

Cura e professionalità*

Chiara Pancioli

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

Abstract

The present publication reports 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. In particular this paper's purpose is detecting those who take care of the teaching profession in relation with the most significant actions and initiatives.

Parole chiave: professionalità insegnante; scuola dell'infanzia; cura.

1. Il significato della domanda

La domanda posta alle insegnanti è stata così formulata:

Nell'esercizio della mia professionalità si occupano di me... Con le seguenti azioni/iniziative (sei pregata di rispondere attraverso un episodio/esempio).

* 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 Pancioli, 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.

Una prima analisi terminologica delle parole chiave della terza domanda ha cercato di estrapolare, dal significato più generale a cui si ricorre nel senso comune, alcuni elementi specifici, che sono stati analizzati alla luce di una riflessione di natura pedagogico/didattica.

Le parole chiave individuate a tal fine sono state le seguenti: *occuparsi*, *esercizio* e *professionalità*.

Facendo riferimento al dizionario della lingua italiana al verbo *occuparsi* si legge la seguente definizione¹:

1. *Interessarsi in modo approfondito e continuativo di qualcosa; prendersi cura di qualcuno.*
2. *Impicciarsi: occuparsi dei fatti altrui.*

Il *primo significato* del termine **occuparsi** viene definito con due accezioni: la prima evidenzia una “*situazione di interessamento verso qualcosa*” mediante la distinzione di una modalità e di una scansione temporale, che ne esplicitano l’attuazione della situazione stessa. L’espressione “in modo approfondito” richiama ad una dimensione di profondità, la quale può essere più o meno elevata e che, se idealmente tracciata, dovrebbe dar luogo ad una linea verticale. La scansione temporale, definita con il termine “continuativo”, si coniuga al concetto di continuità evidenziando una situazione che si caratterizza per un andamento regolare, costante e che, se rappresentata, dà luogo ad un segno orizzontale. Gli elementi individuati danno quindi alla situazione di interessamento diverse *direzioni di senso*, di realizzazione, rendendo la situazione stessa ampia e dinamica.

Nella seconda accezione l’occuparsi è un “*prendersi cura di qualcuno*”, che quando raggiunge la massima espressione, mostra caratteri di *sollecitudine*, *costanza*, *premurosità* dando luogo talvolta a sentimenti persino di *preoccupazione* e di *affanno* per l’altro².

Questi significati, se ricondotti al senso pedagogico della ricerca e in particolare all’interpretazione della terza domanda, contribuiscono ad approfondire il campo di indagine relativo alla professionalità dell’insegnante. Se quindi la terza domanda ha richiesto di esplicitare “chi si occupa” di professionalità, le risposte hanno evidenziato in modo rilevante **la relazione tra “chi si occupa” e “chi riceve cura”**.

A questo proposito in un protocollo si legge:

¹ Dal Nuovo Dizionario della Zingarelli, Editore Zanichelli, Bologna, 2007.

² Per un ampliamento dei significati attribuiti alla cura in educazione si veda il report di Balduzzi L., *Pensieri e azioni di cura* in Contini M., Manini M., (a cura di) *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma, 2007

“Le mie colleghe mi sostengono nei momenti di bisogno. In loro ritrovo sicurezza e prendo spunti per il mio lavoro. Ci confrontiamo spesso e mi fanno sentire parte della scuola. So che per loro il mio parere conta molto e mi sento gratificata per questo”. BO 12 03

Gli atteggiamenti che emergono in modo costante dalle testimonianze sono relativi alla *sollecitudine*, alla *premura*, alla *preoccupazione altrui*, così come esplicita anche il primo significato della definizione e questi avvengono maggiormente tra alcuni soggetti (*le colleghe della scuola*).

Quindi l'azione di interessamento si rivolge alle persone (interessarsi a qualcuno) ma anche alle situazioni (interessarsi a qualcosa). Tale aspetto è ben espresso in questa testimonianza in cui, ad un primo riconoscimento dei “soggetti”, quali la pedagoga, i collaboratori scolastici, le colleghe, segue invece una specificazione di alcune “elementi didattici”, tra cui gli impegni e i doveri istituzionali, le collaborazioni interne ed esterne alla scuola e le attività di routine.

In relazione al riconoscimento alle persone si legge:

“La pedagoga, i dadi (collaboratori scolastici) e le mie colleghe. La pedagoga mi ricorda i miei impegni a livello di quartiere; mi sottolinea i miei doveri nei confronti dei genitori e l'atteggiamento più giusto da tenere. La collaborazione dei “dadi” è fondamentale per la riuscita delle semplici attività di routine o per comprendere il disagio di un bimbo o di genitore; le mie colleghe mi ricordano i miei impegni che spesso dimentico e si occupano di me quando mi consigliano cosa dire o come parlare ai genitori”. BO.01

Secondo l'interpretazione di tipo fenomenologico l'interessamento verso l'altro “... si manifesterebbe, prima di tutto, con una dimensione dell'essere con l'altro nell'esercizio della propria professione”³ richiamando il lettore ad un cambiamento di prospettiva: dal **fare professionale** all'**essere nella e per la professione**, in cui ha un ruolo rilevante l'*intenzionalità orientata alla cura*, intesa come elemento necessario per dar luogo ad una qualsiasi azione che assicuri direzioni di senso del proprio agire⁴.

Il *secondo significato* del termine **occuparsi**, con un accezione più critica, porta a definire la dimensione dell'altro come “*fatto altrui*”. Questa definizione evidenzia in modo esplicito come *l'occuparsi di qualcuno ha bisogno dell'accettazione dell'altro* e questo ne rappresenta il presupposto vincolante affinché possa aprirsi una qualsiasi situa-

³ Si è provato a trasferire alcuni elementi, che Iori individua come essenziali nell'azione didattica, nella cura della professionalità dell'insegnante. Tale analisi è proposta nel saggio di Iori V., *Dal fare all'essere in didattica*, in Bertolini P., (a cura di) *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, 1994, pp.27- 43.

⁴ *Ibidem*, pp.31-32.

zione di interessamento. Se così non è, chi riceve interesse lo vive, appunto, come “un’impicciarsi dell’altro”, ossia uno scavalco del limite che segna l’ambito della libertà personale e professionale. Da chi invece lo propone può essere vissuto come situazione di smarrimento del *sensu dell’azione di aiuto*, che porta a sua volta ad un susseguirsi di sentimenti quali la sfiducia, lo sconforto, la rabbia, fino alla decisione della *non cura dell’altro* e di conseguenza alla perdita di una situazione di professionalità condivisa e reciproca. L’abituarsi comunque ad esprimere questi sentimenti anche negativi costituisce il presupposto fondamentale per attivare una qualsiasi azione di miglioramento del proprio lavoro. Pur tuttavia questo aspetto relativo alla comunicazione e condivisione di situazioni critiche non è stato evidenziato dalle insegnanti come pratica diffusa.

Le altre parole chiave della domanda, che vengono analizzate in modo congiunto per rispettarne il significato inizialmente attribuito, sono i termini *esercizio* e *professionalità*. La definizione che specifica il senso di esercizio è concernente “ad un’assidua ripetizione di atti per imparare qualcosa”, ad “un’applicazione di nozioni e regole per diventare esperti in un’attività” e ancora “alla pratica di qualcosa”. I significati così distinti dovrebbero servire ad introdurre alcune riflessioni sulla professionalità vedendo come essa richiama aspetti relativi alla ripetizione di atti, all’applicazione di conoscenze e di regole finalizzate al divenire esperti dell’attività educativa. Una ripetitività delle situazioni che non dovrebbe sminuire il senso dell’essere insegnanti, come può essere in qualche modo inteso, ma piuttosto che costruisce il presupposto su cui sperimentare nuove soluzioni didattiche e diverse dinamiche organizzative, riscoprendo a pieno il significato etimologico del termine *tecnica*, inteso come “*fare artigianale* implicito in ogni *prodotto artistico*”⁵. È proprio recuperando le situazioni dell’*artigianalità* e dell’*artisticità*, che le interazioni formative possono dar luogo a una didattica dell’inatteso, dell’imprevisto, sempre in divenire. La letteratura introduce a questo proposito, a fianco dei concetti di competenza, quello di *schema operativo*, definito come “struttura invariante di un’operazione o di un’azione che consente adattamenti minori di fronte ad una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura”. Se gli schemi si apprendono dalla pratica, ciò che permette di collegare tra loro le varie esperienze operative è una sorta di *riflessione critica* che è tanto più efficace, quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali adeguati⁶.

Un’ulteriore definizione che aiuta ad approfondire la riflessione sulla professionalità, è il riferimento al concetto di “abito”, definito da Bourdieu, come “un piccolo

⁵ Ibidem, pp. 36-38.

⁶ Perrenoud approfondisce nella sua riflessione il concetto di “schema operativo” di Piaget. A tale proposito si legga Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003, pp.32-33.

insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costruirsi in principi espliciti"⁷.

Se quindi la definizione di professionalità richiama a quelle "attività che concernono la professione," differenziandole dalle altre sfere delle attività umane, quello che risulta interessante far notare, in linea anche con le più recenti trasformazioni del termine di competenza, è come il concetto di professionalità si è negli anni trasformato passando da un'accezione di natura tecnico-meccanicistica ad una strategico-organizzativa⁸ in cui, oltre alle conoscenze e alle abilità, si riconoscono, secondo Quaglino, anche le *doti personali*⁹. Quindi alle dimensioni espresse dalle insegnanti quali la conoscenza, l'esperienza, l'efficienza applicativa, si aggiunge la dimensione personale, soggettiva ed interna. A questo proposito Pellerrey rileva come si è passati dal centrare l'attenzione sul "sapere fare" professionale ad un "saper agire" professionalmente in cui gioca appunto un ruolo fondamentale l'individuo e in particolare le disposizioni stabili di natura affettiva e volitiva. In particolare si fa riferimento a "capacità estetico-espressive, sociali, morali, spirituali, religiose" da mobilitare, oltre al "personale modo di essere nel mondo, di interagire, stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita"¹⁰.

Il contenuto, che quindi distingue il significato della terza domanda dalle altre, richiama al senso della professionalità coniugato prima di tutto con i **soggetti**, che spaziano dall'insegnante stessa, alla collega di sezione, alle colleghe della scuola, al coordinatore pedagogico, al gestore, ai bambini, al territorio e, poi, con le **azioni didattiche e formative** in cui questi soggetti sono coinvolti. E' così che, se la prima domanda è stata strutturata per l'analisi della dimensione dell'accoglienza dell'insegnante, ovviamente sempre all'interno di una riflessione sulla professionalità, se la seconda è stata formulata in modo da individuare le competenze/abilità professionali, la terza è stata proposta come una sorta di approfondimento sulle caratterizzazioni della cura nella professionalità.

⁷ Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, ed. Droz, Genova, 1972, p. 209. In tal senso interessanti studi sulla competenza sono stati elaborati da Rey, in Rey B. et alii, *Les compétences à l'école*, de Boeck, Bruxelles, 2003, p.16- 20.

⁸ Per un approccio allal concetto di professionalità docente si approfondisca il saggio di Laneve C., *Le linee della ricerca didattica oggi*, in Olivieri S., Cambi F., Orefice P., *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze University Press, Firenze, 2010, pp. 92-113.

⁹ Per un approfondimento sul concetto di competenze si leggano: Quaglino G.P., *Modelli di formazione per modelli di competenza*. In De Masi D., *Verso la formazione post-industriale*, Franco Angeli, Milano,1993, pp.151-163.

¹⁰ In Pellerrey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004, p.42.

In relazione a questo tema, si era ipotizzato che l'argomento più richiamato fosse quello relativo alla formazione, il quale è risultato essere un aspetto caratterizzante ma non unico. Come si evince dai dati emersi, infatti, l'esercizio della professionalità si costituisce di situazioni professionali di duplice natura: alcune di **tipo sociale**, relazionale, emotive ed altre invece più propriamente di **natura intellettuale**¹¹, cognitiva, riflessiva, evidenziando come gli elementi distintivi della professionalità si realizzano sia nelle relazioni interpersonali tra i diversi soggetti e sia nelle iniziative di ricerca, di studio, di approfondimento, di confronto, tra cui quelle più richiamate sono relative ai corsi di formazione/aggiornamento.

Le due dimensioni sopra distinte, una appunto di natura relazionale-sociale e l'altra di natura cognitivo-intellettuale, trovano uno specifico riferimento nella riflessione del problematicismo pedagogico. Tra gli aspetti individuati e descritti dalle insegnanti "come altamente rigenerativi per la propria professione" vengono menzionati la *conoscenza orientata* alla costruzione di un ampio bagaglio culturale e professionale, la *creazione di nuove competenze* considerate indispensabili per il rinnovamento della didattica¹², la *ricerca rivolta all'innovazione* che risveglia il desiderio di lavorare in una comunità educativa costituita da professionisti riflessivi¹³ in una positiva relazione con se stessi e con gli altri, relazione descritta anche come indispensabile a diffondere un clima professionale di serenità e di forte collegialità.

A questo proposito si legge:

"Rifletto sull'operato". Mi pongo domande e cerco le risposte. Mi metto in discussione e cambio...una continua ricerca/azione". St. Re 11

"In primis c'è quel momento di autocritica che ti permette di osservarti dall'esterno e di riflettere su te stessa e sul tuo operato ... Poi ci sono sempre le tue colleghe e la coordinatrice, cordiali e aperte al dialogo, a cui riferirti per dubbi, problemi e difficoltà ma anche pronte a dare suggerimenti per migliorare il tuo lavoro. Non sempre basta l'autocritica e una buona apertura; la collaborazione collegiale aiuta a darci una visione di insieme del nostro lavoro". FI. RE 04

¹¹ La duplice natura così distinta trova il suo riferimento teorico negli ambiti di riflessione proposti dal modello del problematicismo pedagogico. Questi aspetti hanno richiesto un'analisi complessa della professionalità, in cui la matrice del problematicismo pedagogico può approfondire le caratterizzazioni che si profilano distinguendo come aspetti centrali del discorso la sfera dell'educazione intellettuale e la sfera dell'educazione etico-sociale messe in relazione ad alcune sottocategorie descrittive la professionalità relative agli spazi e ai tempi caratteristici, alle relazioni interpersonali più significative, alle strategie di azione didattica e formative più efficaci. In Bertin M.G., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968.

¹² Per un approfondimento sulle competenze dell'insegnante si veda il report di Schenetti M., *Come le insegnanti declinano la loro professionalità*, in RPD, n°., 2011

¹³ In Schon D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

“Sono laureata in Scienze della Formazione Primaria con indirizzo di Scuola d’infanzia e questo è un primo trampolino di lancio. La FISM organizza corsi di aggiornamento su diversi argomenti e io cerco di parteciparvi ma sicuramente la relazione con la direttrice e le colleghe aiuta nello svolgimento del lavoro. Il confronto con la collega di sezione è primaria ma anche l’aiuto datomi dalle colleghe più esperte è fondamentale per la mia formazione” FI RE 03.

Inoltre la lettura dei protocolli ha evidenziato come il significato complessivo della domanda richiama alla *pratica professionale* in riferimento alle categorie dello **spazio** e del **tempo**, anche se non richiesto in modo esplicito. Questo aspetto vorrebbe indirizzare il lettore a pensare all’esercizio della professionalità come un’*azione in movimento* all’interno di un divenire temporale, aperta a diverse situazioni educative che si realizzano in un susseguirsi di iniziative, partecipando ad un processo auto-generativo continuo, tra vissuti passati, situazioni presenti e prospettive future, all’interno di uno spazio plurale, costituito appunto da più luoghi di riferimento¹⁴. Dalle narrazioni delle insegnanti sotto riportate emerge come la dimensione temporale è definita con più frequenza da termini specifici (quest’anno, tre volte all’anno, tutti i giorni). La dimensione spaziale viene invece richiamata mediante sia la distinzione di ambienti specifici (la mia scuola, le altre scuole, le altre realtà), sia facendo riferimento a situazioni/eventi che indirettamente rappresentano contesti eterogenei (corsi del quartiere, del Comune, Progetti cittadini). Inoltre, anche quando la dimensione del tempo non viene esplicitata, il tempo del verbo contribuisce implicitamente ad esprimerla. Tali aspetti si possono evincere dalle seguenti testimonianze:

“*Quest’anno* sono stata incaricata dalle colleghe di essere la referente di scuola.. *L’altro giorno* sono andata in ufficio e la coordinatrice mi ha accolta”. BO. PN. 09

“... discutiamo sui problemi che *ogni giorno* dobbiamo affrontare”. BO. PN. 11

“*All’inizio* del mio cammino, la direttrice ...*Da sempre* i corsi di aggiornamento. Ora spero di essere d’aiuto io agli altri”. RE.FI.02

“La pedagoga interviene *tre volte all’anno*”. RE. FI.05

“*Tutti i giorni* accade qualcosa”. RE.ST.17

Rispetto alla dimensione dello spazio si legge:

“...il confronto allargato a *più plessi di scuola*” RE.ST.13

“La collega della *sezione accanto*...”.RE. ST.11.

¹⁴ Processo definito anche da P. Bertolini, attraverso una analisi fenomenologica dell’evento educativo e didattico. In Bertolini P., (a cura di) op.cit, 1994.

“...scambio proficuo non solo con le colleghe della mia scuola ma anche con altre realtà...” RE.FI.06

“I corsi di formazione gestiti *dal Comune e dal Quartiere...*” BO ST. 12

L’analisi quindi delle variabili spazio e tempo contribuisce a disegnare la cura della professionalità come *processo multiforme e multitemporale*.

2. L’approccio metodologico della terza domanda

L’obiettivo prioritario della ricerca, di carattere prevalentemente qualitativo, è quello di creare una *documentazione sugli elementi della professionalità dell’insegnante nella scuola dell’infanzia* indagando quei processi che più la caratterizzano e formulando, in relazione a questi, interpretazioni e asserzioni su una base di riferimento empirica. La metodologia di analisi condivisa nel gruppo di ricerca fa riferimento ad un *modello esplorativo/descrittivo* e ad un *modello inferenziale*¹⁵. La scelta di questo approccio metodologico integrato è volto a “fotografare” il quadro della professionalità da diverse angolature mediante l’individuazione di tematiche significative che hanno una forte corrispondenza con i temi proposti dalle tre domande.

Questo approccio ha influenzato anche la formulazione dei contenuti elaborati nella terza domanda, la quale ha subito alcune modifiche nel corso della ricerca (da enunciato affermativo è stato trasformato in frase interrogativa), senza tuttavia modificarne il significato complessivo. La domanda, nella sua duplice strutturazione, è stata così formulata:

- *Chi si occupa di me nell’esercizio della mia professionalità e in che modo? Racconta un evento significativo (in positivo o negativo) per la tua crescita professionale.*

In seguito è stata modificata e così espressa:

- *Nell’esercizio della mia professionalità si occupano di me ... Con le seguenti azioni/iniziative (sei pregata di rispondere attraverso un episodio/ esempio).*

I cambiamenti, come si possono notare, più strutturali che sostanziali, sono stati effettuati per porre il quesito in modo che risultasse per le insegnanti più diretto e comprensibile e, di conseguenza, anche le risposte esprimessero una maggiore ricchezza di significati. Infatti, chiedendo ad una piccola parte del campione¹⁶ di indi-

¹⁵ Per una descrizione più accurata delle metodologie della ricerca quantitativa si veda Cretti G., De Gerloni B., *Insegnanti e formazione in servizio*, IPRASE Trentino, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2005, pp. 17-23.

¹⁶ La struttura della terza domanda è stata sottoposta ad una parte del campione: le insegnanti della scuole statali e FISM di Reggio Emilia.

viduare, come esplicitava la prima versione della domanda, un’iniziativa generica professionalizzante, senza richiedere di specificare le iniziative di professionalità, come invece è stato per la seconda versione, ha portato alcune insegnanti alla formulazione talvolta di risposte generiche o persino alla sospensione della risposta. Inoltre, e questo è l’aspetto che anche a livello metodologico ha portato ad una scelta di analisi dei dati distinta ed in parte differente, la specifica struttura della terza domanda (relativa alla individuazione dei principali *soggetti* e delle *iniziative* più diffuse a favore della professionalità dell’insegnante), ha vincolato anche il significato delle risposte. I dati, quindi, sono stati letti e analizzati secondo due aree di approfondimento: una relativa al “**chi si occupa**” di professionalità-insegnante e l’altra riguardante alle “**modalità/azioni**” in cui la si sostiene o non la si favorisce. In entrambe le aree sono stati infatti rilevati anche i dati negativi. Nell’interpretazione dei significati delle risposte date dalle insegnanti, un altro aspetto che non può essere dimenticato, riguarda il fatto di come le risposte date dalle insegnanti alla prima e alla seconda domanda abbiano in qualche modo influenzato e distinto i contenuti delle risposte della terza delineandone, in modo ancora più preciso, il contenuto fondante, in riferimento comunque al tema più generale della professionalità dell’insegnante. Lo schema che segue sintetizza gli ambiti di studio approfonditi nella terza domanda:

<i>Tema di ricerca</i>	<i>Area di studio</i>	<i>Tipologia dei dati</i>
Professionalità dell’insegnante	Chi si occupa	Analisi delle frequenze relative
	In che modo	Descrizione degli eventi ricorrenti

Fig.1 Schema di sintesi relativo agli ambiti di approfondimento della terza domanda.

Per codificare i contenuti relativi a questi due ambiti, è stata effettuata una lettura preliminare del materiale al fine di acquisire il senso complessivo dei dati raccolti; questa modalità è stata condivisa da tutto il gruppo di ricerca. I protocolli sono stati poi suddivisi tenendo in considerazione i “**Soggetti ricorrenti**”, in relazione alla prima area di studio e gli “**Eventi significativi**”, in relazione alla seconda area. Per ognuna sono state individuate delle unità di significato, costituite solitamente da brevi enunciati, che esprimevano le unità di senso in relazione, appunto, alle modalità di cura della professionalità delle insegnanti. Il lavoro di lettura dei protocolli, la codifica, la decisione di suddividere il testo in unità significative di analisi, il considerare una unità pertinente ad una delle categorie prefissate piuttosto che ad un’altra o a nessuna di esse, ha comportato

un lavoro soprattutto di interpretazione e di riduzione del testo che ha richiesto una condivisione, in più momenti, del gruppo di ricerca¹⁷. Nell'operazione di analisi dei dati, i soggetti o le iniziative che non erano rilevanti in quanto comparivano solo in uno o due protocolli, sono stati etichettati con la dicitura "altro".

A seguire le principali fasi del lavoro di ricerca sulla presente domanda:

Fasi di analisi dei dati	
Fase I	Lettura materiale
Fase II	Confronto con il gruppo di ricerca
Fase III	Individuazione dei "Soggetti ricorrenti" (analisi descrittiva) e delle relazioni con alcuni aspetti strutturali del contesto scolastico
Fase IV	Confronto con il gruppo di ricerca
Fase V	Individuazione degli "Eventi significativi" della professionalità (analisi descrittiva)
Fase VI	Individuazione di categorie rappresentative gli "Eventi significativi" (analisi inferenziale)
Fase VII	Confronto con il gruppo di ricerca
Fase VIII	Interpretazione dei dati emersi dalla terza domanda

Fig. 2 Schema di sintesi delle fasi del lavoro di ricerca sulla terza domanda.

Molto importante per l'interpretazione dei dati è stato l'individuazione un ambito di sfondo, nello specifico quello di "sistema scolastico complesso e integrato"¹⁸, in riferimento al quale si sono collocati i racconti delle insegnanti, che si differenziano, non solo perché rappresentano storie personali di professionalità ma anche per il fatto che le insegnanti stesse appartengono a diverse tipologie di realtà scolastiche per l'infanzia, che si sono diffuse in modo molto eterogeneo sul territorio nazionale e con una caratterizzazione ancora più specifica e forte, in un certo sen-

¹⁷ Il ricondurre testi scritti a categorie è sempre un'operazione di riduzione della molteplicità dei contenuti delle differenti risposte delle insegnanti a "contenitori", le categorie appunto, che raccolgono solo ciò che, ad una prima analisi, è risultato particolarmente significativo poiché ricorrente.

¹⁸ Frabboni analizza in modo esaustivo il modello di un sistema formativo integrato nel saggio intitolato "Quando la pedagogia si aggira tra i banchi di scuola", pp.51-55, in Frabboni F., Guerra L., Scurati C., (a cura di) *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

so unica, nella regione Emilia Romagna¹⁹. Il confronto dei dati emersi durante gli incontri del gruppo di ricerca e negli eventi di restituzione dei dati alle insegnanti intervistate, alcuni dei quali anche comuni alle tre domande, ha evidenziato la necessità di redigere un prossimo report che approfondisca in modo congiunto questi aspetti, attraverso anche una comparazione tra le diverse tipologie di scuole: statali, comunali, federate FISM.

3. L'analisi dei dati

I dati sono stati presentati tenendo in considerazione le due aree di analisi in precedenza esplicitate: la prima relativa al **“chi si occupa di cura”**, la seconda relativa alle **“modalità con cui si sostiene la professionalità dell'insegnante”**.

- **Area relativa al “Chi si occupa della cura della professionalità”**

In relazione a questa area si è proceduto ad approfondire, in una tabella apposita, tutti i soggetti individuati dalle insegnanti intervistate, indicando per ognuno, le frequenze relative (12) in relazione alla frequenza assoluta (111); in un grafico successivo, sono state descritte le frequenze in percentuale.

La tabella e il primo grafico, sotto presentati, costituiscono il quadro di sintesi della prima area di analisi.

Chi si occupa	Frequenza assoluta:	111
	Frequenze relative:	
1. pedagoga	14	
2. direttrice/coordinatrice	7	
3. direzione	3	
4. gestore	6	
5. colleghe della scuola	20	
6. collega di sezione	7	
7. io	13	
8. bambini	6	
9. genitori	3	
10. corsi di formazione	10	
11. tutti quelli dell'ambiente	6	
12. nessuno	10	
13. altro	6	

Fig.3 Tabella di sintesi di tutti i soggetti che si occupano della professionalità.

¹⁹ Per gli aspetti più specifici relativi alla scelta del campione e alla metodologia della ricerca si veda report “La metodologia della ricerca” di M. Manini, RPD, in corso di stampa.

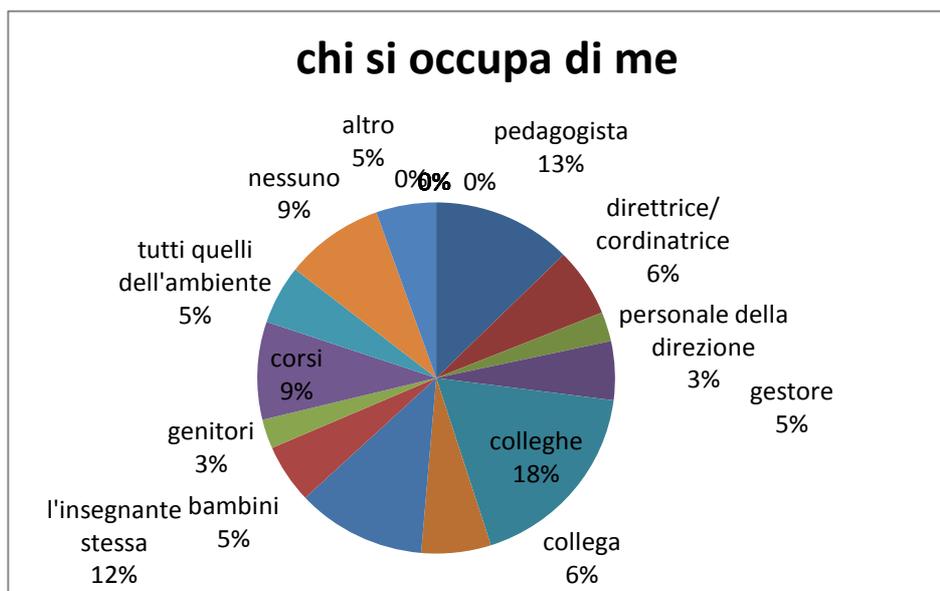


Fig. n°4 Grafico delle percentuali di tutti i soggetti che si occupano e non si occupano della professionalità-insegnante.

Come si evince dal grafico, diverse sono le figure richiamate dalle insegnanti che si occupano della loro professionalità.

Un primo aspetto che emerge dalla lettura di questi dati evidenzia come che “chi si occupa” della professionalità-insegnante è rappresentato sia da singoli soggetti, sia da soggetti di una collettività.

Tra i soggetti riconosciuti come singoli vi sono, in ordine di significatività, la *pedagogista* (13%) e *l'insegnante stessa* (12%), mediante le azioni che decide di mettere in atto per migliorare la propria professionalità; a seguire sono indicate la *collega* di sezione (6%), la *direttrice/coordinatrice* (6%) e il *gestore* (5%) il quale, sebbene sia costituito da una pluralità di soggetti, viene considerato dalle insegnanti come soggetto individuale.

Invece tra i soggetti rappresentanti una collettività medio-piccola hanno un ruolo rilevante le *colleghe della scuola* (18%), distinte in modo esplicito dalla collega di sezione (6%). A seguire vi sono *tutti quelli dell'ambiente lavorativo* (5%), i *genitori* (5%), i *bambini* (3%) e il *personale della direzione* (3%).

Questi dati portano ad evidenziare alcuni aspetti caratterizzanti la professionalità dell'insegnante andando così ad arricchirla di significati teorici ed empirici.

Un presupposto fondamentale ai fini dello sviluppo della professionalità-insegnante è prima di tutto **l'accettazione delle attenzioni altrui**. Ogni azione di cura ha inizio con un "desiderio-bisogno" di diffondere professionalità, ancora prima che la "messa in pratica" di azioni ed iniziative specifiche.

A questo proposito si legge:

"Il mio datore di lavoro ricordandomi il mio dovere, le scadenze a cui devo far fronte. Involontariamente le mie colleghe più giovani, con le loro richieste o proposte mi fanno crescere professionalmente favorendo in me un atteggiamento dinamico e di continua ricerca". RE. FI. 04

"Sono stata fortunata perché si sono spesso occupate di me le mie colleghe...Ogni qualvolta l'ho chiesto, mi è stata data una mano e non mi hanno mai voltate le spalle". BZ. 02

"Alcune insegnanti non laureate si dimostrano insensibili, invidiose e riluttanti nelle capacità di altra colleghe laureate". BZ.03

"Ho incontrato colleghe disponibili a farmi sentire a mio agio e a spiegarmi le mansioni da svolgere ...Purtroppo questo non avviene sempre, perché quando si arriva come supplente, alcune insegnanti si sentono padrone della scuola e ostacolano il tuo lavoro". BO.RE.13

Ancora:

"...Mi piacerebbe avere contatti con istituzioni di ricerca, quali l'Università, che sicuramente apporterebbe novità...Con le colleghe c'è sempre un confronto di pensieri e idee e questo è rassicurante ma anche stimolante per idee successive. C'è fiducia, supporto; c'è l'appartenenza ad un gruppo; questi elementi non sono riconducibili ad un episodio singolo ma quotidianamente si presentano situazioni molteplici. C'è inoltre la condivisione di creare un ambiente sereno in cui lavorare. Le pedagogiste sono un punto di riferimento istituzionale che entrano in gioco per problemi con i genitori o per problemi legati ai bambini il Comune offre la possibilità di corsi di aggiornamento e formazione e quindi il confronto con altre realtà". BO RE 16

"Sinceramente temo che oggi non saprei individuare alcuna presenza se non la mia". RE ST 13

"Praticamente nessuno. Sta a me, come insegnante dare il meglio di me stessa ... cercando sempre di non chiudermi". RE ST 17

Un secondo aspetto che emerge è come l'insegnante da *soggetto ricevente cure professionali*, diventi talvolta il *soggetto proponente* le azioni di cura della propria professionalità. A questo proposito le insegnanti richiamano i seguenti esempi:

“Mi metto in discussione, ripercorro le fasi del mio lavoro se non ho raggiunto gli obiettivi fissati con minori risultati. Arricchisce la mia professionalità anche lo stupirsi di risultati non voluti o pensati. Ripercorro ugualmente il mio lavoro, lo metto in crisi soprattutto se non vedo il bambino sereno...”
RE.FI.05

“*Riesco a confrontarmi con le mie colleghe ed è molto importante.*” RE. FI.08
“In primis c’è quel momento di autocritica che ti permette di osservarti dall’esterno e di riflettere con te stessa e sul tuo operato...” RE.FI.03

Inoltre i dati mettono in luce come le colleghe della scuola vengano distinte dalla collega della sezione, la quale, pur ricoprendo nella struttura scolastica il medesimo ruolo di insegnante-educatore, riveste però una funzione differente per la professionalità. Senza per ora volersi addentrare in modo specifico nelle modalità di azione che contraddistinguono le une dalle altre (approfondimento effettuato nella seconda area relativa al “modalità”), la *collega di sezione* viene principalmente indicata per una funzione di supporto emotivo/relazionale; invece le *colleghe della scuola* vengono individuate per le funzioni di supporto alla gestione e all’organizzazione didattica²⁰. Si legge:

“Le colleghe intese quelle della scuola e quindi anche delle altre sezioni. Con le colleghe si instaura un rapporto di collaborazione che permette di essere interscambiabili”. BO. SA. 06

“La collega lavora al mio fianco: insieme discutiamo sui bambini ... sui problemi che ogni giorno dobbiamo affrontare”. BO RE 11

“Le colleghe con le quali posso dividere la responsabilità didattica...la persona che lavora al mio fianco (collega) che ascolta, sostiene, collabora nella reciprocità”. BZ 03

Un altro dato rilevante e di più complessa lettura è quello relativo ai “*Corsi di formazione e aggiornamento*”. Le insegnanti hanno dato a questo evento un duplice significato: è stato sia richiamato, in risposta al quesito “chi si occupa di professionalità”, come uno degli *eventi-soggetto di cura* che garantisce e aumenta la professionalità (seconda frequenza più elevata); tuttavia è stato anche descritto come una delle *iniziative/modalità di cura professionale*. Questa duplice classificazione è ben esplicitata dalle testimonianze che seguono. Alla domanda “Chi si occupa della tua professionalità” molte insegnanti hanno risposto così:

²⁰ Si veda la seconda parte di questo report al paragrafo relativo “al modo” della professionalità.

“I corsi di formazione del Comune ...i seminari”. BO.SA.05

“I tantissimi corsi di formazione, di aggiornamento ... per farmi acquisire sempre più sicurezza e competenza. BO. RE.10

Altre insegnanti, invece, si sono soffermate a descrivere i processi²¹ e i contenuti che caratterizzano i corsi di formazione, in risposta alla domanda che chiedeva di esplicitare “le azioni e le iniziative di cura della professionalità”, come si evince da queste brevi testimonianze:

“Le iniziative di professionalità riguardano principalmente i corsi di formazione e aggiornamento utili per accrescere il mio bagaglio professionale; particolarmente interessante è stato il percorso di Psicomotricità in cui ho imparato ad osservare il bambino secondo parametri diversi dal mio quotidiano”. BO. PN. 15

“Mi piacerebbe poter avere contatti anche con altre istituzioni di ricerca, come l’Università che sicuramente apporterebbe novità e ricerca di nuovi modi di fare con i bambini”. BO. SA. 16

“Ho avuto la fortuna fin da subito di frequentare molti corsi di aggiornamento, anche in altre città ... soprattutto nei primi anni quando ero giovane. Oltre ai corsi tenuti dalla FISM, abbiamo partecipato agli scambi pedagogici con le scuole del Comune e ciò è stato molto arricchente perchè ci siamo potute confrontare con altre e ci è servito per rivedere il nostro metodo educativo e migliorarlo. Nel 2006 ho deciso di iscrivermi al corso abilitante poichè, non essendomi iscritta all’Università, mi sentivo un po’ incompleta nel campo teorico. Questi due anno sono stati molto soddisfacenti e mi sento un’insegnante un po’ più completa anche se sono consapevole del fatto che un educatore non ha mai finito di imparare”. RE FI 07

Inoltre si è verificato se l’appartenenza ad un contesto professionale specifico (la stessa scuola) può influenzare in modo caratterizzante i soggetti di cura. Si è proposta la seguente distinzione:

- soggetti interni alla scuola, in cui si richiamano le colleghe della scuola, la collega di sezione, l’insegnante stessa, la direttrice/coordinatrice, i bambini e tutti quelli dell’ambiente scolastico di lavoro;

²¹ Per un’analisi del concetto di “formazione come processo” si legga l’articolo di Panciroli C., E-learning e learning-e. Riflessioni sulla formazione, in Ricerche Pedagogia e Didattica, n° 3, 2008

- soggetti esterni alla scuola, tra cui la pedagoga, il gestore, i corsi di formazione, i genitori.

In sintesi il grafico di riferimento:

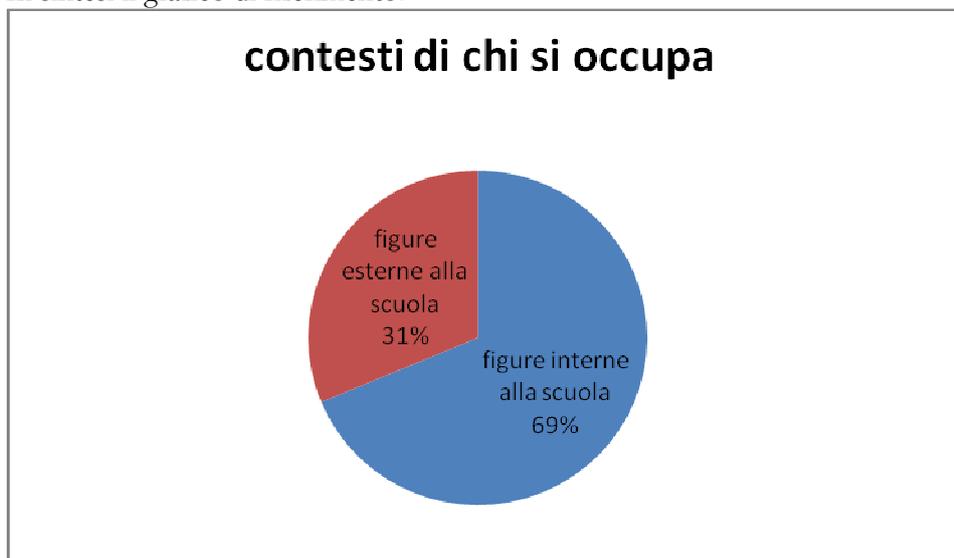


Fig. n°5 Grafico relativo ai due contesti di appartenenza dei soggetti che si occupano di professionalità.

Un primo aspetto che si evidenzia dalla comparazione tra le somme delle frequenze relative dei soggetti che operano nei due diversi contesti individuati (interno/esterno alla scuola) è come la cura della professionalità ha luogo più all'interno della scuola (69%) che all'esterno (31%), come ben evidenzia anche il grafico sopra riportato²². In tal senso la cura della professionalità può essere contemplata tra le *pratiche quotidiane scolastiche che impegnano l'insegnante*, tra cui si distinguono le seguenti azioni: l'ascolto reciproco, il dedicare e lo spendere tempo insieme, il comunicare in modo continuo, il dare sostegno e l'avere fiducia reciproca. Dalla lettura di alcuni protocolli si legge:

“Le mie colleghe mi sostengono nei momenti di bisogno. In loro ritrovo sicurezza e prendo spunti per il mio lavoro. Ci confrontiamo spesso e mi fan-

²² Si l'analisi di dati aggiornati sugli elementi che identificano la professionalità docente si veda la terza parte del manuale di Gianferrari L., *Il profilo professionale dei docenti neoassunti*, in Cerini G., Gianferrari L., Grossi G., (a cura di) *Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2009, pp.81-120.

no sentire parte integrante della scuola. So che per loro il mio parere conta molto e mi sento gratificata per questo”. BO RE 12

“La persona che lavora al mio fianco che ascolta, sostiene, collabora nella reciprocità”. BZ.01

“La collega della sezione accanto con cui scambio idee, informazioni, materiale che è la persona a cui affido le mie insicurezze e le mie paure lavorative. Insieme cerchiamo soluzioni e ‘sdrammatizziamo’ le situazioni emotivamente più forti. Essendo una persona con grande esperienza e piene di entusiasmo è il mio punto di riferimento”. RE ST 13

Un ulteriore grafico è volto ad approfondire se le figure che si occupano della professionalità hanno una “*mission riconosciuta*” dall’istituzione, oppure se la professionalità è sostenuta appunto dai soggetti della pratica lavorativa con modalità informali e personalizzate, fortemente vincolate a specifiche situazioni scolastiche.

L’analisi delle frequenze evidenzia, in primo luogo, che vi sono dei ruoli riconosciuti a livello istituzionale a cui si ricorre e per il quale si hanno maggiori aspettative di cura professionale. Tra questi ruoli il più menzionato è quello del/della *pedagogista* (35%). Vi sono soggetti che invece attuano *azioni informali di cura* e tra questi soggetti i più rappresentativi sono le *colleghe della scuola* (36%).

In sintesi il grafico con tutti i ruoli identificati dalle insegnanti:



Fig.n°6 Grafico relativo alle due somme relative a tutti i soggetti riconosciuti dall'istituzione e a quelli individuati nella pratica.

Le frequenze relative che si evidenziano dall'analisi dei dati, rapportate al valore assoluto dei soggetti (111 unità), sono così distinte:

- 45% per i soggetti che ricoprono un ruolo istituzionale;
- 55% le figure che, condividendo la pratica scolastica, si sostengono a vicenda e che, in modo più o meno consapevole, curano la professionalità altrui e propria.

Tra i “ruoli istituzionali riconosciuti” si individuano la figura della *pedagogista* (35%) e i *corsi di formazione* (25%). Seguono la *direttrice/coordinatrice* (17%) e il *gestore* (15%); con una significatività minore *gli uffici della direzione* (8%), che offrono anch'essi un supporto non marginale all'esercizio professionale. A questo proposito si legge:

“Gli uffici della direzione non si stancano mai di rispiegarmi come compilare questo o quel modulo ... sempre in modo gentile e disponibile rispondendo ai quesiti e mi aiutano a risolvere i problemi”. BO. RE. 13

ruoli riconosciuti dall'istituzione

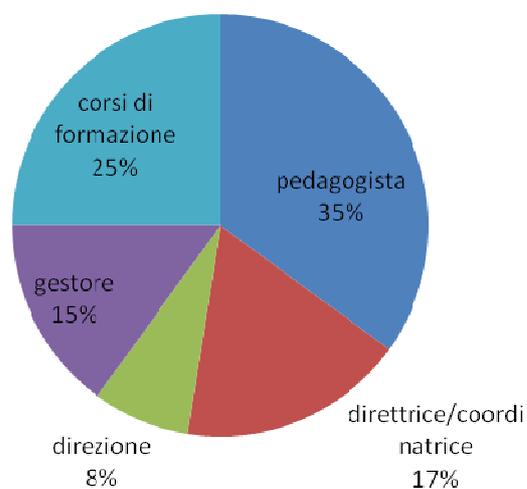


Fig. n°6. Grafico relativo alle frequenze dei ruoli riconosciuti dall'istituzione.

I ruoli individuati invece nella pratica sono le *colleghe* (36%), l'*insegnante stessa* (24%); una incidenza intermedia hanno la *collega di sezione* (13%), i *bambini* (11%) e *tutti quelli dell'ambiente lavorativo* (11%); per ultimi vi sono i *genitori* (5%).

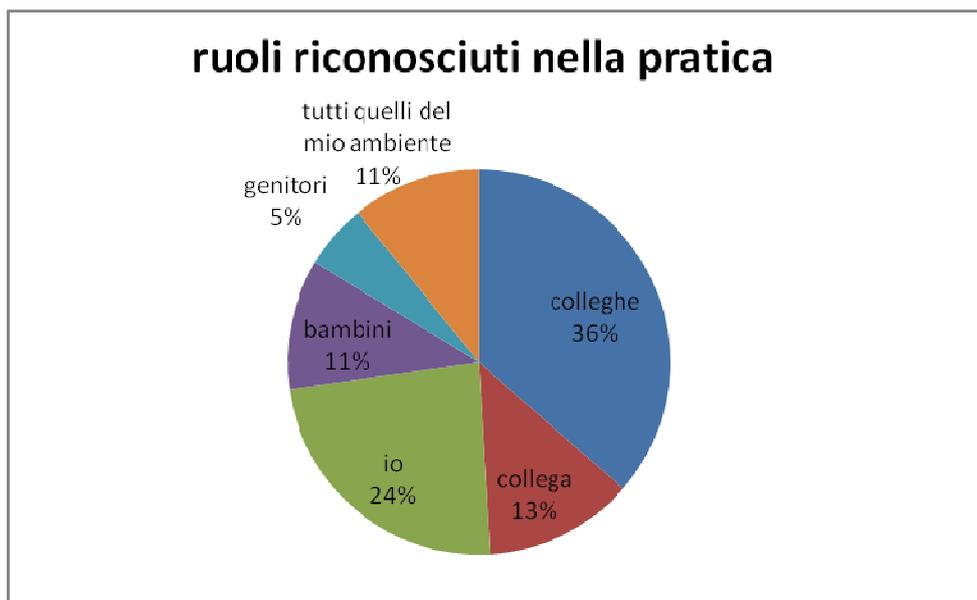


Fig. n°7 Grafico relativo alle frequenze in percentuale dei ruoli riconosciuti nella pratica.

Rispetto all'analisi di queste percentuali, due sono i principali quesiti che ne derivano:

- se l'istituzione scolastica predisporre, già prima del bisogno di cura professionale, figure di riferimento specifiche e se queste sono riconosciute per il ruolo attribuitogli;
- se i soggetti di "cura informale", individuati come i più rilevanti, percepiscono il loro importante ruolo di sostegno alla professionalità, pur non essendo istituzionalmente riconosciuto.

Un approfondimento specifico riguarda il dato "nessuno", dato che, pur non esprimendo una significatività elevata (9%), contribuisce ad approfondire l'ambito della professionalità mettendo in rilievo come vi siano anche soggetti che ostacolano o non diffondono situazioni di professionalità. Le insegnanti hanno dato differenti significati al concetto di "nessuno". In sintesi le voci più ricorrenti:

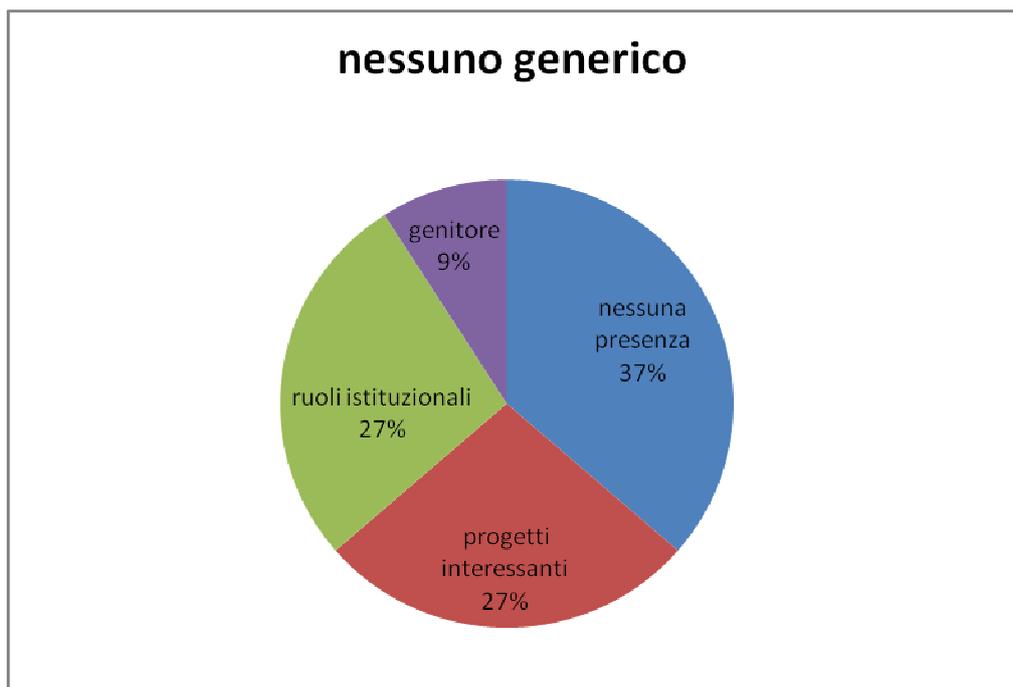


Fig n. 8 Grafico relative alle frequenze delle figure che non favoriscono la professionalità dell'insegnante.

Le voci individuate dalle insegnanti intervistate hanno portato alla seguente classificazione:

- nessuna presenza (37%), intendendo nessun soggetto;
- nessun ruolo istituzionale (27%), ossia riferendosi a quei soggetti che hanno un ruolo di cura affidatogli dall'istituzione (i soggetti più richiamati sono relativi agli uffici della direzione e, più in generale, ai superiori);
- mancanza di progetti interessanti in atto (27%), in riferimento al fatto che vi sono alcune iniziative che vengono individuate per una particolare rilevanza nel favorire la professionalità tra cui sono richiamate la partecipazione a situazioni di confronto, la collaborazione con esperti, l'essere parte di gruppi di lavoro su progetti specifici. Più nello specifico, le insegnanti hanno raccontato come il fare ricerca ravviva e vincola il loro fare pratica; il sentirsi coinvolte in progetti interessanti dà la percezione che la loro professionalità accresca in modo significativo. Alcune insegnanti ricordano queste iniziative di studio e di ricerca come eventi del passato e che si sono

- da tempo conclusi o, ancora, come eventi episodici che, appunto, non permettono di sostenere in modo continuativo la professionalità²³;
- genitori (9%) i quali non riconoscono la professionalità dell'insegnante, come si evince da questa breve testimonianza:

“Nessun genitore nota la professionalità ma solo il fare”. RE.ST.11

Quest'ultima risposta esplicita in modo chiaro uno “scredito” di cui soffre la professionalità dell'insegnante, data proprio dal fatto di associare appunto il lavoro dell'insegnante solo alla dimensione del “fare”.

Questo aspetto mette in evidenza il bisogno da parte dell'insegnante di non vedere attribuito solo l'esercizio pratico, finalizzato alla costruzione di “prodotti culturali”, ma anche il riconoscimento di quelle conoscenze, competenze e di abilità intellettuali e relazionali necessarie ad accogliere e a gestire tutta la complessità del processo educativo. E' in tal senso che si fa strada il bisogno di una figura di “*insegnante polifunzionale*”, dotata di preparazione in più ambiti, capace di interloquire con tutti i soggetti, istituzionali e non²⁴.

Dalla lettura di questi dati si possono ipotizzare due linee di intervento per migliorare la pratica di cura, anche se non esplicitamente evidenziate dai protocolli. Le strategie riguardano i seguenti aspetti:

- l'importanza di individuare *ruoli istituzionali* per la cura della professionalità *riconoscibili* nella struttura scolastica;
- il riconoscimento da parte dell'istituzione *del lavoro di cura che svolgono le insegnanti* nella pratica quotidiana scolastica;
- la necessità da parte dell'istituzione di ridurre quegli elementi che le insegnanti denunciano essere di ostacolo alla cura della professionalità propria e altrui.

A conclusione di questa prima area di studio, su coloro che favoriscono la crescita professionale (111 unità), le tre frequenze relative più elevate sono quelle che fanno riferimento alle *colleghe* (42%), alla *pedagogista* (30%) e all'*insegnante stessa* (28%), così come evidenzia grafico che segue:

²³ La dimensione temporale veicola le azioni e le percezioni della professionalità.

²⁴ Alcuni aspetti interessanti sulla professionalità dell'insegnante in rapporto al servizio educativo vengono delineati da Falteri P. nel saggio intitolato, *L'immagine del servizio e della professionalità*, in Falcinelli F., Falteri P., (a cura di) *Le educatrici nei servizi per la prima infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2005, pp.154-159.

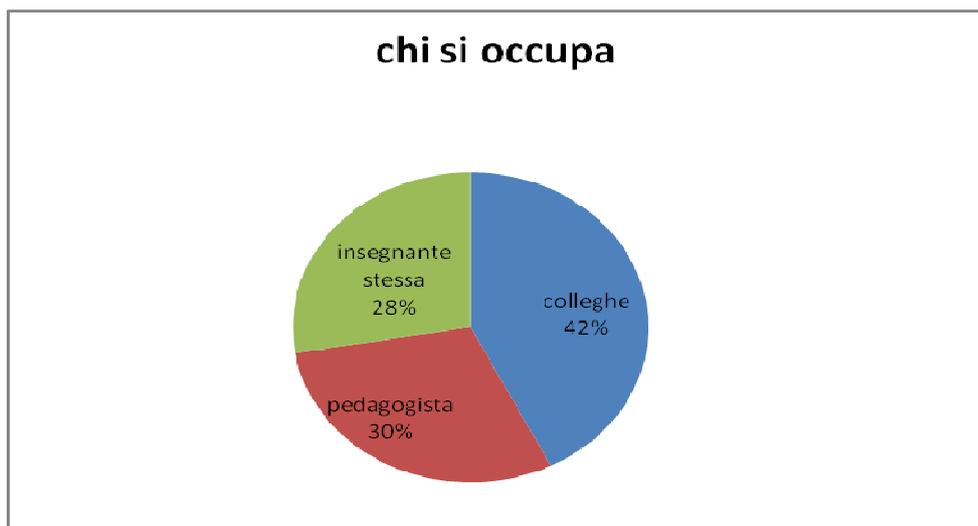


Fig.9 Grafico con frequenze in percentuale dei ruoli che favoriscono professionalità-insegnante.

I dati analizzati in questa prima area di studio hanno evidenziato come tra un ruolo istituzionalmente riconosciuto e una modalità di lavoro incentrata sulla relazione, ha più rilevanza, per la cura della professionalità dell'insegnante, la seconda situazione. Di conseguenza una dimensione riconosciuta fondamentale per la professionalizzazione è quella della **relazionale interpersonale**. Tale dimensione sollecita il riferimento a diversi approfondimenti su nodi tematici cruciali che collocano appunto la professionalità in un'analisi interpretativa sicuramente complessa, dinamica, aperta, in cui il soggetto principale a cui si fa riferimento è **l'insegnante competente**, chiamato a negoziare la sua autonomia professionale in una continua relazione con le individualità e le collegialità dei contesti scolastici. Tra le competenze richieste e riconosciute all'insegnante, ha un ruolo fondamentale quella del "sapere stare con gli altri", come capacità di sapersi relazionare ai fini di attivare *significative collaborazioni finalizzate all'organizzazione della pratica*, in un fare didattico colto e riflessivo²⁵.

- **Area relativa alle "Modalità di cura della professionalità"**

In relazione alla seconda area di studio relativa **alle modalità** con cui si sostiene la professionalità dell'insegnante si è proceduto, in un primo luogo, ad individuare, tra tutte le iniziative descritte (157), quelle più ricorrenti (27). In secondo luogo, si

²⁵ Per un approfondimento specifico sul fare collaborativo si legga il saggio specifico intitolato "La formazione degli insegnanti", in Panciroli C., (a cura di), *E-learning e formazione degli insegnanti*, ed.Junior, Azzano S.Paolo, 2007, pp.49-58.

sono classificate le iniziative entro due macro aree di analisi approfondendo il significato delle azioni; infine si è proceduto a mettere in relazione le azioni di cura più ricorrenti con i soggetti considerati più rilevanti, cercando di comprendere se alcuni ruoli determinano solo alcune specifiche azioni di professionalità. A seguire viene proposto l'elenco delle principali *iniziative a sostegno alla professionalità* descritte dalle insegnanti:

1. Dedicandomi tempo
2. Ricordandomi i miei impegni e i miei doveri
3. Essendo di riferimento per risoluzione problematiche
4. Consigliandomi sulla gestione della relazione con i bambini, i genitori
5. Organizzando incontri periodici: collegi docenti, intersezioni, GLE, equipe settimanali, incontri con il coordinatore pedagogico
6. Proponendo formazione culturale (corsi di aggiornamento)
7. Confrontandomi continuamente con altre realtà
8. Assolvendo gli aspetti burocratici (aiuti pratici)
9. Consigliandomi
10. Collaborando/Affiancandoci
11. Condividendo (competenze ed impegni)
12. Appartenendo ad un gruppo
13. Essendo disponibile
14. Forte intesa relazionale: ascolta, sostiene, collabora
15. Spendendo tempo insieme
16. Ponendomi domande e cercando risposte/Mi metto in discussione, indietreggiando
17. Partecipando attivamente
18. Cogliendo le azioni spontanee di altri
19. Ascoltando gli apprezzamenti altrui
20. Acquisendo competenze
21. Facendo ricerca
22. Partecipando a gruppi di studio, a incontri con esperti, a convegni
23. Apportando e diffondendo innovazione didattica
24. Attivando scambi pedagogici
25. Programmando o partecipando a progetti interscolastici
26. Costatando che nessuno si preoccupa di nessuno e non si accolgono le esigenze altrui
27. Rilevando le opportunità carenti per il confronto, per progetti significativi, per lavori di gruppo

Fig.10 Tabella di sintesi delle azioni/iniziative più ricorrenti a sostegno della professionalità-insegnante.

Un'analisi ulteriore di queste tipologie di iniziative, individuali e di gruppo, portano alla definizione di due microaree nelle quali poter classificare le azioni a favore dell'agire professionale, le quali vengono così distinte:

- **area relativa al personale professionale**, nella quale sono raccolte tutte quelle azioni di cura dei bisogni emotivo/relazionali dell'insegnante. Questa area pone come elemento prioritario il professionista, ossia l'insegnante stessa, prima ancora delle situazioni didattiche e formative. In tal senso la cura dell'insegnante richiama situazioni quali la dedizione di tempo, il supporto emotivo, il dare consigli, l'affiancamento, la disponibilità continua. Tali azioni possono attivare, da parte del *soggetto curato*, situazioni di partecipazione attiva, in cui ognuno apporta il proprio contributo attraverso il lavoro di gruppo, la disponibilità e l'apertura agli accadimenti, la voglia di dedicare tempo agli altri, il desiderio di riflettere sul proprio agire, di mettersi in discussione, di collaborare in modo da creare un contesto di serenità generale per tutti. Il **gruppo di lavoro** diviene un'entità necessaria, una "componente essenziale del servizio, strettamente connessa alla dimensione educativa che connota la struttura e la professionalità di chi vi opera"²⁶.

Il contesto che si delinea è quello di un ambiente fortemente empatico, improntato sulle *relazioni continue e intrecciate* tra i diversi soggetti, i quali sollecitano la crescita professionale. In tal senso **la relazione** rappresenta una delle categorie che identifica il fare e l'essere professionale. Tra le relazioni più significative richiamate vi sono quelle con la *collega di sezione* e le *colleghe della scuola*, con la *pedagogista*, con la *dirigente* e/o con la *coordinatrice* ma anche con i *bambini* e i *genitori*. In sintesi le principali azioni di questa area:

²⁶ Falteri P., op.cit, pp.183-204.

Area relativa al personale professionale
1.Dedicandomi tempo/Spendendo tempo insieme
2.Consigliandomi
3. Affiancandoci reciprocamente
4.Mostrando appartenenza ad un gruppo
5.Dimostrando disponibilità; condividendo gli impegni
6.Creando una forte intesa relazionale (mi ascolta, mi sostiene)
7. Collaborando
8.Ponendomi domande e cercando le risposte/ Mettendomi in discussione
9.Partecipando attivamente/Portando contributi
10. Accettando gli apprezzamenti altrui
11.Cogliendo le azioni spontanee degli altri
12. Non preoccupandosi di nessuno e non ponendo attenzione alle esigenze altrui

Fig.12 Tabella di sintesi relativa alle iniziative di cura dell'Area del personale professionale.

- area relativa all'organizzazione strutturale**, in cui trovano spazio sia le *azioni didattiche*, sia quelle relative alla *formazione e all'aggiornamento*. Nello specifico tra le iniziative didattiche si riscontano, in minima parte, quelle finalizzate ad assolvere gli impegni burocratici e, per la maggioranza, tutte quelle iniziative volte a risolvere problematiche quotidiane; quelle più menzionate sono relative alle attività di programmazione didattica dei contenuti e delle attività, di organizzazione della sezione e della scuola e di gestione delle relazioni con i bambini e le famiglie. Tra le iniziative di formazione si individuano tutte quelle azioni per la diffusione e trasmissione di conoscenze finalizzate alla costruzione di abilità considerate necessarie all'essere competenti e quindi ad aumentare la professionalità-insegnante. Molte insegnanti hanno richiamato a tutte quelle proposte di aggiornamento, di lavoro di confronto con gruppi rappresentanti diverse realtà scolastiche, di partecipazione ad eventi speciali di formazione a livello interscolastico, di territorio cittadino e talvolta anche di livello nazionale. In tal senso particolarmente significativa è la partecipazione a progetti comuni e a scambi pedagogici tra le diverse tipologie di scuole dell'infanzia. I corsi vengono descritti dalle insegnanti come situazioni fondamentali per riflettere sul proprio operato e migliorare la propria professionalità. Inoltre permettono di approfondire nuovi contenuti e sperimentare diverse metodologie, strategie e tecnologie didattiche avendo principalmente due ricadute specifiche:

-apportano rinnovamento alla didattica;

-motivano ad un atteggiamento professionale improntato sulla ricerca e sul confronto.

In sintesi le principali iniziative individuate:

Area relativa all'organizzazione strutturale
1. Ricordandomi i miei impegni e i miei doveri
2. Assolvendo agli aspetti burocratici
3. Divenendo il riferimento per la risoluzione di problematiche
4. Consigliandomi sulla gestione della relazione
5. Condividendo competenze e capacità diversificate
6. Dandomi sicurezza
7. Confrontandosi in modo continuo con altre realtà scolastiche
8. Partecipando alla formazione attraverso corsi di aggiornamento, convegni e offerte culturali sul territorio
9. Incontrando con esperti
10. Attività di ricerca/Opportunità di studio/
11. Apportando e diffondendo innovazione didattica
12. Proponendo scambi pedagogici, programmazioni comuni e progetti interscolastici
14. Predisponendo raramente opportunità per il confronto

Fig.12 Tabella di sintesi relativa alle iniziative di cura dell'area dell'organizzazione strutturale.

Un'analisi ulteriore delle due aree proposte, quella del **personale professionale** e quella **organizzativa/gestionale**, è finalizzata ad approfondire alcuni aspetti costituenti la cura della professionalità dell'insegnante. In sintesi le voci analizzate:

Area del personale professionale	
Azioni	Elementi
dedicare	tempo
condividere	esperienze pregresse/
confrontarsi	situazioni
creare	soluzioni
essere riferimento	persona
ascoltare/parlare/collaborare	dialogo e disponibilità
migliorare/mettere in discussione	domande, risposte, dubbi
affiancare, sostenere	atteggiamenti di sicurezza
aiutare	informazioni, consigli

Fig. 15 Tabella di sintesi delle azioni e degli elementi dell'area del personale professionale.

A seguire la tabella della seconda area analizzata:

Area dell'organizzazione strutturale	
Azioni	Elementi
organizzare	incontri periodici di progettazione
trasferire	competenze progettuali
apportare, diffondere	innovazione didattica
programmare, progettare	attività didattica
confrontarsi	scambi pedagogici, progetti interscolastici, progetti cittadini
assolvere	aspetti burocratici
contribuire	azioni individuali
sostenere e confrontare	collegi docenti, intersezioni, incontri periodici, lavoro d'equipe, GLE
fare ricerca, studiare	apprendimenti, innovazioni, sperimentazioni
formarsi	corsi di formazione, corsi aggiornamento
partecipare attivamente	iniziative didattiche e formative (vita scolastica)
risolvere	problematiche di relazione e didattiche

Fig.10 Tabella di sintesi dell'area relativa all'organizzazione strutturale.

4. Conclusioni

La lettura dei dati delle due tabelle restituisce un quadro articolato della professionalità dell'insegnante portando alla conferma di alcuni elementi di premessa ipotizzati, ossia:

- l'area relativa al personale professionale si colloca nell'ambito educativo della socializzazione, in cui riveste un ruolo fondamentale **la categoria della relazione interpersonale** considerata come elemento prioritario dell'essere soggetto professionale²⁷. Sia le azioni, sia gli elementi analizzati esprimono aspetti dell'agire umano, che vanno oltre al solo all'agire professionale. L'ascoltare, il parlare, il dialogare, l'aiutare, l'affiancare, il sostenere, il dedicare, il condividere sono infatti azioni che non appartengono solo alla dimensione professionale; così come anche gli elementi più richiamati come i consigli, il dialogo, il tempo, l'aiuto reciproco, le informazioni, i dubbi, la sicurezza sono aspetti che caratterizzano la vita quotidiana di molti. Se quindi la **relazione** è la categoria di riferimento di questa area, la **reciprocità**, *intesa come sostegno vicendevole e continuativo della professionalità*, ne rappresenta una sua caratterizzazione;
- l'area dell'organizzazione strutturale si definisce principalmente per dinamiche di natura gestionale della struttura scolastica in cui una modalità di azione **tecnico/procedurale**, integrata ad un fare **metacognitivo**, è finalizzata a migliorare le pratiche didattiche e formative²⁸. Le azioni più menzionate in tal senso sono relative al programmare, al progettare, al trasferire, al risolvere, al conoscere, al confrontarsi, al formarsi, al ricercare, all'innovare, all'agire attivamente; mentre tra gli elementi individuati nell'organizzazione del contesto scolastico vi sono i collegi docenti, gli incontri di intersezioni, gli incontri periodici con esperti, i GLE, i corsi di formazione e aggiornamento, i progetti scolastici ed interscolastici. Le due categorie di sintesi di questa seconda area della professionalità sono rappresentate dalla *pianificazione didattica* e dalla *formazione*, la quale quest'ultima richiama a forme di approfondimento delle conoscenze individuali (strategie di autoapprendimento), sia all'erogazione di contenuti mediante metodologie di insegnamento frontali in presenza (strategie di formazione tradiziona-

²⁷ Catarsi nel descrivere la nuova professionalità docente definisce cinque macro competenze, tra cui quella di tipo relazionale. Per ulteriori approfondimenti si legga il saggio di Catarsi E., *L'insegnante sapiente e incoraggiante*, in Ulivieri S., Catarsi F., Orefice P., op.cit., pp. 273-274.

²⁸ Per un'analisi sulle organizzazioni scolastiche si veda Infantino A., (a cura di), *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio. Teorie e strumenti per la scuola e i servizi educativi*, Guerini Scientifica, Milano, 2002.

le), sia alla costruzione partecipata di conoscenza all'interno di comunità di pratiche a distanza (strategie di e-learning)²⁹.

Il collegamento tra i due elementi prioritari delle due aree - le **persone** e il **contesto organizzativo**- permette di tracciare una **linea della professionalità**. L'inclinazione di questa linea si caratterizza per aspetti di cura della professionalità che talvolta si sviluppano maggiormente nella sfera dei soggetti e delle relazioni; altre volte invece le cure rispondono a bisogni e situazioni che si delineano nell'ambito organizzativo/gestionale del contesto lavorativo dando luogo a pratiche didattiche e iniziative formative specifiche.

Le due tipologie di cure che si sviluppano in relazione a due ambiti sopra individuati, si richiamano comunque vicendevolmente. Tale aspetto viene evidenziato anche da Orefice, il quale sottolinea come “la maturazione educativa/formativa e la crescita professionale/ lavorativa vanno considerate come processi profondamente integrati. Sono due rovesci della stessa medaglia: la qualità della persona e la qualità del lavoro viaggiano insieme. Il riconoscimento delle professioni dell'educazione e della formazione è parte fondamentale di tale opzione ... al fine di recuperare in *capitale umano* e in *occupazione sostenibile*”³⁰.

In sintesi come si presenta il grafico relativo alla linea della professionalità:

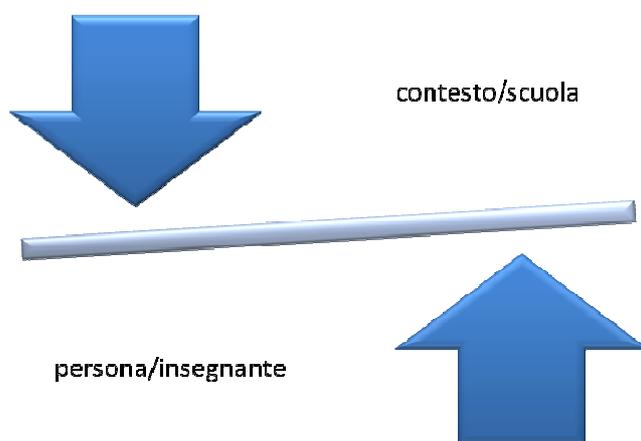


Fig. 14 Grafico che mette in relazione i due elementi caratterizzanti la professionalità.

²⁹ Per un approfondimento sullo sviluppo della formazione per gli insegnanti e sulle modalità formative tradizionali ed innovative si veda Pancioli C., *E-learning e formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Azzano S.Paolo, 2007.

³⁰ Il discorso sul riconoscimento delle professioni educative viene approfondito da Orefice P. nel saggio intitolato “*Il riconoscimento delle professioni dell'educazione e della formazione in Italia. Le ragioni, le condizioni, lo stato dell'arte*”, in Olivieri S., Cambi F., Orefice P., (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze University Press, Firenze, 2010, pp. 125-142.

A conclusione di questo report vengono proposte tre schede di sintesi che mettono in relazione **le pratiche più significative con i soggetti ritenuti più rilevanti** per la professionalità dell'insegnante:



Bibliografia

- Balduzzi L., *L'accoglienza delle neo-insegnanti come strumento di sviluppo della professionalità*, RPD, in corso di pubblicazione.
- Balduzzi L., *Pensieri e azioni di cura* in Contini M., Manini M., (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma, 2007
- Bertin M.G., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968
- Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, ed. Droz, Genova, 1972
- Cavalli A., *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2000
- Cerini G.,(a cura di), *La sperimentazione: una strategia per l'innovazione della scuola dell'infanzia*, in Educazione&Scuola, Editore Tecnodid, Napoli, 2007
- Cretti G., De Gerloni B., *Insegnanti e formazione in servizio*, IPRASE Trentino, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2005
- Dozza L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- Falteri P., *L'immagine del servizio e della professionalità*, in Falcinelli F., Falteri P., (a cura di), *Le educatrici nei servizi per la prima infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2005
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., (a cura di), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999
- Gianferrari L., *Il profilo professionale dei docenti neoassunti*, in Cerini G., Gianferrari L., Grossi G., (a cura di), *Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009*, Tecnodidi Editrice, Napoli, 2009
- Infantino A., (a cura di), *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio. Teorie e strumenti per la scuola e i servizi educativi*, Guerini Scientifica, Milano, 2002
- Iori V., *Dal fare all'essere in didattica*, in Bertolini P., (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, 1994
- Laneve C., *Le linee della ricerca didattica,oggi*, in Ulivieri S., Cambi F., Orefice P., *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze University Press, Firenze, 2010
- Manini M., *Servizi per l'infanzia e professionalità*, in *Infanzia*, n° 3, Perdisa editore, Bologna, 2009
- Manini M., *La metodologia della ricerca*, in RPD, in corso di pubblicazione
- Nuovo Dizionario della Zingarelli, Editore Zanichelli, Bologna, 2007
- Panciroli C., *E-learning e learning-e. Riflessioni sulla formazione*, in *Ricerche Pedagogia e Didattica*, n° 3, 2008
- Panciroli C., *La formazione degli insegnanti*, in *E-learning e formazione degli insegnanti*, (a cura di), Edizioni Junior, Azzano S.Paolo, 2007

- OCSE, *Teachers Matter: attracting, developing and retraining effective teachers*, Synthesis report, 2005
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2002
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e gli altri studi di psicologia*, Einaudi Editore, Torino, 1980
- Quaglino G.P., *Modelli di formazione per modelli di competenza*, in De Masi D., *Verso la formazione post-industriale*, Franco Angeli, Milano, 1993
- Rey B. et alii, *Les compétences à l'école*, de Boeck, Bruxelles, 2003
- Rimbolzi L., *Formare gli insegnanti*, Carocci, Roma, 2002
- Schenetti M., *Profili di professionalità*, RPD, in corso di pubblicazione
- Schon D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993
- Wenger E. C., *Community of practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.