

Profili di professionalità*

Michela Schenetti

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'educazione
michela.schenetti@unibo.it

Abstract

The present publication report the findings of a research carried out on the issues of early childhood professionalism in some Italian province. The study, that is predominantly qualitative, aims to investigate the relation between care practices and professional development within institutions. Specifically this article discusses the research findings emerging from a critical reflection on the categories identified through the data analysis. Within this discussion early childhood professionalism is conceptualized as a process which is sustained by 'formation', collegiality and reflective practices.

Parole chiave: professionalità insegnante; scuola dell'infanzia

1. Come le insegnanti declinano la loro professionalità

Attraverso la lettura critica e l'approfondita analisi di una documentazione di respiro europeo, il concetto di "competenza" sembra emergere come centrale e, seppure con approcci differenti, si rivela il fulcro di un lifelong-lifewide learning che comincia anche nella scuola dell'infanzia tramite insegnanti a loro volta appunto competenti. In questa direzione va la nostra scelta di inserire esplicitamente nel-

* Il presente contributo appartiene al report di ricerca "La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia" che comprende quattro contributi collegati tra loro dalla condivisione di un progetto di ricerca sul tema della professionalità insegnante. Le ricercatrici Lucia Balduzzi, Chiara Panciroli, Michela Schenetti hanno elaborato i report identificando alcune tematiche cruciali emerse dai risultati della ricerca stessa: l'accoglienza delle insegnanti, i profili di professionalità, le diverse direzioni e le componenti della formazione. Precede tutti i contributi, di cui rappresenta un indispensabile elemento propedeutico ed interpretativo, un intervento di Milena Manini sulla metodologia della ricerca. Ciascun report non va dunque considerato autonomamente ma, anche per i rimandi logici ed euristici, letto alla luce degli altri.

la seconda domanda il concetto di *competenza* (Manini, 2001) accompagnato anche dal termine *caratteristiche* per permettere ai nostri interlocutori di rifarsi a differenti aspetti semantici.

Partendo dai risultati di alcune ricerche internazionali¹ che mettono in luce una crisi del ruolo dell'insegnante con conseguente perdita di attrattività della carriera e che sottolineano la necessità di rilanciare tale professione, si è deciso di fare un esplicito riferimento al concetto di *professionalità*², pensato per riconoscere e dare valore alla professione insegnante. La stessa professione che Schön inseriva tra quelle grandi³ pur evidenziando un declino dell'immagine che l'insegnante professionista avrebbe di se stesso e dell'effettivo contributo che può fornire al benessere della società.

*“Considero la mia professionalità connotata dalle seguenti caratteristiche/competenze”
(puoi rispondere con un esempio).*

La domanda chiedeva, anche tramite esempi specifici, di scegliere alcune caratteristiche e competenze che connotano la *propria* professionalità. L'obiettivo era quello di stimolare le insegnanti ad una riflessione personale in accordo con la prospettiva fenomenologica (Bertolini, 1988) che ci ricorda come l'attività peculiare di ogni essere umano sia quella di “intenzionare”, di attribuire cioè un senso ad ogni fenomeno, un senso necessariamente legato al vissuto di ciascuno.

¹ A cura di OCSE, (2005) *Teachers Matter : attracting, developing and retraining effective teachers*; EU-RYDICE, (2004) *Keeping teaching attractive for the 21st century/* p. 24. Secondo queste ricerche gli insegnanti lamentano un mancato riconoscimento sociale del loro ruolo e del loro lavoro e spesso, nel lungo periodo, mostrano chiari segni di insoddisfazione e demotivazione, fino a concretizzarsi in fenomeni di burn-out

² Siamo consapevoli che i termini professionalità e competenza, assai abusati in riferimento alle insegnanti rischiano di svuotarsi di significato se non vengono curati e nutriti nel solido universo interpretativo costituito dalla storia delle insegnanti che hanno contribuito allo spessore pedagogico e culturale della scuola dell'infanzia Italiana. Per quanto ci riguarda, riteniamo che competenza sia sinonimo di professionalità, inteso come complesso di capacità, saperi, abilità, caratteristiche di un'insegnante sufficientemente buono da individuare, comprendere, gestire i problemi della sua esperienza educativa. Soprattutto a tale professionalità competente appartengono i concetti di *dinamicità e relazionalità* (Manini, 2009 : 193)

³ Schön da un lato include quella degli insegnanti tra le grandi professioni, dall'altro evidenzia una crisi di fiducia nelle professioni ‘...seppur inclusa tra le grandi professioni, quella degli insegnanti ha bisogno di essere rilanciata e rivalutata anche considerando ‘la questione dell'adeguatezza della conoscenza professionale ai bisogni e ai problemi della società?’(Schön, 1993: 41)

La scelta di richiedere esempi voleva andare nella direzione di incentivare la riflessione sulla propria pratica professionale: quell'insieme di azioni e atteggiamenti che le insegnanti quotidianamente mettono in atto nella scuola dell'infanzia.

Il fenomeno indagato da questa domanda, quindi, è *il vissuto di insegnanti di fronte all'universo semantico rappresentato dal concetto di professionalità*.

La richiesta di accompagnare possibili definizioni di competenze, o la declinazione di queste, attraverso caratteristiche considerate significative servendosi di esempi aveva, poi, lo scopo di consentire l'emergere di quella conoscenza tacita poiché offuscata, agli occhi di chi la agisce, dalla foschia dell'abitudine e della quotidianità.

E' utile ricordare che la storia professionale dei soggetti coinvolti risulta spesso connotata dal passaggio da una scuola all'altra, dall'incontro con alcuni colleghi piuttosto che altri, da esperienze di supplenza talvolta frustranti e dispersive, altre volte utili alla costruzione di un background professionale.

Elemento non di poco conto per l'analisi di questa seconda domanda, inoltre, risulta essere la media degli anni di precariato del nostro campione, che si attesta sui 4-10 (Manini 2011), traducendosi nella possibilità di dar voce a soggetti che, contando su diversi anni di esperienza, possono riflettere su un proprio vissuto professionale più consolidato.

2. La scheda d'analisi della seconda domanda

Dopo aver costruito la griglia di analisi e aver codificato i testi, come illustrato nel contributo precedente da Balduzzi (Balduzzi, 2011), sono emerse cinque categorie: *stile educativo, competenze relazionali, formazione, pratica professionale e attitudini personali*. Non si individua una gerarchia tra di esse, si evidenzia, piuttosto la ricorrenza di relazioni spesso molto forti tra le stesse.

La categoria **stile educativo** raccoglie le affermazioni che indicano la professionalità come caratterizzata da capacità di ascolto, accoglienza, atteggiamento di apertura e disponibilità. In stretta connessione con questa categoria vi è quella che abbiamo chiamato **competenze relazionali** nella quale sono state raccolte tutte le testimonianze che mettono al centro la relazione come competenza fondamentale per la professionalità delle insegnanti di scuola dell'infanzia. Con la categoria denominata **formazione** sono state, invece, selezionate tutte quelle affermazioni che sottolineano, da un lato, l'importanza di una formazione psico-pedagogica teorica iniziale e dall'altro la necessità di formazione continua che le insegnanti definiscono come *solida, mirata e guida dell'agire educativo*.

La categoria denominata **conoscenze e competenze professionali** raccoglie, accanto a *competenze metodologico-didattiche* diversificate (narrative, artistiche, matematiche), indicate come significativi tasselli di professionalità, un'attenzione mirata al concetto di *flessibilità*.

La ricorrenza di termini quali *pazienza, passione, fermezza, umiltà, rispetto, dolcezza, serietà* (intesa come senso di responsabilità) e *predisposizione naturale* alla professione insegnante ci hanno suggerito di individuare un'ulteriore categoria denominata **attitudini personali** che, se da un lato, corre il rischio di evocare vecchie concezioni, quali quella della professione come vocazione e ad una vocazione eminentemente declinata al femminile; dall'altro ci permette di sottolineare la complessità della professionalità educativa, nella quale caratteristiche personali risultano profondamente intrecciate con competenze di tipo professionale. Grande rilevanza assumono quindi le pratiche di interconnessione e di significazione dei singoli che per questo meritano l'attenzione privilegiata della presente ricerca (Pancioli, 2011).

Nei prossimi paragrafi i dati ci aiuteranno a meglio delineare ciascuna categoria.

Per ora ci preme sottolineare come, anche per questa domanda, su ogni *scheda d'analisi* sia stato riportato il numero identificativo del testo e la tipologia di gestione della scuola a cui le insegnanti afferivano nel momento della somministrazione del questionario a domande aperte. Questo ci permetterà di dare voce, nel nostro procedere fenomenologico, alle parole delle insegnanti e di utilizzare i dati sia in forma aggregata, sia in forma disgiunta per gestione, nella consapevolezza di quanto il contesto di riferimento in cui la scuola è inserita abbia rilevanza per il lavoro che al suo interno si svolge. Attività che saranno influenzate dall'organizzazione, dai processi nei quali un insegnante è chiamato a intervenire; dal territorio in cui si colloca, dalla tradizione culturale e didattica che caratterizza storicamente il servizio, dai materiali, dalle tecnologie disponibili, e così via...

Di seguito è riportato un esempio di scheda di analisi, nella quale sono stati inseriti i dati complessivi, considerati in forma aggregata.

Id Intervista Gestione FISM COMUNE STATO PROVINCIA

CATEGORIE	DESCRITTORI
A. Formazione	
<i>A.1. la formazione teorica</i> <i>(iniziale – come bagaglio personale di conoscenze e continua, come necessità di formazione)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - formazione socio-psico-pedagogica - studio individuale - Formazione universitaria/teorica - Formazione continua per rispondere a cambiamenti sociali (solida e mirata) - Mantenere una mentalità di studio e ricerca - Partecipare a corsi di aggiornamento e formazione
<i>A.2. Scambio e confronto con colleghe come incremento di professionalità</i>	- Elemento indispensabile in un contesto in continua evoluzione

<i>A.3. Disponibilità all'autoformazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentare la propria crescita culturale attraverso la lettura o la partecipazione/organizzazione eventi - Garantirsi tempi e spazi per imparare - Allargare le conoscenze delle insegnanti oltre al campo educativo
<i>A.4. Possibilità di scelta</i>	- Tra le diverse proposte formative in base a preferenze o utilità
<i>A.5. Riflessività</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Riflessione sulla pratica - Interrogarsi per migliorare - Osservare <input type="checkbox"/> riflettere <input type="checkbox"/> agire
B. Conoscenze e competenze Professionali	
<i>B.1. Competenze metodologico – didattiche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trasmettere sapere - Conoscere discipline e metodologie - Attuare strategie per sostenere lo sviluppo evolutivo - Saper progettare - Saper programmare - Ricercare strategie educativo didattiche - Avere competenze didattiche: narrazione, arte, lavoro manuale, proporre attività interessanti, specializzazione in matematica - Avere competenze pratiche di tipo organizzativo (cenni alla burocrazia)
<i>B.2. Capacità di osservazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Osservare bambini e genitori per conoscere e comprendere (bisogni e interessi) - Osservare per organizzare - Osservare il singolo, il gruppo e la relazione
<i>B.3. Flessibilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacità di reagire agli imprevisti - Capacità di non chiudersi in rigidi schemi educativo-metodologici - Allontanamento dalla stereotipia e dal conformismo
<i>B.4. Saper utilizzare l'esperienza</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Farsi plasmare dall'esperienza - Acquisire competenze attraverso l'esperienza
<i>B.5. Creatività</i>	<ul style="list-style-type: none"> - nella vita quotidiana - nella programmazione
C. Stile educativo	
<i>C.1. Ascoltare</i>	- Capacità di ascolto dei bambini, delle famiglie

	- Capacità di ascolto delle richieste e delle emozioni dei bambini
<i>C.2. Accogliere</i>	- Accogliere i bambini, i genitori, i colleghi - Valorizzando le peculiarità del singolo - Accogliere con (dialogo, vicinanza, interesse) - Accogliere per contenere, per farsi carico, per rendere l'ambiente più sereno, per promuovere le relazioni
<i>C.3. Essere aperti e disponibili</i>	- Alla novità, a nuove esperienze - All'altro/ai rapporti interpersonali - A esperienze collettive, di difficoltà, a critiche costruttive e suggerimenti - Al confronto - Disponibilità a dare, fare, conoscere, adattarsi ai cambiamenti - Disponibilità a mettersi in gioco - Disponibilità ad accompagnare il singolo ad esprimere le proprie potenzialità
<i>C.4. Mettere in discussione</i>	- se stessi - il lavoro svolto - nel confronto con gli altri
D. Competenze relazionali	
<i>D.1. Relazione</i>	- Con i bambini - Con i genitori - Con le colleghe - Gestione dei rapporti scuola famiglia - Relazione con bambini diversamente abili
<i>D.2. Confronto/importanza del gruppo</i>	- Interscambio di competenze - Capacità di confronto e condivisione - Riconoscere la forza del team - Lavoro di rete (scambi pedagogici e con servizi sanitari)
E. Attitudini Personali	
<i>E.1. Passione</i>	- Per il lavoro - Amore per i bambini
<i>E.2 fermezza</i>	
<i>E.3 pazienza</i>	- Nella relazione con le colleghe, con i bambini, con le famiglie
<i>E.4 predisposizione naturale/s. ma-</i>	- Buon senso

<i>terno</i>	- Senso materno come limite e risorsa
<i>E.5 Umiltà</i>	- Considerare il ruolo come punto di partenza per imparare dalle colleghe e dall'esperienza
<i>E.6 Rispetto</i>	
<i>E.7 Serietà/Senso di responsabilità</i>	
<i>E.8 Dolcezza</i>	

3. Parlare di professionalità

3.1. Descrizione del corpus

Il corpus testuale oggetto di analisi è costituito da 88 testi dei 92 raccolti. Una insegnante non ha risposto alla domanda e 3 protocolli sono stati esclusi perché a rispondere erano state insegnanti che, al momento della somministrazione del questionario, stavano svolgendo esclusivamente attività di coordinamento e non di insegnamento. La suddivisione in relazione alla tipologia di gestione è la seguente:

3.2 L'analisi dei dati

Il corpus testuale è stato scomposto in 407 unità di analisi; di queste 357 sono rientrate nelle categorie d'analisi individuate, pari al 87,7% del totale.

Il 83,8 % delle unità di analisi totale si riferisce alla professionalità intesa come vissuto personale che prende forma attraverso caratteristiche e competenze, il 3,9 % si concentra, invece, sul concetto di professionalità come riflessione generale, mettendo in evidenza un processo mai dato una volta per tutte, come vedremo di seguito.

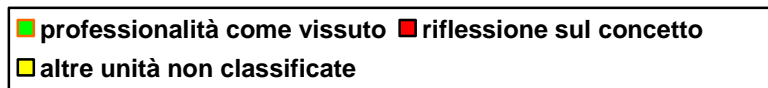
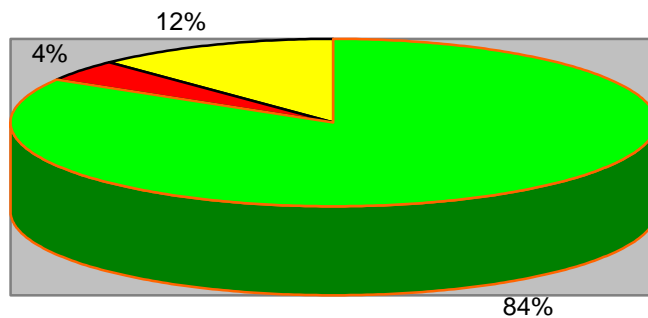


Grafico 1. Distribuzione degli enunciati nelle aree di classificazione

Procederemo ora nell'analisi considerando le sole unità di testo ricondotte a categorie, dunque i 357 items, che saranno considerati da ora in poi il totale di riferimento. In questo scritto i dati verranno utilizzati in forma aggregata per far emergere gli elementi peculiari legati alla seconda domanda.

Nelle righe che seguono affronteremo la descrizione delle emergenze nelle diverse categorie, considerando i dati in termini complessivi. Solo in un secondo momento andremo a verificare se sono presenti differenze nella distribuzione delle frequenze e, in caso positivo, ad ipotizzare alcune interpretazioni dei fenomeni.

Occorre sottolineare che quasi tutti i testi, ad eccezione di pochi, composti al massimo da una o due unità di analisi, presentano discorsi complessi che abbiamo frazionato in differenti unità di testo, ricondotti poi alle differenti categorie.

Difficilmente abbiamo avuto a che fare con protocolli nei quali veniva affrontato un solo tema: più spesso i temi si collegavano l'uno all'altro ed in una sola frase era possibile rintracciarne due o anche più.

L'uso delle numerose citazioni degli scritti delle insegnanti nella presentazione dei dati vuole andare nella direzione di evidenziare la pregnanza e la ricchezza dei testi analizzati, concentrandosi sui vissuti e sugli atteggiamenti nei confronti del tema oggetto d'indagine, per lasciar emergere il nostro lavoro di interpretazione: attività necessaria per ricondurre questa molteplicità a categoria.

3.2.1 La riflessione sul concetto di professionalità

Nei protocolli, nonostante la domanda stimolo non ne facesse esplicita richiesta, non sono mancate considerazioni sul concetto di professionalità in quanto tale che è stato descritto come un processo dinamico ed in continua evoluzione, inscritto in un contesto storico e culturale in divenire che implica continue riflessioni periodiche sulla propria personale professionalità.

Sono una maestra in “divenire” dunque, la mia professionalità deve ancora subire il classico processo di consolidamento, anche se essere professionale non è un concetto statico ma dinamico, in continua evoluzione. Ma per edificare bisogna consolidare e continuare a costruire all’infinito. (id. 83)

Un processo che richiede da un lato la capacità di stare in relazione con chi abita il proprio contesto per potersi ripensare, rimodulare e lasciarsi entusiasmare dal nuovo,

anche se il mio lavoro penso di saperlo fare c’è continuamente qualcosa di nuovo da imparare o da cambiare anche perché noi stessi cambiamo e, avendo a che fare con le persone, occorre rimodularsi. (id 52)

Io sono una maestra che decisamente ha ancora molto da imparare spero di conservare in questo l’entusiasmo dei miei bambini. (id 59)

che richiama, dall’altro, anche la capacità di mettere il proprio pensiero in relazione con quello degli altri ed essere disposti, capaci a cambiarlo in modo ragionevole o disponibili a chiarire meglio il proprio.

Professionalità vuol dire anche cambiare modalità di pensiero per adeguarsi a quella più ragionevole di un altro oppure (senza superiorità) far comprendere la propria che in un determinato momento può rivelarsi migliore. (id 52)

Una professionalità mai data una volta per tutte, quindi, i cui confini non riguardano solo gli aspetti istituzionali della professione ma coinvolgono a pieno titolo anche la persona stessa come soggetto in formazione continua.

Io credo che la mia professionalità sia un viaggio dentro me stessa. Ogni giorno mi sento in discussione ci sono sempre nuove domande che mi si pongono e spesso le risposte cambiano di anno in anno. (id 76)

Una professionalità che può alimentarsi dell'esperienza quando riesce ad accompagnare la pratica con una riflessione che si rivela indispensabile per tornare sull'azione in modo diverso, più consapevole e mirato.

Perché la professionalità è un qualcosa che si forma giorno dopo giorno, esperienza dopo esperienza. Secondo me non si è mai troppo professionali se non quando non sei proprio verso la fine della tua carriera. (id 77)

Se da un lato, come si può vedere dal grafico 1, queste riflessioni non assumono una rilevanza quantitativa, in quanto coprono appena il 4% delle unità di testo considerate, dall'altro assumono una decisiva rilevanza qualitativa poiché sullo sfondo di queste considerazioni si possono inscrivere a pieno titolo le diverse categorie accomunate da un concetto di professionalità 'debole'. Una debolezza intesa non nel senso di 'basso livello di professionalità' o 'scarsa competenza professionale' ma in quanto mai caratterizzata da certezze e sicurezze granitiche. Una professionalità in divenire che guadagna forza e rigore dal sapersi costantemente calare in relazione e da questa prendere forma e valore. Sullo sfondo inizia a delinearsi un'immagine che rimanda non ad una mera applicazione di procedure, ma alla capacità di padroneggiarle e di applicarle in modo critico e pertinente, combinandole tra loro.

3.2.2 Le diverse sfumature della professionalità

Le unità di testo considerate sono state distribuite all'interno delle macrocategorie illustrate nel grafico 2. Le percentuali non vogliono in alcun modo suggerire una generalizzabilità dei dati ma, semplicemente, permettere di visualizzare le tendenze di risposta evidenziando, nello stesso tempo, come i dati si attestino in posizioni spesso decisamente equilibrate.

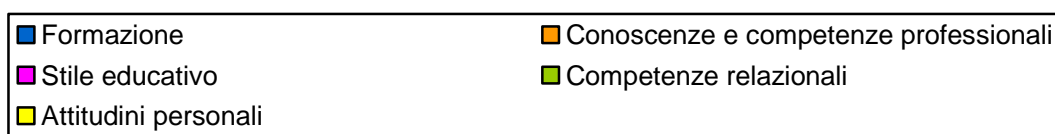
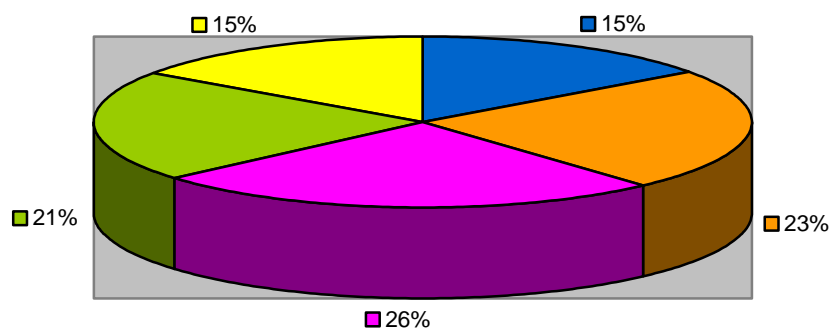


Grafico 2. Distribuzione in macrocategorie

Le categorie che potremmo definire come maggiormente significative sono quelle legate all'area dello *stile educativo* (26%) e delle *conoscenze e competenze professionali* (23%), seguite dall'area *competenze relazionali* (21%). Meno frequenti sono i riferimenti alla *formazione* (15%) ed alle *attitudini personali* (15%), che tuttavia risultano essere ben rappresentati e con la medesima ricorrenza.

Questo dato mette in evidenza come le parole delle insegnanti tendano a restituire una immagine della propria professionalità intensamente complessa, nella quale le dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere si contaminano e si compenetrano rendendo questi piani dai contorni indefiniti e difficilmente arginabili. Non è assente il rischio che la complessità si trasformi in indeterminatezza, rendendo difficile distinguere l'essere dal saper essere ed il buon senso dal saper fare, come vedremo in seguito.

3.3 Lo stile educativo

Può essere interessante vedere in che modo si distribuiscono le frequenze delle unità di testo in base ai cinque descrittori che abbiamo individuato all'interno di questa macrocategoria, sia per chiarire quali affermazioni siano state convogliate all'interno di ciascuno di essi, sia, soprattutto, per riempire di significati quei concetti che portano già in sé differenti universi semantici di riferimento e necessitano di essere contestualizzati per poter essere rappresentativi dei nostri soggetti di ricerca.

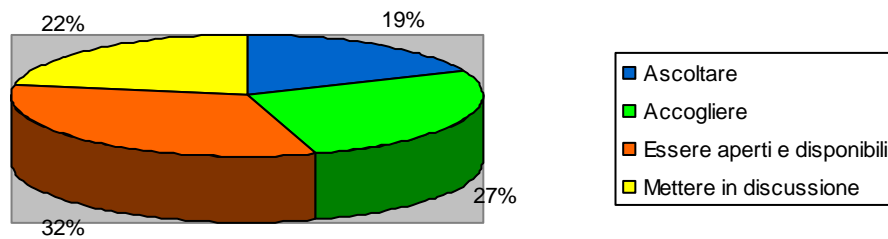


Grafico 3. Distribuzione per microcategorie nell'ambito della macrocategoria Lo Stile educativo

La categoria **stile educativo** è stata pensata per raccogliere le affermazioni che indicano la professionalità come caratterizzata da capacità di ascolto, di accoglienza e da un atteggiamento di apertura e disponibilità.

La *capacità di ascolto* si riferisce alle richieste e alle emozioni dei bambini e delle famiglie; si tratta di una forma di ascolto attivo, un ascolto che ha l'obiettivo di comprendere l'altro, di mettersi al suo livello, per poter costruire una relazione educativa autentica.

Una caratteristica importante del mio lavoro è saper ascoltare i bambini dando a tutti loro la possibilità di esprimersi attraverso i vari linguaggi (verbali espressivi grafici). (id 30)

Una caratteristica fondamentale della mia professionalità penso che sia la disponibilità ad un ascolto attivo che mi permette di avere una relazione empatica con i bambini con gli adulti della scuola e anche nella vita privata. (id 32)

Sullo sfondo sembra delinearsi il pensiero rogersiano (Rogers, 1951) con il suo mettere al centro del processo educativo la relazione fra genitore/figlio ed insegnante/allievo, relazioni che l'autore descrive come fondate su stima e rispetto reciproci. In questa ottica l'adulto di riferimento, per poter stabilire un rapporto efficace con il bambino, deve essere autentico, essere cioè se stesso, in grado di esprimere i propri sentimenti positivi o negativi; avere stima delle capacità del bambino; comprensione ed empatia per capire il vissuto del piccolo senza valutare o giudicare.

L'ascolto viene indicato come attività fondamentale che rende possibile una progettazione rispettosa dei bisogni e dei tempi dei bambini; è attraverso un ascolto ad ampio raggio che l'insegnante può disporre degli elementi necessari ad una didattica pedagogicamente fondata.

Con ascolto intendo in senso più ampio osservare i bambini in vari momenti (gioco, pasto attività, liti). Penso che spesso sia necessario e molto più utile fermarsi per capire quali sono le esigenze i bisogni dei bambini e solo successivamente ragionare e agire. (id 76)

Dopo i colloqui con le famiglie ascolto e rifletto su come comportarmi con i bambini. (id 24)

In questo senso ci sembra utile un richiamo al concetto di *entropatia*: si tratta di un atteggiamento volontario e intenzionale - la cui formulazione si deve a Ricoeur (2003), che si differenzia dal fenomeno spontaneo e di totale immedesimazione nell'altro che prende invece il nome di empatia e di cui le insegnanti hanno fatto menzione.

In questo senso ascoltare il bambino richiede non solo la capacità di comprenderlo, di 'mettersi nei suoi panni' nell'ottica di una immedesimazione totale che non si esaurisce in un 'io adulto sono con te', ma, piuttosto, la capacità di pensare, rappresentare, sentire e descrivere una situazione secondo il punto di vista del bambino, una comprensione che deve essere in grado di cogliere il più lucidamente possibile il vissuto del bambino e partire da questo per impostare il proprio intervento educativo (Schenetti, 2006).

I soggetti intervistati mettono al centro anche la relazione tra insegnante/insegnante.

Non mancano, infatti, indicazioni sull'importanza di un ascolto autentico rivolto alle colleghe ed alle diverse professionalità con l'obiettivo di cogliere punti di vista diversi dal proprio.

Altra caratteristica che mi appartiene è legata sicuramente all'ascolto delle richieste dei bambini all'ascolto degli stati emozionali delle colleghe e quindi al tentativo di cogliere tutti i punti di vista. (id 35)

La *capacità di accoglienza* viene indicata come la capacità di

accogliere il bambino come l'ospite tanto atteso per cui si prepara la scuola, (id 57)

e di dare il benvenuto i genitori come attività propedeutica per accogliere i bambini.

Sono convinta che far parlare i genitori (più che parlare con i genitori) sia fondamentale nel lavoro che svolgo in quanto se si sentono accolti loro si sentiranno accolti anche i loro bambini. (id 60)

In proposito si potrebbero ricordare le parole di Luisa Muraro quando afferma che 'se un'adulto o un adulto vuole rispettare un bambino per prima cosa deve rispettare le persone che sono per lui significative, *in primis* la madre e il padre, indipendentemente dal giudizio che noi diamo sul loro operare come genitori' (Muraro L., 2000: 85).

In questa forma di accoglienza si ritrovano le caratteristiche dell'ascolto attivo considerato come un'attività intenzionale che si manifesta non solo mediante l'azione del sentire ma attraverso le parole, la postura del corpo, l'orientamento dello sguardo. Azioni che presuppongono un vero e proprio incontro con l'altro.

Credo di essere un'insegnante accogliente nei confronti dei miei bambini sono affettuosa e mi piace giocare con loro e soffermarmi a parlare di ciò che fanno a casa. Per me l'accoglienza si attua anche e soprattutto attraverso il dialogo con i bambini e loro percepiscono che tu (insegnante) sei vicino a loro che ti interessi di loro e che sono importanti. (Id 40)

Io ritengo che una persona incontra l'altro solo se ha queste caratteristiche ed incontrare l'altro per me significa avere uno sguardo ampio che accoglie valorizzando le diversità le peculiarità di ogni singolo. (id. 1)

Un evento educativo/didattico prende sempre l'avvio a partire da un incontro (Dallari, 1999); questa constatazione ci suggerisce quanto l'accoglienza descritta e praticata dalle insegnanti possa entrare a pieno titolo tra le competenze fondamentali per la professionalità insegnante.

In tal senso accogliere significa, quindi, organizzare questo incontro predisponendo la scuola e le insegnanti

in modo tale che sappiano comprendere dove è il bambino e 'andarlo a prendere proprio lì'. (id. 55)

Si delineano anche alcune caratteristiche della relazione d'aiuto: inteso come rapporto in cui uno dei soggetti interviene per promuovere e far emergere nell'altro un processo di crescita, di sviluppo, di maturità ed autonomia.

Saper accogliere ed osservare i bambini per capirne i bisogni e gli interessi e poter così costruire dei percorsi educativi che li aiutino a diventare sicuri di se stessi e fiduciosi nelle proprie capacità; aiutarli a capire chi sono e cosa possono essere non è facile ma credo sia necessario saper miscelare bene una dose di amore materno che fa sentire protetto e sicuro il bambino, con un'altra che lo renda indipendente capace di camminare con le proprie gambe per esplorare il mondo con la consapevolezza che ce la farà. (id 53)

Una vera e propria responsabilità che si traduce nella capacità di

'farsi carico' della persona (insegnanti, genitori, bambini) perché questa trovi lo spazio necessario per una propria crescita e professionalità. (id. 56)

cercare fin dall'inizio che i bambini che ho incontrato stessero bene a scuola e bene con me. (id 84)

Dietro al 'farsi carico' e allo 'stare bene' sembrano delinearsi due differenti modi di vivere la relazione con l'altro: l'*occuparsi* e il *preoccuparsi*. 'L'occuparsi è il procurare cose necessarie a conservare, riparare, promuovere la qualità della vita senza un investimento personale come una serie di mansioni da svolgere' mentre il preoccuparsi è 'un *prendersi a cuore*'. Quando l'aver cura si declina nella forma del prendersi a cuore, l'altro entra nei tuoi pensieri; comporta, quindi un forte investimento personale sia sul piano del pensiero [...], sia sul piano emotivo (Mortari, 2006: 31). Senza dimenticare che 'realizzare il ben-essere del bambino richiede anche il predisporre alla relazione, trovando dentro di sé un atteggiamento e uno stato emotivo che, se da un lato preparano una reale accoglienza del bambino e dei suoi genitori, dall'altro indicano i limiti ed i confini della relazione' (Balduzzi, 2007: 91).

Viene più volte menzionata anche l'importanza di accogliere i colleghi. Accogliere è valorizzare le peculiarità del singolo; un singolo, per la maggior parte dei casi bambino, che necessita di un contesto sereno ed appropriato, possibile solo se non si dimentica l'altro da sé adulto, portatore di un proprio punto di vista. Una propria visione del mondo (Bertolini, 1988) unica ed irriducibile che necessita continue negoziazioni per divenire pratica educativa coerente e condivisa.

Molto importante è anche l'accoglienza riferita a colleghi in quanto essere accoglienti rende l'ambiente lavorativo sicuramente più sereno e nel nostro lavoro la serenità è essenziale per far vivere il momento scolastico nel miglior modo possibile ai bambini (id 46)

Le insegnanti, quindi, accolgono per contenere, per farsi carico, per promuovere le relazioni, ma anche per rendere l'ambiente più sereno. Emerge sullo sfondo una pedagogia dell'accoglienza che si rivela indispensabile per il processo educativo.

Un'accoglienza di tutte le persone che fanno parte della comunità scolastica (bambini, genitori, nonni, colleghe, dade-dadi...), perché l'accoglienza aiuta a far sì che si creino buone relazioni. (id 80)

All'interno della categoria *stile educativo* trovano spazio anche un *atteggiamento di apertura* all'altro da sé e di *disponibilità* ai rapporti interpersonali, alle nuove esperienze (nuovi bambini, colleghi, metodologie di lavoro), ma anche alle critiche costruttive e ai suggerimenti.

Le diverse e sempre nuove realtà/esperienze mi permettono di avere sempre a disposizione un confronto per azionare quel momento di autocritica essenziale per il mio lavoro. (id 23)

Mi posso considerare una persona disponibile soprattutto con il bambino perché ogni volta che mi chiede aiuto cerco di darglielo e di farlo nella maniera più giusta e adeguata per lui. (id 62)

Una disponibilità a mettersi in gioco, a mettere in costante discussione se stessi ed il lavoro svolto con l'obiettivo di conoscere i propri limiti affinché non diventino ostacolo nella pratica educativa.

Ritengo che chiudersi nel proprio guscio non porti a nulla di positivo, che sia necessario andare oltre i nostri 'confini' e potersi sperimentare sempre in qualsiasi momento della propria vita. L'andare oltre potrà farmi sperimentare esperienze positive ma anche non tanto, ma comunque arricchenti per la mia professionalità. (id 4)

La mia professionalità è scandita da tanta disponibilità a fare a conoscere a dare sono sempre pronta a mettermi in discussione e non ho difficoltà a chiedere per capire e imparare. Sono disponibile ai confronti e alla critica costruttiva e mi impegno per riuscire al meglio. (id 31)

3.3.2 Le competenze relazionali

In stretta connessione con la categoria precedente vi è quella definita **competenze relazionali**, nella quale sono state raccolte tutte le affermazioni che mettono al centro la relazione come competenza fondamentale per la professionalità delle insegnanti di scuola dell'infanzia. L'insegnante è sempre e comunque in relazione e, attraverso la relazione, l'agire educativo prende forma assumendo senso e valore. Di sostanziale importanza non è solamente la *relazione con i bambini* che viene definita da qualcuno come *la cartina tornasole del lavoro educativo*, ma anche quella *con i genitori* che vengono considerati interlocutori fondamentali per l'esperienza educativa, rappresentando un tipo di relazione che pone la questione del *confine* (Leonelli, 2007: 134).

Di centrale importanza risulta essere anche la relazione con *i colleghi*, parte integrante della mia professionalità è anche la condivisione con le colleghe, dunque la mia competenza relazionale. Credo sia fondamentale il confronto e il lavoro a scuola in un clima di reciprocità. (id 34)

La dimensione del gruppo di lavoro emerge con molta frequenza, dando luogo ad una microcategoria specifica riferita al *gruppo di lavoro*.

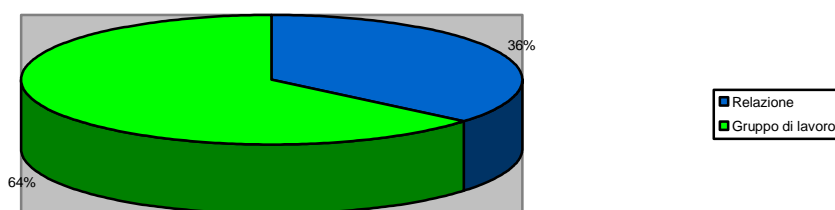


Grafico 4. Distribuzione per microcategorie nell'ambito della macrocategoria Competenze Relazionali

Viene, in particolare sottolineata la capacità di stare in relazione con le colleghe come competenza difficile, in qualche modo obbligatoria ma, soprattutto, fondamentale per garantire una coerenza educativa ed un clima favorevole ai bambini.

Fondamentale è la competenza collaborativa sia con le colleghe che con i collaboratori scolastici. Essere in grado di comunicare e confrontarsi

correttamente è importante per sviluppare un buon lavoro di gruppo. (id 38)

Il team ti deve essere di supporto sia nelle routines, sia nelle decisioni importanti. Il sapere lavorare in gruppo è una competenza che dovrebbe essere obbligatoria. (id 50)

Discuto i progetti educativi con le mie colleghe e sono costretta a documentarmi per dare ragione delle mie scelte. (id 23)

Dalle parole delle insegnanti emerge chiaramente la fatica, la difficoltà ma allo stesso tempo la ricchezza e l'utilità della collegialità nella scuola dell'infanzia. Le loro parole richiamano il concetto di *confine* (Callari Galli, 1996) che Paolo Zanini spiega come 'il luogo dove, proprio a causa dell'incontro scontro tra le differenze, possono prodursi dissidi che sembrano insanabili' (Zanini, 1997:51).

Il rapporto col bambino lo trovo sempre motivante con quanti problemi puoi avere...però sembra di entrare dentro a una bolla...cioè tutti i tuoi pensieri in quel momento non ci sono...spariscono... Lo stress viene di più dalle relazioni con gli adulti...(FRN1)

'Certamente non va misconosciuta la difficoltà insita nel conoscere-capire- ipotizzare *dove, quando, come* si situa il confine della propria responsabilità - e di quella altrui- se la scena educativa è così affollata di protagonisti' (Bronfenbrenner, 1986), ma il fatto che le insegnanti coinvolte attribuiscono al gruppo di lavoro significative funzioni formative apre ad uno scenario molto interessante.

Alcuni riconoscono, infatti, alle 'equipe educative' la capacità di favorire un intercambio di competenze fondamentali per la professionalità, un confronto che appare indispensabile in un contesto in continua evoluzione.

Tra le diverse affermazioni in questo senso ne prendiamo in considerazione una che mette in evidenza come la professionalità si arricchisca

se si riescono a condividere percorsi, esperienze ed idee con colleghe e se posso confrontarmi serenamente con loro. (id 17)

Si prefigurano, così, un insieme di comportamenti che dovrebbero essere sostenuti, decisi e condivisi dal collettivo, dalla collegialità, dal team degli insegnanti.

3.3.3 La formazione

Viviamo in continua evoluzione e senza formazione è come fermarsi a guardare passivamente ciò che cambia e magari non cercare/trovare. (id 80)

Questa asserzione potrebbe essere considerata come l'elemento di connessione tra la categoria precedente e quella denominata **formazione** nella quale sono raccolte tutte quelle affermazioni che sottolineano, da un lato l'importanza di una formazione psico-pedagogica teorica iniziale

Formazione universitaria teorica che mi serve nel mio lavoro sia nella trasmissione di nozioni ai bambini, nell'osservare le varie relazioni che intercorrono tra di loro, nell'attuare strategie che possono aiutarli in situazioni di difficoltà; sia nel relazionarmi con le mie colleghe per lavorare meglio in team (id 4)

formazione intesa come professionalità acquisita attraverso studi pedagogici sociali pedagogici (id 49)

Grazie alla mia formazione nella gruppanalisi sono in grado di 'leggere' le dinamiche presenti nella scuola e cogliere i bisogni delle insegnanti e facilitare la comunicazione e la gestione dei conflitti (anche rispetto ai genitori)

Le competenze riguardanti la psicologia evolutiva mi permettono di capire i bambini guidare le maestre ad osservarli e trovare strategie efficaci collaborare con i servizi (nei casi di bambini con difficoltà) per costruire una 'rete' intorno al bambino e alla famiglia (id 54)

dall'altro la necessità di una formazione continua in servizio.

Continuo a tenermi aggiornata ritengo che la lettura ed il continuo studio siano fondamentali in un lavoro che costantemente si deve relazionare e confrontare con la crescita di esseri umani. Le dinamiche dei bambini sono svariate e infinite e molte volte mi sento incapace di gestirle dati anche i miei pochi anni di esperienza professionale. (id 21)

Aggiornamento come momento di scomposizione e ricomposizione di saperi e competenze affrontando cioè aspetti specifici es. psicomotricità logico-matematiche ecc... come tanti fili di un tappeto che si intrecciano continuamente tra loro. (id 67)

Al centro dell'attenzione troviamo anche il piano dell'esperienza e la necessità di acquisire, soprattutto nei primi periodi lavorativi, competenze didattiche e gestionali non apprese nel corso dei percorsi di formazione iniziale⁴.

Il desiderio e la voglia di informarmi e sapere sempre più su didattica, sviluppo infantile, attività e laboratori nuovi quindi formazione continua in servizio per dare ai bambini il massimo e per non commettere errori che graverebbero sul loro percorso di crescita (id 74)

Il desiderio di mantenere una mentalità di studio e di ricerca nella consapevolezza che non si è mai arrivati nel corso di questi anni di insegnamento. La mutevolezza del contesto sociale di conseguenza dei bisogni formativi ed educativi dei bambini e delle loro famiglie fa nascere il bisogno e la ricerca di una continua formazione (id. 9)

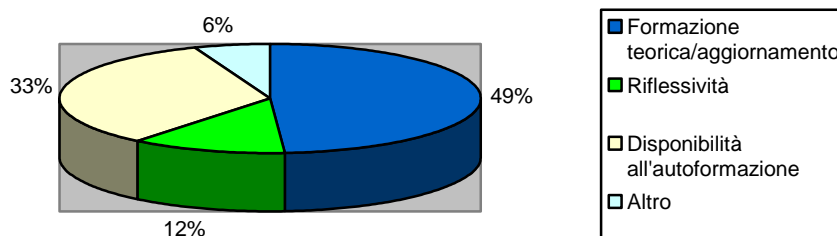


Grafico 5. Distribuzione per microcategorie nell'ambito della macrocategoria Formazione

Molte insegnanti sottolineano, inoltre, l'importanza della disponibilità del singolo all'autoformazione accompagnata dalla volontà di alimentare la propria crescita culturale attraverso canali istituzionali e non:

la mia professionalità si arricchisce se continuo ad avere una ricca vita di interessi e di impegno sociale e se alimento la mia crescita culturale attraverso la lettura e la partecipazione ad eventi. (id 13)

⁴ Cfr. Manini M., *La metodologia della ricerca*, Grafico: *Titolo di studio*

... se mantengo un atteggiamento di ascolto nei confronti della realtà circostante. (id 31)

Una crescita culturale ad ampio spettro, in quanto

le conoscenze dell'insegnante non dovrebbero concentrarsi solo sul campo educativo ma dovrebbero spaziare su diversi campi del sapere proprio per proporre ai bambini stimoli e lanciare quelle basi che un domani diventeranno competenze. (id 21)

Se sono attenta a formarmi ed auto formarmi incessantemente sia attraverso i canali istituzionali sia attraverso altri ambiti culturali nonché alla loro costruzione/promozione. (id 13)

Particolarmente interessante, come già anticipato in precedenza, è l'importanza data da alcune insegnanti alla possibilità di partecipare agli incontri degli "organi collegiali" sia ristretti, sia allargati (di plesso e di zona) e quindi di poter esprimere il proprio parere in merito non solo alle scelte didattiche ma anche a quelle politiche e gestionali.

La mia professionalità si arricchisce se incontro colleghe e colleghi con i quali la relazione sia fondata sulla libertà reciproca e allo stesso tempo sul desiderio di confronto, di arricchimento, di compensazione reciproca. (id 13)

Importanza del lavoro collegiale con le colleghe e di interscambio delle competenze (ovviamente ove possibile) come occasione formativa. (Id 8)

Sullo sfondo, nei diversi protocolli, emerge il concetto di *riflessività*. Questa categoria non appare particolarmente rilevante sul piano quantitativo, in quanto si sono considerate le affermazioni che ne facessero un esplicito riferimento, ma assume un grande rilievo delineando una visione articolata della pratica professionale. Richiama, infatti, aspetti di una professionalità riflessiva che potrebbe inserirsi all'interno dell'importante contributo di Schön (2003). Nei dati ritroviamo riferimenti al concetto di riflessione *nell'azione* accanto alla riflessione *sull'azione* e si può supporre uno sviluppo professionale arricchito da una continua attenzione da parte dell'insegnante sulla propria pratica, attraverso la quale giungere poi ad un esame critico dei fatti educativi che la caratterizzano. Una forma di apprendimento di terzo livello, come lo definirebbe Dewey, rappresentato dallo sviluppo dell'abito mentale del *pensiero riflessivo* (Dewey, 1961:111).

Per concludere, si potrebbe affermare come questo *pensare in modo riflessivo* sia da considerarsi come una competenza fondamentale per la professionalità degli insegnanti di scuola dell'infanzia, rendendo necessaria un'acquisizione, da parte degli stessi, di un *atteggiamento riflessivo*, una propensione generale a riflettere sulla propria attività, prima, durante e dopo il suo farsi.

Dai protocolli emerge un'idea di formazione, per dirla con le parole di Cenerini 'intesa come educazione all'autorealizzazione, alla capacità di ciascuno di dare un senso, di perseguire delle mete individuali sulla base di scelte personali' (Cenerini A, Drago R, 2000: 28). Alcune insegnanti, infatti, sottolineano la necessità di poter avere *possibilità di scelta*.

Poter scegliere, cioè, tra i diversi percorsi formativi, quelli più appropriati alla propria storia professionale, ai propri gusti ed ai propri bisogni formativi; elemento che tuttavia emerge come criticità nella pratica attuale.

Tra le righe si scorge una stretta corrispondenza con la categoria *competenze relazionali* come ci lascia intuire questa stessa affermazione che pone la formazione al servizio della capacità di dialogo e comunicazione:

anni di formazione, aggiornamenti, esperienze personali sono davvero buone credenziali per instaurare dialoghi proficui. (id 59)

Allo stesso tempo ci introduce alla categoria *conoscenze e competenze professionali*, nella quale si sottolinea, oltre alla necessità di padroneggiare competenze teoriche e pratiche di base, l'esigenza di una buona conoscenza professionale, indispensabile per indirizzare le competenze nel modo più appropriato rispetto alla situazione e per trasformarle in competenze condivise.

Competenze *partecipate* dal e nel gruppo di lavoro, in un'ottica di co-costruzione dei saperi mai data una volta per tutte per sfuggire al rischio più insidioso della società della conoscenza: quello che la mente umana si riduca a svolgere solo una funzione *riproduttiva*, intesa come capacità di accumulare e selezionare i saperi, dimenticando la sua essenziale funzione *produttiva* (Frabboni, 2005). Ma anche competenze agite nei confronti dei diversi interlocutori (bambini, colleghi, genitori) che, attraverso un attento lavoro di riflessione, concorrano a formarne di nuove in un'ottica di dialogo sempre aperta ed in quella dinamica a spirale tra ricerca, pensiero ed azione educativa che Piero Bertolini metteva a fondamento della sua pedagogia come scienze empirica, eidetica e pratica, nella cui definizione ci riconosciamo (Balduzzi, Schenetti, 2009: 273).

3.3.4. Le conoscenze e competenze professionali

Se la professionalità si traduce nel saper gestire situazioni variegata e complesse, allora alla formazione deve aggiungersi l'esperienza che viene considerata dalle insegnanti come fondamentale per l'acquisizione di nuove competenze, solo se accompagnata da un attento lavoro di *osservazione*.

Alla professionalità educativa spetta il compito di osservare il singolo, il gruppo e la relazione; osservare per comprendere i bisogni e gli interessi dei bambini ma, soprattutto, per proporre percorsi educativi coerenti e stimolanti, in grado di sostenere il loro sviluppo evolutivo.

La mia professionalità è connotata da competenze educative didattiche in quanto principalmente il mio ruolo è quello di educare i bambini e sviluppare la loro identità autonomia e le loro competenze. Lo sviluppo della loro personalità cerco di attuarlo al meglio attraverso la didattica progettando e programmando il lavoro da fare in sezione giorno per giorno. (id 34)

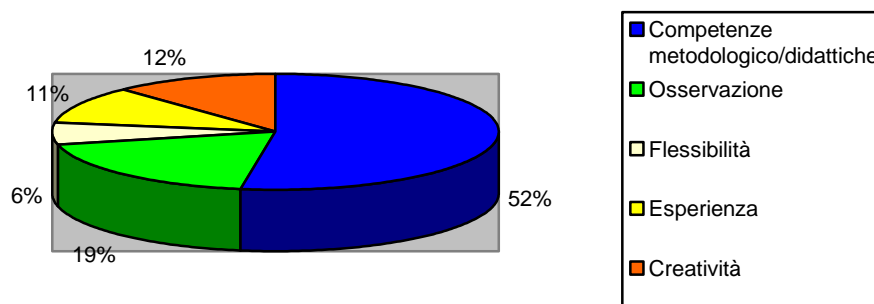


Grafico 4. Distribuzione per categorie nell'ambito della macrocategoria Conoscenze e competenze professionali

Siamo all'interno della categoria denominata **conoscenze e competenze professionali** che raccoglie, accanto alla segnalazione di *competenze metodologico-didattiche* diversificate (che a volte si configurano come crocevia tra competenze culturali e disciplinari – Cambi 2004) indicate come significativi elementi di professionalità,

un'attenzione sul concetto di *flessibilità*. La pratica professionale dovrebbe essere caratterizzata da un atteggiamento flessibile che deve tradursi nel saper scegliere le strategie pedagogico-didattiche più appropriate al *qui ed ora* educativo e nella capacità di reagire agli imprevisti e di allontanarsi da qualsiasi forma di stereotipia e conformismo.

Cerco di partire dagli interessi dei bambini per lo svolgimento delle attività e di non avere una programmazione rigida mi faccio in un certo senso “guidare” dai loro interessi e cerco di rispettare la loro “spontaneità” nei lavori e di valorizzarli nelle loro inclinazioni ad esempio con i bambini provenienti da diverse nazionalità che non parlano italiano ho lavorato molto sul linguaggio grafico pittorico e musicale. (id 48)

Non mi fisso su schemi educativo-metodologici ma mi faccio plasmare dalle esperienze. (id 69)

Flessibilità: quando si tratta di tradurre in pratica la programmazione educativa e didattica in sezione lascio spazio anche ai suggerimenti, domande ed osservazioni che fanno i bambini approfondendo le loro curiosità. (id 92)

Nei protocolli non sono mancati riferimenti al concetto di creatività ed un'attenzione al futuro dei bambini, uno slancio in avanti.

Aiutare chi non riesce a farlo. Fare in modo che gli apprendimenti siano facilitati da proposte stimolanti e creative in modo che il futuro approccio allo studio sia connotato da uno spirito di curiosità e ricerca. (id 89)

Se, come sottolinea Bertolini, la creatività può essere intesa come ‘quella capacità dell’individuo di andare al di là del già-dato, del già-fatto, del già-conquistato (o dell’esistente) in una prospettiva per la quale il suo autentico orizzonte esistenziale è rappresentato dal possibile, dal futuro, dalla trasformazione, dal cambiamento nonché dalla capacità di costruire del nuovo, partendo da ciò che c’è; [...]e di percorrere nel pensiero, nel comportamento e nei sentimenti, vie alternative spesso inaspettate e imprevedibili’ (Bertolini, 2004: 14), risulta molto importante ritrovare un’attenzione alla creatività nelle parole delle insegnanti.

‘Creatività è agire di propria iniziativa per fare qualche cosa che si ha voglia di fare’ scriveva Winnicott (1974: 52). I nuovi contesti richiedono però che il lavoro dell’insegnante non sia più solo un lavoro di improvvisazione o un collage di espe-

rienze più o meno creative, il rimando è a ciò che Vanna Iori definisce artisticità, frutto di intuizione, competenza e abilità (Iori, 1994: 37): una dimensione da apprendere, migliorare e perfezionare attraverso l'esperienza.

Tra le parole delle insegnanti si delinea un'attenzione privilegiata alla pratica dell'osservazione.

Capacità di osservare e captare situazioni riferite al singolo bambino ma anche alle dinamiche di gruppo. (id 33)

Credo sia importante che il bambino raggiunga a tutti gli effetti quegli obiettivi prefissati in precedenza dopo una lunga osservazione delle sue abilità e competenze e che li raggiunga attraverso una grande pazienza da parte dell'insegnante. (id 44)

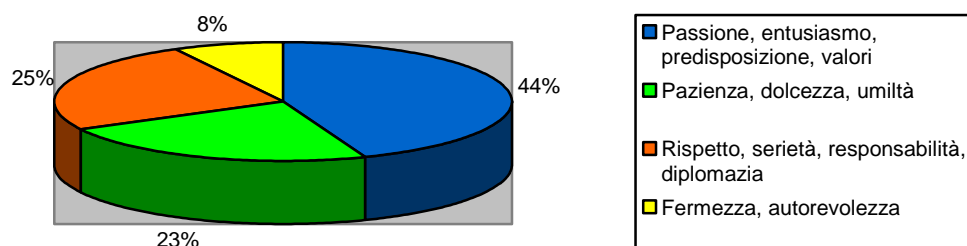
Osservazione e creatività come azioni che non si sovrappongono ma la alimentano, questo sembra essere il contenuto della pratica professionale delle insegnanti. Osservare, nel modo descritto, non è un comportamento spontaneo di chi passa il proprio tempo con i bambini, ma deve essere 'appreso'.

Sullo sfondo si tratteggia la riflessione montessoriana nella quale il pensiero si lega strettamente alla pratica e il conoscere in modo scientifico (attraverso l'osservazione) non è mai disgiunto dal rispetto e dalla cura per l'infanzia.

Emerge, inoltre, la necessità di articolare regola e spontaneità o, per dirla con le parole di Bianchi e Cocever, 'la misura della formazione ben riuscita non è una buona risposta ma è un bambino che cresce bene che diventa quindi il formatore delle educatrici che fanno un'esperienza globale dello sviluppo e delle condizioni che lo sostengono'. (Bianchi L., Cocever E., 2007: 71)

3.3.5 Le attitudini personali

La ricorrenza di concetti quali *pazienza, passione, fermezza, umiltà, rispetto, dolcezza, serietà* (intesa come senso di responsabilità) e *predisposizione naturale* alla professione insegnante ci hanno suggerito di individuare un'ulteriore categoria denominata **attitudini personali**.



Ancora una volta emerge come la dimensione personale e quella professionale tendono ad intrecciarsi fortemente nelle professioni educative.

Spero che la mia professionalità sia sempre caratterizzata dalla voglia di fare e dall'entusiasmo che mi dà ogni giorno questo lavoro.

Credo, infatti, che questo sia uno dei pochi lavori che possa essere svolto solo se alla base vi è passione e gioia di insegnare, voglia di imparare ogni giorno dalle colleghe e anche dai bambini stessi. (id 70)

Come nella vita privata così nel mio lavoro mi piace capire il bambino fino in fondo cerco di immedesimarmi in lui con la speranza che possa vivere al meglio il tempo che passa a scuola. (id 64)

Dewey sostiene che le *attitudini* "sono di per se stesse qualità personali, tratti del carattere [che] devono essere coltivati" (Dewey, 1961: 97), se è difficile accettare una predisposizione naturale alla professione, in quanto questa evoca aspetti genetici, si può invece affermare come ci siano persone le cui personalità ed i cui atteggiamenti meglio si conciliano con il lavoro dell'insegnante.

La passione, l'amore per i bambini, la dolcezza nella relazione e la pazienza vengono spesso definiti come la *conditio sine qua non* per intraprendere questo mestiere e, soprattutto per portarlo avanti con entusiasmo per anni. Una condizione favorevole per gli interlocutori della propria azione educativa ma anche e soprattutto per la propria identità professionale.

Del resto, come evidenziato da Lucia Balduzzi, "il più delle volte per le insegnanti il poter essere se stesse significa poter dare anche la propria impronta al lavoro, esprimendo la propria creatività e le proprie idee; altre volte, invece, i riferimenti vanno nella direzione dell'affermazione di una non meglio definita *personalità* che si declina nel fare con i bambini ciò che si sa fare meglio (raccontare fiabe, disegnare,

...) soprattutto per una gratificazione individuale e non legata ad alcuna intenzionalità educativa'. (Balduzzi, 2011)

4 Professionalità ed oltre... Alla ricerca di uno stile professionale

Questi risultati mostrano un contesto contraddistinto dai concetti di dinamicità e relazionalità che, pur non negando l'esigenza di competenze metodologico-didattiche specifiche richiedono la capacità di promuovere una didattica in situazione, nella quale il soggetto che impara, il soggetto che insegna, la cosa che si insegna/impara e l'azione didattica sono in una relazione sistemica (Iori, 1994). In tale prospettiva anche il processo di inserimento dell'insegnante neoassunto, inteso come il soggetto che insegna, non indenne dal coinvolgimento in un 'divenire' che lo cambia, assume un ruolo fondamentale. Nel momento della stesura del report di ricerca ci siamo imbattuti in un altro contributo con cui vorremmo far dialogare i nostri risultati.

Lo studio aveva come obiettivo quello di indagare la costruzione di atteggiamenti e rappresentazioni professionali delle insegnanti di scuola dell'infanzia rispetto al tema della formazione nel corso del loro anno di prova (Faggioli, 2011).

La forte criticità degli esiti ha attirato la nostra curiosità euristica: a partire da un approccio politicamente orientato a difesa di una gestione pubblica della scuola dell'infanzia si giungeva a sottolineare la difficoltà dei protagonisti della ricerca, gli insegnanti, a rappresentare i processi di acquisizione delle proprie conoscenze professionali, se non all'interno di meccanismi di inserimento iniziale di tipo sociale ed adattivo. La formazione di *expertise professionale* veniva significata dai partecipanti come un processo che avviene in condizioni occasionali, date dal carattere del docente, dalla relazione esperto ed inesperto che si crea incidentalmente sulla base di un certo tipo di atteggiamento e, dall'opportunità di fare esperienza di precariato nelle scuole giuste.

I risultati di questa ricerca mostrano come la professionalità costantemente si costruisca con e nell'esperienza che è sempre e comunque in situazione. Le competenze individuate non risultano isolate o semplicemente sovrapposte, ma interagiscono sinergicamente come moltiplicatori di professionalità. Per dirla con le parole della fenomenologia, gli oggetti e i fatti del fenomeno educativo trovano significato all'interno del senso che essi acquisiscono nella coscienza dei soggetti che intenzionalmente si dirigono verso questi, soggetti che vivono in relazione con il mondo e con gli altri.

In questa direzione la professionalità potrebbe essere definita come un insieme di competenze didattiche e di caratteristiche culturali e personali in costante interconnessione che assumono valore nel momento in cui sono accompagnati da azioni di metacomunicazione e metariflessione individuale e di gruppo.

In questo senso la necessità di una scuola dell'infanzia efficace e rigorosa non contraddice la natura essenzialmente 'debole' del processo di insegnamen-

to/apprendimento poiché esso è legato all'articolarsi di una relazione comunicativa fra soggetti le cui modalità non possono essere legate a prevedibilità ma *aperte al possibile*. Sostenere che l'insegnante insegna anche se stesso non significa negare l'importanza di processi di formazione specifica, ma sottolineare l'imprescindibile istanza di soggettività e promuovere una gestione democratica dei contesti. Si rivela difficile e pedagogicamente scorretto determinare a priori le competenze degli insegnanti (pur non negando la necessità di una professionalità in relazione che progetta e verifica il proprio intervento educativo riflettendo sul proprio operato) queste, infatti, devono essere flessibili ed adeguate al contesto nel quale si opera. Si rende necessario delineare, invece, una professionalità in grado di muoversi nella complessità, di trasformare le criticità in risorse e di padroneggiare competenze necessarie per 'stare consapevolmente' nelle dinamiche relazionali.

Se si considera il contesto come promotore di processi di adattamento, fondamentale importanza assume l'esperienza della collegialità.

La competenza pedagogica dell'insegnante, la piena consapevolezza della sua inalienabile responsabilità educativa e l'inevitabile coinvolgimento della propria soggettività risultano quindi essere in stretta relazione con la qualità del contesto in cui è inserito. Si rivela necessario quindi 'agire sull'ambiente per creare una cultura lavorativa collaborativa che promuova lo sviluppo individuale e fornisca elementi per la soluzione collettiva dei problemi'(Cenerini 2001: 56).

Con il concetto di contesto non si fa riferimento alle diverse tipologie di gestione coinvolte nel percorso ma ci si riferisce a un *contesto democratico* (Dewey, 1961), un contesto nel quale siano ascoltate e rispettate le rispettive idee, che queste siano vagliate con la discussione e il confronto, un contesto in cui sia legittimo il dubbio e il porsi interrogativi, ma soprattutto in cui l'insegnante possa caratterizzarsi per uno *stile democratico* (Dewey, 1961).

Assumere la collegialità come variabile dirimente apre però a un grande interrogativo: che cosa succede quando il contesto intersoggettivo non è motivante e non contribuisce al processo di costruzione di competenze professionali?

'L'abitudine ad entrare ed uscire dalle scuole per anni, la vita dei precari, è considerata una soluzione, perché permette di fare esperienza sulla *propria pelle*. Ma anche questa possibilità è percepita, all'interno di questi dati, dipendere dagli stessi meccanismi casuali. Le persone facendo, imparano a fare. Osservando gli esperti, imparano ad operare. Cosa osservano e cosa imparano è forse relativo al contesto relazionale. Nulla o poco è pensato derivare dalla riflessione. La presente analisi sembra descrivere processi di formazione di *expertise* (Ajello, Ghione, 2000) di stampo cognitivista con competenze professionali situate, fortemente contestualizzate e relazionali, radicate nelle pratiche sociali, nelle routine, che le plasmano e le modellano.' (Faggioli, 2011)

In questo senso ci pare di ritrovare la stessa lunghezza d'onda con il lavoro di Faggioli nel suo sottolineare a chiari caratteri l'esigenza di rivendicare una formazione

professionale come *progetto, come proiezione della professionalità in un tempo futuro*, in linea con le sollecitazioni di Perrenoud (1999), Frabboni (2005) e Damiano (2007).

Professionalità agita, professionalità negata

La preparazione degli insegnanti è in realtà il problema preliminare di tutti i cambiamenti pedagogici che investiranno la scuola nei prossimi anni, in quanto, se non verrà risolto in maniera soddisfacente, sarà del tutto inutile fare dei bei programmi e costruire delle teorie impeccabili su quel che si dovrebbe realizzare. Ora, questo problema è doppio. Esiste, anzitutto il problema sociale della valorizzazione o rivalorizzazione del corpo insegnante (...). Viene in seguito la formazione intellettuale e morale del corpo insegnante, problema assai arduo, in quanto migliori sono i metodi preconizzati per l'insegnamento, più gravoso diventa il mestiere di insegnante, che presuppone al tempo stesso una élite dal punto di vista della conoscenza del *bambino e delle strategie metodologico-didattiche* ed una vera vocazione nell'esercizio della professione' (Piaget, 2000: 64) [corsivo nostro].

Sempre più spesso, però, si addossa al curriculum ordinario dell'insegnante 'un numero ormai incontenibile di progetti parassitari, orientati secondo formule di contingenza che affidano alla scuola la missione di far fronte immediatamente, come un pronto soccorso sempre aperto, a tutte le preoccupazioni emergenti dalla patologia sociale. Questo crea una situazione frastornante, perché, se da un lato si fa enfasi sull'importanza della sua funzione, oltre alla didattica delle materie, per rimediare ai mali della società, dall'altro si coglie come l'imputato dei mali della scuola con le riforme di sistema che gli chiedono di adeguarsi a nuove condizioni di lavoro' (Damiano, 2004: 11)

In alcuni protocolli e nei focus group (Manini, 2011), le insegnanti lamentano un eccesso di burocrazia che porta con sé altre forme di responsabilità e lascia sempre meno tempo per quelli che continuano ad essere considerati compiti e ruoli primari,

solo una cosa non mi piace del mio lavoro: la troppa burocrazia. Oggi si passa molto tempo a sottoscrivere moduli o a partecipare a corsi poco interessanti. Bisogna farli, c'è un monte ore da espletare e si va troppo di corsa. (id31)

Sento molto la fatica di questa burocrazia stranamente non sono contentissima di essere di ruolo (*sorride*), infatti a me manca proprio girare...(FSZ2)

Alla fine non rimane tempo per stare con i bambini, che è la cosa che mi piace di più... (FSZ3)

Per stare al passo con questa burocrazia sentiamo schiacciare un po' quelle che sono non solo le nostre ore con i bambini, ma anche proprio di confronto tra di noi su dei temi più di contenuti, più di didattica, più di quello che abbiamo sentito essere il nostro compito primario, ecc... (FSZ4)

E nello stesso tempo denunciano una mancanza di riconoscimento della professione a tutto tondo:

il genitore quindi non mi riconosce una professionalità, cosa molto diversa di quando poi andrà alle elementari, non sono un'insegnante ma sono una dada...ma dall'altra parte io devo avere una formazione migliore di un'insegnante che insegna alle elementari perché io lavoro e agisco su degli anni veramente importanti... (FSZ6)

Il nostro stipendio non è poi rapportato alla professionalità! (FSZ)

Sullo sfondo si delineano le parole di Cavalli che già alcuni anni fa scriveva: 'il corpo insegnante percepisce in modo acuto una caduta della propria professionalità e del prestigio professionale e, in particolare, sperimenta soggettivamente un divario tra essere e dover essere: ambirebbe ad essere un professionista, mentre spesso si ritrova ad essere un semplice impiegato inserito in una struttura burocratica (Cavalli, 2003: 159)⁵.

Fortunatamente le insegnanti incontrate mentre propongono una formazione '*che mi faccia sentire io, come identità, che sono insegnante...*' (FSZ7), non si stancano di sottolineare come l'amore e la passione per questo lavoro *nel, per e sulla relazione* sia l'elemento dirimente per continuare ad investire sulla propria professionalità.

Io mi sono innamorata di questo lavoro, lavoro da 30 anni, ed è un lavoro che io tuttora faccio con passione... (FRN8)

E' un lavoro che mi prende molto, delle volte sono stanca, delle volte dico che non ne voglio più sapere...e mi arrabbio...però poi alla fine è un lavoro che veramente mi piace... (FRN9)

⁵ L'insoddisfazione per i meccanismi di reclutamento e retribuzione compare anche tra le criticità sintetizzate nel Rapporto annuale dell'indagine sul profilo degli insegnanti italiani redatto dalla Fondazione Agnelli (2009)

Anche se questo si traduce in una lunga esperienza di precariato che richiede una continua messa in discussione che, se da un lato arricchisce,

il girare a me è piaciuto, mi è piaciuto molto perché ti confronti con realtà diverse...anche le colleghe...soprattutto con le colleghe...instaurare...rimetterti sempre in gioco, instaurare, farti conoscere, non mi pesava, devo dir la verità non mi pesava tanto. (FRN10)

Devo dire che il fatto di avere girato tre quartieri mi è servito tanto mi è servito sotto il profilo proprio del mio bagaglio professionale perché ho visto tante realtà di lavoro, e poi ho anche maturato quella che è la mia esperienza e l'ho fatta anche mia attraverso le tante esperienze. (FRN11)

Dall'altro esponde, nello stesso tempo a situazioni complesse da gestire.

L'angoscia del fatto di non avere un posto fisso, le colleghe cambiarle sempre, i bambini non riuscire ad avere rapporti di relazione stabili e significativi nel tempo, eccetera...il precariato in questo senso qui, non di flessibilità, è, dal mio punto di vista, completamente negativo... Non è una scelta, diciamo che è un'imposizione subita... (FRN12)I

Ci piace concludere questo contributo con le parole di Heidegger 'insegnare è più difficile che imparare. Lo si sa bene ma non ci si pensa spesso. Perché insegnare è più difficile che imparare? Non perché chi insegna debba possedere una quantità maggiore di conoscenze che deve in ogni momento avere a disposizione. Insegnare è più difficile che imparare perché insegnare significa: far imparare. (...) chi insegna precede i discenti unicamente per il fatto che deve imparare più di loro, dovendo imparare il far imparare' (1951).

Bibliografia

Ajello A., Ghione, V., (2000), Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti, in Benadusi L. e Serpieri, R. (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma

Balduzzi L., (2007) *Pensieri e azioni di cura* in Contini M., Manini M., (a cura di) *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma

Balduzzi L., (2011) *L'accoglienza delle neoinsegnanti come strumento di sviluppo della professionalità*, in RPD, in corso di stampa

- Bertolini P.**, (2004) *Il dolore nell'infanzia tra pedagogia e antipedagogia*, in Rivista Infanzia n. 5, Perdisa editore, Bologna
- Bertolini P.**, (1988) *L'esistere pedagogico*, La nuova Italia, Firenze, 1988
- Bronfenbrenner U.**, Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna, 1986
- Callari Galli M.**, (1996) *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma, 1996
- Cambi F.**, (2004), *Saperi e competenze*, edizioni Laterza, Roma
- Cavalli A.**, (2000) Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Il Mulino, Bologna
- Cenerini A., Drago R.**, (a cura di) (2001) *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*, Erickson, Trento
- Cenerini A., Drago R.**, (a cura di) (2000) *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento
- Charmaz K.**, (2004) Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations in *Qualitative health research*, Vol. 14/7, September 2004 Sage Publications
- Bianchi L., Coccever E.**, 2007, *Il lavoro di cura come proseguimento dell'opera materna* in Contini M., Manini M., (a cura di) *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma
- Dallari M.**, (1999), *L'idea della didattica e il paradigma fenomenologico*, in Pluriverso, IV
- Damiano E.**, (2007), a cura di, *Il mentore*, Franco Angeli, Milano
- Damiano E.**, (2004) *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia
- David M.**, (1997) *La parole aux soignants*, in Rivista Spirale, n° 5
- Dewey J.**, (1961) *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze
- Faggioli R.**, (2011) **Fare esperienza sulla pelle**, *La formazione di esperienza professionale nei docenti neoassunti di scuola d'infanzia* in Rivista Encyclopaideia, n. 28 (in corso di stampa)
- Frabboni F.**, (2005), in AA.VV *Il portfolio degli insegnanti*, Napoli: Tecnodid Irre E.R.
- Gianferrari, L., Molina, S.**, (2009) *Insegnanti neoassunti 2007-08*, Fondazione Giovanni Agnelli
- Heidegger M.**, (1951) Was heißt denken? trad it. *Che cosa significa pensare?*, Sgarco, Milano, 1996
- Husserl E.**, (1913) *Ideen zu einer reinen phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, I Buch*. Halle: Max Niemeyer Verlag, 1913, trad it. Costa V., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Libro Primo, Einaudi, Torino, 2002.
- Leonelli S.**, 2007 *Voci dal nido, voci dall'università: può la responsabilità educativa ostacolare la cura?* in Contini M., Manini M., (a cura di) *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma

- Manini M.**, (2001) *Competenze in educazione* in Gherardi V., Manini M., *Didattica generale*, Clueb, Bologna
- Manini M.**, (2009) *Servizi per l'infanzia e professionalità* in Rivista Infanzia, 3, Perdisa editore, Bologna
- Manini M.**, (2011) *La metodologia della ricerca*, in RPD, in corso di stampa
- Mortari L.**, (2006) *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006
- Muraro L.**, (2000) *La folla nel cuore*, Pratiche, Parma, 2000
- Panciroli C.**, (2011) *Cura e professionalità*, in RPD, in corso di stampa.
- Perrenoud, P.**, (1999), *Dix nouvelles competences pour enseigner*, trad. It. Dieci nuove competenze per insegnare, Roma: Anicia
- Piaget J.**, (2000) *Dove va l'educazione*, Armando editore (curatore Granese A. trad. Brusa I)
- Ricoeur P.** (2003), *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Rogers C.**, (1951) *Client centered therapy* trad. it *La terapia centrata sul cliente*, La nuova Italia, Firenze, 1997
- Schenetti M.**, (2006) *Comprendere il dolore bambino*, Perdisa Editore, Bologna
- Schenetti M., Balduzzi L.**, (2009) *Sguardi nei contesti quotidiani: ripensando luoghi, spazi, arredi, materiali e tecnologie*, in Rivista Infanzia, 4, Perdisa editore, Bologna
- Schon D. A.**, (1993) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Ed. Dedalo, Bari
- Winnicott D.**, (1971) *Gioco e Realtà*, Armando Editore, Roma
- Zanini P.**, *Significati del confine. I limiti naturali, storici, ambientali*, Mondadori, Milano, 1997