

LA PROFESSIONALITA' DELL'INSEGNANTE

Tratto da

L'insegnante professionista

Dispositivi per la formazione

Patrizia Magnoler, EUM, Macerata, 2008

1.3 La competenza professionale

Molte sono le definizioni di competenza, oltre quella fornita da Meghnagi precedentemente presentata. Per l'EQF (European Qualifications Framework), le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o studio e nello sviluppo professionale e/o personale. In relazione alla definizione fornita precedentemente sembra acquistare un minor rilievo il ruolo di architettare soluzioni, di progettare strategie, ma la definizione di competenza viene arricchita anche da altri due elementi costituenti, ovvero *responsabilità* e *autonomia*.

Per altri autori (Le Boterf 2000; Rey 2003, Pellerey 2004), il concetto di competenza professionale assume in sé un insieme diversificato di saperi specifici, di schemi di azione, di atteggiamenti che implicano le dimensioni cognitive, affettive, conative e pratiche. La competenza si presenta come capacità di far fronte all'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta che richiedono la messa in atto di una selezione e attivazione di schemi, di strategie, di conoscenze, di comportamenti al fine di risolvere efficacemente una situazione problematica o una famiglia di situazioni-problema. La competenza professionale si esprime «per mezzo della capacità di adeguare, non tanto un'operazione ad una situazione, quanto una persona ad una situazione» (Pellerey, 2004, 43). È quindi necessario considerare che la competenza caratterizza non solo un individuo, ma la relazione tra l'individuo e una situazione (o più situazioni) e che essa si costruisce in un percorso, in interazioni e transazioni con altri, che essa dipende da un'analisi in termini di rapporti sociali.

Innumerevoli sono poi le classificazioni di competenze presenti nella letteratura riguardante lo sviluppo professionale ed economico sociale (Istituto per la Formazione dei Lavoratori). Si parla di:

- competenze chiave (es. possedere una cultura generale);
- competenze di base (es. saper utilizzare strumenti e linguaggi per la comunicazione interpersonale);
- competenze trasversali che sono generalmente riferibili alla persona e hanno una ricaduta in ogni sua attività e relazione (es. sapersi relazionare);
- competenze tecnico-professionali che riguardano lo specifico ambito professionale.

Sarchielli (1994) individua quattro competenze che vengono ri-chieste all'interno di una professionalità che cambia. La prima è *dia-gnoscicare*, ovvero la capacità di raccogliere e organizzare le informazioni adeguate all'identificazione degli scopi verso cui procedere. Diagnosticare significa poter successivamente progettare, organizzare e verificare una serie di azioni. La seconda è la capacità di *metter-si in relazione* vista secondo due diversi punti di vista: come un met-tersi in continuo confronto con l'altro, non solo per collaborare, ma per costruire un vero e proprio metodo di lavoro; come una capacità di stabilire un contatto affettivo-emotivo che favorisce la motivazio-ne. La terza è la *capacità di affrontare* intesa come un saper scegliere la strada per affrontare un problema, individuare priorità, prendere decisioni. La quarta è un *insieme di diverse competenze* che fanno riferimento ad uno specifico profilo professionale.

Riferito alla competenza professionale dell'insegnante, vi è un quadro proposto da Donnay e Charlier (1990). Secondo tali autori il docente dovrebbe:

- saper analizzare situazioni complesse, utilizzando una pluralità di approcci per la loro lettura;
- avere consapevolezza dei propri valori che guidano le decisioni e gli atteggiamenti;
- saper strutturare dispositivi di intervento, attingendo al personale bagaglio di conoscenze/strumentali, in grado di fornire una risposta a problemi e a raggiungere obiettivi;
- saper rivedere la propria esperienza in modo critico e costruttivo per realizzare un apprendimento continuo.

Questi «saperi» rimandano a competenze complesse che fungono da linee guida per tracciare nel dettaglio le competenze più specifiche presenti nei vari profili stilati da diversi enti di ricerca.

1.3.1 *Apprendere ad apprendere*

Un primo sapere riguarda *l'apprendere ad apprendere* ed è una competenza «strategica» (Alberici 2003, 72) che consente la gestione consapevole dell'apprendimento in ogni tempo ed in qualsiasi luogo esso possa verificarsi, travalicando i luoghi e i tempi istituzionalmente ad esso deputati. Questa metacompetenza è quella che permette alla persona, soggetto centrale nel life long learning di conservare le conoscenze e di svilupparle, di costruire una «storia di apprendimento» che riporta a due aspetti ovvero il senso di autoefficacia (Bandura 1996) e la costruzione dell'identità.

1.3.2 *Saper analizzare*

Altra metacompetenza è il *saper analizzare* (Altet 2006) che consente il passaggio dai saperi teorici e pratici ai saperi pedagogici. L'insegnante, nel suo percorso formativo realizzato tra teoria e pratica, ha costruito diversi saperi. I *saperi teorici*, spesso acquisiti in ambiti formali, sono di tipo dichiarativo, si riferiscono ai saperi *da insegnare* (disciplinari) e *per insegnare* (relativi alle funzioni dell'insegnante nella propria organizzazione scolastica, alla didattica, alla gestione della classe). I *saperi pratici*, frutto della pratica e acquisiti sul campo, si distinguono in saperi *sulla pratica* (saperi procedurali sul come fare, sono spesso concretizzati in routines) e saperi *della pratica* (riguardano le conoscenze che sono state acquisite in rapporto ad esperienze riuscite e non, che permettono di capire quando-dove-come attivare determinate strategie e perché). L'insegnante esperto possiede in modo adeguato ed efficace quest'ultimo tipo di sapere.

Vi sono infine i *saperi pedagogici* che sono i saperi della pratica dei quali si è preso coscienza attraverso l'analisi delle pratiche stesse.

Il passaggio dai saperi teorici e saperi pratici verso i saperi pedagogici viene attivato grazie all'uso di saperi intermediari identificabili in concetti operativi per verbalizzare le pratiche, funzionali al processo di analisi delle pratiche stesse. Sono saperi-strumenti che permettono di esaminare, leggere, denominare e teorizzare la pratica.

I saperi pedagogici, saperi formalizzati della pratica, ricoprono diverse dimensioni:

- una dimensione euristica perché aprono delle piste di riflessione teorica e di nuove concezioni;
- una dimensione di problematizzazione perché permettono di estendere la problematica, di porre e di determinare dei problemi;
- una dimensione strumentale: i saperi-strumenti, griglie di lettura, sono dei saperi strumentali, dei descrittori di pratiche e di situazioni che aiutano a razionalizzare l'esperienza pratica;
- una dimensione di cambiamento perché questi saperi creano delle nuove rappresentazioni e, attraverso esse, preparano il cambiamento.

Sono dei saperi nuovi regolatori dell'azione, che si sforzano di inquadrare il problema posto o di modificare le pratiche e, con queste, gli strumenti di cambiamento (Altet 2006, 42-44).

Saper analizzare induce a prendere coscienza, a nominare e trattare come un oggetto la propria esperienza, a divenire consapevoli del proprio habitus (Perrenoud 2006). L'analisi e la riflessione producono la capacità di saper argomentare le proprie pratiche andando a costituire un bagaglio esplicito di spiegazioni utili all'adattamento/flessibilità richiesto dall'imprevedibilità insita nel processo di insegnamento-apprendimento.

Secondo Perrenoud

Il professionista realizza in autonomia delle operazioni intellettuali non routinarie che impegnano la sua responsabilità. Il professionista è autonomo non solo perché è in grado di autocontrollare il suo operato, ma anche di guidare, al tempo stesso, il suo apprendimento attraverso un'analisi critica delle sue pratiche e dei risultati di queste (Perrenoud 2006, 154).

1.3.3 Autonomia e responsabilità

Emergono altri due aspetti di competenza evidenziati anche da EQF: sapersi gestire in autonomia ed esercitare la responsabilità.

L'insegnante autonomo e responsabile è capace di valutazione e di iniziativa, sa collocare la relazione di insegnamento-apprendimento nella dinamica di un progetto per gli alunni e per se stesso nella società, sa costruire progetti «per l'umano» che gli per-mettono di dare un senso e finalità al lavoro. In questo emerge tutta la dimensione etica dell'insegnare, del suo sentirsi attore importante in una scena in cui bisogna fare delle scelte che permettano ad una società di crescere, alle persone di trovare una personale realizzazione all'interno di complesse relazioni con altri e con oggetti culturali.

Il concetto di autonomia nella professione del docente assume di-verse sfaccettature:

- autonomia nel poter ricercare soluzioni diverse ed efficaci e ciò lo pone in forte relazione con l'aspetto organizzativo;
- autonomia nel sapersi automotivare, senza attendere motivazione estrinseche;
- intraprendenza per poter lavorare per obiettivi;
- creatività nella ricerca;
- adattabilità, intesa come atteggiamento di disponibilità verso il cambiamento;
- controllo emotivo che rimanda alla consapevolezza di sé, alla padronanza di sé, alla motivazione e a abilità sociali. L'intelligenza emotiva (Goleman 1985) permette di concretizzare le potenzialità soggettive, di renderle disponibili ai fini di un miglioramento della prestazione.

L'idea di responsabilità rinvia all'elaborazione di un progetto pe-dagogico ovvero alla predisposizione di una situazione che veda la partecipazione di tutti e di ciascuno, nella quale si apprende a con-frontarsi con se stessi e con gli altri, al rispetto e alla democrazia. È un progetto che prevede un lavoro costante per la costruzione di una normalità intesa come «faticosa fedeltà ad un progetto di coerenza con noi stessi, con l'altro» (Corsi 2003, Corsi *et al.* 2004). La re-sponsabilità si alimenta quando si percepisce la possibilità di scegliere le azioni e di poter determinare dei risultati, di incidere profondamente su una realtà (Damiano 2007). Gli insegnanti spesso avver-tono il senso di responsabilità in una duplice dimensione, formativa

e cognitiva, in quanto comprendono l'importanza che assume il do-ver scegliere in anticipo delle situazioni che contribuiranno a deter-minare una predisposizione nell'allievo verso l'apprendere. Si tratta di selezionare contenuti e organizzare dispositivi per fornire un e-quipaggiamento intellettuale adeguato al presente e al futuro (Rey 2003).

1.3.4 *Gestire la relazione*

La *competenza relazionale* è un'ulteriore competenza per la professionalità docente. Gli stessi docenti la percepiscono come centrale, secondo quanto emerge da alcune ricerche³. Dalla lettura delle osservazioni prodotte dagli insegnanti relative all'apprendimento degli studenti e al giudizio sulla scuola oggi, emerge che la competenza relazionale è tra le più importanti in quanto fortemente connessa alla sostenibilità del processo di insegnamento-apprendimento. Riconoscono inoltre che in tale competenza confluiscono aspetti affettivi, emotivi, razionali, linguistici, scelte di tempo e di luogo, di contenuto e di destinatari. Tali aspetti costituiscono un insieme *complesso* che il docente avverte anche come *complicato*, spesso egli ritiene di non possedere tutti gli strumenti per conoscerlo, affrontarlo e risolverlo. Per partecipare alla relazione interpersonale occorre condividere un nucleo di atteggiamenti di base, un consenso tacito sulle norme e sui valori e alcune regole fondamentali. L'esistenza di un tale nucleo non è così scontata nella società attuale in quanto le norme e i valori degli insegnanti non sono necessariamente quelle degli studenti, le generazioni e le culture hanno costruito differenti strutture di significato. Da questa situazione derivano atteggiamenti e comportamenti che manifestano incapacità di gestire un dialogo giungendo anche alla contrapposizione, di ricerca di potere e di controllo.

³I dati raccolti provengono dai percorsi di ricerca e di formazione (2005, 2006, 2007) effettuati in ambienti on line, dal gruppo di ricerca sulla Didattica di cui si è parlato nell'introduzione. Quando agli insegnanti si richiede di individuare le competenze fondamentali della professionalità docente, la competenza relazionale si posiziona sempre tra le prime tre competenze scelte.

Una buona relazione dipende anche dalla consapevolezza delle *problematiche della comunicazione* (Watzlawick 1971) e dalla capacità di creare un clima in cui trovano spazio l'empatia, l'ascolto, l'attenzione.

Non è trascurabile inoltre la comunicazione con i colleghi e gli altri adulti che dà vita ad una cultura della comunità. Tale cultura co-stituisce un territorio condiviso di saperi e di pratiche, di regole e di atteggiamenti su cui costruire le concezioni sull'insegnamento. La comunicazione nella comunità si avvale di molti strumenti, sia istitu-zionali/organizzativi (riunioni, documenti ufficiali), sia informali (le discussioni attorno alla macchina del caffè o nei corridoi). In questa direzione occorre sottolineare l'importanza, mai riconosciuta piena-mente, della narrazione delle pratiche (Jedlowski 2000). Attraverso questi racconti vengono manifestate le letture degli eventi utilizzando le interpretazioni condivise dalla comunità, si palesano i valori che sottendono il giudizio assegnato agli eventi. Narrare le pratiche significa anche riappropriarsi di un tempo che sembra sfuggire, di costruire una continuità che permetta anche a chi vi si inserisce per la prima volta, di percepire la continuità del flusso continuo delle vicende e di ciò che esse rappresentano. L'insieme dei racconti per-mette di costruire una realtà che si offre alla condivisione.

Il «saper comunicare» acquista una visione più centrata sulla razionalità e su aspetti cognitivi se riferita più all'aspetto argomentativo, anziché narrativo. Come sostiene Mezirow:

la competenza comunicativa è la capacità di partecipare alla valutazione delle prove, delle argomentazioni che supportano la pretesa, implicita o esplicita, della validità di un atto di comunicazione linguistica: cioè la capacità di applicare la razionalità ad un dialogo (2003, 71).

1.3.5 Risolvere problemi

Se un tempo la competenza nell'affrontare i problemi era focalizzata sulla scelta e attuazione del processo risolutivo (problem solving), oggi maggiore attenzione è volta alla capacità di «costruire» il problema (problem posing). L'applicazione del processo risolutivo è determinata dal modo in cui la realtà viene modellizzata, ovvero trasformata in una struttura o schema atto ad essere risolto. Il primo

passaggio, sicuramente il più complicato nella soluzione dei problemi, consiste nell'individuare nella situazione complessa che si vive e che genera disagio, il problema. Tale passaggio richiede un atto interpretativo, non solo una lettura, ma anche una trasformazione della situazione complessa in un artefatto concettuale, un modello manipolabile e condivisibile. È in funzione di tale modello che poi vengono scelte procedure risolutive. (Schön 1993; Bereiter 2002; Lesh *et al.*, 2003). L'analisi, in fase di definizione del problema, consente di verificare le iniziali percezioni e, come sostiene Mezirow, «più sappiamo, meno possibile diventa applicare dei preconcetti arbitrari in contesti molto diversi» (2003, 87).

Nella fase di costruzione del problema, i soggetti agiscono utilizzando diversi tipi di logiche: induttiva, deduttiva e abduzione. (Petőfi 2000). Quest'ultima costituisce il modo più efficace per iniziare un processo di lettura del problema, per formulare ipotesi di lavoro. È utile nella fase iniziale quando gli elementi a disposizione sono limitati. Essa suggerisce «che cosa potrebbe essere», recuperando situazioni analoghe vissute e apprese e indicando gli elementi da indagare o le informazioni da recuperare. L'uso delle altre logiche permette nelle fasi successive di verificare le ipotesi e mettere a punto il modello interpretativo.

Alcuni fattori influenzano le suddette operazioni: l'esperienza personale, le conoscenze, le memorie di altri racconti, le nuove informazioni acquisite, un nuovo schema da riutilizzare successivamente.

1.3.6 Riflessione e riflessività

Un ultimo «sapere» è ravvisabile nell'*esercitare la riflessione* che viene individuata da Habermas (1963) come potenzialità necessaria allo sviluppo di un senso individuale di identità.

Montalbetti (2005) distingue *riflessione e riflessività*. Con il primo termine si fa riferimento, all'interno della generale attività riflessiva, ad un *polo pragmatico*. È l'area prevalentemente dedicata all'analisi delle pratiche (in action, on action), alla valutazione della loro efficacia in rapporto al contesto, alla ricerca del significato che esse hanno assunto all'interno della comunità. La *riflessività* invece coinvolge il *polo identitario* e consiste in un ripercorrere la propria

storia e proiettarla verso il futuro, per mettere a punto una propria identità personale e professionale. I processi finalizzati alla consapevolezza, all'azione intenzionale, alla progettazione di sé, all'apprendimento dall'esperienza, alla professionalizzazione, si nutrono tutti di questa competenza.