

RIFLESSIONE E RIFLESSIVITÀ NELLA FORMAZIONE E NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

MAURA STRIANO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Abstract: Il profilo culturale e professionale dell'insegnante va definito in riferimento ai compiti e agli impegni dell'istituzione in cui va ad operare e alle sue funzioni. La professionalità docente è stata vista come una professionalità il cui compito è quello di trasmettere conoscenze. Con lo spostamento dell'attenzione sulle competenze l'impegno dei docenti è stato progressivamente orientato verso esiti di apprendimento osservabili e certificabili, il che ha riconfigurato anche la loro identità; da trasmettitore di conoscenza l'insegnante diventa, quindi, una figura professionale che sa accompagnare l'accesso alla conoscenza, mettendosi in gioco come mediatore e facilitatore dei processi di apprendimento. Il lavoro degli insegnanti si iscrive all'interno di sistemi che, come avverte Luhmann, sono caratterizzati da uno specifico tipo di riflessività, intesa come 'struttura antropologica' che sostiene processi di apprendimento, di comprensione, di costruzione della conoscenza.

Keywords: conoscenze, competenze, riflessività, identità.

1. Introduzione

In un momento storico in cui la formazione degli insegnanti sembra essere un tema accantonato dall'agenda politica nazionale a favore di un rapido e massiccio reclutamento, in cui confluisce anche una sanatoria delle istanze dei precari e il riconoscimento parziale delle richieste dei dottori di ricerca, diventa indispensabile e urgente aprire uno spazio di riflessione sulle forme e sui modi attraverso cui, in funzione dell'auspicato reclutamento, si immagina di poter formare gli insegnanti e sostenerli nel loro sviluppo professionale.

A fondamento di una riflessione sul tema è l'identificazione di quello che è il profilo culturale e professionale dell'insegnante, che va definito in riferimento ai compiti e agli impegni dell'istituzione in cui va ad operare e alle sue funzioni.

Il dibattito attuale evidenzia un significativo ridimensionamento della funzione di crescita e di emancipazione culturale e sociale che la scuola ha avuto fino alla fine degli anni Ottanta.

A questa perdita di impatto sociale della scuola si è progressivamente accompagnata una sottile delegittimazione del ruolo educativo degli insegnanti, che appaiono, in molti casi, sempre più demotivati, disorientati e a rischio di burn-out.

Ciò è dovuto alla combinazione di almeno tre fattori.

Un primo fattore è il dato di fatto che l'insegnamento non è sempre una scelta vocazionale, ma può rappresentare una scelta forzata rispetto ad altre aspettative professionali (dalla ricerca universitaria, alla libera professione, all'imprenditoria) nella misura in cui si tratta di una occupazione che offre una certa sicurezza economica, una collocazione stabile, con un impegno orario definito che, in alcuni casi, può lasciare spazio ad altri impegni professionali.

Il secondo fattore è la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. All'insegnamento si accede attraverso percorsi faticosi, talvolta tortuosi e non sempre

formativi perché non sono concepiti lungo una linea di continuità, che si sviluppa a partire dalla scelta del percorso di laurea in funzione di una specifica traiettoria occupazionale, ma attraverso varie esperienze di insegnamento non strutturato, con certificazioni e titoli post laurea, che non sempre hanno un valore professionalizzante.

L'esperimento delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento, durato un decennio e poi cancellato senza possibilità di fare un bilancio valutativo dei suoi esiti, al di là di una serie di criticità, aveva il merito di rappresentare un progetto formativo solido, ben strutturato in cui si coniugavano saperi didattici disciplinari e saperi di ordine psico-pedagogico e di didattica generale, rendendo possibile, attraverso esperienze di tirocinio guidato in contesti di pratica, entrare in contatto diretto con il mondo della scuola.

I tentativi successivi (TFA, FIT), proponendo un percorso formativo più agile e snello e soprattutto più direttamente legato al mondo della pratica, non sono stati concepiti e non sono stati realizzati per accompagnare e consolidare l'acquisizione di saperi e di competenze professionali e si sono tradotti, spesso, nell'apprendimento superficiale degli elementi essenziali ad una professionalizzazione.

L'ulteriore semplificazione del percorso formativo (concretizzatasi nella erogazione di 24 crediti non inseriti in un impianto curricolare ma in 'percorsi' flessibili, che possono essere ridotti anche grazie al riconoscimento di crediti acquisiti in altri contesti) ha come esito l'acquisizione di nozioni e saperi frammentari e poco organizzati, non integrati in nessuna esperienza di ordine pratico.

In questo modo molti insegnanti possono risultare, di fatto, dotati di poche competenze professionali o esserne privi (come si può evincere da quanto emerge dai primi bilanci a valle dei percorsi di accompagnamento ai neo immessi in ruolo gestiti dall'INDIRE).

Il terzo fattore è il sovrapporsi, nelle indicazioni istituzionali e politiche a livello transnazionale e nazionale e nei discorsi sulla scuola che si sono avvicinati nel tempo, tanto in chiave culturale quanto in chiave scientifica, di differenti (e talvolta contrastanti) rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti (descritti di volta in volta come 'lavoratori della conoscenza', mediatori e facilitatori dei processi di apprendimento; orientatori, educatori, ricercatori, agenti di riflessione).

2. Ruoli e funzioni della professionalità docente

Se tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta i discorsi sulla scuola e sull'insegnamento si sono incentrati soprattutto sui processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, determinando l'avvio di un processo che Biesta (2006) ha descritto come 'learnification', negli anni Duemila il focus si è spostato sulle abilità e sulle competenze riconoscibili come esiti certificabili, osservabili e verificabili dei processi di insegnamento-apprendimento.

In questo scenario la professionalità docente è stata vista essenzialmente come una professionalità il cui compito è quello di trasmettere conoscenze, che per lungo tempo hanno rappresentato il principale focus di attenzione (Striano 2018).

Con lo spostamento dell'attenzione sulle competenze l'impegno dei docenti è stato progressivamente orientato verso esiti di apprendimento osservabili e certificabili, il che ha riconfigurato anche la loro identità; da trasmettitore di conoscenza l'insegnante diventa, quindi, una figura professionale che sa accompagnare l'accesso alla conoscenza giocandosi come mediatore e facilitatore dei processi di apprendimento, identificati come il fulcro dell'impegno dell'istituzione scolastica.

La professionalità docente non è una professionalità che Glazer (1974) avrebbe definito 'forte', nella misura in cui non funziona sulla base di protocolli ripetibili e standardizzabili, ma ha a che fare con condizioni di contesto estremamente variabili, che richiedono flessibilità e riflessione ed un costante impegno nella ricerca di nuove soluzioni e strategie.

In questa prospettiva, come già aveva evidenziato Schön (1999), l'insegnante è un 'professionista riflessivo', un esploratore e un ricercatore empirico in quanto è sempre impegnato a confrontarsi con problemi emergenti dai contesti di pratica, che alimentano costantemente un circuito di riflessività.

D'altro canto, la relazione con i singoli studenti e con il gruppo classe, la necessità di costruire un dialogo ed un patto educativo chiamano in causa un'altra funzione, quella dell'educatore, che esprime la sua professionalità nell'accompagnare e nel sostenere processi di crescita attraverso un agire intenzionalmente orientato.

La necessità di accompagnare e di traghettare gli studenti verso la scelta della scuola superiore ovvero verso l'opzione dell'università in alternativa ad altre possibili opzioni, fa dell'insegnante anche un orientatore, che si impegna nell'individuare e valorizzare risorse e talenti e nell'indirizzare gli studenti verso scelte culturali, formative e professionali rispondenti ai loro profili.

Questi diversi ruoli e funzioni (che talvolta sono in contrasto tra loro in quanto riflettono differenti idee di scuola e professionalità docente) richiedono di essere ripensati in modo riflessivo in riferimento al focus dell'engagement istituzionale e professionale richiesti alla scuola e agli insegnanti, nella complessità del momento storico in cui viviamo.

Se il focus riconosciuto è l'istruzione, la scuola e gli insegnanti sono chiamati in prima istanza a veicolare conoscenze e saperi, rispondenti a specifici bisogni conoscitivi riconosciuti a livello nazionale all'interno di un framework transnazionale (si pensi ad esempio ai documenti di indirizzo e alle raccomandazioni dell'ONU, dell'Unesco e dell'Unione Europea).

Se il focus è l'inculturazione, l'attenzione si indirizza a norme, culture, tradizioni, valori che la scuola, in quanto agenzia educativa, è chiamata a veicolare in uno scenario economico, storico e sociale estremamente articolato, in cui si interfacciano dimensioni multiculturali ed istanze interculturali.

Se il focus è la socializzazione, il lavoro scolastico viene ad essere indirizzato alla costruzione, alla modellizzazione, alla riconfigurazione di forme di incontro, confronto, relazione allo scopo di fornire a tutti gli strumenti socio-relazionali per costruirsi nel tempo un capitale sociale significativo e di agire all'interno di specifici contesti in modo rispondente a richieste e sollecitazioni diverse e differenti.

Se il focus è sulla formazione e sull'educazione, si dovrà porre in prima istanza attenzione ai processi di sviluppo e di crescita degli allievi, alle condizioni che li ostacolano o li facilitano, ed alle azioni volte ad accompagnarli e a sostenerli in tutto l'arco della vita.

3. Quali conoscenze e quali saperi per la formazione degli insegnanti?

In questo scenario un primo interrogativo attiene alla piattaforma culturale che dovrebbe sostenere la professionalità docente tenendo conto delle diverse focalizzazioni individuate e della loro inevitabile interconnessione e sovrapposizione.

Nella misura in cui l'insegnante ha come mandato l'istruzione sono di fondamentale importanza la padronanza dell'epistemologia delle discipline che insegna e, allo stesso tempo, la consapevolezza del valore d'uso dei saperi disciplinari di cui ha titolarità.

Istruire, infatti, non consiste nel trasmettere istruzioni o nozioni ma, se seguiamo l'etimologia latina del termine: 'apparecchiare, costruire, comporre, fabbricare...'; chi istruisce, quindi, 'apparecchia' una metaforica tavola affinché gli studenti possano accedere ai saperi disciplinari che non sono scodellati già pronti, ma sono sapientemente costruiti e composti per poter essere appetibili ma anche facilmente digeriti.

Imbandire una tavola e comporre un menu implicano una profonda conoscenza delle materie prime, degli ingredienti, dei sapori e dei condimenti nonché delle loro migliori possibili combinazioni.

Lo stesso menu tuttavia non funziona in contesti e situazioni diversi e differenti e con commensali che abbiano differenti abitudini, gusti e preferenze.

A tale scopo gli insegnanti necessitano anche di conoscenze e saperi di ordine antropologico, pedagogico e psicologico.

È attraverso queste conoscenze e questi saperi che gli insegnanti diventano in grado di esplorare contesti, culture, dimensioni cognitive e relazionali e di declinare il loro insegnamento modulandolo in diverse forme e modi.

Su queste basi, inoltre, essi diventano consapevoli di come i saperi disciplinari entrano in gioco nei processi formativi laddove, come avverte Orefice (2001), il sistema degli apprendimenti del soggetto si alimenta dell'incontro con prodotti immateriali e materiali della cultura.

Nella misura in cui l'insegnante lavora in aula e in classe ha bisogno anche di attrezzarsi di conoscenze e saperi di ordine metodologico e didattico, che consentono di realizzare e veicolare la mediazione didattica dei saperi, delle metodologie, strategie, tecnologie.

Un elemento costitutivo dell'identità dell'insegnante è la sua epistemologia professionale.

A differenza di altre professioni, caratterizzate da una epistemologia che Schön (1999) definirebbe 'tecnica' in quanto lineare, applicativa, riferita a protocolli e a standard, fondata sulla applicazione di conoscenze e saperi, l'epistemologia degli insegnanti è di natura riflessiva; essa è infatti circolare, euristica, fondata sulla esplorazione dei contesti e su processi di costruzione e messa in circolo di conoscenze e saperi.

3. L'identità professionale degli insegnanti tra riflessione e riflessività

Il lavoro degli insegnanti si iscrive all'interno di sistemi che, come avverte Luhmann (1988), sono caratterizzati da uno specifico tipo di riflessività, intesa come 'struttura antropologica' che sostiene processi di apprendimento, di comprensione, di costruzione della conoscenza.

La riflessività si articola in processi auto-referenziali, auto-organizzatori strettamente interdipendenti, che garantiscono l'auto-controllo e l'auto-regolazione dei sistemi educativi attraverso una triade di funzioni: pensare, rappresentare, agire.

Ciò consente da un lato di delimitare confini e spazi d'azione, dall'altro di definire spazi di comunicazione, discorso e incontro al cui interno gli agenti educativi definiscono le loro identità personali e professionali, attraverso un triplice riferimento a se stessi, agli altri ed ai sistemi di cui sono parte.

La riflessività rappresenta, quindi, una funzione essenziale per l'autopoiesi dei sistemi educativi, che possono mantenersi solo attraverso un continuo processo di rinnovamento e trasformazione.

All'interno di questo orizzonte diventa possibile operationalizzare specifici e situazionali casi di riflessione (connotata da una doppia matrice, euristica e critica) orientati all'esplorazione di questioni problematiche emergenti dai processi e dalle pratiche.

Van Manen (1977) identifica tre livelli di riflessione, a cui corrispondono tre modi di intendere le pratiche.

A un primo livello la riflessione sostiene le pratiche esplorando la relazione mezzi-fini in esse inscritta; diventa così possibile elaborare e selezionare principi, teorie e raccomandazioni tecnico-pratiche che meglio rispondono al raggiungimento di determinati obiettivi.

Ad un secondo livello la riflessione sostiene le pratiche mettendo a fuoco le cornici interpretative, il sistema di valori di riferimento, le esperienze, le percezioni, i pregiudizi, le presupposizioni, i significati che le orientano; essa si sofferma in particolare sui processi di comunicazione e di co-costruzione di significati nei contesti dell'educare, mettendo a fuoco anche le implicazioni pratiche di tali processi.

A un terzo livello la riflessione si sofferma sulle condizioni sociali sottese alle pratiche ed esplora le dinamiche interne alle istituzioni in cui esse si inscrivono (autorità; dominanza; potere) attraverso cui vengono legittimate, esercitate e consolidate le strutture, i ruoli sociali, le forme di consenso e di comunicazione in gioco.

La riflessione, nella sua articolazione su più livelli, è una funzione sociale emergente condivisa tra una molteplicità di attori, impegnati nel complesso compito di riorganizzare e ricostruire il loro agire e le loro pratiche.

È attraverso la riflessione che diventa quindi possibile implementare ed innovare i contesti e le istituzioni educative; come suggerisce Young (1988) su queste basi le politiche relative alla formazione degli insegnanti e dei professionisti dell'educazione dovrebbero essere basate su processi di modernizzazione riflessivi anziché su modelli tecnocratici, che inquadrano l'agire educativo in strutture pre-definite; ciò richiede di guardare ai percorsi di sviluppo professionale come ad opportunità di coinvolgimento attivo dei professionisti dell'educazione in processi di continua revisione e ricostruzione delle regole e delle risorse che inquadrano le loro pratiche.

Su queste basi, gli insegnanti vengono ad essere impegnati come agenti riflessivi, il che significa che non sono chiamati a riprodurre strutture esistenti (in termini di regole, ruoli e organizzazione di risorse) ma a chiarire la propria funzione all'interno delle pratiche educative e, allo stesso tempo, a decostruire e ricostruire le pratiche in oggetto, secondo specifiche condizioni e specifici bisogni situazionali.

Come avverte Quicke (1997) i processi riflessivi richiedono tuttavia di essere condotti coinvolgendo gli insegnanti non su una base individuale ma operando sulle 'comunità di pratica' di cui fanno parte, creando una cornice che garantisce sia l'agentività individuale, sia la 'voce' della comunità.

In questo modo individui e comunità vengono ad essere impegnati in modo riflessivo in attività discorsive attraverso le quali possono esplorare e condividere i motivi e le ragioni delle azioni e delle pratiche dei singoli professionisti, inscrivendole all'interno di un quadro di riferimento più ampio, che le legittima, le valida, ne definisce il senso e la portata e permette di specificare il loro impatto e la loro rilevanza all'interno dei sistemi educativi.

Bibliografia

- Biesta G. 2006, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder and London.
- Glazer N. 1974, *The schools of the minor professions*, in *Minerva*, 12 (3), pp. 346-364.
- Luhmann N., Schorr K.E. 1988, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, trad. it., Armando, Roma.
- Orefice P. 2001, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- M. van Manen 1977, *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*, in *Curriculum Inquiry*, 6 (3), pp. 205-228.
- Quicke J. 1997, *Reflexivity, community and education for the learning society*, in *Curriculum Studies*, 5 (2), pp. 139-161.
- Schön D.A. 1999, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad.it. Dedalo, Bari.
- Striano M. 2018, *La costruzione dell'epistemologia professionale degli insegnanti per una nuova idea di scuola*, in Margiotta U. (ed.), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*, Erickson, Trento, pp. 105-113.
- Young M. 1998, *Rethinking Teacher Education for a Global Future. Lessons from the English*, in *Journal of Education for Teaching*, 24 (1), pp. 51-62.