

### ABSTRACT

This paper is concerned with professionalism during teachers' development, which is accessed thanks to two gates: a pedagogical one and a didactic one. The former highlights the problem given by final outcomes, meaningfulness of strategies, methods, and management; the latter exposes the need for reliable pedagogical coherence when time comes for in-class application, together with training methods and techniques that do not respond only to the criterion of efficiency. By tracing the way teachers' professionalism has developed for the last decades, this paper identifies four distinct and subsequent profiles. The quick and widespread change typical of our age makes us face new paradigms: it is hence necessary to re-define according to the "learning leaders" perspective both the meaning of teaching jobs and their profile.

Il contributo si occupa della professionalità in evoluzione dell'insegnante, attraverso due chiavi d'accesso: pedagogica e didattica. Mentre la prima porta in primo piano il problema della finalizzazione, del senso che guida strategie, metodi, organizzazione, la seconda, a essa correlata, mette in luce la necessità di garantire necessaria coerenza alla credibilità pedagogica attraverso didattica di aula, metodi e tecniche della formazione che non rispondano esclusivamente a esigenze di efficienza. Dapprima ripercorre l'evoluzione della professionalità docente degli ultimi decenni, identificando quattro distinti e successivi profili. Il rapido e pervasivo cambiamento che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide, e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. È pertanto necessario ridefinire il significato di questa professione e, conseguentemente, il profilo dell'insegnante, secondo l'ottica di leader dell'apprendimento.

### KEYWORDS

Teacher training, Teachers' profiles, Teachers' professional development, Learning leaders.

Formazione degli insegnanti, Profili dell'insegnante, Evoluzione professionalità docente, Leader dell'apprendimento.

«La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma del pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento» (E. Morin).

## 1. Una professionalità in evoluzione

Il tema oggetto della nostra riflessione ha due chiavi di accesso, la prima pedagogica e la seconda didattica. La questione pedagogica porta in primo piano il problema della finalizzazione, del senso che guida strategie, metodi, organizzazione, e quindi è la questione decisiva. Per formare un insegnante è necessario aver chiaro il profilo desiderato, e le opzioni disponibili sono molteplici. La questione didattica è correlata, e mette in luce la necessità di garantire necessaria coerenza. Non dissimilmente da quanto avviene nella relazione didattica di aula, metodi e tecniche della formazione non rispondono solo ad esigenze di efficienza, ma di credibilità pedagogica.

La domanda iniziale riguarda l'idea di insegnante che guida il nostro lavoro. Nel corso del tempo tale idea ha conosciuto significative evoluzioni. Ripercorrendo sinteticamente l'evoluzione della professione docente nell'arco temporale che va dalla Riforma di Giovanni Gentile (1923) ai giorni nostri, vediamo scorrere davanti a noi almeno quattro distinti profili.

### 1.1. Uomo di cultura (*Se ascolto, imparo*)

Giovanni Gentile aveva un'alta considerazione dell'insegnante, così come della cultura. Il bravo docente era il docente colto, che conoscendo a fondo l'oggetto del proprio insegnamento, ed amandolo, era in grado di trasmettere il sapere ai suoi studenti.

Come sappiamo, Gentile non si preoccupava della didattica, intesa come scienza della mediazione dei contenuti attraverso metodi efficaci di insegnamento, così come non si curava del contributo che la psicologia poteva offrire per meglio conoscere i processi dell'apprendimento. Condizione necessaria e sufficiente era la preparazione culturale dell'insegnante, la sua autorevolezza, il fascino che da questa derivava.

La pedagogia implicita in una simile posizione riposava sull'idea dell'alunno come destinatario di una trasmissione unidirezionale, proveniente da un emittente sapiente, quindi in grado di trasmettere. Il medium della trasmissione era la parola, proferita dall'insegnante, custodita nei libri.

### 1.2. Maestro di bottega (*Se faccio, capisco*)

Mentre in Italia Gentile realizza la 'Grande Riforma', nel mondo della pedagogia è in atto una autentica rivoluzione pedagogica. Il movimento dell'Attivismo si sviluppa in mille rivoli, negli Stati Uniti come nella vecchia Europa, imponendo al sistema educativo un capovolgimento di paradigma: non più l'insegnante e il suo sapere al centro dell'aula, ma l'alunno, con i suoi interessi, i suoi bisogni, il suo desiderio di fare, di osservare, di sperimentare.

Quella che è stata definita 'la rivoluzione copernicana dell'insegnamento'

cambia completamente il setting didattico. La distanza solare che divideva il Maestro dall'alunno si riduce drasticamente, la cattedra perde di rilevanza, mentre la conquistano i banchi degli alunni, ora disposti in modo che sia possibile lavorare in gruppo, o anche messi in disparte, a creare angoli, a favorire spazi adatti per la consultazione dei libri della biblioteca di classe, o per gli esperimenti.

C'è una diversa idea di alunno, un alunno che impara molto di più se *fa*, piuttosto che se *ascolta*. Learning by doing, è il nuovo credo pedagogico.

Se l'insegnante mette l'alunno al centro, allora devono cambiare le tradizionali modalità di insegnamento. L'aula, trasformata in laboratorio, vuole l'insegnante 'maestro di bottega'.

### 1.3. Esperto di disciplina (Se scopro, capisco)

Verso la fine degli anni Cinquanta l'Attivismo viene fortemente criticato. Si rimprovera a questo movimento un approccio che potremmo dire naif, ingenuo, proprio di chi ha sottovalutato l'importanza del sapere disciplinare e la formalità che può avere per l'apprendimento. Non basta *fare*, per *capire*. Procedere per tentativi ed errori può essere fruttuoso, a patto che si impari a non ripetere gli errori commessi, e quindi si diventi pensatori strategici, non empirici improvvisatori. Non si tratta, però, di ritornare al vecchio modello trasmissivo, rimettendo in discussione la centralità dell'alunno nel suo processo di apprendimento. Quello che va invece fatto è di fornire al pensiero dell'alunno strumenti efficaci. Come dirà Bruner, gli strumenti del pensiero sono le discipline di studio. Bisogna però intendersi: la 'disciplina' non va confusa con la 'materia', cioè con il carico contenutistico di cui ogni sapere disciplinare dispone, altrimenti, per sfuggire all'attivista scuola delle 'occasioni' ritorneremo alla scuola delle 'nozioni'. La disciplina è un sapere strutturato, comprende al suo interno una molteplicità di conoscenze, di vario tipo e livello di complessità (nozioni, concetti, leggi, teoremi, principi...), che sono il risultato di una ricerca incessante, ma quello che, soprattutto, la caratterizza, è dato dalle procedure metodologiche utilizzate nel suo incessante lavoro di ricerca. Padroneggiare metodi di ricerca vale di più che possedere una quantità di contenuti, perché chi si sa fare ricerca i contenuti di conoscenza è in grado di procurarseli da sé, di 'costruirseli', e così li comprende meglio.

Per l'insegnante post-attivista si rende quindi ancora necessario modificare le proprie competenze professionali. Ora gli è richiesto di conoscere bene la propria disciplina, non, però, secondo la versione gentiliana, dei contenuti, ma secondo quella bruneriana, dei metodi.

### 1.4. Membro di comunità (dalla scuola dei Programmi, alla scuola del curriculum)

Una ulteriore evoluzione si verifica quando, nel nostro Paese, iniziano a diffondersi le teorie del curriculum. Siamo negli anni Settanta, anni di un grande fermento sociale e culturale, che non risparmia il sistema scolastico, messo in discussione tanto dall'esterno, quanto dall'interno. Dall'esterno, aumenta la richiesta di partecipazione alla vita della scuola da parte delle famiglie e delle forze sociali; dall'interno, sono gli insegnanti stessi a rivendicare un ruolo di maggiore responsabilità e a richiedere maggiore professionalizzazione. Il fatto che la proposta del curriculum trovi tanta fortuna sta, probabilmente, nel suo porsi come strumento di

sintesi e di mediazione tra l'istanza social-partecipativa e l'istanza professionalizzante. Il fermento innovatore troverà accoglienza nella stessa normativa, a partire dalla legge 477/73 e dai relativi Decreti Delegati del 1974.

Il profilo professionale dell'insegnante si allarga a comprendere la dimensione collegiale (la professione docente non va esercitata individualisticamente e ci sono delle responsabilità che riguardano l'intera comunità professionale o l'intero consiglio di classe); la dimensione partecipativa (i genitori sono interlocutori a pieno titolo, così come lo sono i soggetti sociali del territorio); la dimensione di ricerca e sviluppo professionale (gli insegnanti possono realizzare sperimentazioni metodologico-didattiche e perfino ordinamentali; sono istituiti gli IRRSAE...).

## 2. Essere insegnanti oggi

La telegrafica ricognizione storica appena proposta consente di cogliere come nel tempo si siano verificati non solo cambiamenti nel mondo di intendere l'insegnamento, ma anche una progressiva crescente articolazione del profilo professionale desiderato.

Oggi, però, siamo nuovamente costretti a ridefinire il significato di questa professione e, conseguentemente, il suo profilo.

Il cambiamento profondo, rapido, onnipervasivo che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide, e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. E. Morin riassume queste sfide nei concetti di 'globale' e 'complesso' («La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità») e l'insegnamento non è certo risparmiato.<sup>1</sup> La società del cambiamento pone i sistemi formativi di fronte a nuove possibilità, e a problemi drammatici. Da un lato, siamo entrati nella società basata sulla conoscenza (knowledge based society), la cui stessa economia è guidata dalla conoscenza (knowledge driven economy), dall'altro, assistiamo all'aumento delle disuguaglianze<sup>2</sup>, alla proliferazione delle guerre, al dissesto ecologico su scala planetaria. È evi-

- 1 «Dobbiamo dunque pensare il problema dell'insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della compartimentazione dei saperi e dell'incapacità ad articolare gli uni agli altri, dall'altra parte a partire dalla considerazione che l'attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla. Dietro alla sfida del globale e del complesso si nasconde un'altra sfida, quella dell'espressione incontrollata del sapere.» (Morin 2000, 8-9).
- 2 Nel Rapporto presentato da V. Mayor per l'UNESCO si parla dell'*economia del quinto*. L'espressione è di H. P. Martin, H. Schumann e si riferisce al fatto che, attualmente, il 20% degli abitanti del pianeta controlla circa l'85% del reddito (cfr: Martin, Schumann 1997). Partendo da questi dati Mayor introduce il problema centrale del suo Rapporto: quale sviluppo bisogna allestire per non frustrare la tensione che è al fondo della cultura educativa, e cioè il diritto dell'uomo ad essere, mediante l'educazione, al meglio delle sue potenzialità? Se Delors aveva posto il problema che occorre sviluppare i talenti dell'uomo per cambiare il mondo, Mayor pone la questione di come possa e debba essere cambiato il mondo per essere all'altezza di uno sviluppo a misura dei talenti<sup>2</sup>.» Secondo Mayor, se non si presenta in profondità il paradigma di sviluppo che caratterizza l'attuale rapporto tra i Paesi del mondo, la situazione diventerà presto esplosiva, perché non sarà più evitabile che giunga a rottura, in forme anche drammatiche, l'attuale precario equilibrio espresso con la globale.

dente il compito che compete all'educazione e in particolare al sistema scolastico e formativo, chiamato a reinterpretare le sue tradizioni e basilari missioni non in astratto, od operando in modo autoriferito come se gli alunni vivessero in una bolla senza contatto con il mondo reale, ma misurandosi con le nuove sfide che l'attuale contesto fa emergere.

La globalizzazione, che non è soltanto economica, ma anche culturale, sfida alla radice le tradizionali missioni della scuola.

Da sempre le fondamentali finalità dei sistemi formativi hanno a che fare con le tre grandi dimensioni del tempo: il *passato*, il *futuro*, il *presente*. Il rapporto con il passato riguarda il compito della consegna di un patrimonio culturale alle giovani generazioni.

### 2.1. Il Passato

La conseguenza di ciò è stato ed è considerato importante fonda il senso dell'appartenenza a una comunità, favorisce lo sviluppo dell'identità, alimenta la dimensione della cittadinanza. Ma come concepire tale compito oggi, in realtà di accentuato pluralismo culturale? La nostra storia oggi è mescolata ad altre storie, la nostra tradizione ad altre tradizioni, la nostra religione non è l'unica a essere di riferimento, se un tempo ogni villaggio poteva considerarsi un 'mondo', oggi è il mondo a essere diventato un villaggio, multi-etnico, multi-religioso, multi-culturale.

Due sono i rischi possibili: quello della chiusura, che nasce dalla paura dell'altro e dal timore di perdere la propria identità. Si assume allora un atteggiamento difensivo, ci si rinchiude nella cittadella del localismo esasperato, si alzano muri che separano, nella speranza di tutelare un mondo che non esiste più. Oppure, al contrario, si vive la globalizzazione in modo acritico, lasciandosi omologare in una massificazione culturale che cancella ogni volto e ogni diversità. L'educazione ha un compito decisivo nel contrasto di queste due opposte fughe, nel localismo della piccola patria o nella massificazione omologante.

In una realtà multiculturale come la nostra, il compito dell'educazione alla cittadinanza non solo non viene meno, ma si arricchisce, i confini si espandono, alla persona è richiesto di diventare non solo cittadino della propria comunità o del proprio Stato, ma cittadino del mondo. Nell'aula multiculturale di oggi si aprono nuove possibilità di scambio, di comunicazione di valori, di incontro di storie e di culture. Assumendo il compito della formazione di una cittadinanza non solo locale o nazionale, ma europea e planetaria, il sistema educativo rinnova la propria missione.

### 2.2. Il Futuro

La seconda sfida riguarda la dimensione del futuro. Alla scuola di ogni tempo si richiede di preparare il giovane a inserirsi nella vita sociale e di fornirgli le competenze indispensabili per un inserimento lavorativo. Ma anche questo impegno deve essere ripensato, perché i cambiamenti velocissimi e profondi che ad ogni livello si verificano (sociale, scientifico, tecnologico, economico...) rendono rapidamente obsoleto quanto la scuola insegna. A partire da questa consapevolezza gli Stati europei hanno definito orientamenti scolastici finalizzati non semplicemente a un insegnare inteso come trasmissione di informazioni, e neanche a

una formazione riferita ad abilità rigidamente definite, ma *all'insegnare ad apprendere*, focalizzati su competenze di carattere molto generali, flessibili e facilmente trasferibili. Inoltre l'orizzonte dell'apprendimento si è dilatato a tal punto da coincidere con l'intero arco della vita, andando quindi ben al di là del tempo della scolarizzazione. Bisogna però che ci sia un legame molto forte tra il riferimento al passato e l'apertura al futuro, altrimenti il rischio è quello di una educazione definitiva soltanto dalle esigenze funzionali di un mercato in evoluzione. Il sistema di istruzione non può come riferimento esclusivamente il mercato e piegare il curriculum alle richieste del mondo economico.

### 2.3. Il Presente

La missione della scuola non si limita alla trasmissione di un patrimonio culturale e valoriale né alla preparazione dei giovani all'inserimento nel mondo delle professioni e della vita lavorativa. Tale passato e futuro l'azione educativa si sviluppa nel presente, ed è al presente di ogni persona che apprende, ora e qui, che va garantita cura e accompagnamento. In questo senso l'educazione si configura come incontro e si sviluppa nella relazione. Una buona scuola si prende cura dei ragazzi che la frequentano, non li vede soltanto per il ruolo sociale di 'studenti', e meno ancora per la loro appartenenza etnica, per la loro provenienza, ma li considera come persone.

Un importante riferimento in questa direzione è dato dal Rapporto Delors (1996) (di cui è facile intravedere il collegamento con il celebre Rapporto Faure (1972)). Il Rapporto indica in quattro grandi doveri il compito che spetta al sistema educativo:

- *insegnare ad apprendere* (intendendo con questo non tanto l'acquisizione di nuove informazioni, quanto l'apprendimento delle modalità per apprendere sempre cose nuove: apprendere ad apprendere);
- *imparare a fare* (che non si riduce al fare materiale e non si rivolge alla formazione professionale, ma indica lo sviluppo della competenza, necessaria per affrontare situazioni nuove e per lavorare con gli altri);
- *insegnare a vivere insieme* (cioè a comprendere gli altri, imparare a realizzare progetti comuni, realizzare l'interdipendenza positiva);
- *insegnare ad essere* (la scuola viene intesa come ambiente significativo per la vita, non luogo di mera preparazione al futuro sbocco professionale).

Il Rapporto Delors ha offerto un notevole contributo al modo di vedere il compito della scuola. Il particolare vengono enucleati tre temi (Pavan 2003; Zani 2005) con i quali bisogna misurarsi: la globalizzazione; la socialità; lo sviluppo dei talenti. Il primo richiama la dimensione nella quale siamo immersi, problematica ma anche ricca di opportunità; il secondo indica una scelta di valore possibile, a cui si oppone la spinta verso l'individualismo; il terzo tema, quello della 'pedagogia dei talenti', riguarda la nuova condizione umana, in una realtà nella quale ci sarà sempre la necessità di apprendere, rivedere le proprie convinzioni, esprimere nuove idee, sviluppare nuove possibilità, ripensare i propri stili di vita. Ogni persona è portatrice di talenti e la diversità rappresenta in questo senso una grande ricchezza.

## 2.4. Sfide o pro-vocazioni

Da quanto detto emergono nitidamente alcune sfide che obbligano i sistemi scolastici a ripensare i loro curricula e i docenti a rifocalizzare il profilo della loro competenza.

1. Il riferimento al passato pone la questione della selezione dei contenuti riferiti al patrimonio culturale, andando oltre la concezione nozionistica quanto quella enciclopedica del sapere, e al tempo stesso allargando la visione oltre il recinto dei localismi e dei nazionalismi.
2. Il riferimento al futuro pone la questione del rapporto tra le richieste economiche, sociali, e della persona in educazione e contributo dell'insegnamento.
3. Il riferimento al presente porta in primo piano la sfida della personalizzazione, della valorizzazione dei talenti, della significatività che l'esperienza di apprendimento riveste per l'alunno.

In tutti i casi, e quali che siano le risposte che si intendono dare a queste sfide, registriamo una convergenza significativa: il *paradigma dell'apprendimento* viene assunto come guida per le riforme dei sistemi scolastici<sup>3</sup>.

Ne consegue che, accettando la provocazione che queste sfide pongono, si rende necessario rivedere il profilo professionale dell'insegnante, che non può non riguardare il suo rapporto con l'apprendimento. E, quindi, il rapporto con la persona in apprendimento. Il vero termine di paragone è l'alunno, la *pro-vocazione* favorisce la messa a tema della *vocazione* dell'insegnante. Questione non di *oggi*, ma che *oggi* richiede di essere riformulata.

## 2.5. Leader dell'apprendimento

Una volta accertato come punto focale della professionalità dell'insegnante il riferimento al paradigma dell'apprendimento, si evidenzia la molteplicità delle dimensioni che connotano la competenza richiesta. Tutte le ricerche recenti descrivono un profilo multidimensionale sfaccettato.

L'ipotesi ologrammatica proposta da U. Margiotta (2010, 16-17), che tiene conto del dibattito nell'Unione Europea, offre una sintesi efficace della multidimensionalità della competenza oggi richiesta al docente:

- Dimensione culturale;
- Dimensione psico-pedagogica;
- Dimensione metodologico-didattica;
- Dimensione organizzativa-progettuale;
- Dimensione partecipativa;
- Dimensione riflessiva

3 «La rottura epistemologica è nella consapevolezza che l'insegnante non è colui che trasmette, ma colui che, su mandato della volontà generale, dà forma cooperativa alla costruzione del sapere e dell'esperienza nelle menti delle giovani generazioni.» (Margiotta 2010, 13).

Può, anche, essere interessante, allargare la visione dell'insegnante alla scuola, contesto non certo neutro rispetto all'esercizio della professione. Un insegnante di qualità favorisce la costruzione di una scuola di qualità, così come una buona scuola forma buoni insegnanti. Una interessante suggestione ci viene offerta da B. Mac Gilchrist, K. Myers, J. Reeds, che nel loro lavoro, *The Intelligent School*, descrivono quelle che chiamano *le Nove Intelligenze della scuola* (Mac Gilchrist, Myers, Reeds 2004, 108-149):

Etichal intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• justice</li> <li>• respect for persons</li> <li>• inclusion</li> <li>• tinghts and responsibilities</li> </ul>
Spiritual intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• search for meaning</li> <li>• transcendency</li> <li>• sense of comunity</li> <li>• interconnectedness</li> </ul>
Contextual intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• internal</li> <li>• esternal</li> <li>• local</li> <li>• national</li> <li>• global</li> </ul>
Operational intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strategic thinking</li> <li>• devolopment planning</li> <li>• management arrangements</li> <li>• distributed leadership</li> </ul>
Emozional intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• self-awareness</li> <li>• awareness of other</li> <li>• managing emotions</li> <li>• developing emozional literacy</li> </ul>
Collegial intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• commitment to a shared purpose</li> <li>• knowledge creation</li> <li>• multi-level learning</li> <li>• trust and curiosity</li> </ul>
Reflective intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• creating time for reflection</li> <li>• self-evaluation</li> <li>• deep-learning</li> <li>• feedback for learning</li> </ul>
Pedagogical intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• new visions and goals for learning</li> <li>• teaching for fearning</li> <li>• open classroom</li> <li>• going again</li> </ul>
Systemic intelligence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mental models</li> <li>• sistema thinking</li> <li>• self-organisation</li> <li>• newtworking</li> </ul>

Naturalmente la descrizione delle dimensioni qualificanti la professionalità oggi richiesta all'insegnante può avvenire utilizzando altre modalità di classificazione, sia con riferimento alla componente individuale che al contesto scuola nel quale il docente opera (pensiamo, ad esempio, al lavoro molto conosciuto di P. Perrenoud 2002), tuttavia si tratta di contributi che presentano molte più somiglianze che divergenze. Si tratta di una professione molto articolata, che richiede la padronanza di un'ampia gamma di competenze, culturali e disciplinari, psicopedagogiche e organizzative, individuali e sociali. Scrive U. Margiotta: «Sentirsi un buon insegnante risulta, così, essere solo una condizione preliminare (anche se non meno decisiva). Il fulcro del problema è piuttosto nell'esercitare una professionalità docente esperta, equilibrata e lungimirante, capace non solo di padroneggiare i processi di insegnamento e di apprendimento (che è ormai visione scientifica settoriale e generica), ma *piuttosto capace di governare lo sviluppo, la disciplina e la personalizzazione, in una parola quei processi* fundamentalissimi di intellesione e di volizione che costituiscono l'autoformazione dei talenti negli allievi» (Margiotta 2006).

Per denotare sinteticamente il complesso profilo dell'insegnante, forse non è improprio definirlo 'leader' dell'apprendimento, partecipe di una leadership propria di una scuola competente, nella quale lo stesso dirigente è, prima di tutto, leader dell'apprendimento.

La leadership introduce un'apertura molto maggiore della mera competenza culturale, professionale, tecnica o tecnologica. Ha a che fare con l'assunzione di una responsabilità generale, non semplicemente individuale; ha a che fare con una visione, non semplicemente con l'adempimento; ha a che fare con la trasformazione, non semplicemente con la riproduzione.

### 3. Il cerchio virtuoso della formazione

È facile vedere come la formazione rappresenti la condizione per proseguire l'innalzamento della qualità degli insegnanti. Tanto più si desidera qualità e tanto più la professione è complessa e impegnativa, tanto maggiore dovrebbe essere il sostegno della formazione.

Come si è visto a proposito dell'ideal-tipo del docente, anche riguardo la formazione gli orientamenti internazionali segnalano alcune linee di tendenza largamente condivise, che riguardano tanto i contenuti che la formazione degli insegnanti dovrebbe considerare, quanto l'investimento temporale necessario, quanto, infine, gli approcci metodologici considerati più efficaci.

Sul piano dei contenuti, si raccomanda di porre attenzione alle diverse dimensioni professionali che abbiamo già richiamate, sia pure con diversa accenazione nei diversi Paesi. È anche interessante notare come venga posta attenzione tanto alla necessaria assunzione di competenze specialistiche, quanto di competenze cosiddette *trasversali*. Sul piano del tempo assistiamo ad una estensione del tempo richiesto dalla formazione, sia quella iniziale, sia quella in servizio, oggi sempre più spesso definita formazione continua, per segnalare il fatto che la formazione è intesa come costante, non un momento temporalmente definito. Per quanto ripensata, resa più lunga e più rispondente alle attuali esigenze, la formazione iniziale non può essere considerata sufficiente, non può garantire agli insegnanti le conoscenze e le competenze richieste: la prospettiva è quella della *life long learning*.

Anche sul piano delle strategie della formazione, disponiamo di un notevole know how, largamente condiviso. Il problema non sembra essere concettuale, ma gestionale, politico più che metodologico, relativo agli investimenti e alle strategie di sostegno, promozione, sviluppo, differenziazione dei profili e non alla presenza di una domanda di formazione.

Al di là di quelle che sono le politiche formative dei diversi Paesi (non oggetto di questa riflessione), si possono individuare alcuni criteri metodologici importanti, soprattutto se considerati come parte di un sistema unitario e quindi tra loro in relazione. In particolare hanno il merito di mantenere in un rapporto di interdipendenza positiva il contributo del sapere teorico e del sapere che scaturisce dalla pratica, tra i saperi generati dalla ricerca e tra i saperi generati dall'esperienza. Sembra ancora di notevole interesse la riflessione di Nonaka, che propone un modello nel quale si combinano quattro modalità o fasi di circolazione della conoscenza, che vengono denominate (Nonaka I., Takeuchi 1995):

- a) socializzazione, quando la conoscenza tacita di un soggetto si comunica anche a un altro soggetto, attraverso il lavoro comune, la condivisione di esperienze, l'apprendimento on the job (è il passaggio dal 'fare' al 'fare', tipico di una comunità di pratiche);
- b) esteriorizzazione, quando la conoscenza da tacita diventa esplicita e codificata;
- c) combinazione, quando la conoscenza esplicita entra in relazione con altre conoscenze esplicite e le conoscenze si diffondono su larga scala;
- d) interiorizzazione, quando la conoscenza esplicita, collettiva, si trasforma in conoscenza tacita, perché interiorizzata, ed è individuale.

#### 4. La competenza è necessaria. Ma è sufficiente?

La larga convergenza sulla prospettiva dell'apprendimento e sulla finalizzazione dell'insegnamento allo sviluppo delle competenze non deve nascondere il fatto che sono possibili interpretazioni molto diverse. Schematizzando, oggi si frangono due grandi modelli, che si prestano entrando come capaci di rispondere alle sfide del cambiamento, ma che sembrano porsi come reciprocamente alternativi, quello funzionalista e quello antropocentrico.

La prospettiva 'funzionalista' concepisce la scuola al servizio del progresso economico, e considera corretto che sia 'il mercato' a dettare gli indirizzi che devono guidare i curricula scolastici, fissando le 'competenze' ritenute indispensabili.

Al contrario, la prospettiva 'antropocentrica' prende come riferimento le esigenze di crescita, di realizzazione, di ricerca di senso, presenti nell'alunno, le esigenze profonde di sviluppo della persona che apprende. Questo non significa indifferenza nei confronti dell'esigenza di garantire agli studenti buone competenze finali in vista della professione scelta o del successivo indirizzo universitario, ma il riferimento agli aspetti esplicitamente funzionali del loro itinerario formativo non è mai esclusivo; è sempre presente un'attenzione all'integrità, all'unitarietà della persona. 'Imparare ad apprendere' è uno dei valori-guida, ma altrettanto lo sono *l'imparare a essere* e *l'imparare a convivere*.

La prospettiva antropocentrica non è disposta a sostituire la logica pedagogica con la logica economicista. Non rifiuta la provocazione che deriva alla scuola dal misurarsi con la realtà esterna, non mette in discussione la necessità che un sistema d'istruzione e formazione debba saper abilitare i giovani ai saperi professiona-

li, così come oggi sono richiesti. Rifiuta, però, di lasciarsi definire e giudicare esclusivamente in termini di 'utilità'. Le capacità che vanno riconosciute e fatte evolvere in competenze sempre più ricche sono riferite a tutte le dimensioni costitutive della persona. I saperi funzionali sono importanti, ma lo sono anche i saperi relativi alla dimensione corporea, quelli estetici, quelli sociali, quelli etici e valoriali, quelli della cittadinanza. E lo sono per tutti gli alunni, nessuno escluso.

#### 4.1. Una domanda scomoda

Un insegnante può essere molto competente, una scuola può esprimere un'altra qualità professionale, senza che questo significhi prendersi cura delle esigenze di significato presenti negli alunni. Inoltre, si può insegnare molto bene, ma al tempo stesso rinforzare l'individualismo competitivo. Si può, perfino, padroneggiare strategie inclusive, ma farlo a livello di competenza tecnica, senza necessariamente provare empatia, essere esperti in tecniche di accoglienza, senza accogliere veramente.

Si può essere insegnanti di qualità, senza queste qualità?

Una docente di lettere, insegnante in una scuola professionale, mi ha raccontato che i suoi ragazzi le hanno fatto questa domanda. "Professoressa, a che serve la poesia?" "A niente", ha risposto, "se non vi prendete cura della vostra anima".

È compito dell'insegnante occuparsi "dell'anima"?

Scrive E. Morin: «Il carattere funzionale dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante a un semplice impiegato. Il carattere professionale dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante all'esperto. L'insegnamento deve ridiventare non più solamente una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione» (Morin 2000, 106).

### Bibliografia

- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnama, M., Champion Ward, F. (1972). *Apprendere à être*. Paris: UNESCO-Fayard.
- Mac Gilchrist, B., Myers, K., Reeds, J. (2004). *The Intelligent School*. London: SAGE.
- Margiotta, U. (2010). Introduzione. In: Margiotta, U. (a cura). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa Multimedia
- Margiotta, U. (a cura), (2006). L'unità del sapere, come direzione di senso nella costruzione delle padronanze professionali dell'insegnante. *Professione docente*. Numero monografico della Rivista *Formazione & Insegnamento*, n. 1-2. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Martin, H.P., Schumann, H. (1997). *The global trap: globalisation the assault on prosperity and democracy*. London: Zed Books.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Pavan, A. (2003). *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*. Roma: Armando.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Zani, A.V. (2005). *Formare l'uomo europeo*. Roma: Città Nuova.

