Cultural groups composition by geographic area

Correspondence Analysis

The Multiple Correspondence Analysis allowed the identification of two main dimensions which, together, help explain 30.6% of the general inertia (these two factors explain, respectively, 16.9% and 13.7% of the overall inertia).

The first factor summarizes the representational contents related to the school context, both recalling the idea of development, investment and growth, to draw up an idealized vision of the school system. The results show that, on the one hand (negative semi-axis), many answer modes are needed for which the school context (and in general all its components) tends to be represented in terms of construction and the professional role is perceived as satisfactory (Table 3). On the other pole (positive semi-axis) the arrangements for co-occurring responses are characterized by being “extreme” (very positive) and show an idealized image of teachers and of their professional and interpersonal skills, in line with that of the school environment which is also represented as extremely positive and reliable. This connotation is also the result of a specific response set shown by the teachers, who choose the highest degree of intensity in the various alternative choices they were offered (Table 4).

As reported in the table 4, the dissatisfaction towards the place of residence is significantly associated with the negative semi-axis of the first factor. Therefore, the idealistic image of school organization goes hand in hand with the complaint towards the place where interviewees live. The idealizing image of the school context seems therefore to operate as a defensive and protective dimension in respect of the *outside* social context in which the educational setting is settled. The school, in this sense, seems to constitute a sort of *utopia* which, as far as it is idealized, recursively takes the actors to symbolize the outside social context as a devalued and corrupted environment, while the deterioration of the environment in its turn takes the teachers to reinforce their positive image of the educational setting.

Table 3. First factor: items occurring in the negative polarity

Variables	Modalities
Relevant factors for the learning process: the student/teacher relationship	Quite relevant

How reliable is: the school where you work	Quite Reliable
How reliable are: teachers	Quite Reliable
A good teacher's actions is: to explain	Quite relevant
Relevant factors for the learning process: learner personality	Quite relevant
How reliable are: school leaders	Quite Reliable
How reliable are: your colleagues	Quite Reliable
Relevant factors for the learning process: the class-group	Quite relevant
In your work, how much do you feel: esteemed	Quite
A good teacher's actions is: to motivate	Quite relevant
How reliable is: the administrative staff	Quite Reliable
A good teacher's actions is: to help	Quite relevant
A good teacher's actions is: to check	Quite relevant
How reliable is: the non-teaching personnel	Quite Reliable
A good teacher's actions is: to reward	Quite relevant
Non-teaching personnel is: friendly	Quite
Students are: friendly	Quite
Degree of development of the Italian school context	Quite Low
Degree of development of the school where you work	Quite Low

Table 4. *First factor: items occurring in the positive polarity*

Variables	Modalities
How reliable is: the school where you work	Very reliable
How reliable is: the administrative staff	Very reliable
How reliable is: the not-teaching personnel	Very reliable
Relevant factors for the learning process: the student/teacher relationship	Very relevant
How reliable are: teachers	Very reliable
Relevant factors for the learning process: learner personality	Very relevant
How reliable are: school leaders	Very reliable
How reliable is: the non-teaching staff	Very reliable
In your work, how much do you feel: Effective	Very
In your work, how much do you feel: Useful	Very
A good teacher's actions is: to check	Very relevant
How reliable are: your colleagues	Very reliable
In your work, how much do you feel: Esteemed	Very
Relevant factors for the learning process: the group-class	Very relevant
Statements about Teaching/Learning: In order to teach, one has to know the advances in the field of the cognitive process research	Strongly agree
Degree of development of the school where you work	Very high
How will the place where you live be, in the next five years?	Much worse
Think about the place where you live. Are you happy to live here?	Not at all happy

The second factor shows an organization of the representational contents as related to the symbolization of users (families and students). In general terms, the answers that mostly contribute to the shaping of the factor underline, on the one hand, a devaluated, critical, strongly weakened and impoverished view of both the users (students and their families are seen as unreliable, inefficient, incompetent and disengaged with regard to the school and towards others) and of the teacher, whose prestige is perceived to be much lower than in the past (cf. Table 5). On the other end of the axis, however, the perception of the users is expressed in terms of investment and valorization (users are reliable, available, and effective), and, correspondently, the school system and the social system in general reflect the same characteristics. Consistently with this view, teachers feel themselves positively valued and recognized (cf. Table 6).

Table 5. *Second factor: items occurring in the negative polarity*

Variables	Modalities
How reliable are the users?	Quite unreliable
Families are: effective	Not at all
Compared with the past, the prestige of a teacher currently is:	Much lower
Students are: competent	Not at all
Young people want to: have no problems	Yes
Statements about the Teaching/Learning process: cultural, social and economic factors are increasingly making the teacher's work impracticable	Strongly agree
School autonomy is: crisis	Yes
Families are: approachable	Not very
Families are: approachable	Not at all
To satisfy the users' needs can lead to fostering inappropriate requests	Strongly agree
How reliable is: the school where you work	Quite unreliable
What is the degree of development of the Italian school context?:	Very Low
How reliable is: the non-teaching staff	Quite unreliable
How far do you agree with the following statement: it will be increasingly difficult to find people to trust ...	Strongly agree
Think of the problems of the school system; how important is it for you: low teacher prestige	Very important

Table 6. *Second factor: items occurring in the positive polarity*

Variables	Modalities
How reliable are the users?	Quite reliable
Students are: competent	Quite
Services and institutions of the place where you live: public administration	Quite reliable
Families are: effective	Quite
Families are: approachable	Quite
Young people want to: have no problems	No
School Autonomy is: crisis	No
In your work, how much do you feel acknowledged?	Quite a lot
What is the degree of development of the Italian school system:	Quite high
To make the Italian school system better, do you think: it is necessary to make studies more selective...	No
Services and institutions of the place where you live: Municipality	Quite reliable
What is the degree of development of the school where you work?	Quite high
People behavior within the organizations depends on: personal evaluations	No
In your work, how much do you feel estimated:	Quite a lot
To make the Italian school system better, do you think: it is necessary to interpret the demands of society	Yes

On the whole, these results show that the social representations shared by the teachers are mainly organized by two dimensions: the first summarizes those representational contents more closely related to the school context; the second, instead, organizes the meanings related to the symbolization of the school users and of the relationship with them, which seems to be the measure of the way the teachers perceive the prestige of their role and the utility of their function. These dimensions outline the representational field and suggest a snapshot of the shared reality defined by the categorization of the different representational contents described by the results of Cluster Analysis.

Representational variations

The projection of the representational contents extracted through CA on the factorial space allows to further describe the specific organization of the referents shared by the population of respondents in terms of their mutual similarity/dissimilarity and thus to focus on the different attitudes/positioning of some subgroups of teachers in the representational field (Fig. 4).

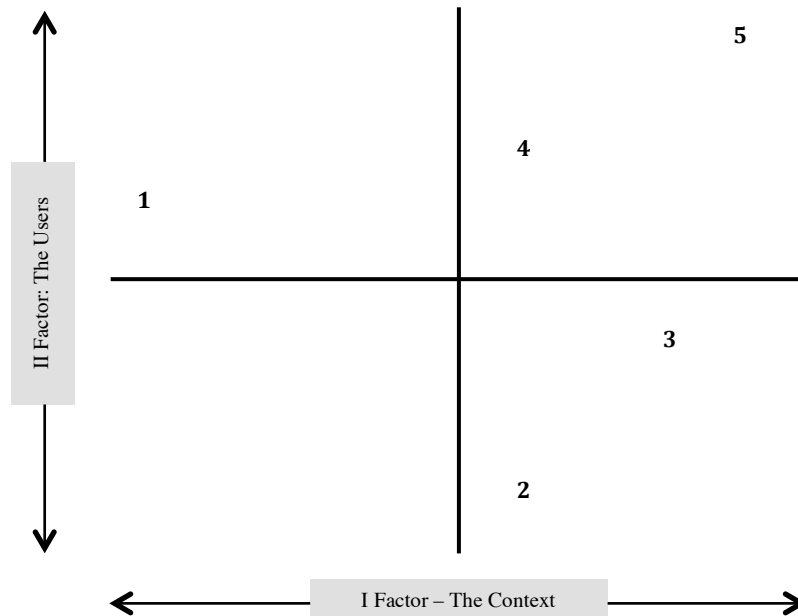


Fig. 4. Positioning of the cluster on the factorial space

Key to the cluster: 1 = Competence, 2 = Deterioration 3 = Authority, 4 = Relationship, 5 = Trust

The analysis clearly shows⁴ the contrast between cluster 1 (Competence) and all the others as regards the representation of the professional role within the school system: teachers comprised in cluster 1 describe the school system in terms of the articulation and integration of technical and relational components, thus significantly differing from the other subgroup representations. On the second, vertical factor, Clusters 2 (Deterioration) and 3 (Authority) both located along the lower end, expressing a highly critical and negative attitude towards the users, and hence assume a substantially disinvesting positioning towards the school system. A deepest look at results unveils that although clusters 2 and 3 are located in the same portion of the factorial map, their particular positions express two different nuances of negative attitudes towards users. In fact, cluster Deterioration is highly undervaluing so as it holds a position very close to the complete disinvestment. Conversely, cluster Authority holds a less critical and more distancing position consistently with the call for competencies and hierarchical organization that characterize this representation. In contrast, the subgroups of teachers comprised in the Trust and Relationship cluster (and also in the Competence one) are positioned on the positive side of the 2nd factor, and thus appear to share a constructive positioning and investment towards the school users.

⁴ For geometrically represent the positioning of the clusters on the first two factorial dimensions (cf. Fig. 4) we used the factorial coordinates of the cluster centroids (centroids correspond to the intermediate points of the coordinates of the subjects composing the cluster itself); the correlation among cluster 3, 4 and 5 (respectively defined *Authority*, *Relationship* and *Trust*) is significant (Test-Values>3; $p < .001$) for each of the two factors. Cluster 1 (*Competence*) results significantly correlated only with the first factor, while cluster 2 (*Deterioration*) significantly correlates with the second dimension only.

Generally speaking, the results show that teachers' "professional common sense" produces specific combinations of representational contents that differently mediate either the relation with other experts – school organization and their components – or the relation with lay persons, i.e. students and their parents.

The *self-referent* representation related to school domain oscillates between two valuable opposites, from a constructive, but realistic, image to an ideal vision of school. However, the positioning of sub-groups of interviewees clarifies that only those who represent teaching activity as a balanced mix between technical/expert competencies and relational/practical skills are prone towards development and growth of the real school organization rather than towards its idealization. At the same time, the representation of professional role and function in the background of the representation of users unveils an identity dynamic (i.e. "how I see myself – how I am seen by them/users") that seems characterized either by resistance – i.e. clusters Deterioration and Authority – or by accommodation – clusters Competence, Trust and Relationship.

In conclusion, it can be speculatively advanced that the representational field revolves around two opposing flows, one moving towards progress and the other coming to a standstill and even to lessening. The drive seems to be related to the underlying identity dynamics "self-others" that sound crucial in modulating the professional common sense either towards the development (i.e. school system) or towards decrement (i.e. users).

Discussion

The study aimed at exploring the teachers' "professional common sense" in the light of the repeated innovations introduced in the school system in the last fifteen years, which have undermined the system of practices and representations shared by the teachers soliciting their efforts to redefine the characteristics of their professionalism in the interdependence between the two forms of knowledge. In the light of the results highlighted, we try to respond to the main research issue, namely: how is teachers' professional common sense characterized, and what are its key issues?

The study suggests that the teachers' "professional common sense" is characterized by problematic attitude, uncertainty and multiplicity... in a word, by a considerable variability. Some recurring themes define a consensual reality in which there is still room for disagreement and differentiation (Moloney & Walker, 2002). In line with the theory of social representations (Sammut & Gaskell, 2010; Doise, 2003), the analysis of professional common sense shows that, even in the presence of divergent views, teachers "know what they are talking about" (Rose, Ephraim, Joffe, Jovchelovitch, & Morant, 1995). The polarized positioning of the various groups of teachers in the representational space testifies of the presence of significant differences in the organization of specific representational contents; and this difference, in part, makes it difficult to give an account of the issues underlying the professional common sense regardless of the specific articulations and inflections that the different subgroups of respondents make of them. However, we were able to identify the organizing principles of these teachers' shared representations of their identity and role.

A first organizing principle of representational content is the representation of the relationship with a school system in transformation, conceptualized in different forms ranging from a negative polarity, denouncing the deterioration of the school system, and of its components, to a positive polarity, which underlines the extreme consequences of an idealizing process. The transformation of the school environment is perceived as a perspective, as a planning and as actionable goals, as well as a desirable and, conversely, as an elusive goal due to the failure of the school system affected by an internal crisis and overloaded by social issues. In this frame of sense, teachers try to redefine their professional identity and their role both by becoming interpreters of the expected change and representing themselves as professionals able to integrate technical skills and social skills (integrated vision) or interpreting the crisis of their role, thus lamenting the impoverishment of their role, which is not socially recognized (deteriorated vision). Between these two extremes, the teachers' professional common sense is further articulated, so that the conservative profile that reflects a top-down and centralized vision of the school system, is counterbalanced by a profile oriented in a relational sense, which highlights the importance of supporting and building the professional identity around the overall development of the student.

A second organizing principle of common sense take the form of the teachers' professional relationship with the users, of which the teachers have a plural vision. It is interesting to notice that, even if the relationship with the users leads to problematic or problematized issues, the teachers

nonetheless seem to elaborate a representation which preserves the “goodness” of their role and function, in other words their *zone muette*⁵ (*silent zone*: Abric, 2003). In particular, teachers who feel deprived of their role and of their social prestige, describe inert, uninterested and substantially incapable users; by contrast, teachers who perceive themselves as effective, passionate and committed in the exercise of their profession, describe an approachable and receptive user. The representation of willing and receptive users along with incapable and incompetent teachers seems to be entirely absent... and that could be interpreted as an implicit attempt to preserve the teacher’s professional identity.

In the light of this framework, it is possible to put these findings together with the results of a previous research conducted in 2002-2003 (Salvatore et al., 2004), which had similar goals and a similar sample.

In general terms, the results of these two surveys appear to differ slightly: in both cases, the analyses offer a snapshot of the whole both characterized by pluralism and diversity, supporting the fact that the “teaching-body” is an abstraction that does not reflect the plurality of positions and the complexity of the professional common sense that circulates in the school system. While confirming the centrality of certain issues such as the contrast between domains of expertise (Technical vs. Relational) and the capacity of the school environment to work as an interpreter of the transformative instances, other data from the most recent study more clearly highlighted the importance of the relationship with the users (students and families). In general, the plurality of visions that emerge from these two surveys refers to differing interpretations of the role of the teacher, as well as to context and task assigned to the school system. As a result, what emerge are different models of identity that have to be interpreted and understood for what they express, rather than in their distance from a single, normative model.

This study shows that social representations produced and shared by “intermediate” groups, such as teachers, who work at the interface between the scientific or technique sphere, and the lay or common sense sphere, reflect their specific role and positioning. In other words, the focus on the repertoires shared by the various sub-groups of “practical experts” makes it possible to highlight how scientific and technique innovations introduced in a given context tend to activate processes of social understanding that are not unidirectional (e.g. from science to common sense; Howarth, 2006a, 2006b), but are rather characterized by the interdependence of different forms of knowledge (Wagner et al., 1999, 2000). This leads us to conceptualize the production and development of knowledge in professional contexts in terms of consensus rather than in reified terms (Duveen & Lloyd, 1990), and to conclude that the study of professional common sense greatly reflects the processes by which any kind of technical object is enacted practically. A structural feature of the teachers’ professional common sense, in fact, is its “open” character and its interdependence with the contexts, and this conclusion, similar to what was shown in the research conducted among 2002 and 2003, expresses a process of knowledge and social understanding where the specific boundaries between the different contextual areas tend to fade (see Salvatore et al., 2004).

In conclusion, we can put forward some further considerations about the practical implications of this work.

Recognizing the composite character of the teachers’ professional common sense regarding the Italian school system gives a result which deserves to be highlighted: the need to develop a pluralistic and differentiated policy of development of the human resources within the educational system.

In recent years teachers are confronted with deep changes and centrifugal forces coming from the different sub-systems with which they are associated (the socio-cultural and institutional system, the relationship with the user, the internal organizational contexts...). The norm of Autonomy in recent years has certainly facilitated intra-systemic differentiation, enabling school communities to adopt a specific identity design (Delle Fratte, 2004). The management of the teaching staff, however, has basically remained a responsibility of the center of the school system. This has led to a critical gap: first, school communities are committed to their “individuation”; on the other hand, the actors/carriers of this Autonomy process, dealing with policies and rules, tend to be uniform and invariant as regards the differences existing within the educational system. It is this gap which, in order to be reconstructed, requires and awaits a strategic investment in the development of the organizational competences of the teaching profession.

⁵ According to the structural approach to the study of social representations (Abric, 2001), the silent zone, or *zone muette*, indicates the specific aspects of social representations that interviewees do not overtly express as communicating them is perceived to be threatening for significant social groups.

References

- Abdi, H., & Valentin, D. (2007). Multiple Correspondence Analysis. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics* (pp. 1-13). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Abric, J.C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford: Blackwell.
- Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales [Researching for the stable core and for the silent zone of Social Representations]. In J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'Étude des Représentations Sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Batel, S., & Castro, P. (2009). A Social Representations approach to the communication between different spheres: An analysis of the impacts of two discursive formats. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39(4), 415-433. doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00412.x
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research programme for social psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 335-353. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00374.x
- Blalock, Jr., H.M. (1960). *Social Statistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Castro, P. & Batel, S. 2008. Social representation, change and resistance: on the difficulties of generalizing new norms. *Culture & Psychology*, 14(4), 477-499. doi: 10.1177/1354067x08096512
- Coghlan, M. & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Bruxelles: Eurydice.
- Corsaro, W.A. (1986). Routines in Peer Culture. In J. Cook-Gumperz, W.A. Corsaro, & J. Streeck, (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 231-252). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Delle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione* [Issues of educational epistemology and of philosophy of education]. Roma: Armando.
- Doey, L. & Kurta, J. (2011). Correspondence Analysis applied to psychological research. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 7(1), 5-14.
- Doise, W. (2001). Human Rights Studied as Normative Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social: Bridging theoretical tradition* (pp. 96-112). Oxford: Blackwell.
- Doise, W. (2003). *Human rights as social representations*. London, New York: Routledge.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1995). *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati* [Social representations and data analysis]. Bologna: Il Mulino (Original work published 1992).
- Doise, W., Spini, D., & Clémence, A. (1999). Human Rights Studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*. 29(1), 1-29. doi: 10.1002/(sici)1099-0992(199902)29:1<1::aid-ejsp909>3.3.co;2-r
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elcheroth, G., Doise, W., & Reicher, S. (2011). On the Knowledge of Politics and the Politics of Knowledge: How a Social Representations Approach Helps Us Rethink the Subject of Political Psychology. *Political Psychology*, 32(5), 729-758. doi: 10.1111/j.1467-9221.2011.00834.x
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati*. [The research in psychology. Models of inquiry and data analysis]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

- Farr, R.M., & Moscovici, S. (Eds.). (1984). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (1998). Everyday knowledge in social psychology. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social* (pp. 41–59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, J. (2003). Representational projects and interacting forms of knowledge. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(3), 231-244. doi: 10.1111/1468-5914.00216
- Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 375-391. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00376.x
- Guidi, M., Pasta, T., Longobardi C., & Salvatore, S. (2009). L'immagine della consulenza psicologica presso gli insegnanti della scuola italiana [The Image of Psychological Consultation among the Teachers of the Italian School]. *Psicologia Scolastica*, 7(2), 163-186.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the theory of social behaviour*, 32(2), 145-162. doi: 10.1111/1468-5914.00181
- Howarth, C. (2006a). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65-86. doi: 10.1348/014466605x43777
- Howarth, C. (2006b). How social representations of attitudes have informed attitude theories: The consensual and the reified. *Theory and psychology*, 16(5), 691-714. doi: 10.1177/0959354306067443
- Howarth, C., Wagner, W., Magnusson, N., & Sammut, G. (2014). “It’s only other people who make me feel black”: Acculturation, identity and agency in a multicultural community. *Political Psychology*, 35(1), 81-95. doi: 10.1111/pops.12020
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on “social representations”. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 195-209. doi: 10.1002/ejsp.2420180302
- Jensen, E., & Wagoner, B. (2009). A cyclical model of social change. *Culture & Psychology*, 15(2), 217-228. doi: 10.1177/1354067x08099624
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. [Social Representation: Phenomena, concepts and theories]. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378), Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion [Social Representations: An expanding domain]. In D. Jodelet (Ed.), *Représentations Sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (2002). Re-thinking the diversity of knowledge: Cognitive polyphasia, belief and representation. *Psychologie et société*, 5(1), 121-138.
- Markovà, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Markovà, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Moloney, G., & Walker, I. (2002). Talking about transplants: Social representations of organ donation and the dialectical, dilemmatic nature of organ donation and transplantation. *British Journal of Social Psychology*, 41, 299-320. doi: 10.1348/014466602760060264
- Morant, N. (1998). The social representation of mental ill-health in communities of mental health practitioners in the UK and France. *Social Science Information*, 37, 663-685. doi: 10.1177/053901898037004006
- Morant, N. (2006). Social representations and professional knowledge: The representation of mental illness Among mental health practitioners. *British Journal of Social Psychology*, 45(4): 817-838. doi: 10.1348/014466605x81036

- Moscovici, S. (1981). *Psicologia delle minoranze attive* [Psychology of active minorities]. Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1979).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, Paris: Cambridge University, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: from the "naïve" to the "amateur" scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions* (pp. 98-125). Oxford: Blackwell.
- Palmonari, A., & Emiliani, F. (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali* [Paradigms of social representations]. Bologna: Il Mulino.
- Rochira, A. (2014a). Common Sense Justice of Justice Experts. Social representations of justice amongst experts within the institutional system. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(3), 239-269. doi: 10.1007/s12124-014-9257-3
- Rochira, A. (2014b). "We are in the same boat": The dialogue between identification and dis-identification underlying individual and group positioning. *Culture & Psychology*, 20(3), 375-386. doi: 10.1177/1354067x14542530
- Rose, D., Ephraim, D., Joffe, H., Jovchelovitch, S., & Morant, N. (1995). Questioning consensus in social representations theory. *Papers on Social Representations*, 4, 150-155.
- Salvatore, S., & Venuleo, C. (2013). Field and dynamic nature of sensemaking. Theoretical and methodological implications. *Papers on Social Representations. Special Issue "Semiotics and Social Representations: a mutual cultivation"*, 22(2), 1-41. Retrieved from <http://psych1.lse.ac.uk/psr/>
- Salvatore, S., Mannarini, T., & Rubino, F. (2004). Le culture dei docenti della scuola italiana: Un'indagine empirica [The cultures of the teachers of the Italian school: An empirical survey]. *Psicologia Scolastica*, 3(1), 31-70.
- Sammut, G., & Gaskell, G. (2010). Points of View, Social Positioning and Intercultural Relations. *Journal for the theory of social behavior*, 40(1), 47-64. Doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00422.x
- Wagner, W., Duveen, G.M., Themel, M., & Verma, J. (1999). The modernization of tradition: Thinking about mental illness in Patna, India. *Culture and Psychology*, 5, 413-445. doi: 10.1177/1354067x9954003
- Wagner, W., Duveen, G.M., Verma, J., & Themel, M. (2000). "I have some faith and at the same time I do not believe". Polyphasia Cognitive and Cultural Change in India. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 301-314. doi: 10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<301::aid-casp585>3.3.co;2-m
- Wagner, W., Valencia, J., & Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the "hot" stable core of social representations: A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-352. doi: 10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x

Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti: Uno studio sul “senso comune professionale”

Alessia Rochira *, *Marco Guidi* **, *Mini Terri Mannarini* ***, *Sergio Salvatore* ****

Abstract

Tra il 2000 e il 2001, il sistema scolastico italiano ha subito un'importante trasformazione consistente nell'attuazione della normativa sull'autonomia organizzativa, in funzione della quale le scuole sono state autorizzate a gestire i programmi e le attività in modo indipendente, anche se in accordo con gli standard del sistema nazionale di istruzione.

A causa della loro posizione intermedia tra la sfera tecnica e laica, gli insegnanti sono stati accusati di aver tradotto l'innovazione giuridica in forme concrete che hanno messo in crisi i più o meno affermati sistemi di significato condivisi, le rappresentazioni e le pratiche – cioè il “senso comune professionale” – attraverso sistemi di conoscenza specialistici e di senso comune.

In linea con la teoria delle rappresentazioni sociali, questo articolo vuole esaminare il senso comune professionale degli insegnanti intrecciando le rappresentazioni che questi hanno della propria identità di ruolo e professionale, con le proprie funzioni educative e le caratteristiche dei contesti scolastici. Uno studio è stato condotto con 829 insegnanti (80% donne) campionati presso 29 istituti di istruzione (primaria, medie e scuole superiori) dislocati in tutto il territorio italiano.

I risultati dell'analisi multidimensionale cui abbiamo sottoposto i dati ha rivelato che il “senso comune professionale” dei docenti produce specifiche combinazioni di contenuti rappresentazionali che mediano in modo diverso la relazione con altri esperti – l'organizzazione scolastica e le sue componenti – o il rapporto con i fruitori, cioè gli studenti e i loro genitori.

Parole chiave: riforma della scuola; innovazione legale; senso comune professionale; rappresentazioni sociali; identità professionale.

* Professore a Contratto – Università del Salento – alessiarochira@gmail.com

** Dottore di Ricerca in Psicologia Clinica – Associazione Fabbrica Futuro – marcoguidi73@gmail.com

*** Professore Associato – Università del Salento – terri.mannarini@unisalento.it

**** Professore Ordinario – Università del Salento – sergio.salvatore@unisalento.it

Rochira, A., Guidi, M., Mannarini, M.T., & Salvatore, S. (2015). Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti: Uno studio sul “senso comune professionale” [The representations of teachers' role identity: A study on the “professional common sense”]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 94-130. doi: 10.14645/RPC.2015.1.451

La teoria delle rappresentazioni sociali e i sistemi di conoscenza “intermedi”

Le innovazioni introdotte in un contesto sociale e organizzativo, quello scolastico nel caso di studio qui trattato, mettono in discussione i sistemi consolidati di pratiche e le rappresentazioni condivise del ruolo e dell'identità professionale (Castro & Batel, 2008; Jensen & Wagoner, 2009). Esse possono persino sollecitare la produzione di significati confliggenti (Elcheroth, Doise, & Reicher, 2011) in grado di favorire o, al contrario, ostacolare le trasformazioni attese. Pertanto lo studio dei repertori simbolici condivisi può contribuire alla conoscenza delle dinamiche di sviluppo di un sistema in termini di resistenza o adesione al cambiamento, tema cogente nel sistema scolastico.

Una prospettiva teorica che guarda ai processi di evoluzione delle pratiche e delle rappresentazioni alla luce dell'introduzione di specifiche innovazioni in un contesto dato è la teoria delle rappresentazioni sociali (Farr & Moscovici, 1984). Tale teoria esplora i processi di produzione e funzionamento della conoscenza sociale, vale a dire le forme di pensiero tipiche dei contesti di vita quotidiana (Palmonari & Emiliani, 2009). Le rappresentazioni sociali sarebbero, infatti, forme pratiche di conoscenza sociale (Jodelet, 1984, 1989) che traggono le loro lontane origini da un sapere esperto codificato, orientando la comprensione sociale di questioni, oggetti o eventi significativi in un dato ambiente sociale. In termini generali, esse forniscono una base comune che si articola nell'esistenza di specifici pattern di pensiero, azione ed interazione (Wagner, Valencia, & Elejabarrieta, 1996) e si riflette in una realtà intersoggettiva che funge da codice condiviso per gli scambi sociali (Jovchelovitch, 2002), pur lasciando spazio alla compresenza di visioni soggettive divergenti delle realtà rappresentate (Sammut & Gaskell, 2010).

Caposaldo della teoria è l'analisi del rapporto fra scienza e senso comune (Gillespie, 2008) concettualizzato nei termini della distinzione fra universi reificati e universi consensuali (Moscovici, 1979/1981, 1984). Gli universi reificati descrivono l'universo della scienza ove i processi di conoscenza sono governati dai principi della logica e della razionalità e secondo un modello organizzativo rigido e gerarchico definito da vincoli di accettazione generalizzata e da un sistema di ruoli e status assegnati sulla base di competenze e abilità specifiche. All'opposto, gli universi consensuali contraddistinguono le forme profane di conoscenza sociale, ovvero le rappresentazioni sociali. Essi descrivono un modello di società composta da “scienziati amatoriali” (Moscovici & Hewstone, 1983) che si appropriano delle forme di conoscenza “reificata” (esperta) trasformandole, attraverso i discorsi e le pratiche quotidiane, in forme funzionali ai bisogni ed alle necessità delle comunità e dei gruppi sociali (Corsaro, 1986). Attraverso tale distinzione Moscovici ha inteso equiparare il senso comune e la scienza e caratterizzarli quali sistemi di conoscenza autonomi, ciascuno modellato da specifici principi e funzionamenti, invece che considerare il senso comune come una volgarizzazione della scienza (Bauer & Gaskell, 2008; Palmonari & Emiliani, 2009).

In seguito alla sua introduzione, la nozione è stata oggetto di rielaborazioni, per mano dello stesso Moscovici, di approfondimenti (Flick, 1998; Foster, 2003) e di critiche (Jahoda, 1988). Alcuni ricercatori hanno sottolineato che non considerare la bi-direzionalità o interdipendenza del rapporto fra scienza e senso comune equivale ad escludere ogni possibilità che la comprensione sociale possa avere un ruolo nello sviluppo e nell'evoluzione del pensiero scientifico o, quanto meno, che i processi di costruzione sociale siano in grado di condizionare i processi di cambiamento innescati dalle innovazioni scientifiche e tecniche (Foster, 2003).

A questo proposito, l'interesse dei ricercatori (Rochira, 2014a; Morant, 1998) ha cominciato a convergere sulla possibilità di utilizzare la distinzione fra universi reificati e universi consensuali come uno strumento concettuale (Batel & Castro, 2009) per indagare i repertori di conoscenza condivisi in sfere sociali diverse da quelle profane, e cioè in quelle degli esperti. Il lavoro dei professionisti, infatti, rappresenta un'applicazione pratica della conoscenza tecnica o scientifica nel vivo dialogo ed in interazione con la conoscenza di senso comune di cui sono portatori i non esperti. Il sistema delle conoscenze espresso da un gruppo professionale specifico – nel nostro caso di studio, gli insegnanti – può a buon titolo essere considerato intermedio tra il sapere scientifico/esperto e il sapere di senso comune (Morant, 1998; Moscovici, 1979/1981, 1984). Il ruolo dei gruppi professionali sarebbe, infatti, quello di tradurre le conoscenze generate in contesti scientifici o tecnici – per esempio la comunità accademica o il ceto politico – in forme pratiche e pubbliche. Sotto questo profilo, i professionisti sono figure chiave del processo attraverso cui le innovazioni introdotte in un sistema vengono tradotte in prassi concrete (Morant, 2006). Si può dunque utilizzare l'etichetta “senso comune professionale” come categoria concettuale per descrivere lo status intermedio (o misto) del sapere professionale degli insegnanti nell'interfaccia fra la sfera esperta e quella di senso comune; e l'etichetta “esperti pratici” per dare conto della partecipazione degli insegnanti al processo di

trasformazione e adattamento dei prodotti della conoscenza esperta in forme agite, pratiche e accessibili al senso comune.

Tale processo non investe soltanto la ri-presentazione dei prodotti della conoscenza esperta o sapere professionale, ma anche il modo in cui gli esperti, nel nostro caso i docenti, ri-presentano se stessi, il proprio ruolo, la propria funzione, in una parola la propria identità professionale. Il “senso comune professionale”, quale sistema di conoscenza intermedio, interseca il sapere professionale e le rappresentazioni condivise circa l'identità e la funzione professionale. Viste da questa prospettiva, le rappresentazioni sociali costituiscono spazi “fra”, o *in-between* il sé e l'altro, (Markovà, 2001) e predispongono il terreno per l'elaborazione di processi identitari, a livello singolare e plurale (Howarth, Wagner, Magnusson, & Sammut, 2014), in quanto il processo di produzione di conoscenza presuppone sempre un posizionamento (Doise, 2003) dinamico che media il rapporto fra soggettività diverse (Howarth, 2002; Markovà, 2003). Pertanto, l'identità professionale può essere considerata come un processo situato di costruzione di significati attraverso cui la rappresentazione di sé (come mi vedo) incontra e, a volte, si scontra con la rappresentazione degli altri (come mi vedono) (Rochira, 2014b). In definitiva, alla luce della teoria delle rappresentazioni sociali, la trasformazione di saperi specialistici in forme di conoscenza di senso comune e pratiche professionali condivise (i.e. senso comune professionale) equivale ad un posizionamento identitario dei docenti che, attraverso l'intermediazione dei significati associati alla propria funzione e al proprio ruolo così come al sistema scuola e, più in generale, al sistema sociale, ri-negoziano la propria identità professionale.

Alla luce di tutto quanto premesso, le innovazioni subite dal sistema scolastico italiano nell'ultimo quindicennio sollevano nuovi interrogativi relativamente a come i sistemi consolidati di rappresentazioni e di pratiche sociali condivise dai gruppi professionali che operano nella scuola possano influire, ed abbiano di fatto influito, sulla ricezione delle riforme introdotte. I docenti sono certamente figure chiave nel processo di costruzione sociale attraverso cui la scuola evolve e si modifica; attraverso la propria attività professionale, essi sono chiamati a trasformare le politiche scolastiche ed i modelli tecnici elaborati in contesti esperti in prassi ed interventi nel vivo dialogo con gli studenti e le famiglie.

Dato il potere trasformativo e creativo della loro attività professionale, lo studio delle rappresentazioni di ruolo dei docenti può offrire una prospettiva di analisi del modo in cui tali trasformazioni sono recepite ed integrate nei sistemi di rappresentazioni e pratiche condivise già esistenti, permettendo, in ultima istanza, di approfondire se e come le innovazioni introdotte nel sistema scolastico siano state tradotte in forme condivise di conoscenza.

Lo studio

Obiettivi

Come rilevato in un precedente studio (Salvatore, Mannarini, & Rubino, 2004), dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica¹ il corpo insegnante è stato sollecitato a confrontarsi con trasformazioni sostanziali dei modi di intendere, di vivere e di svolgere la funzione docente².

¹ La riforma dell'Autonomia è stata introdotta nel 1996 e successivamente resa operativa con il D.P.R. n. 275 del 1999, per essere poi attuata nell'anno scolastico 2000/2001. La riforma ha portato il sistema scolastico a una profonda ridefinizione della sua autonomia gestionale e delle posizioni manageriali ed educative ed è stata volta a produrre risultati in termini di efficacia e produttività sia in riferimento alle variabili organizzative che amministrative.

² Ricordiamo che le politiche di autonomia scolastica, sviluppatasi in quasi tutti i Paesi Europei tranne poche eccezioni, non hanno una tradizione di lunga data. Alcuni Paesi pionieri l'hanno introdotta, negli anni '80, ma è solo a partire dagli anni '90 e nel primo decennio del nuovo millennio che questa forma di organizzazione scolastica si diffonde. Inizialmente ispirata a una filosofia di carattere partecipativo e volta alla radicalizzazione sulle esigenze dei territori (anni '80), le riforme dell'autonomia scolastica negli anni '90 si sono orientate all'esigenza di rendere i sistemi educativi più efficaci sul piano amministrativo, ossia dal punto di vista del controllo delle spese. È in questi anni che nasce anche la riforma italiana. Solo in anni più recenti la filosofia che orienta l'autonomia scolastica è quella della qualità della formazione. Va tenuto conto che in Italia, come in altri Paesi europei (Coghlan & Desurmont, 2007) la normativa sull'autonomia pur certamente ispirandosi ai principi della libertà di insegnamento e al pluralismo culturale si è strutturata a partire da un processo top-down di attuazione, dunque solo limitatamente ha tenuto conto delle esigenze degli operatori impegnati nel sistema educativo. Tale riforma si è sostanziata nella realizzazione di interventi educativi e formativi volti allo sviluppo

L'indagine sul senso comune professionale degli insegnanti consente di gettare luce sulla loro identità professionale ovvero sul modo in cui hanno interpretato e agito lo scenario disegnato dalla riforma e, attraverso il processo di intermediazione professionale, si sono posizionati dinamicamente nel contesto innovativo come da essi stessi rappresentato, in un costante dialogo simbolico fra sé e l'altro, siano i colleghi, gli studenti, le famiglie, la comunità scolastica allargata e financo la società nel suo complesso. Più precisamente, l'indagine persegue quattro obiettivi principali:

- a) far emergere l'identità professionale attraverso la descrizione delle rappresentazioni della professione docente con particolare attenzione alle diverse sfaccettature del ruolo e della funzione professionale;
- b) rilevare le possibili articolazioni fra i contenuti rappresentazionali evidenziando in tal modo il posizionamento di specifici sottogruppi di docenti nel campo rappresentazionale condiviso dall'intera popolazione;
- c) descrivere le rappresentazioni del contesto scolastico in rapporto al più ampio contesto sociale nel quale è inserito;
- d) tratteggiare prassi lavorative ed esplorare le pratiche di insegnamento e apprendimento alla luce delle concezioni condivise dai docenti circa il proprio ruolo professionale declinato nel contesto della relazione fondamentale docente-discente;

Inoltre, in considerazione dei mutamenti strutturali ed organizzativi introdotti dalla riforma, obiettivo secondario dello studio è quello di operare un confronto con i risultati dell'indagine condotta a cavallo tra il 2002 ed il 2003 (Salvatore et al., 2004), con la stessa metodologia e su campioni tratti da una popolazione di docenti equiparabile, e così evidenziare eventuali variazioni o invarianze nel sistema di rappresentazioni che formano il senso comune professionale.

Focalizzarsi sullo studio del senso comune professionale a distanza di ormai quasi 15 anni dalla riforma che ha introdotto l'autonomia scolastica è quanto mai attuale se si pensa all'accesso dibattuto che sta scuotendo il mondo della *buona scuola* e che vede spesso la classe docente opporsi e contrapporsi a quella politica. Lo studio che ci apprestiamo a descrivere offre interessanti spunti sull'opportunità di guardare alle innovazioni legislative e alle resistenze del contesto sociale o di determinati ambienti professionali (Castro, 2012) come a degli indicatori di qualità e funzionalità delle riforme stesse.

Metodo

Sulla base della teoria delle rappresentazioni sociali, il modo di rappresentare un oggetto rilevante è il riflesso del posizionamento socio-simbolico, ovvero del modo in cui le persone vedono se stesse in rapporto agli altri e all'ambiente sociale allargato, nonché del modo in cui le stesse percepiscono di essere viste. Pertanto, il senso comune professionale è stato analizzato mediante uno studio cross-sectional che consentisse di mettere in evidenza tanto la diversità dei contenuti rappresentazionali quanto, e soprattutto, la loro organizzazione in forme specifiche riflesse di particolari posizionamenti socio-simbolici.

Allo scopo, sulla scia dell'approccio psico-dinamico allo studio delle rappresentazioni sociali (Doise, 2003) e della tradizione teorico-metodologica che lo contraddistingue (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992/1995), il senso comune professionale è stato inteso come un sistema complesso di referenti condivisi in relazione al quale i singoli docenti si posizionano differenzialmente in funzione dell'ancoraggio a specifiche dinamiche identitarie. Ad ogni modo, e diversamente dalla tradizione della scuola di Ginevra, tali ancoraggi sono stati considerati funzione non soltanto di particolari

delle competenze e al successo formativo dell'individuo, oltre che al miglioramento dell'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento, in stretta connessione con le domande emergenti nel contesto sociale di riferimento e con le caratteristiche delle esigenze espresse dal territorio e dai fruitori del servizio scolastico locale, sia pur nel rispetto delle finalità e degli obiettivi generali del sistema dell'istruzione. Declinata, in ragione di livelli differenti, sull'autonomia didattica, organizzativa, di sperimentazione, ricerca e sviluppo e di struttura in rete fra scuole, la normativa ha portato gli insegnanti a una maggiore autonomia sul piano della didattica (in particolare per quanto concerne la promozione, la definizione e la realizzazione del piano dell'offerta formativa), ma anche sul piano dell'organizzazione (in rapporto alla quale gli insegnanti hanno avuto maggiore libertà progettuale e autonomia di scelta rispetto a modalità e processi di insegnamento). Sul piano della sperimentazione e dello sviluppo del sistema educativo, la normativa sull'autonomia ha sostanzialmente richiesto agli insegnanti di implicarsi in un processo di aggiornamento e formazione continui che ha come scopo quello di migliorare le proprie competenze e, di conseguenza, la qualità dell'offerta formativa nel suo complesso.

caratteristiche o inserzioni sociali dei soggetti intervistati (es. caratteristiche socio-demografiche), ma piuttosto del loro modo di articolare il senso comune professionale, ovvero di che tipo di “esperti pratici” sono, ovvero della loro identità professionale.

Alla luce di queste premesse teoriche, la scelta di condurre un’indagine cross-sectional è risultata un’opzione coerente in quanto ha consentito di esplorare il senso comune professionale, quale realtà consensuale e dinamica, coinvolgendo un ampio campione estratto dalla popolazione docente e, gettando luce sulle diversità fra i profili di risposta, ovvero sui posizionamenti di specifici sotto-gruppi di intervistati che non rispecchiano caratteristiche “ascritte” ma piuttosto i significati associati agli oggetti di rappresentazione (Salvatore & Venuleo, 2013). Nondimeno, le caratteristiche stabili dei partecipanti, non sono state del tutto ignorate quanto invece considerate alla stregua di criteri illustrativi per leggere ed interpretare i posizionamenti degli “esperti pratici” nel comune campo rappresentazionale.

Strumenti

È stato costruito un questionario articolato in due parti. La prima mira a rilevare le opinioni, le immagini e gli atteggiamenti, concernenti quattro diverse dimensioni rappresentazionali, riferite alle aree di esplorazione trasversali agli obiettivi di ricerca sopra menzionati – a) e b) identità professionale (i.e. ruolo e funzione), c) contesto sociale e contesto scolastico, d) pratiche/prassi di apprendimento e insegnamento – e corrispondenti alle seguenti misure:

- 99 item per rilevare la rappresentazione della professione docente (i.e. funzione e ruolo) e degli altri attori del sistema scolastico (es. “Quanto sono per lei affidabili i docenti?”; “Fra le azioni che un buon insegnante dovrebbe fare quanto è per lei rilevante quella di: motivare?”);
- 25 item volti a rilevare l’immagine del contesto macro sociale e dei sistemi di valore generali (es. “Pensi ai problemi del luogo dove vive. Quanto è per lei rilevante: l’egoismo?”; “Per migliorare la località in cui vive ritiene che: si dovrebbe promuovere una maggiore solidarietà fra le persone?”);
- 76 item utili a rilevare l’immagine del sistema/contesto scolastico (es. “Fra le principali funzioni della scuola c’è quella di: produrre apprendimento?”; “Fra i principali problemi della scuola vi è quello: dell’alta dispersione?”);
- 16 item atti a rilevare le concezioni e delle prassi di insegnamento-apprendimento (es. “Di seguito riportiamo alcuni fattori che intervengono nel processo di apprendimento. Secondo Lei, quanto sono rilevanti: le aspettative delle famiglie circa il valore della formazione?”; “Le proponiamo ora alcune affermazioni sull’insegnamento-apprendimento. Indichi il suo grado di accordo con l’affermazione: fattori culturali, sociali ed economici stanno rendendo progressivamente impraticabile il lavoro dell’insegnante”);
- Il questionario comprendeva, inoltre, altri 17 item volti a rilevare l’immagine della consulenza presso la popolazione docente (es. “La funzione del consulente è: potenziare?”; “Le proponiamo di seguito alcune possibili ragioni che possono demotivare la scuola a richiedere una consulenza. In che misura è per lei rilevante: la mancanza di verifica degli interventi?”). Questa sezione del questionario non è oggetto del presente articolo ma è stata analizzata nel dettaglio in un precedente lavoro (Guidi, Pasta, Longobardi, & Salvatore, 2009).

La seconda parte del questionario raccoglie aspetti legati alla biografia professionale e di ruolo e alle esigenze professionali dei docenti, ed è composto dalle seguenti misure:

- 3 item volti ad misurare l’anzianità di insegnamento, di ruolo e di servizio presso la scuola attuale (es: “Da quanti anni è di ruolo?”);
- 2 item per rilevare la materia insegnata e gli eventuali altri incarichi ricoperti (es: “Docente con funzione strumentale”);
- 5 item volti a rilevare i bisogni formativi, (es: “In che misura prevede per il prossimo futuro di investire per acquisire ulteriori: conoscenze della normativa scolastica?”);
- una scheda di raccolta delle principali informazioni di tipo socio-demografico (sesso, età, residenza, titolo di studio).

Le variabili sono state articolate in modalità da scegliersi secondo uno dei seguenti criteri: a) scale Likert a 4 punti (allo scopo di evitare scelte intermedie); b) scelta (singola o multipla) tra alternative.

Campione

Il campione della ricerca è stato formato tramite una modalità di campionamento a grappolo, per quote non proporzionali (Blalock Jr., 1960). A tal fine, l'unità di riferimento è stata identificata nelle scuole di afferenza dei rispondenti. Il questionario è stato proposto ad un campione della popolazione dei docenti provenienti da 29 istituti scolastici dislocati sul territorio nazionale, la cui distribuzione per area geografica è riportata nella tabella 1. La tabella mostra come le percentuali del campione si discostino da quelle della popolazione scolastica di riferimento, essendo in esso sotto-rappresentati gli istituti del Centro Italia e le scuole primarie, e sovra-rappresentate le scuole secondarie di II grado.

Tabella 1. *Distribuzione delle scuole coinvolte – Confronto campione-popolazione*

Area geografica	% camp.	% popolaz.*
Nord	45,6	42,1
Centro	14,4	21,4
Sud	40,0	36,5
Ordine di scuola	% camp.	% popolaz.*
Primaria	41,4	57,1
Secondaria di I grado	24,1	24,9
Secondaria di II grado	34,5	18,0

*Fonte MPI, anno scolastico 2006/07

Il questionario è stato proposto a tutti i docenti delle scuole campionate e, nei casi in cui non è stato possibile somministrarlo a tutti gli insegnanti della scuola, si è stabilito come criterio minimo quello del 50% dei docenti. I questionari validi esaminati sono risultati 829. Il campione è formato per l'80% da donne e presenta un'età media di circa 45 anni (Media = 45,6; SD = 8,5); i docenti coinvolti nella ricerca insegnano mediamente da circa 19 anni (Media = 19,1; SD = 9,5), hanno un'anzianità di ruolo media di poco superiore ai 16 anni (Media = 16,1; SD = 9,1) e lavorano presso la scuola attuale in media da quasi 9 anni (Media = 8,6 SD = 7). Rispetto alla popolazione di riferimento, il campione risulta mediamente più giovane (tab. 2).

Tabella 2. *Genere ed età dei rispondenti – Confronto campione popolazione*

Sesso	% campione	% popolaz.*
Uomini	20	22,3
Donne	80	77,7
Età	% campione	% popolaz.*
fino a 30 anni	4,9	0,8
tra 31 e 40 anni	23,8	12,8
tra 41 e 50 anni	40,0	36,1
tra 51 e 60 anni	29,9	45,1
Oltre 60 anni	1,3	5,2

*Fonte MPI, anno scolastico 2006/07

Analisi

Alla luce della solida riflessione teorico-metodologica sviluppata dalla scuola di Ginevra (Doise, 2001; Doise et al., 1992/1995; Doise, Spini, & Clémence, 1999) che ha approfondito lo studio delle rappresentazioni sociali mediante tecniche di analisi multidimensionale, la matrice di risposte al questionario è stata sottoposta ad Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), una tecnica che permette di individuare le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità di risposta dell'insieme dei

rispondenti. Gli indicatori rilevati nella seconda parte del questionario sono stati utilizzati come variabili illustrative, vale a dire variabili che non concorrono a formare le dimensioni fattoriali, ma vengono inserite solo successivamente alla loro definizione al fine di descriverle. I fattori estratti attraverso l'ACM possono essere considerati come le dimensioni organizzatrici dei contenuti delle rappresentazioni: dimensioni sintetiche, comuni e coerenti che definiscono il campo rappresentazionale come realtà consensuale (Doise et al., 1992/1995).

Successivamente, le prime dimensioni fattoriali estratte dall'ACM³ sono state utilizzate come criterio dell'Analisi dei Cluster (AC), effettuata secondo il metodo della classificazione gerarchica. Si è scelto di non considerare altri fattori in quanto gli auto-valori hanno rivelato che ognuno spiegava una quota non significativa di informazione e, come tale, includerli nell'interpretazione dei risultati ne avrebbe compromesso l'attendibilità (Abdi & Valentin, 2007). Le percentuali di varianza spiegata informano che i primi due fattori sono quelli in grado di riassumere le informazioni in modo più sintetico e adeguato (Doey & Kurta, 2011). L'AC, basandosi sulle coordinate fattoriali precedentemente evidenziate con l'ACM, da un lato consente di raggruppare i soggetti per profili di risposta omogenei e dall'altro permette di individuare le modalità di risposta co-occorrenti, cioè reciprocamente associate. Pertanto, l'AC permette di considerare le variazioni del campo rappresentazionale e le differenze fra gruppi di individui (vale a dire, il loro posizionamento all'interno del campo rappresentazionale). In questo senso, i profili di risposta di ciascun cluster forniscono indicazioni tanto sui contenuti delle rappresentazioni quanto sugli atteggiamenti dei soggetti rispetto ai contenuti: ciascun cluster si definisce come una variazione rappresentazionale del campo più generale definito dalle dimensioni fattoriali.

Risultati

Analisi dei cluster

L'analisi dei cluster ha prodotto come una segmentazione del campione in cinque cluster che, a loro volta, hanno permesso di individuare altrettante organizzazioni specifiche dei contenuti delle rappresentazioni sociali dei docenti (Fig. 1).

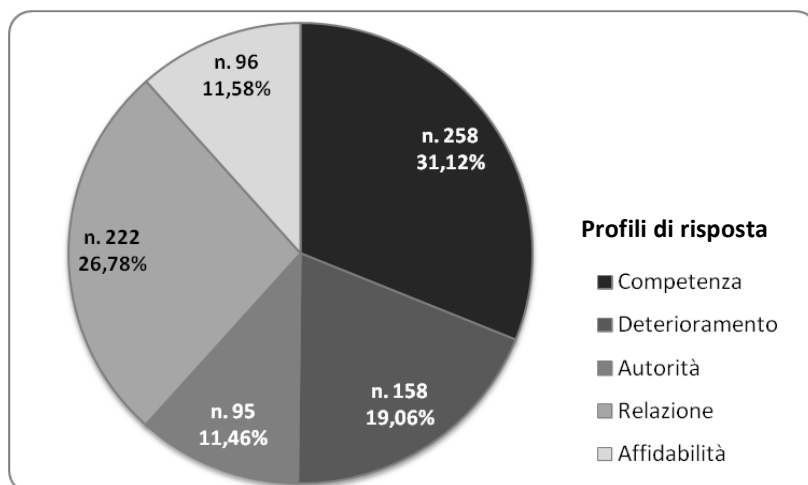


Figura 1. *Distribuzione percentuale dei cluster*

Cluster 1. Competenza

Il primo profilo di risposte si caratterizza per una definizione del ruolo insegnante nei termini della competenza e della capacità di produrre modalità di insegnamento efficaci in rapporto all'apprendimento degli allievi. Questi docenti mettono in evidenza come i propri metodi di

³ In funzione dell'analisi dello scree plot e dello studio della percentuale di inerzia cumulata spiegata dai fattori si sono ritenute rilevanti le prime 7 dimensioni che, in questo caso, sono tuttavia capaci di spiegare solo il 47,7% dell'inerzia totale (calcolata con la formula di rivalutazione "ottimistica" di Benzecri, cfr. Ercolani *et al.*, 1990).

insegnamento consistano in un mix sapiente di competenze relazionali, di tecniche e di metodologie educative che vengono considerate fra loro complementari e reciprocamente interagenti. I riferimenti segnalati dagli insegnanti che si riferiscono alla componente tecnica della professione docente sono la rilevanza assegnata ad azioni quali la spiegazione, la progettazione e la programmazione didattica, come anche la valutazione degli apprendimenti. A queste azioni ne vengono affiancate altre, relative alla componente relazionale. In questo caso il riferimento è all'empatia, alla capacità di motivare l'allievo, alla possibilità di sostenerlo. In definitiva, la professionalità del docente si configura come il prodotto di elementi diversi che nel loro insieme organizzano il processo di insegnamento/apprendimento enfatizzando, da una parte, la relazione e lo scambio intersoggettivo con gli allievi e, dall'altra, l'importanza delle competenze come strumenti e forme di regolazione.

Cluster 2. Deterioramento

I contenuti del secondo cluster hanno come tema centrale il deterioramento e la crisi che investono tanto il ruolo professionale quanto il contesto educativo e sociale più generale. La figura dell'insegnante viene percepita versare in condizioni difficili, stretta tra il crollo del prestigio e del riconoscimento sociale e la difficoltà di pensare il cambiamento, di accedere ad alternative, di trovare vie d'uscita da una situazione professionale e sociale fortemente critica. Questa rappresentazione si connette ad una percezione fortemente svalutante e svilita dell'utenza scolastica (sia le famiglie che gli allievi), ad un'immagine deteriorata del mondo della scuola (dai docenti alla dirigenza, dalla propria scuola e dai propri colleghi alla scuola italiana e all'amministrazione scolastica centrale) e alla percezione di completa inaffidabilità del contesto sociale e di vita, vissuto come incivile, privo di regole di convivenza e governato da interessi individualistici.

Cluster 3. Autorità

Il terzo profilo di risposte sottolinea la centralità del tema dell'autorità del ruolo docente e richiama la funzione normativa del contesto scolastico, cosicché la funzione didattica della scuola viene ad essere operata entro un'istituzione al contempo descritta come autoritaria e autorevole. Il riferimento è ad un sistema formativo focalizzato sulla figura del docente; una figura tradizionale che si definisce per l'asimmetria rispetto agli allievi, secondo un modello di insegnamento che va dall'alto verso il basso, ma anche per la finalità regolativa (es. la spiegazione e la programmazione) e valutativa (es. la valutazione didattica, il controllo, la verifica del comportamento disciplinare) dei processi di insegnamento/apprendimento. La funzione educativa appare sostanzialmente consistere nella trasmissione di metodi e tecniche e nel corrispondente apprendimento di conoscenze, abilità e nozioni in un processo di insegnamento individualizzato. La specifica organizzazione dei contenuti rappresentazionali corrispondente a questo profilo di risposte mette, inoltre, in evidenza la percezione di una frattura conflittuale che attraversa il rapporto fra scuola e contesto sociale: la società è vista rivolgere alla scuola richieste improprie ed eccessive, espressione di bisogni distanti dalla missione del sistema scolastico, e per tale ragione destinate a non essere soddisfatte.

Cluster 4. Relazione

L'elemento-chiave della rappresentazione delineata nel quarto profilo di risposte è costituito dalla relazione. Il contenuto qui emergente è la descrizione dell'insegnante quale formatore che percepisce la propria *mission* nei termini di un atteggiamento pedagogico-valoriale e che si sente molto gratificato dalla possibilità di sostenere gli allievi nel proprio percorso di apprendimento. La competenza metodologica e didattica espressa da questi insegnanti si declina, dunque, come una generale competenza a formare i giovani, a guidarli e consigliarli, oltre che a trasmettere i valori e il piacere dell'apprendimento. Al centro dell'azione professionale non c'è soltanto la dimensione "istruttiva" e contenutistica, ma piuttosto la "metodologia" orientata non soltanto alla programmazione, ma anche e soprattutto alla gestione dei rapporti con gli allievi, un rapporto funzionale al loro sviluppo globale come persone all'interno di una modalità relazionale che fa affidamento sulla collaborazione attiva degli studenti. A questa visione sostanzialmente positiva del sistema scolastico (immaginato come un contesto in sostanziale progresso e sviluppo) si associa un'idea del contesto sociale come accogliente, affidabile ed amichevole.

Cluster 5. Affidabilità

Uno dei temi prevalenti nell'organizzazione dei contenuti rappresentazionali descritta dall'ultimo profilo di risposte è l'affidabilità tanto dell'ambiente sociale e lavorativo, quanto del proprio ruolo e della propria funzione professionale. Pienamente affidabili sono infatti percepite tutte le componenti

del contesto scolastico (dirigenza, docenti, personale non docente, personale amministrativo, l'amministrazione scolastica centrale, i colleghi e l'utenza), così come le componenti del corpo sociale (Comune, Pubblica Amministrazione, sindacati). La principale funzione del ruolo educativo è quella di incentivare l'investimento sullo studio e di promuovere il pensiero critico presso gli allievi. La percezione del ruolo docente inteso come "orientativo", peraltro, non sembra giocarsi soltanto a livello didattico, ma riguarda, piuttosto, la dimensione "umana". In considerazione di ciò, il docente è visto in grado di esercitare una funzione di leadership rispetto agli allievi e di incrementare la loro capacità di costruirsi un'immagine di se stessi e del futuro positiva e favorevole. L'insegnante è, dunque, rappresentato come in grado di produrre un valore aggiunto rispetto all'investimento degli studenti sui propri progetti di vita, valorizzando la passione e gli interessi di ciascuno nonché incrementando le possibilità concrete che ognuno di loro possa riuscire a realizzarsi in futuro.

Articolazione dei cluster per genere, età, anzianità di ruolo, ordine di scuola e area geografica

Dalle analisi effettuate, non emergono rilevanti differenze nella composizione dei cluster relativamente all'età e all'anzianità di ruolo dei soggetti, ma tutti si caratterizzano per l'ampia prevalenza di donne insegnanti, dato evidentemente determinato dalla composizione del campione, che peraltro riflette la composizione della popolazione nazionale degli insegnanti. Per quanto attiene l'ordine di scuola, invece, il primo e il secondo cluster (*Competenza* e *Deterioramento*) risultano prevalentemente composti da docenti della scuola media superiore, mentre la maggior parte dei docenti raggruppati nel quarto e al quinto cluster (*Relazione* e *Affidabilità*) risultano in servizio nella scuola primaria. Infine, i cluster *Deterioramento*, *Autorità* e *Relazione* evidenziano una sovrarappresentazione di insegnanti attivi in istituti dell'Italia meridionale, mentre il primo e il quinto profilo (*Competenza* e *Affidabilità*) evidenziano un numero maggiore di docenti in servizio presso scuole del Nord Italia (cfr. Figg. 2 e 3).

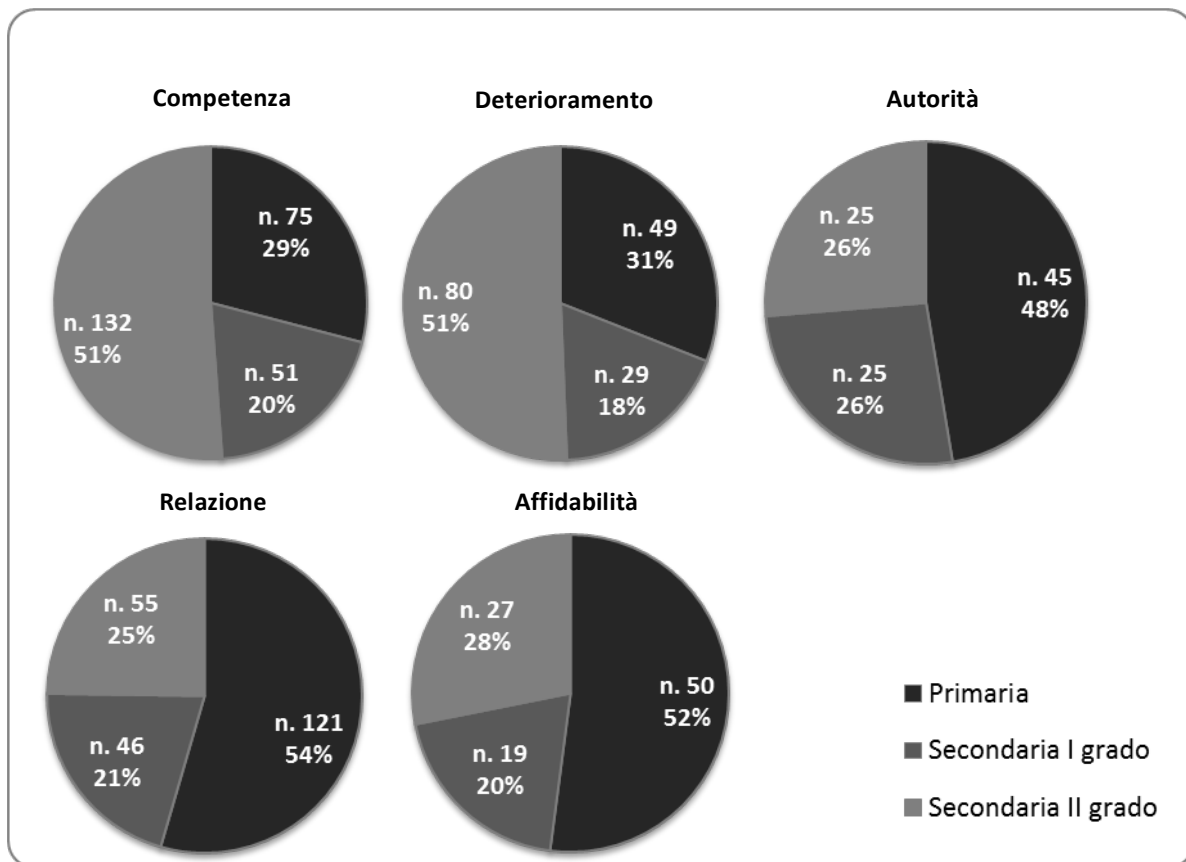


Figura 2. *Composizione dei raggruppamenti culturali per ordine di scuola*

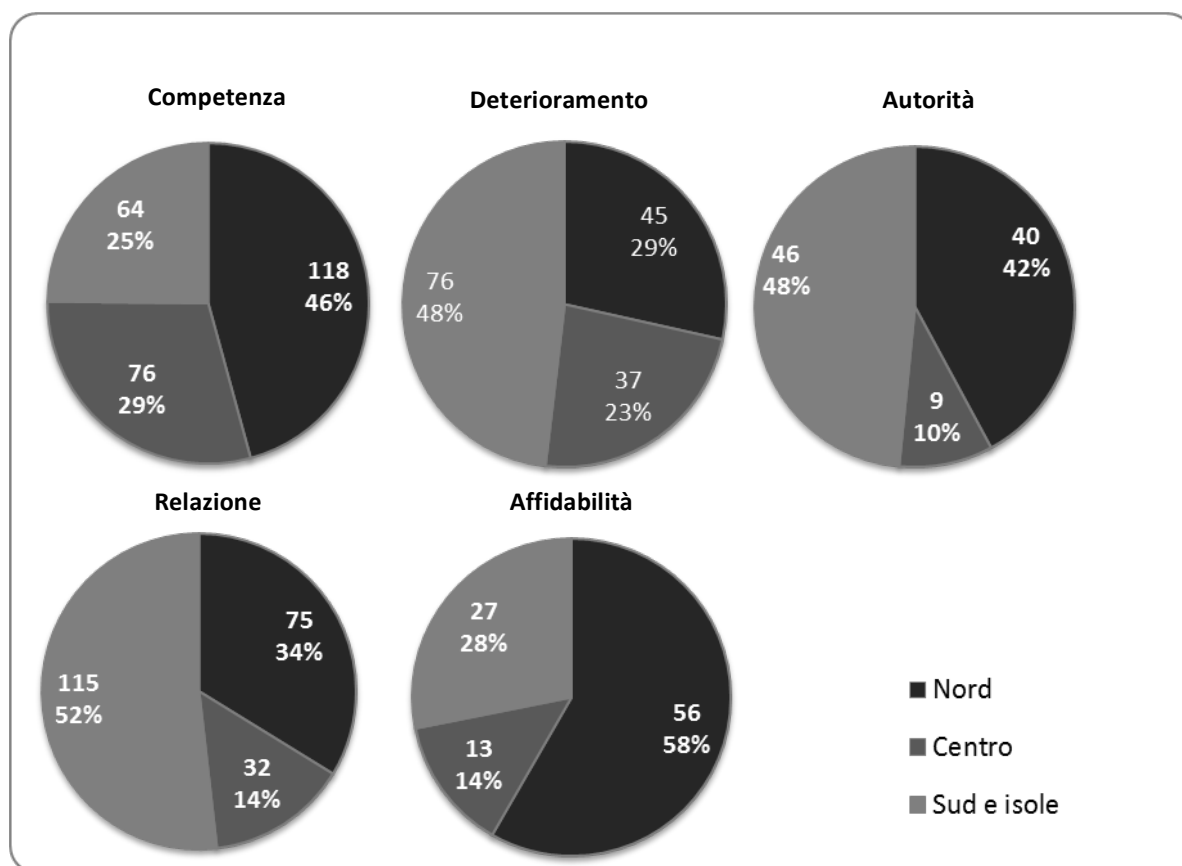


Figura 3. *Composizione dei raggruppamenti culturali per area geografica*

Analisi delle corrispondenze

L'Analisi delle Corrispondenze Multiple ha permesso l'identificazione di due dimensioni principali che, complessivamente, contribuiscono a spiegare il 30,6% dell'inerzia generale (i due fattori spiegano, rispettivamente, il 16,9% e il 13,7% dell'inerzia complessiva).

Il primo fattore sintetizza i contenuti rappresentazionali relativi al contesto scolastico, che richiamano lo sviluppo, l'investimento e la crescita, sino a delineare una visione idealizzata del sistema scuola. I risultati mettono in evidenza come, da un lato (semiasse negativo) co-occorrano molte modalità di risposta per le quali il contesto scolastico (ed in generale tutte le sue componenti) è tendenzialmente rappresentato in termini costruttivi ed il ruolo professionale è percepito come soddisfacente (Tab. 3). Sull'altro polo (semiasse positivo) le modalità di risposta co-occorrenti si caratterizzano per essere "estreme" (estremamente positive) e restituiscono un'immagine tendenzialmente idealizzata dei docenti e delle loro competenze relazionali e professionali, in linea con quella del contesto scolastico anche esso rappresentato come estremamente positivo ed affidabile. Tale connotazione, più che risultare dalle specifiche alternative di risposta indicate dagli insegnanti, risulta dal massimo grado di intensità con cui le diverse alternative sono state indicate (Tab. 4). Va sottolineato, a tale riguardo, come gli insegnanti nel semiasse positivo sottolineino una nota apparentemente dissonante rispetto alla visione idealizzata ora vista: quella relativa alla svalutazione del luogo di residenza. In tal senso, la visione idealizzata del contesto scolastico sembrerebbe operare quale dimensione difensiva e protettiva rispetto all'intorno sociale in cui tale contesto si iscrive. La scuola, in tal senso, costituirebbe un'isola felice che, idealizzata, ricorsivamente concorre a far simbolizzare il contesto sociale al di fuori come corrotto e svalutato e, allo stesso tempo, in funzione dell'immagine svalutata del contesto porta a considerare il sistema educativo ancora più positivamente e difensivamente.

Tabella 3. *I fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità negativa*

Variabili	Modalità
Fattori importanti nel processo apprendimento: relazione docente-discente	Abbastanza rilevante
Quanto è affidabile: Scuola dove lavora	Abbastanza affidabile
Quanto affidabili: docenti	Abbastanza affidabile
Azioni buon insegnante: spiegare	Abbastanza rilevante
Fattori importanti nel processo apprendimento: personalità discente	Abbastanza rilevante
Quanto affidabile: dirigenza	Abbastanza affidabile
Quanto affidabili: suoi colleghi	Abbastanza affidabili
Fattori importanti nel processo apprendimento: gruppo-classe	Abbastanza rilevante
Nel Lavoro quanto si sente: stimato/a	Abbastanza
Azioni buon insegnante: motivare	Abbastanza rilevante
Quanto affidabile: personale amministrativo	Abbastanza affidabile
Azioni buon insegnante: aiutare	Abbastanza rilevante
Azioni buon insegnante: controllare	Abbastanza rilevante
Quanto affidabile: personale ATA	Abbastanza affidabile
Azioni buon insegnante: premiare	Abbastanza rilevante
Personale Non Docente: gentile	Abbastanza
Allievi sono: amichevoli	Abbastanza
Grado di sviluppo della scuola italiana	Abbastanza basso
Grado di sviluppo della scuola dove lavora	Abbastanza basso

Tabella 4. *I fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità positiva*

Variabili	Modalità
Quanto è affidabile: Scuola dove lavora	Molto affidabile
Quanto Affidabili Personale Amministrativo	Molto affidabile
Quanto Affidabili Personale ATA	Molto affidabile
Fattori importanti nel processo apprendimento: relazione docente-discente	Molto rilevante
Quanto affidabili: docenti	Molto affidabile
Fattori importanti nel processo apprendimento: Personalità Discente	Molto rilevante
Quanto affidabile: dirigenza	Molto affidabile
Quanto affidabile: Personale non docente	Molto affidabile
Nel Lavoro quanto si sente: Efficace	Molto
Nel Lavoro quanto si sente: Utile	Molto
Azioni buon insegnante: controllare	Molto rilevante
Quanto affidabili: suoi colleghi	Molto affidabile
Nel Lavoro quanto si sente: Stimato/a	Molto
Fattori importanti nel processo apprendimento: Gruppo Classe	Molto rilevante
Affermazioni sull'Insegnamento/Apprendimento: per insegnare bisogna conoscere gli avanzamenti nel campo della ricerca sui processi cognitivi	Molto d'accordo
Grado di sviluppo della scuola dove lavora	Molto alto
Come sarà il luogo dove vive tra cinque anni?	Molto peggio
Pensi al luogo dove vive. È contento di abitarvi?	Per niente contento

Il secondo fattore restituisce una dimensione organizzativa dei contenuti rappresentazionali relativi alle famiglie e agli allievi (l'utenza). In termini generali, le modalità di risposta che maggiormente contribuiscono alla formazione del fattore restituiscono da un lato una visione svalutante e critica,

fortemente depotenziata e depauperata sia dell'utenza (gli studenti e le loro famiglie sono vissute come inaffidabili, inefficienti, incompetenti e disimpegnati, tanto nei confronti della scuola quanto nei confronti degli altri) che della funzione e del ruolo dell'insegnante, il cui prestigio è percepito come di gran lunga inferiore rispetto al passato (polarità negativa, Tab. 5). Sull'altro versante dell'asse, la percezione dell'utenza avviene in termini di investimento e valorizzazione (affidabile, disponibile, ed efficace); del pari, anche il sistema scolastico ed il sistema sociale in generale rispecchiano le stesse caratteristiche. Congruentemente a questa visione, gli insegnanti si sentono valutati e riconosciuti positivamente (polarità positiva, Tab. 6).

Tabella 5. *Il fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità negativa*

Variabili	Modalità
Quanto affidabile: utenza	Poco affidabile
Famiglie sono: efficaci	Per niente
Rispetto passato prestigio insegnante è:	Molto inferiore
Allievi sono: competenti	Per niente
Ragazzi vogliono: non avere problemi	Sì
Affermazioni sull'Insegnamento/Apprendimento: fattori culturali, sociali ed economici stanno rendendo progressivamente impraticabile il lavoro dell'insegnante	Molto d'accordo
Autonomia è: crisi	Sì
Famiglie sono: disponibili	Poco
Famiglie sono: disponibili	Per niente
Soddisfare i bisogni dell'utenza può portare ad alimentare delle richieste improprie	Molto d'accordo
Quanto affidabile: scuola dove lavora	Poco affidabile
Grado di sviluppo scuola italiana:	Molto basso
Quanto affidabile: personale non docente	Poco affidabile
Quanto è d'accordo con affermazione: è sempre più difficile trovare persone su cui fare affidamento	Molto d'accordo
Tra i problemi della scuola, qual è la rilevanza del fattore: basso prestigio insegnanti	Molto rilevante

Tabella 6. *Il fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità positiva*

Variabili	Modalità
Quanto è affidabile: l'utenza	Abbastanza affidabile
Allievi sono: competenti	Abbastanza
Servizi ed enti del luogo dove vive: pubblica amministrazione	Abbastanza affidabile
Famiglie sono: efficaci	Abbastanza
Famiglie sono: disponibili	Abbastanza
Ragazzi vogliono: non avere problemi	No
Autonomia è: crisi	No
Nel lavoro quanto si sente riconosciuto	Abbastanza
Grado di sviluppo scuola italiana:	Abbastanza alto
Per rendere la scuola italiana migliore: è necessario rendere gli studi più selettivi	No
Servizi ed enti del luogo dove vive: comune	Abbastanza affidabile
Grado di sviluppo della scuola dove lavora:	Abbastanza alto
Il comportamento entro le organizzazioni dipende: dal calcolo personale	No
Nel lavoro quanto si sente valutato/a:	Abbastanza

I risultati evidenziano che le rappresentazioni sociali condivise dai docenti sono organizzate da due dimensioni principali di cui la prima sintetizza quei contenuti rappresentazionali che si riferiscono al contesto scolastico. La seconda dimensione organizza invece i significati relativi all'utenza ed al rapporto con essa, che sembra costituire la misura di come i docenti percepiscono il prestigio del proprio ruolo e l'utilità della propria funzione. Queste dimensioni delineano il campo rappresentazionale e restituiscono un'immagine della realtà condivisa definita dalla categorizzazione dei differenti contenuti rappresentazionali descritti dai risultati dell'Analisi dei Cluster.

Variazioni rappresentazionali

La proiezione sullo spazio fattoriale dei contenuti estratti attraverso l'analisi dei cluster, permette di descrivere ulteriormente l'organizzazione specifica dei referenti condivisi dalla popolazione di intervistati nei termini della loro reciproca somiglianza/diversità e così focalizzarsi sui diversi atteggiamenti/posizionamenti di alcuni sottogruppi di docenti nel campo rappresentazionale (Fig. 4).

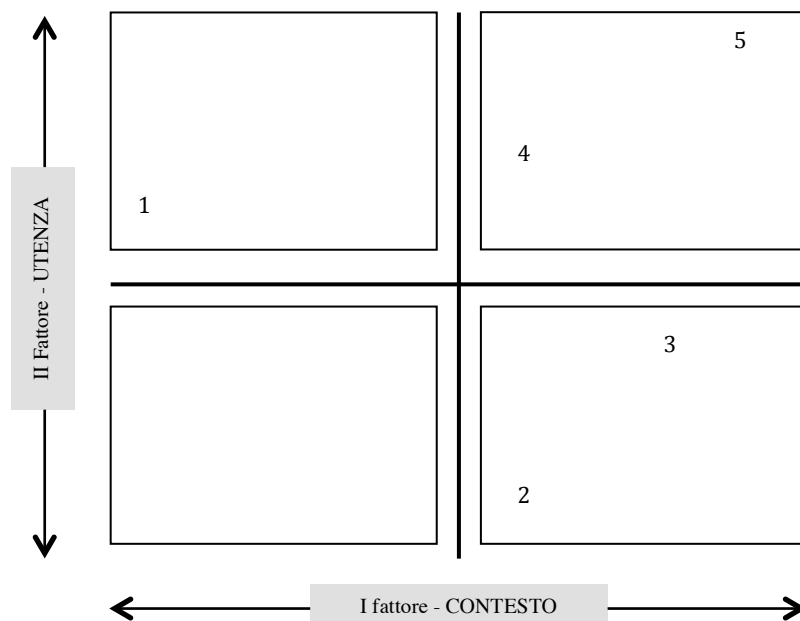


Figura 4. *Disposizione dei cluster sul piano fattoriale*

Legenda cluster: 1 = Competenza; 2 = Deterioramento; 3 = Autorità; 4 = Relazione; 5 = Affidabilità

L'analisi mostra una chiara contrapposizione⁴ fra il cluster 1 (*Competenza*) e tutti gli altri rispetto alla rappresentazione del ruolo professionale nel contesto: i docenti del cluster 1, che descrivono il sistema

⁴ Per la loro rappresentazione geometrica del posizionamento dei cluster sulle prime due dimensioni fattoriali (cfr. Fig. 4) si sono utilizzate le coordinate fattoriali dei centroidi dei cluster (il centroide costituisce un punto intermedio fra le coordinate di tutti i soggetti componenti il cluster stesso); la correlazione fra i cluster 3, 4 e 5 (rispettivamente definiti *Autorità*, *Relazione* e *Affidabilità*) risulta significativa (valore Test > 3; p<0.001) per ciascuno dei due fattori; il cluster 1 (*Competenza*) risulta invece significativamente correlato solo alla prima dimensione fattoriale ma non alla seconda, mentre il cluster 2 (*Deterioramento*) risulta correlato significativamente con la seconda dimensione.

scolastico come articolazione e integrazione di componenti tecniche e relazionali, si distanziano nettamente dagli altri sottogruppi. Sul secondo fattore, i Cluster 2 (*Deterioramento*) e 3 (*Autorità*), entrambi posizionati lungo il semiasse inferiore, esprimono un atteggiamento nei confronti dell'utenza fortemente critico e negativo e assumono una posizione di sostanziale disinvestimento. Ad uno sguardo più attento, emerge che sebbene i cluster 2 e 3 si collochino nella stessa sezione del piano fattoriale, il loro specifico posizionamento sembra tradursi in un atteggiamento differente nei confronti l'utenza. Mentre il cluster *Deterioramento* è chiaramente più svalutante tanto che si mantiene pressoché prossimo al completo disinvestimento nei confronti degli utenti, il cluster *Autorità* manifesta una media criticità e maggiore distanziamento più coerente con il forte richiamo alla professionalità e all'organizzazione verticistica propria di questa rappresentazione.

All'opposto, i sottogruppi *Relazione* e *Affidabilità* (e anche *Competenza*) si collocano sul versante positivo del fattore, e appaiono così condividere una posizione costruttiva e di investimento nei confronti dell'utenza.

In termini generali, ciò che emerge è che il senso comune professionale dei docenti è compatibile con organizzazioni rappresentazionali particolari a seconda che queste siano funzionali a mediare il rapporto con il sistema scolastico – i colleghi, le altre figure esperte e più in generale l'organizzazione scuola – o il rapporto con l'utenza, sia essa composta da alunni o genitori.

La rappresentazione auto-referente, ovvero riferita al mondo “professionale” scolastico oscilla fra due estremi egualmente positivi, da una visione costruttiva ad un'immagine idealizzata. Ad ogni modo, il posizionamento dei sotto-gruppi di intervistati illumina a proposito del fatto che solo coloro che rappresentano la professione come un mix equilibrato di competenze tecniche, o esperte, e relazionali, o pratiche, paiono orientati verso lo sviluppo e la crescita del sistema reale piuttosto che verso l'idealizzazione. Al contempo, la rappresentazione della professione docente in rapporto con l'utenza disvela alcune dinamiche identitarie del tipo “come mi vedo io – come mi vedono gli altri” che si caratterizzano ora per la resistenza, cluster deterioramento e autorità orientati alla svalutazione, ora per l'accomodamento, cluster affidabilità, relazione e competenza orientati alla crescita e allo sviluppo.

In definitiva, si può avanzare un'ipotesi interpretativa dell'organizzazione dello spazio rappresentazionale che contempla due forze contrapposte, una che spinge verso il progresso e l'altra che segna una battuta d'arresto se non addirittura muove verso l'involutione. Determinante, in un senso o nell'altro, è la dinamica identitaria sé-altro che modula gli aspetti tecnici ed esperti della professione docente ora verso la crescita (i.e. sistema scuola) ora verso la decrescita (i.e. utenza).

Discussione

Lo studio aveva l'obiettivo di esplorare il “senso comune professionale” degli insegnanti alla luce delle ripetute innovazioni introdotte nel sistema scuola nell'ultimo quindicennio, che hanno messo in crisi il sistema di pratiche e rappresentazioni condiviso dai docenti sollecitando il loro impegno a ridefinire le caratteristiche della propria professionalità nell'interdipendenza fra le due forme di conoscenza. Alla luce dei risultati messi in evidenza è possibile rispondere alla domanda di ricerca centrale, ovvero: come si caratterizza il senso comune professionale dei docenti e quali ne sono i temi fondamentali?

Lo studio suggerisce che il “senso comune professionale” degli insegnanti è caratterizzato da problematicità, incertezza e molteplicità, in una parola da una considerevole variabilità. Alcuni temi ricorrenti definiscono una realtà consensuale all'interno della quale c'è comunque spazio per il disaccordo e la differenziazione (Moloney & Walker, 2002). In linea con la teoria delle rappresentazioni sociali (Doise, 2003; Sammut & Gaskell, 2010), l'analisi del senso comune professionale evidenzia che, anche in presenza di visioni divergenti, i docenti “sanno ciò di cui stanno parlando” (Rose, Ephraim, Joffe, Jovchelovitch, & Morant, 1995). La posizione polarizzata dei diversi raggruppamenti di docenti nello spazio rappresentazionale testimonia la presenza di differenze rilevanti nell'organizzazione specifica dei contenuti rappresentazionali e ciò, in parte, rende difficile dare conto dei temi alla base del senso comune professionale a prescindere dalle specifiche articolazioni e declinazioni che di essi fanno i differenti sottogruppi di intervistati. Possiamo tuttavia individuare nei principi organizzatori della rappresentazione dell'identità e del ruolo docente gli elementi condivisi.

Un primo principio organizzatore dei contenuti rappresentazionali è il rapporto con un sistema scolastico in trasformazione, concettualizzato in differenti forme che oscillano da una polarità negativa che denuncia il deterioramento della scuola, e delle sue componenti, ad una polarità positiva portata

sino alle estreme conseguenze dell'idealizzazione. La trasformazione del contesto scolastico è percepita come una prospettiva, una progettualità ed una finalità perseguibile, oltre che auspicabile e, all'opposto, come un obiettivo irrealizzabile a causa del fallimento del sistema scuola attraversato da una crisi interna e sovraccaricato dalle istanze sociali. In questa cornice di senso, i docenti ridefiniscono la propria identità professionale ed il proprio ruolo o facendosi interpreti del cambiamento atteso e rappresentando se stessi come professionisti in grado di integrare competenze tecniche e attitudini relazionali (visione integrata) o facendosi interpreti della crisi e lamentando l'impoverimento del proprio ruolo non riconosciuto socialmente (visione deteriorata). Fra questi due estremi il senso comune professionale dei docenti si articola ulteriormente, cosicché al profilo tradizionalista, che rispecchia una visione verticistica e accentratrice del sistema scolastico, fa da contraltare un profilo più orientato in senso relazionale che mette in risalto l'importanza del sostegno e costruisce l'identità professionale intorno allo sviluppo globale dello studente.

Un secondo principio organizzatore del senso comune professionale dei docenti è il rapporto con l'utenza, di cui i docenti hanno una visione plurale. Interessante osservare che, se il rapporto con l'utenza è tendenzialmente problematico o problematizzato, i docenti sembrano elaborarne una rappresentazione che salvaguarda comunque la "bontà" del proprio ruolo e della propria funzione, in altri termini la propria *zone muette*⁵ (Abric, 2003). In particolare, i docenti che si rappresentano deprivati del proprio ruolo e del proprio prestigio sociale descrivono un'utenza svogliata, disinteressata e sostanzialmente incapace; all'opposto, i docenti che si percepiscono efficaci, appassionati ed impegnati nell'esercizio della propria professione descrivono un'utenza disponibile e recettiva. Del tutto assente sembrerebbe essere la rappresentazione di un'utenza volenterosa e recettiva e di una classe docente incapace ed incompetente e ciò è forse interpretabile come un tentativo di salvaguardare la propria identità professionale.

Alla luce di questo quadro di insieme è possibile porre in rapporto quanto emerso dallo studio con gli esiti della ricerca dalle analoghe finalità e dal simile campione condotta nel 2002-2003 (Salvatore et al., 2004).

In termini generali, i risultati delle due indagini sembrano discostarsi di poco: in entrambi i casi, le analisi restituiscono un'immagine di insieme caratterizzata dal pluralismo e dalla diversità, a sostegno del fatto che "il corpo docente" è un'astrazione che non rispecchia la pluralità delle posizioni e la complessità del senso comune professionale che circola nel sistema scolastico. Se da un lato si conferma la centralità di alcuni temi quali la contrapposizione fra domini di competenze (tecniche vs. relazionali) e la capacità del contesto scolastico di farsi interprete dell'istanza trasformativa, dall'altro i dati del più recente studio sembrano mettere in maggiore evidenza la centralità del rapporto con l'utenza (allievi e famiglie). In generale, la pluralità di visioni che emerge dalle due rilevazioni fa riferimento ad interpretazioni differenziate del ruolo docente, come del contesto e della missione assegnata alla scuola; ne risultano, in definitiva, modelli di identità che vanno compresi e dotati di senso per quello che esprimono, piuttosto che in ragione della loro distanza da un modello unico (e normativo) a cui ricondurli.

Questo studio mette in evidenza come le rappresentazioni sociali prodotte e condivise dai gruppi "intermedi" come gli insegnanti, che operano nell'interfaccia fra la sfera scientifica, o tecnica, e la sfera di senso comune, o profana, riflettano il loro specifico ruolo e posizionamento. Detto diversamente, il focus sui repertori condivisi dai vari sottogruppi di "esperti pratici" permette di evidenziare come le innovazioni scientifiche e tecniche introdotte in un determinato contesto attivo processi di comprensione sociale che non sono unidirezionali (dalla scienza al senso comune; Howarth, 2006a, 2006b), ma piuttosto caratterizzati dall'interdipendenza di forme di conoscenza diverse (Wagner et al., 1999, 2000). Ciò induce a concettualizzare la produzione e lo sviluppo della conoscenza nei contesti professionali in termini consensuali piuttosto che in termini reificati (Duveen & Lloyd, 1990) e a concludere che lo studio del senso comune professionale è grandemente informativo dei processi attraverso cui gli oggetti tecnici vengono agiti *praticamente*. Una caratteristica strutturale del senso comune professionale dei docenti, infatti, è il suo carattere "aperto" e di interdipendenza con i contesti, e questa conclusione, similmente a quanto evidenziato nella ricerca del 2002-2003, esprime un processo di conoscenza e comprensione sociale entro cui i confini tra i diversi ambiti contestuali specifici tendono a sbiadire (cfr. Salvatore et al., 2004).

⁵ Nell'ambito dell'approccio strutturalista allo studio delle rappresentazioni sociali (Abric, 2001), la *zone muette*, o zona muta, si riferisce a quei sotto-insiemi di elementi rappresentazionali che, pur essendo disponibili, vengono taciuti dai partecipanti a un'indagine poiché la loro espressione è vissuta come minacciosa per le immagini condivise del e con il gruppo o i gruppi di appartenenza.

In chiusura, possiamo avanzare alcune considerazioni circa le implicazioni pratiche del presente lavoro.

Riconoscere il carattere composito del senso comune professionale dei docenti della scuola italiana ha una conseguenza che merita di essere sottolineata: la necessità di elaborare una politica pluralistica e differenziata di sviluppo delle risorse umane entro il sistema dell'istruzione.

In questi anni i docenti si stanno confrontando con trasformazioni profonde e spinte centrifughe provenienti dai diversi sotto-sistemi con i quali sono in rapporto (il sistema socio-culturale e istituzionale, il rapporto con l'utenza, il contesto organizzativo interno...). Il regime di autonomia in questi anni ha senz'altro favorito la differenziazione intra-sistemica, permettendo alle comunità scolastiche di dotarsi di una specifica identità progettuale (Dalle Fratte, 2004). La gestione del personale, tuttavia, è rimasta sostanzialmente di competenza del centro del sistema. Ciò ha portato ad una divaricazione critica: da un lato comunità scolastiche impegnate ad "individuarsi"; dall'altro gli attori/vettori di tale processo alle prese con criteri e regole tendenzialmente uniformi e invariati, trasversali al sistema dell'istruzione. È questa divaricazione che richiede e attende, per essere ricomposta, un investimento strategico sullo sviluppo di competenza organizzativa della professione docente.

Bibliografia

- Abdi, H., & Valentin, D. (2007). Multiple Correspondence Analysis. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics* (pp. 1-13). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Abric, J.C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford: Blackwell.
- Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales [Researching for the stable core and for the silent zone of Social Representations]. In J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'Étude des Représentations Sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Batel, S., & Castro, P. (2009). A Social Representations approach to the communication between different spheres: An analysis of the impacts of two discursive formats. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39(4), 415-433. doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00412.x
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research programme for social psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 335-353. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00374.x
- Blalock, Jr., H.M. (1960). *Social Statistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Castro, P. & Batel, S. 2008. Social representation, change and resistance: on the difficulties of generalizing new norms. *Culture & Psychology*, 14(4), 477-499. doi: 10.1177/1354067x08096512
- Coghlan, M. & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Bruxelles: Eurydice.
- Corsaro, W.A. (1986). Routines in Peer Culture. In J. Cook-Gumperz, W.A. Corsaro, & J. Streeck, (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 231-252). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dalle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione* [Issues of educational epistemology and of philosophy of education]. Roma: Armando.
- Doey, L. & Kurta, J. (2011). Correspondence Analysis applied to psychological research. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 7(1), 5-14.
- Doise, W. (2001). Human Rights Studied as Normative Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social: Bridging theoretical tradition* (pp. 96-112). Oxford: Blackwell.
- Doise, W. (2003). *Human rights as social representations*. London, New York: Routledge.

- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1995). *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati* [Social representations and data analysis]. Bologna: Il Mulino (Original work published 1992).
- Doise, W., Spini, D., & Clémence, A. (1999). Human Rights Studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*, 29(1), 1-29. doi: 10.1002/(sici)1099-0992(199902)29:1<1::aid-ejsp909>3.3.co;2-r
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elcheroth, G., Doise, W., & Reicher, S. (2011). On the Knowledge of Politics and the Politics of Knowledge: How a Social Representations Approach Helps Us Rethink the Subject of Political Psychology. *Political Psychology*, 32(5), 729-758. doi: 10.1111/j.1467-9221.2011.00834.x
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati*. [The research in psychology. Models of inquiry and data analysis]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Farr, R.M., & Moscovici, S. (Eds.). (1984). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (1998). Everyday knowledge in social psychology. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social* (pp. 41–59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, J. (2003). Representational projects and interacting forms of knowledge. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(3), 231-244. doi: 10.1111/1468-5914.00216
- Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 375-391. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00376.x
- Guidi, M., Pasta, T., Longobardi C., & Salvatore, S. (2009). L'immagine della consulenza psicologica presso gli insegnanti della scuola italiana [The Image of Psychological Consultation among the Teachers of the Italian School]. *Psicologia Scolastica*, 7(2), 163-186.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the theory of social behaviour*, 32(2), 145-162. doi: 10.1111/1468-5914.00181
- Howarth, C. (2006a). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65-86. doi: 10.1348/014466605x43777
- Howarth, C. (2006b). How social representations of attitudes have informed attitude theories: The consensual and the reified. *Theory and psychology*, 16(5), 691-714. doi: 10.1177/0959354306067443
- Howarth, C., Wagner, W., Magnusson, N., & Sammut, G. (2014). "It's only other people who make me feel black": Acculturation, identity and agency in a multicultural community. *Political Psychology*, 35(1), 81-95. doi: 10.1111/pops.12020
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on "social representations". *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 195-209. doi: 10.1002/ejsp.2420180302
- Jensen, E., & Wagoner, B. (2009). A cyclical model of social change. *Culture & Psychology*, 15(2), 217-228. doi: 10.1177/1354067x08099624
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. [Social Representation: Phenomena, concepts and theories]. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378), Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion [Social Representations: An expanding domain]. In D. Jodelet (Ed.), *Représentations Sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (2002). Re-thinking the diversity of knowledge: Cognitive polyphasia, belief and representation. *Psychologie et société*, 5(1), 121-138.

- Markovà, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Markovà, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Moloney, G., & Walker, I. (2002). Talking about transplants: Social representations of organ donation and the dialectical, dilemmatic nature of organ donation and transplantation. *British Journal of Social Psychology*, 41, 299-320. doi: 10.1348/014466602760060264
- Morant, N. (1998). The social representation of mental ill-health in communities of mental health practitioners in the UK and France. *Social Science Information*, 37, 663-685. doi: 10.1177/053901898037004006
- Morant, N. (2006). Social representations and professional knowledge: The representation of mental illness Among mental health practitioners. *British Journal of Social Psychology*, 45(4): 817-838. doi: 10.1348/014466605x81036
- Moscovici, S. (1981). *Psicologia delle minoranze attive* [Psychology of active minorities]. Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1979).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, Paris: Cambridge University, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: from the "naïve" to the "amateur" scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions* (pp. 98-125). Oxford: Blackwell.
- Palmonari, A., & Emiliani, F (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali* [Paradigms of social representations]. Bologna: Il Mulino.
- Rochira, A. (2014a). Common Sense Justice of Justice Experts. Social representations of justice amongst experts within the institutional system. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(3), 239-269. doi: 10.1007/s12124-014-9257-3
- Rochira, A. (2014b). "We are in the same boat": The dialogue between identification and dis-identification underlying individual and group positioning. *Culture & Psychology*, 20(3), 375-386. doi: 10.1177/1354067x14542530
- Rose, D., Ephraim, D., Joffe, H., Jovchelovitch, S., & Morant, N. (1995). Questioning consensus in social representations theory. *Papers on Social Representations*, 4, 150-155.
- Salvatore, S., & Venuleo, C. (2013). Field and dynamic nature of sensemaking. Theoretical and methodological implications. *Papers on Social Representations. Special Issue "Semiotics and Social Representations: a mutual cultivation"*, 22(2), 1-41. Retrieved from <http://psych1.lse.ac.uk/psr/>
- Salvatore, S., Mannarini, T., & Rubino, F. (2004). Le culture dei docenti della scuola italiana: Un'indagine empirica [The cultures of the teachers of the Italian school: An empirical survey]. *Psicologia Scolastica*, 3(1), 31-70.
- Sammut, G., & Gaskell, G. (2010). Points of View, Social Positioning and Intercultural Relations. *Journal for the theory of social behavior*, 40(1), 47-64. Doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00422.x
- Wagner, W., Duveen, G.M., Themel, M., & Verma, J. (1999). The modernization of tradition: Thinking about mental illness in Patna, India. *Culture and Psychology*, 5, 413-445. doi: 10.1177/1354067x9954003
- Wagner, W., Duveen, G.M., Verma, J., & Themel, M. (2000). "I have some faith and at the same time I do not believe". Polyphasia Cognitive and Cultural Change in India. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 301-314. doi: 10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<301::aid-casp585>3.3.co;2-m

Wagner, W., Valencia, J., & Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the “hot” stable core of social representations: A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-352. doi: 10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x