



Professionalità docente Futuro da “protagonista” delle nuove generazioni

Teaching Professionalism A future as a “protagonist” of the new generations

Fabiana Quatrano

Università degli Studi di Salerno

Scuola di Dottorato in Processi Pedagogico-Didattici e dell'analisi Politico Sociale

fquatrano@unisa.it

ABSTRACT

Being a teacher is difficult, especially in the contemporary society where the educational issue appears increasingly complex, so much to see a disappearance of the idea of education from the cultural horizon and a transformation of interests and needs. The formation of the teaching profession is the carrying element of the change and innovation for a school lived as environment of research and learning. The school should be seen as institution ad hoc with teachers who know how to integrate into the territory into an integrated and polycentric educational system, able to provide individuals with the whole knowledge (knowledge- know-how – knowing how to be) necessary to fully realize its own life project and promote the growth of the local, national, European and global community. It thus requires school systems a remarkable renewal effort to respond to all challenges and qualify as a factor of development adherent to the social reality in which they operate. It is necessary to bring the education to the centre of the reflection and daily life in the belief that education is really the key that can positively redefine the future of our society.

Essere insegnante è difficile, soprattutto nella società contemporanea dove la questione educativa si presenta sempre più complessa, tanto da assistere ad una sparizione dell'idea di educazione dall'orizzonte culturale e ad una trasformazione di interessi e necessità. La formazione della professionalità docente è l'elemento portante del cambiamento e dell'innovazione per una scuola vissuta come ambiente di ricerca e di apprendimento. La scuola deve configurarsi come istituzione ad hoc con docenti che sappiano integrarsi nel territorio in un sistema educativo integrato e policentrico, capace di fornire ai singoli l'insieme dei saperi (il sapere- il saper fare – il saper essere) necessari a realizzare pienamente il proprio progetto di vita e a promuovere la crescita della comunità di appartenenza locale, nazionale, europea, mondiale. Si richiede, quindi, ai sistemi scolastici un rilevante sforzo di rinnovamento per rispondere a tutte le sfide e qualificarsi come fattore di sviluppo aderente alla realtà sociale nella quale essi operano. Occorre riportare l'educazione al centro della riflessione e dell'agire quotidiano nella convinzione che proprio nell'educazione si trova la chiave capace di ridefinire in positivo il futuro della nostra società.

KEYWORDS

Training, Knowledge, Expertise, Professionalism.
Formazione, Conoscenze, Competenze, Professionalità.

Introduzione

«Tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare, non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo» (Maritain, 1973, p. 70).

Oggi appare sempre più evidente la crisi dei sistemi scolastici, fenomeno ampiamente discusso che porta all'imputazione della scuola di non essere più in grado di offrire contesti formativi adeguati alle nuove generazioni e di non sviluppare conoscenze e competenze utilizzabili nel mondo extra-scolastico.

Fra le varie questioni che si possono addurre alla spiegazione del fenomeno, una delle più rilevanti riguarda la professionalità degli insegnanti, aspetto che rimanda direttamente alla loro formazione, che deve essere aggiornamento ed arricchimento continuo del proprio profilo professionale.

La formazione della professionalità docente è l'elemento portante del cambiamento e dell'innovazione per una scuola vissuta come ambiente di ricerca e di apprendimento.

Nell'ambito della formazione l'organizzazione, come suggeriscono Morin e Luhmann, rappresenta il cuore del mondo: essa è il centro propulsore dello sviluppo e del benessere nelle società contemporanee ed una condizione imprescindibile per il pieno sviluppo della persona nel processo formativo (Morin, 1969; Luhmann e De Giorgi, 1992).

J. Delors, proprio sulla formazione degli insegnanti nel rapporto all'Unesco redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione, afferma: «L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi e probabilmente è destinata a diventare anche più fondamentale nel ventunesimo secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni, e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi responsabilità agli insegnanti, che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni» (Delors, 1997, p. 133).

1. L'educazione come strumento formativo

Occorre riportare l'educazione al centro della riflessione e dell'agire quotidiano nella convinzione che proprio nell'educazione si trova la chiave capace di ridefinire in positivo il futuro della nostra società.

Si ritiene necessario riscoprire il significato profondo dell'educazione e ravvivare la passione di educare prima se stessi, per essere poi in grado di educare gli altri. Va recuperata l'idea di «educabilità», come l'ha delineata una grande educatrice, Edda Ducci: «Educabilità umana ha lo stesso senso di perfettibilità umana, di tensione viva ad assimilarsi al Modello, di spinta a diventare quell'io che si è. Non è uno spazio da riempire, né una serie di comportamenti o di persuasioni da apprendere, bensì un fascio di energie inesauribili da sviluppare in tutto l'arco del vivere: c'è in noi qualcosa di eterno. È il potenziale affidato a ciascuno di noi. Ci distingue uno dall'altro. Di esso non conosciamo né l'intensità, né la misura, ma possiamo concretamente esperire l'una e l'altra. Svilupparlo è il compito di tutta la vita, compito che va svolto interamente e che non può essere copiato da altri [...]. Dello sviluppo di questo fascio di energie – e di tutte – siamo responsabili. Il richiamo alla parabola dei talenti è spontaneo [...]. Riflettere sulla propria educabilità non è cosa spontanea: è un agire interiore che deve essere coscientemente voluto, preparato e mantenuto con cura, e protratto per tutto l'arco della vita» (Ducci, 2002, pp. 27-28)

«L'educabilità del soggetto –persona implica che esso sia strutturato quale essere (dimensione onto-metafisica), valore (dimensione etica) e senso (dimensione ermeneutica). La persona non è solo oggetto di crescita, sviluppo, istruzione, esperienza significativa, ma è anche soggetto di diritti/doveri, di valori (bene-male, bello-brutto, vero-falso, utile-inutile) e rivolta ad una costellazione di significati che non possono prescindere da un orizzonte di senso» (Acone, 2005, p. 29).

Al centro dell'attenzione educativa deve collocarsi la persona colta nella sua specifica identità, nelle sue esigenze di maturazione, nella sua rete di relazioni, nelle sue attitudini e potenzialità.

Il docente chiamato ad educare, nel bene del singolo e della comunità, deve avere un atteggiamento presente e disponibile nella relazione con la persona da educare.

2. La relazione: “spazio educante”

«L'educazione come evento passa sempre attraverso relazioni ed educare è consentire/favorire (relazionalmente) lo sviluppo (educabile) di personalità che nell'acquisita e consapevole interdipendenza/congruità socio relazionale, siano eticamente orientate da una responsabilità interpersonale e, nella relazionalità intergenerazionale, anche da una specifica responsabilità educativa» (Clarizia, 2000, p. 19).

La relazione si pone come luogo di cura e «aver cura della relazione, educare ad averne cura può porsi come propositivo compito progettuale di una pedagogia in cui la tensione teleologica agganci, nella relazione, la tensione etica/empatico-comunicativa-didattica...E poiché è la relazione che struttura la vita e ogni discorso intorno ad essa, che si costituisce come progetto e strumento di ogni progetto, è sempre la relazione che può consentire il distendersi della speranza tra la teoresi e la prassi dell'educativo, tra la teleologia pedagogica e i possibili esperimenti (empirico-pratici) della sua operatività ... Aver cura della relazione, educare ad averne cura, perché noi siamo relazione» (Clarizia, 2000, pp. 142-143).

Il termine relazione è quello che meglio esprime quelle condizioni necessarie perché un rapporto tra due persone sia definito educativo. Se si fa riferimento al latino, il termine relazione può derivare dal composto del prefisso “re” che esprime una ripetizione, oppure del suffisso “res” che indica l'agire nei confronti di un oggetto o un soggetto (Demetrio, 1990).

La prima interpretazione rimanda all'aspetto della continuità che deve esserci nel rapporto tra due persone, la seconda invece si riferisce agli aspetti della referenzialità e della pragmaticità che riguardano un rapporto tra due persone che comunicano, che parlano di qualche cosa dall'altro e parlano l'uno all'altro, ma soprattutto che agiscono, che mirano a cambiare e trasformare ciò di cui si parla (Demetrio, 1990).

Relazione è, quindi, un termine che ha conosciuto, conosce e conoscerà sempre una legittimazione più che giustificata ... Ne consegue che risulta impossibile concepire un pensare, un fare, un dire, un insegnare, un educare o un curare prescindendo dalla categoria di relazione

La relazione anticipa e sorregge ogni esperienza umana (di per sé interumana o, comunque, coinvolta con qualche “inter” tra uomini, tra uomini e natura, tra uomini e Dio, tra uomini e condizionamenti biologici, storici, spazio-temporali, ecc.) (Demetrio, 2004).

La crescita e lo sviluppo della mente e della personalità sono possibili solo all'interno di una relazione. La relazione non è solo un fatto cognitivo, intellettualistico, ma è sempre anche un fatto emozionale ... la capacità di pensare dipende allora dal sentire e dal capire quello che ci accade dentro: noi possiamo pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni ... è solo lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività, la capacità di contenerle ed elaborarle che ci permette di pensare e di apprendere (Blandino, Granieri, 1999).

3. La costruzione del sé attraverso “l’alfabetizzazione emozionale”

I sentimenti, grazie all’apporto di numerosi studi e ricerche, sono stati riconosciuti come la trama fondativa e unitaria del sé sulla quale si costruisce l’identità della persona. Le emozioni sono, pertanto, gli elementi che fondano l’identità della persona, determinando le scelte e il pensiero ed influenzando sull’apprendimento.

Piaget ha posto in evidenza fin dalla fase senso-motoria, «l’inseparabilità della vita affettiva e cognitiva e l’indissociabilità degli stati affettivi e degli stati cognitivi»: infatti per lo sviluppo armonico della personalità è necessario una interazione tra cognizione ed affettività per il parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e quello umano.

Tra i processi emotivi e l’apprendimento esiste una profonda connessione, poiché esso si sviluppa sempre all’interno di una relazione affettiva.

Il *fattore emozione* costituisce, pertanto, l’elemento centrale intorno al quale è possibile organizzare e sviluppare una tipologia di competenze educative comprendenti la conoscenza di sé, la comunicazione e l’ascolto, le capacità relazionali e le abilità di aiuto, le strategie di gestione del disagio e delle conflittualità che si verificano in ogni ambito sociale. Le *competenze emozionali*, concettualmente conseguenti alle ricerche sull’*intelligenza emotiva* realizzate nel campo delle neuroscienze, offrono la possibilità di rilevare e di intervenire nelle situazioni di *disagio*, *disadattamento* e *handicap*, con strumenti psicopedagogici diretti a promuovere il benessere e tutte le potenzialità di crescita individuali e dei gruppi.

Gli esiti di numerosi studi hanno confermato che l’*intelligenza del cuore* può essere potenziata anche in soggetti meno dotati cognitivamente o in condizioni di diversa abilità, nei quali i problemi di autonomia e di autostima richiedono più attenzione. I programmi di *educazione alle emozioni* assumono di conseguenza valenza preventiva nel regolare l’equilibrio interiore e nel consolidare i fattori di protezione nei confronti delle disarmonie dello sviluppo. L’esplorazione dell’immenso *spazio interiore* potrà consentire di valorizzare ogni *diversità* e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione.

Le emozioni «sono depositarie della nostra storia, di ogni singolo elemento delle esperienze, dei rapporti e delle scoperte che abbiamo vissuto, ancor più di quanto non lo siano il corpo e la mente» (Cooper e Sawaf, 1997; corsivo mio) e assumono un ruolo determinante nelle diverse circostanze della vita personale e relazionale. Nello stesso modo interessano e definiscono totalmente il luogo educativo, perché costituiscono delle *attitudini fondamentali della persona* che influenzano profondamente tutte le altre capacità, sia interferendo con esse, sia facilitandole.

I processi di apprendimento e di insegnamento si costruiscono di conseguenza con la partecipazione indispensabile dei sentimenti, nell’integrazione inscindibile tra la ‘mente’ e il ‘cuore’ (Vignati, 2000).

È ormai accertato che «in un clima favorevole alla crescita, l’apprendimento è più profondo, procede più rapidamente [...] perché nel processo è investita l’intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell’intelletto» (Rogers, 1978; corsivo mio).

I numerosi progetti di *alfabetizzazione emozionale* che da alcuni anni si stanno realizzando nelle scuole con l’intento di coltivare l’equilibrio emotivo e di costituire una *vaccinazione psicologica* contro il disagio, trovano riscontro nelle concezioni di Daniel Goleman (1996, 1998, 2002) che ha formulato una nuova teoria della *mente emozionale*, definendo come il repertorio comportamentale dell’uomo sia in buona parte determinato dalle emozioni.

4. Responsabilità, impegno e competenze dell’insegnante di “qualità”

Il ruolo del docente si colloca, oggi, in una scuola che trova «la sua intrinseca vitalità e finalizzazione nell’educazione», una scuola dell’uomo, per l’uomo e secondo l’uomo,

ossia dedita all'educazione (Agazzi, 1982, p. 50). L'insegnante ha, quindi, il compito di educare, giacché l'ambiente in sé, non educa, è educativo o diseducativo secondo l'intenzionalità di chi opera in esso, poiché afferma Viotto «solo la persona può essere educatore» (Viotto, 1982, p. 66). Mentre un tempo educare era un compito di tutta evidenza, che si svolgeva da sé, quasi per consequenzialità sociale, oggi invece è una sfida, realtà da ri-comprendere e ri-formulare: una sfida a tutto campo, da tutti i lati e per tutti i soggetti, nessuno escluso che spinge a condividere, spostandone appena la prospettiva: è l'invito del sociologo francese Edgar Morin affinché «tutti quelli che hanno il compito di insegnare (che per noi diventa "educare") si portino negli avamposti dell'incertezza del nostro tempo» (Morin, 2001, p. 14). Svolgere la professione di insegnante è "impegnativa", soprattutto nella società contemporanea, dove la questione educativa del nostro tempo si presenta sempre più complessa, tanto da assistere ad una sparizione dell'idea di educazione dall'orizzonte culturale e dall'immaginario sociale e ad una trasformazione di interessi e necessità; è cambiata la struttura e la concezione della famiglia, i rapporti tra giovani e adulti, il valore delle istituzioni e della religione, i modelli di vita e tutto questo ha contribuito a disorientare e spesso ad ostacolare e ri-definire un giusto ed integro processo educativo delle generazioni moderne.

Ai docenti viene chiesto di sapersi confrontare con situazioni sempre più complesse, caratterizzate da un alto grado di variabilità, da una costante necessità di adattamento, da relazioni articolate con soggetti diversi. Saper insegnare richiede, pertanto, una professionalità specifica che non si improvvisa, ma che è il risultato di un faticoso cammino e tra i tanti «aspetti importanti che contraddistinguono il professionismo dei docenti vi è quello che attiene al campo dell'etica professionale. Insegnare è un'attività pubblica, l'insegnante lavora quotidianamente sotto gli occhi dei propri allievi che imparano presto ad interpretare i suoi comportamenti e a trarne le conseguenze. Per questo rientra nella sfera del professionismo l'adozione di comportamenti adeguati al ruolo che si svolge, la capacità di proporsi come modello di persona colta ed educata» (Cenerini e Drago, 2000, p. 46).

I docenti, oggi, proprio per questo, non possono più fare affidamento sul tradizionale prestigio del ruolo che ricoprono; possono contare soltanto sull'autorevolezza che riescono a conquistarsi *sul campo*, dimostrando non soltanto l'indispensabile competenza professionale nel proprio specifico settore disciplinare, ma anche e soprattutto la serietà, il rigore, il piacere e l'entusiasmo della ricerca, la capacità di costituire modelli esemplari e di essere accettati e richiesti come guida, di mettersi in discussione e confrontarsi con gli altri, studenti e colleghi, alla ricerca di idee e di valori condivisi.

Ecco perché educare è tanto difficile e non solo a motivo dei tempi che cambiano: educare è difficile perché è un'arte che non si può inventare, ma che si deve pianificare e costruire; perché, oltre che un compito ed un dovere, educare è "cosa del cuore", e non solo della ragione o del buon costume, che nell'amore darà i suoi frutti, poiché è solo nell'amore che si preserva il bene dell'altro.

Anzi per don Giussani il cuore ha un valore riepilogativo, trascendente, «comprensivo di tutte quelle evidenze ed esigenze originali (giustizia, bellezza, bontà, verità) con cui l'uomo è proiettato dentro il confronto con tutto ciò che esiste...l'educazione è introduzione alla realtà» (Caselli, 2009, p. 54).

Il docente per educare con efficacia deve, dunque, tenere conto del fattore realtà, dalla quale l'educazione non può essere slegata. Egli dunque deve conoscere il contesto e l'ambiente in cui la persona si trova a vivere e deve, inoltre, capire quale sia il punto di partenza della persona da educare: capirne il punto reale di partenza significa poter trovare un percorso educativo graduale ed appropriato.

Conclusioni

La scuola è scuola di qualità se sarà in grado di interagire positivamente con gli allievi, con le loro famiglie e con il contesto sociale in cui opera; coinvolgere un numero cre-

scente di “attori”, stimolandoli alla partecipazione responsabile ed alla cittadinanza democratica, promuovendone la piena realizzazione in sintonia con le loro potenzialità ed accompagnandoli nel delicato processo di crescita, di sviluppo della personalità e di maturazione critica e sociale; adottare le metodologie e le tecniche didattiche più idonee per favorire l'apprendimento anche da parte degli alunni più problematici; creare un clima sereno e collaborativo; garantire l'uguaglianza delle opportunità per consentire a tutti la possibilità di esprimersi, con i linguaggi più appropriati alle singole realtà individuali, e di trovare risposta alle proprie esigenze personali. (Lawton, 1972, pp. 55-56).

La scuola deve fornire un'ampia cultura generale, deve mettere nelle condizioni di far acquisire agli alunni conoscenze, competenze e capacità critiche per svolgere un ruolo attivo nella società e partecipare da protagonisti ai processi di innovazione e di cambiamento. Tali obiettivi possono essere raggiunti mediante una modalità che sappia integrare insieme fattori conoscitivi, emotivi, relazionali, creativi, da ricostruire continuamente.

Lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze diventa via obbligata per una scuola chiamata a realizzare esperienze significative ed efficaci di apprendimento, recuperando gli aspetti dell'imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme con gli altri, imparare ad essere (Rapporto Unesco-Delors, 1996, p. 89).

Una scuola, che vuole formare giovani intelligenze critiche, deve garantire ai suoi alunni insegnamenti di qualità, per cui gli ambiti di conoscenza e di capacità che devono essere conosciuti, sviluppati e potenziati per poter diventare insegnamenti di “qualità” sono stati sintetizzati da U. Margiotta in cinque categorie, definite “dimensioni”: competenze disciplinari, competenze didattiche, competenze autoriflessive, competenze empatico – relazionali, competenze gestionali (Margiotta, 1999, p. 51).

Le competenze degli insegnanti sono spesso implicite, si riproducono nella riflessività individuale e nel lavoro fuori e dentro l'aula; si apprendono individualmente e collettivamente, si manifestano come traduzione delle idee di cambiamento e con esse emerge il campo dell'azione professionale possibile e si costruiscono i nuovi patrimoni professionali della scuola: «le competenze sono costantemente in itinere, vengono rinnovate e ristrutturare, anche radicalmente ... vengono definite nel presente e nel futuro, e in un futuro contrassegnato dall'innovazione e dalla trasformazione» (Cambi, 2004, p. 24).

Poiché le competenze mutano rispetto ai bisogni della società, la competenza generale che bisogna apprendere, come insegnano vari studiosi da Lyotard a Morin, è la capacità di “*apprendere ad apprendere*”, che ci fa avere quella conoscenza flessibile in grado di rispondere volta per volta alle necessità sociali. Ciò significa anche avere una conoscenza il più possibile personalizzata, “una testa ben fatta” come sostiene Morin.

Bibliografia

- Acone, G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Agazzi, A. (1982). Una scuola a misura d'uomo. In G. Rovea (Ed.), *Educazione a scuola nelle ideologie contemporanee*. Brescia: La Scuola.
- Blandino, G. e Granieri, B. (1999). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Caselli, L. (2009). Un'educazione capace di parlare all'umano. In G. Chiosso, *Sperare nell'uomo*. Torino: SEI.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cenerini, A. e Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Clarizia, L. (2000). *La relazione alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.

- Cooper, R. K. e Sawaf, A. (1997). *Il fattore emozione*. Torino: Sperling&Kupfer.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2004). La relazione è anche una virtù?. *Animazione sociale: Mensile per operatori Sociali*, Novembre. Torino: Gruppo Abele.
- Ducci, E. (2002). *Educabilità umana e formazione, in Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*. Milano: Paoline.
- Goleman, D. (2002). *Essere Leader*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D.(1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Goleman, D.(1998). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Lawton, D. (1972). Scuole per domani. In E. J. King (Ed.), *Insegnanti e società in evoluzione*. Roma: Armando.
- Luhmann, N. e De Giorgi, R.(1992). *Teoria della società*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Maritain, J. (1973). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1969). *Il Metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: Il tesoro nel*. Paris: UNESCO.
- Rogers, C. (1978). *Potere personale*. Roma: Astrolabio.
- Vignati, R. (2000). La scuola delle emozioni. *Atti del Convegno: Un ponte educativo sul Terzo Millennio"* (04.11.2000). Fermo: Centro Studi P.S.
- Viotto, P. (1982). Il personalismo pedagogico. In G. Rovea (Ed.), *Educazione a scuola nelle ideologie contemporanee*. Brescia: La Scuola.

