

L'espansione sociale della professionalità docente

The social expansion of teacher professionalism

Chiara Urbani

Università Cà Foscari, Venezia
chiara.urban@email.it

ABSTRACT

In pre-primary education, makes its way a new perspective of lifelong learning that involves learning contexts which are expanded in their definition of the educational system, thus contributing to improve the inclusiveness of active citizenship's practices. This entails relevant repercussions on the recognition and professional qualification of the teacher's figure: the promotion of wider forms of cooperation and participation expresses a new perspective on the educational community when considering its negotiated social practice. Thus, relational skills are re-defined: formerly, they were associated with the teacher's role, whereas now her professional development is conceived as the fulfilment of an efficacious planning based on a capability framework. Rethinking professional training policies for teachers means to redefine strategies in order to activate capability actions that emerge from social, practical-experiential, and evaluative dimensions.

Nell'educazione prescolastica si fa largo una nuova prospettiva di formazione permanente che comprende i contesti di apprendimento allargati nella definizione del sistema educativo, contribuendo a formulare in senso inclusivo una pratica di cittadinanza attiva. Ciò comporta importanti ricadute sul riconoscimento e sulla qualificazione professionale della figura docente: la promozione di forme cooperative e partecipative allargate esprime un nuovo modo di considerare la comunità educativa nel suo aspetto di pratica sociale negoziata. Ciò provoca una ridefinizione delle competenze soprattutto relazionali tradizionalmente associate al ruolo docente per avvicinarlo ad un concetto di sviluppo professionale affine ad una progettualità realizzativa in senso capacitativo. Ripensare politiche formative professionali per gli insegnanti significa ridefinire strategie capaci di attivare azioni di capacitazione emergenti da dimensioni di tipo sociale, pratico-esperienziale e di valore.

KEYWORDS

Pre-primary education, Professional development, Learning contexts, Community of practice, Capabilities.
Educazione prescolastica, Sviluppo professionale, Contesti di apprendimento, Comunità di pratica, Capacitazioni.

1. La prospettiva dell'educazione prescolastica

All'interno di un quadro contemporaneo di complessità socio-economica, le politiche europee intendono rispondere puntando sull'investimento e sul miglioramento dei sistemi d'istruzione e formazione¹ per incrementare la competitività internazionale e la crescita economico-produttiva (COM, 2010)². Entro l'attuale "*knowledge society*", il solido possesso di competenze e abilità viene incoraggiato già a partire dal segmento prescolastico, in ragione della sua capacità di introduzione formativa alla costruzione di pre-requisiti agli apprendimenti scolastici (UNICEF, 2008), alla sua funzione di prevenzione/rimozione precoce dello svantaggio socio-culturale ed educativo (OCSE-Eurydice, 2009), in modo da ridurre l'abbandono scolastico ed ottimizzare l'investimento educativo (COM, 2010).

L'educazione prescolastica assume un valore strategico essenziale entro l'attuale paradigma pedagogico del *Lifelong learning* (Margiotta, 2012), che esprime un'aspirazione di evoluzione del tradizionale concetto di formazione, rivalutato in funzione dell'attivazione di potenzialità e disponibilità individuali di auto-responsabilizzazione formativa.

Tale evoluzione paradigmatica richiede all'educazione prescolastica e alle professionalità coinvolte di sviluppare nuove competenze di valorizzazione delle risorse esistenti creando contesti generativi (Costa, 2012) di opportunità formative in senso allargato. L'emersione di nuovi bisogni di partecipazione e coinvolgimento sociale alla definizione dell'offerta educativa (IRER Lombardia, 2004) delinea un quadro complesso di interdipendenza tra i segmenti dell'educazione formale e i contesti d'apprendimento allargati. Questi, comprensivi dei contesti parentali, intergenerazionali, nonché socio-territoriali (enti pubblici e privati, gruppi, associazioni e *stakeholders*) stimolano un cambiamento strutturale alla base di un concetto di sistema formativo integrato che presuppone il perseguimento di obiettivi di auto-determinazione e riconoscimento dei partecipanti.

2. Lo sviluppo professionale e i contesti d'apprendimento

Parallelamente, assume importanza il tema della qualificazione e dello sviluppo professionale dei responsabili dell'educazione infantile in ragione delle nuove competenze comunicative, gestionali e relazionali allargate richieste all'interno del profilo professionale docente.

Le ricerche sullo sviluppo professionale in relazione ai contesti allargati tendono a sottolineare il bisogno di formazione degli insegnanti all'interno della

- 1 La strategia d'investimento sui sistemi d'istruzione e formazione si fonda su una sorta di capitalizzazione della formazione basata sul concetto di "Capitale umano", che giustifica l'investimento iniziale dello Stato in ragione del ritorno economico in termini di incremento del PIL generato dalla crescita della spendibilità professionale.
- 2 La strategia Europa 2020 si trova davanti alla sfida di conciliare obiettivi di perseguimento della produttività garantendo al contempo la loro sostenibilità. La praticabilità di obiettivi economici risulta cioè percorribile solamente garantendo al contempo la tutela dei diritti sociali fondamentali e lo sviluppo di politiche di "equità, coesione sociale e cittadinanza attiva" (ET, 2020), capaci di realizzare il dialogo interculturale e la cittadinanza attiva, che non risultino significativi solo in funzione di una finalità di sviluppo sociale, ma diventano il presupposto indispensabile rispetto alla percorribilità di un preciso modello economico. (COM, 2010).

professione (Annali della pubblica Istruzione, 2008) dal momento che «oggi quello dell'insegnante diviene sempre più un lavoro di gruppo, un'attività compiuta in sinergia tra la scuola e l'ambiente in cui essa si trova ad operare». In Italia, rispetto alla media TALIS (OECD, 2010), si punta meno sui progetti in rete coi colleghi (20% contro 40%) e sui programmi di qualificazione (10,8% contro 24,5%) a fronte all'urgenza percepita di affrontare la questione della partecipazione dei contesti extrascolastici alla definizione di strategie educative coerenti e sistemiche, come nell'esperienza delle "scuole aperte" promossa dalla Fondazione *Reggio Children*³ o dell'approccio del *glocal curriculum* dei progetti "Senza zaino" (Orsi, 2006)⁴.

La focalizzazione sulle competenze gestionali nei contesti informali consentirebbe di delineare un piano di sviluppo professionale continuo di alta qualità, migliorando la qualificazione professionale e la legittimazione sociale degli insegnanti⁵, e preparandoli al loro ruolo di "agenti del cambiamento nella società della conoscenza" (Costa, 2008). Tuttavia, tre quarti degli insegnanti riferiscono oggi che non riceverebbero alcun riconoscimento se migliorassero la qualità del loro lavoro (OECD, 2010), cosa che induce a pensare ad una riformulazione dei sistemi di formazione e valutazione in servizio e di riconoscimento della carriera professionale.

Secondo tale prospettiva, i contesti d'apprendimento allargati intervengono a sollecitare una ridefinizione del significato della professionalità educativa declinandola in senso trasformativo e riflessivo. In primo luogo, la riconfigurazione della professionalità favorisce una riformulazione concettuale del sistema formativo integrato, rivolto alla realizzazione di una comunità educante di valore sociale ed inclusivo, capace di concretizzare i valori della cittadinanza attiva. In secondo luogo, la valorizzazione della cooperazione entro i contesti allargati contribuisce a promuovere processi riflessivi di valore critico- emancipativo (Mezirow, 2003), producendo un cambiamento sul modo di concepire la professionalità al suo interno. Lo sviluppo professionale viene rivisto nella transizione da una logica tradizionale ed incrementale centrata sull'acquisizione di competenze, ad una omnilaterale e comprensiva, di realizzazione personale in senso umanizzante e capacitativo (Costa, 2012).

3. Professionalità e capacitazione

La capacitazione dello sviluppo professionale coinvolge l'integrazione dei contesti informali per renderli realmente e reciprocamente significativi. Essi svolgono la funzione di "attivatori di capacitazioni"⁶ nella misura in cui stimolano un pro-

3 Esempio di eccellenza internazionale, il *Reggio Emilia approach* rileva l'insostituibilità di un approccio programmatico in funzione educativa con la comunità educativa allargata (Comune di Reggio Emilia, *Reggio Emilia verso un Patto per l'educazione*, in: <<http://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/DocumentID/>>).

4 Il metodo del Curricolo Globale, applicato nei numerosi progetti "Senza Zaino" in sperimentazione in tutt'Italia, costituisce un'innovazione nell'approccio progettuale ed organizzativo dell'ambiente scolastico in quanto «la progettazione è progettazione dell'ambiente formativo» (Orsi, 2006, 19).

5 Esigenza, quest'ultima, espressa dal 31,9% dei docenti italiani (ANP, 2009, 38).

6 Sen A. descrive i *funzionamenti* (*functionings*) come stati di realizzazione cui gli indi-

cesso di mobilitazione promozionale delle personali risorse realizzative ed esistenziali, favorendo la condizione per cui ciascuno diventa capace di rispondere adeguatamente e responsabilmente ai propri bisogni formativi (*learnfare*)⁷. La realizzazione della libertà sostanziale di conseguire i propri obiettivi avviene sia entro forme di partecipazione democratica e negoziazione sociale (Sen, 2000), sia creando forme di garanzia istituzionale rispetto al raggiungimento di funzionamenti esistenziali, secondo la concezione aristotelica di “vita buona” (Mocelin, 2006) espressa da Nussbaum. In *Creating Capabilities* (Nussbaum, 2012), l’autrice delinea un percorso di sviluppo delle capacità personali per arrivare ai funzionamenti⁸ che appare efficace per spiegare l’evoluzione del concetto di sviluppo professionale: la formazione professionale iniziale (es. istruzione), pur interagendo con fattori ambientali e sociali non determina altro che capacità innate; per arrivare alle capacità combinate, in grado di realizzare la libertà sostanziale di scegliere il proprio percorso di realizzazione personale (fig. 1), è necessario il supporto istituzionale, politico e sociale capace di creare le opportunità concrete al suo perseguimento.

vidui attribuiscono valore, mentre le *capacitazioni* (*capabilities*) si riferiscono agli insiemi di combinazioni alternative di funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti, che una persona è in grado di realizzare (Sen, 2000). Egli propone così un concetto di sviluppo come libertà sostanziale di realizzare i propri funzionamenti esistenziali raffinati (o di non realizzarli affatto), concentrandosi sulla disponibilità sociale di opportunità di capacitazione individuale.

- 7 Il modello del *learnfare* si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione: anche questo concetto conosce una profonda trasformazione dal diritto istituzionalizzato per qualificare le competenze dei lavoratori, verso un nuovo concetto di sviluppo delle risorse personali (*empowerment*) di aggiornamento continuo delle competenze per collocarle più proficuamente lì dove viene richiesto (*flexicurity*) e quindi potenziandole in senso capacitativo (*learnfare* delle capacitazioni) (Costa, 2012).
- 8 Secondo il pensiero di Nussbaum le caratteristiche personali (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute, gli insegnamenti interiorizzati...) rappresentano stati fluidi in continuo mutamento, che si modificano nell’interazione con l’ambiente sociale, economico e familiare, e sono definite *capacità interne* (*internal capabilities*). La loro combinazione con fattori socio-economici, politici ed istituzionali in grado di supportarle (che chiameremo *fattori di conversione*) generano a loro volta le *capacità combinate* (*combined capabilities*). Esse esprimono la realizzazione compiuta della libertà sostanziale di scegliere e conseguire la vita a cui realmente si dà valore. Per Nussbaum l’istituzione politica (Stato) giustifica la sua esistenza nella misura in cui non solo garantisce all’individuo il possesso delle capacità interne (es. tramite l’istruzione), ma anche assicura le condizioni esterne favorevoli alla loro piena espressione, realizzativa ed esistenziale.



Fig. 1. Modello di sviluppo dei funzionamenti secondo una combinazione della teoria dell'evoluzione delle capacità/ capabilities di Nussbaum e il concetto di funzionamenti e libertà di agency secondo Sen.

I contesti di apprendimento allargati, definibili come nuovi spazi di condivisione e costruzione sociale dei significati, rappresentano fattori di conversione dello sviluppo professionale che alimentano i funzionamenti sulla base delle capacità combinate. Secondo tale prospettiva lo sviluppo professionale si qualifica come scelta realizzativa di un progetto personale di attivazione.

Tuttavia, questo non risulta di per sé sufficiente: è necessario promuovere nella scuola processi di significazione individuale e sociale dei fattori di conversione emergenti dalla partecipazione allargata. La costruzione di comunità di pratica (Wenger, 2006) fondate su modalità cooperative e partecipative (Ellerani, 2012) capaci di innestarsi nei circuiti formativi allargati favorisce nuove forme di apprendimento capaci di promuovere modalità inedite di sviluppo personale. Queste le dimensioni di capacitazione stimulate dall'esercizio di comunità di pratica applicate ai *network* sociali:

- **Dimensione sociale**

I repertori di sapere locale e la comunicazione informale, gli scambi di esperienze e le forme di ascolto, comprensione e solidarietà che scaturiscono da comunità di pratica sociale di integrazione dei contesti d'apprendimento allargati rappresentano reali opportunità di generazione di apprendimento nella pratica. L'insegnante diventa colui che favorisce la transizione dalle comunità di pratica professionali in senso stretto, come condivisione sociale di una pratica professionale, a quelle sociali ed allargate, rivolte alla coltivazione di un nuovo concetto di pratica educativa di responsabilità sociale allargata. Tali forme partecipative determinano una ristrutturazione **dell'identità individuale e collettiva**, in ragione del potenziamento della relazionalità e del senso di appartenenza.

- **Dimensione pratico- esperienziale**

Le comunità di pratica sociali ed allargate, interpretate come un'aggregazio-

ne di dialogo tra formale ed informale degli *stakeholders* dell'educazione, vedono l'insegnante acquisire un nuovo ruolo di implementazione dei processi sociali, di negoziazione e partecipazione democratica attorno alla definizione e condivisione della pratica educativa. Attraverso l'esperienza di ricerca di soluzioni a problemi comuni si producono **forme di interdipendenza cooperativa**, capaci di tradurre l'esperienza in valore e significato relazionale e capacitativo, di ricaduta sociale e personale/professionale insieme.

- **Dimensione di valore**

Le esperienze di interdipendenza reciproca e di elaborazione della pratica producono valore quando vengono vissute da ciascun partecipante come reale potenziamento delle dinamiche di vita sociale. Il riconoscimento della dimensione sottesa e/o misconosciuta della relazionalità permette di rafforzarne l'impatto e l'efficacia: le interazioni implicite, le convenzioni tacite, le norme inesprese, le percezioni sottostanti e tutto ciò che viene normalmente ignorato, diventano centrali per la loro capacità di rivelare le ragioni più profonde dell'azione umana. Riconoscere tali componenti entro comunità d'apprendimento allargate di elaborazione sociale dei significati consentirebbe di valorizzare **le risorse tacite e/o implicite** quali forme di produzione sociale di valore.

Conclusioni: nuove politiche

La creazione di condizioni socio-culturali e relazionali favorevoli all'espansione personale dovrebbe costituire la preoccupazione principale di istituzioni politiche realmente capacitative. Infatti, la possibilità di realizzare i funzionamenti prescelti costituisce garanzia di autentica uguaglianza delle opportunità, espressione della libertà sostanziale di perseguire e raggiungere il benessere individuale e sociale.

Sullo sviluppo professionale, tale nuova prospettiva determina un impatto in termini di formazione continua e di garanzia di percorribilità di percorsi differenti, che possano essere autenticamente scelti e condivisi. Il riconoscimento istituzionale dei piani di sviluppo e formazione individuale deve comprendere le competenze e gli apprendimenti informali che l'insegnante realizza nei suoi contesti di vita e di esperienza, e in quelli allargati di tipo familiare-parentale, intergenerazionale e sociale.

Le politiche di formazione dovrebbero mettere a punto processi di conversione e capacitazione professionale capaci di definire il valore dei contesti d'apprendimento allargati sia a livello di **contesto** che di **sistema**. Nel primo, si tratta di definire e predisporre strumenti di valutazione rispetto ai contesti d'apprendimento informali, i contesti di *governance* territoriale, i *network* di sviluppo professionale, prevedendo modalità dialogiche di restituzione puntuale tra dimensione reale e virtuale. A livello di sistema, risulta necessaria una pianificazione istituzionale coerente della formazione in servizio, della mobilità internazionale e professionale, delle garanzie contrattuali ed istituzionali a tutela delle opportunità di carriera e di valorizzazione della professionalità acquisita. Parallelamente, diventa necessario un riconoscimento istituzionale delle comunità di pratica allargate per la definizione educativa del sistema formativo integrato, in funzione di capacitazione reale dell'innovazione sociale.

Tale riformulazione agentivante delle politiche formative sullo sviluppo professionale risponde alla prospettiva di fondazione di un nuovo *active welfare*, che non destina le risorse pubbliche in misure compensative e riparatorie (Mar-

giotta, 2012) bensì esprime un programma di capacitazione individuale e collettiva, fondato sulla costruzione di contesti di attivazione sociale e cooperativa a lungo termine.

La focalizzazione politica sulla capacitazione permette così di ribaltare un concetto di sviluppo teso alla ricerca di conciliazione tra efficienza e personalizzazione. La ri-tematizzazione del concetto di pratica sociale in senso umanizzante determina il passaggio da una logica re-distributiva dello sviluppo ad una fondata sulla capacità di attivare il diritto di realizzare obiettivi ed aspirazioni personali.

Riferimenti

- Annali della Pubblica Istruzione. (2008). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*. Lisbona: Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea (2007), 1-2/2008.
- ANP, Associazione Nazionale dei Dirigenti e della Alte Professionalità della scuola (2009). *La professione docente, valore e rappresentanza*. Nomisma libri per l'economia, Roma: AGRA.
- COMMISSIONE EUROPEA. (2010). Comunicazione della Commissione Europa 2020, *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il Lifelong Learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*. *Formazione & Insegnamento*, 2, 83-107.
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.
- IRER. (2004). *I servizi educativi per la prima infanzia a carattere innovativo*. Milano: Consiglio Regionale della Lombardia.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In: Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*. Padova: Cleup.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino. (ed. or: *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge (Mass.) – London, The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.)
- OCSE- Eurydice. (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
- OECD. (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Louxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*. Trento: Erickson.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (ed. or: *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999).
- UNICEF. Report Card 8 (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia. Un quadro comparativo dei servizi educativi e della cura per la prima infanzia nei paesi economicamente avanzati*. Firenze: Centro di ricerca Innocenti.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford: Oxford University Press, 1998).

