

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze pedagogiche

Ciclo XXIX

Settore Concorsuale: 11/D2

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED 03

TITOLO TESI

**UN SISTEMA DI COMPETENZE
PER L'INSEGNANTE SECONDARIO IN ITALIA?**

**Riflessioni teoriche e prime ipotesi
a partire da un'analisi di casi internazionali**

Presentata da: Maurizio Betti

Coordinatore Dottorato
Prof.ssa Tiziana Pironi

Supervisore
Prof. Luigi Guerra

Esame finale anno 2018

INDICE

Capitolo 1. LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE: ASPETTI TEORICI	6
1. Professione: quali significati.....	7
2. Sapere professionale: dal sapere scientifico al sapere pratico	10
3. Professione e professionalità docente. Alcuni contributi dalla ricerca internazionale.....	13
3.1. Il contributo di Zeichner	14
3.2. Il contributo di Creemers, Kyriakides e Antoniou.....	17
3.3. Il dibattito in Scozia.....	17
4. Professione e professionalità docente. Alcuni contributi dalla ricerca italiana	21
4.1. La riflessione pedagogica italiana sulla professionalità docente	22
4.2. Ricerche empiriche sugli insegnanti	37
5. Professione e professionalità docente. Quale relazione?	46
6. Quale relazione tra insegnamento e apprendimento?	48
Capitolo 2. CONDIZIONI DELLA PROFESSIONE DOCENTE.....	52
1. Autonomia decisionale e vincoli istituzionali.....	53
1.1. La visione dell'OECD	55
1.1.1. Brevi riflessioni relative all'Italia	60
1.2. Ulteriori contributi della ricerca internazionale.....	61
2. Le competenze: fattori determinanti per la professionalità dell'insegnante	65
2.1. Il concetto di competenza	65
2.2. Le competenze degli insegnanti.....	72
Capitolo 3. SCELTE METODOLOGICHE PER UN APPROFONDIMENTO TEORICO: ANALISI DI CASI	86
1. Riferimenti teorici per i criteri di analisi.	87
1.1. La scelta di criteri utili all'analisi documentale.....	88
1.2. Effective teacher	89

1.3. Reflective teacher.....	92
1.4. Enquiring teacher.....	94
1.5. Transformative teacher.....	95
2. Individuazione dei casi.....	98
3. Scelte procedurali.....	102

Capitolo 4. COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI. I CASI DI SCOZIA, NUOVA ZELANDA E CILE..... 103

1. Confronto tra diversi sistemi di competenze degli insegnanti a livello internazionale.....	104
2. Il caso della Scozia.....	104
2.1. Dimensione: Professional Values and Personal Commitment.....	109
2.2. Dimensione: Professional Knowledge and Understanding.....	111
2.3. Dimensione: Professional Skills and Abilities.....	113
2.4. Dimensione: Professional Actions.....	114
2.5. Dimensione: Strategic Vision.....	119
2.6. Aggiornamento professionale: My Personal Learning.....	120
3. Il caso della Nuova Zelanda.....	123
3.1. Standard per l'accesso alla professione: Graduating Teacher Standards.....	125
3.2. Codice deontologico: Code for Professional Responsibility.....	127
3.3. Standard per l'esercizio della professione: <i>Our Standard. Standard for the teaching Profession</i>	129
4. Il caso del Cile.....	135
4.1. Curricolo formativo in Cile.....	136
4.2. Sviluppo professionale degli insegnanti.....	137
4.3. Standard per l'esercizio della professione.....	139
4.4. Considerazioni finali sul caso: il Cile.....	149
5. Riflessioni di sintesi sui casi.....	151

Capitolo 5. LE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI. IL CASO ITALIANO 158

1. Il profilo degli insegnanti in Italia.....	159
1.1. L'insegnante di scuola secondaria in Italia.....	160

1.2. Quali competenze professionali per l'insegnante di scuola secondaria in Italia?	165
1.3. Il recente referenziale per il bilancio delle competenze per i neoassunti	169
1.4. Un possibile quadro di sintesi	177
1.5. Alcune riflessioni conclusive sul caso italiano.	181
RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....	185
1. Quali conclusioni trarre dai casi internazionali analizzati?	186
2. Riflessioni sul caso italiano	189
3. Ipotesi, limiti e prospettive	191
3.1. Il referenziale per i neoassunti come opportunità di sviluppo di un sistema di competenze italiano	193
3.2. Limiti e prospettive di questo lavoro	203
BIBLIOGRAFIA	205

Capitolo 1. LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE: ASPETTI TEORICI

1. Professione: quali significati

Cosa s'intende per Professionalità Docente? Si tratta di un concetto omogeneo dal punto di vista semantico? Oppure ci troviamo davanti a una pluralità di significati, condizionati sia dalla dimensione storica, sia da contesti culturali specifici?

Per poter procedere nella riflessione è opportuno partire dal concetto di *professione* in senso lato, per poterne discuterne successivamente la declinazione in merito alla categoria degli insegnanti.

Il termine *professione* appare nelle scienze sociali, specificatamente in sociologia, sin dalle origini di questa scienza (Damiano, 2004; Lipari, 1995); ma è in particolare con i lavori di Emile Durkeim che le professioni vengono identificate come gli organismi funzionali della società. Nonostante sia passato molto tempo da quando questo termine appare negli studi sociologici – o forse proprio per il lungo tempo trascorso – non può oggi essere considerato un costrutto sociologico univocamente interpretato. I concetti di *professione* e di *professionalità* sono stati oggetto nel tempo di diverse interpretazioni legate allo sviluppo del pensiero sociologico. Vari autori ne hanno analizzato l'evoluzione in merito alle professioni (Barrage e Thorstendahl, 1990; Collins, 1990b; Thorstendahl e Barrage, 1990) e in particolare Randall Collins riflette sul processo di cambiamento intercorso nella ricerca sociologica sulle professioni dalle interpretazioni del funzionalismo – che possiamo rimontare ai lavori di Durkeim – fino alle revisioni critiche proprie del pensiero neo-weberiano. Nello specifico, vengono identificate quattro fasi, non strettamente cronologiche, ma espressione di una riflessione scientifica che evolve sia adottando diversi approcci metodologici, sia sviluppando un'analisi storicamente contestuale sul ruolo e sul funzionamento delle professioni nella società (Collins, 1990b; Bourdoncle, 1993; Damiano, 2004).

Il funzionalismo nell'ambito della sociologia delle professioni corrisponde sicuramente alla prima fase e si caratterizza essenzialmente per due aspetti. Da un lato, l'identificazione della professione sulla base di un insieme di caratteristiche distintive e, dall'altro, una visione essenzialmente statica e *naturalista* sul ruolo

delle professioni. L'identificazione di specifiche caratteristiche proprie delle professioni è stato sicuramente l'approccio più antico e sono stati numerosi i contributi in tal senso, tuttavia fu soprattutto Greenwood nel 1957 a portare «*al massimo grado di complimento questo tipo di indagini, in una sorta di sistema definitorio "circolare"»*» (Damiano, 2004, p. 167). Greenwood, oltre a identificare i singoli elementi che definiscono una professione, stabilisce anche una relazione circolare e di reciproca interdipendenza tra essi (vedi figura 1.1).

Il punto di partenza è costituito da un *corpo di teoria* – saperi teorici professionali - inerente agli aspetti centrali dell'attività, elemento necessario per definire *l'autorità professionale* che si manifesta in particolare nei confronti di coloro che Greenwood definisce *clients*, ossia soggetti che, privi dello specifico sapere professionale, non hanno la capacità di stabilire esattamente il tipo di prestazione di cui hanno bisogno e si devono quindi affidare completamente al professionista (contrapposti ai *customers* che hanno invece chiarezza su ciò che abbisognano e quindi possono anche operare delle scelte). Il ruolo preminente del professionista dovrà essere socialmente riconosciuto e questo *placet sociale* viene definito in base a varie condizioni: come le certificazioni che attestano gli studi realizzati, l'abilitazione all'esercizio della professione, l'obbligo di riservatezza nei confronti dei clienti e una adeguata protezione assicurativa (Damiano, *op.cit.*). Per garantire che l'esercizio della professione dia garanzie etiche, è necessario un *codice deontologico*, elaborato dagli stessi professionisti, che quindi permetta un controllo tra pari, i quali debbono essere organizzati in una *associazione professionale*.

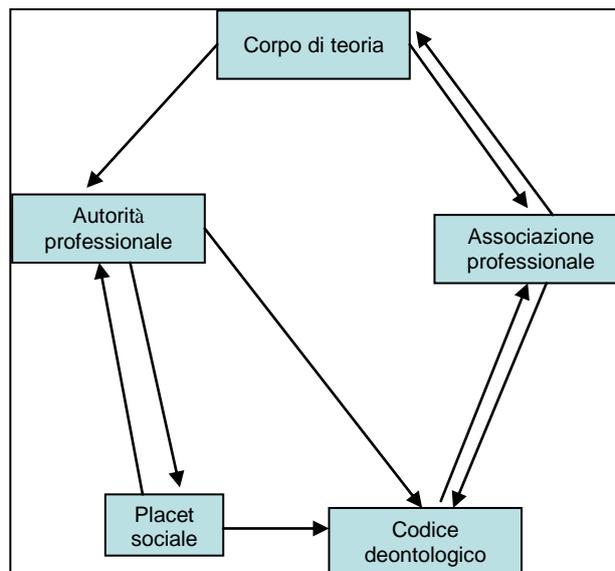


Figura 1.1. Le caratteristiche professionali di Greenwood (tratto da Damiano, 2004. p. 168)

La visione della società come un organismo, i cui “bisogni” sono soddisfatti da opportune funzioni che progressivamente assumono un ruolo sempre più specialistico, assegna proprio alle professioni la messa in atto di queste funzioni. Nel mondo anglosassone e in particolare negli USA, l’affermarsi delle professioni è visto come una naturale evoluzione della società nella prospettiva democratica:

«Abbiamo in questo modo una teoria dei processi “naturali” della divisione del lavoro su cui basare la democrazia, con la scienza come fonte dell’autorità professionale capace di superare i favoritismi della politica e la corruzione delle persone e della società; ... Una concezione del mondo che ha coniugato le aspirazioni morali con le verità scientifiche. ... Sono state forgiate così le virtù della società americana. » (Damiano, op.cit., pp.169-170).

Questa visione, che attribuisce alle professioni una funzione di sviluppo sociale, anche alla luce di una maggiore consapevolezza sulle mancate o le insoddisfatte attese che l’expertise professionale aveva generato, è messa in discussione dalle correnti interazioniste della sociologia, che assumono come oggetto di ricerca non tanto le caratteristiche che definiscono le professioni quanto le interazioni sociali promosse dalle professioni stesse. Vengono quindi evidenziate le relazioni di tipo asimmetrico che s’instaurano con i clienti, tra produttore e consumatore, che si basano su un rapporto di potere che permette al professionista

di aumentare la *distanza sociale*, *l'autonomia e il controllo sulle attività professionali* (Johnson, 1972). D'altro canto, Julius Roth (1974), con una postura critica, rileva che l'enfasi attribuito all'approccio attributivo (attribuzione di caratteristiche per definire le professioni) è servito per evitare che gli interessi della ricerca sociologica sulle professioni si orientassero su aspetti quali «*il sottrarsi alla responsabilità verso il pubblico, la manipolazione del potere politico per promuovere un controllo monopolizzato, e la riduzione dei servizi per creare carenze ed aumentare i costi.* » (Prandstraller, 1980, p. 134).

Le ultime due fasi identificate da Damiano (2004) sono caratterizzate dalla sociologia delle professioni critica di stampo neo-marxista e neo-weberiano. Il concetto chiave diviene il “potere” che sostituisce quello di “altruismo” evidenziato dal funzionalismo; in altri termini sono le relazioni di potere quelle che stanno alla base dell'affermarsi delle professioni.

Nell'approccio neo-marxista il ruolo delle professioni viene iscritto nelle dinamiche proprie della divisione del lavoro e dei rapporti di produzione nei quali la specializzazione è intesa come una strategia di gerarchizzazione e dominio delle occupazioni intellettuali su quelle manuali. La visione neo-weberiana, il cui punto di partenza è ancora la divisione del lavoro, centra la propria attenzione sul mercato e sulla competizione atta a controllarlo; quest'ultima messa in atto da un insieme di attori, tra i quali i professionisti, organizzati nelle professioni. Il controllo del mercato è il fattore chiave del successo di una professione (Collins, 1990_a).

2. Sapere professionale: dal sapere scientifico al sapere pratico

In ogni approccio sociologico che si sia avvicinato nello studio delle professioni è stato sempre attribuito un valore fondamentale nella caratterizzazione delle professioni stesse ad una dimensione specifica: il *sapere professionale*. Quel sapere specialistico, quell'insieme di conoscenze esperte, che rimane comunque una caratteristica essenziale per la definizione di una professione (Bourdoncle, 1993) e del quale si sono interessati numerosi autori (Damiano, 2004; Collins, 1990_b; Freidson, 1986; Schön, 1983, 1988; Larson, 1980; Svensson, 1990).

Nella prospettiva della sociologia funzionalista (ma non esclusivamente) questo sapere è sistematico, ha una forte connotazione tecnico-scientifica oltre ad essere efficace per il conseguimento dei risultati attesi. Si tratta di una conoscenza che richiede lunghi anni di studi per essere acquisita e che costituisce il nesso vincolante tra professioni e istituzioni formative, specificamente le università (Bourdoncle, 1993; Damiano, 2004).

Il vincolo tra la ricerca (in particolare, tra quella conosciuta come ricerca e sviluppo) e l'attività professionale si fonda, nella prospettiva del funzionalismo sociologico, sulla relazione unidirezionale tra teoria e pratica. La pratica (professionale) vista come applicazione della teoria, prodotto degli sforzi di ricerca sviluppati nel mondo accademico, è in perfetta sintonia con la razionalità tecnica su cui si fonda il positivismo (Bourdoncle, 1993). Il professionista è qui visto come un tecnico esperto in grado di scegliere i mezzi migliori per risolvere il problema che gli viene posto. Questa visione è stata messa in crisi, come abbiamo sottolineato in precedenza, nel dibattito sociologico stesso, sia in merito al ruolo delle professioni nella società sia sugli elementi caratteristici delle professioni stesse, ma è sulla questione del sapere professionale che si manifestano le maggiori contraddizioni rispetto alla rappresentazione classica dell'azione professionale. Contraddizioni che si possono esplicitare nelle risposte ad alcuni quesiti:

- Esiste un sapere professionale indipendente dalla pratica professionale?
- È unicamente la rappresentazione applicativa quella che meglio stabilisce la relazione tra teoria e pratica nell'esercizio delle professioni?

È intorno a queste domande e alle relative risposte che sono state avanzate che si sviluppa una concezione del sapere che si costruisce nella pratica, un sapere che non è unicamente il risultato di scelte realizzate su un repertorio di conoscenze esperte prodotte dalla teoria, ma che viene costruito nell'esercizio della pratica professionale stessa. L'azione del professionista affronta continuamente casi singoli non riconducibili strettamente ai risultati della ricerca scientifica di base.

A questo proposito basta ricordare che è stato accertato che anche nei campi delle professioni considerate "maggiori" (Glazer, 1974) i casi singoli non sono

l'eccezione. Ad esempio, l'80% dei pazienti non è descritto dai manuali medici, e lo stesso vale per i casi giuridici, le caratteristiche di un ponte o un edificio che debba essere costruito o ristrutturato o le caratteristiche degli studenti di una specifica classe (Bourdoncle, 1993; Damiano, 2004):

«Il singolare sfida le routines e non tratta di “eccezioni”, ma di norma, quando il professionista deve prendere atto che ben di rado è possibile applicare le regole previste dalla casistica derivata dalla ricerca scientifica di base » (Damiano, 2004, p. 189).

Come agisce dunque il professionista se nel suo quotidiano si trova ad affrontare casi singoli dei quali, data la loro singolarità, non può avere una conoscenza specifica? Su quest'aspetto sono stati fondamentali i contributi di Chris Argyris e di Donald Schön (Argyris e Schön, 1998; Schön, 1983, 1988) che prospettano l'agire dei professionisti coerente con una logica differente da quella della razionalità tecnica. Una visione della logica che ha un predecessore illustre in Dewey (1938), il quale definisce la *logica* del pensiero umano come una teoria dell'indagine; indagine a supporto sia del sapere scientifico, sia del sapere di senso comune, e che stabilisce l'importanza e la supremazia del pensiero riflessivo sugli altri tipi di pensiero.

La riflessione che caratterizza l'agire del professionista non è solo una riflessione che precede o segue l'azione, ma è una riflessione *in azione* (Schön, 1983) ed è grazie a questa che il professionista esperto agisce come un pratico-riflessivo. Si tratta di una rottura epistemologica che contribuisce a definire le professioni e l'agire professionale rivalutando la pratica come ambito privilegiato di produzione del sapere professionale, che comunque si definisce in una relazione stretta con il sapere scientifico, come afferma:

«Cependant cet art de poser de manière nouvelle les problèmes, de les résoudre en direct et d'improviser, cette réflexion en action est un exercice de l'intelligence, rigoureux à sa manière et de toute façon nécessaire pour permettre la mise en œuvre des savoirs scientifiques et techniques. Car on peut rarement les appliquer directement sans autre jugement: ils dépendent entièrement de cette

épistémologie de la pratique longtemps méprisée de tous et ignorée des écoles professionnelles » (Bourdoncle, 1993, p. 97).

Sebbene Schön sottolinei la specificità della riflessione nel corso dell'azione come fattore che caratterizza l'agire professionale e che contribuisce alla definizione di una nuova epistemologia della pratica professionale, egli identifica anche la *riflessione sull'azione* come un processo rilevante per il professionista e per il sapere professionale. Questo livello riflessivo è vincolato alle cosiddette teorie implicite o utilizzando il linguaggio di Argyris e Schön, alla *theory in use* (Argyris e Schön, 1998), le quali, nel caso specifico degli insegnanti, sono state declinate nel concetto di *pedagogia latente* definito da Egle Becchi (1978) e ripreso da altri autori della scuola pavese (Bondioli, 2002; Gusmini, 2004).

La riflessione sulle pratiche e sulle routine pedagogiche messe in atto dagli insegnanti costituisce un esempio di riflessione sull'azione che permette all'attore educativo di aumentare la propria consapevolezza sul suo proprio agire e sui risultati di esso. È in questo processo di riflessione-azione-riflessione che si valorizza la pratica (docente) come campo di produzione del sapere professionale, e tutto ciò costituisce un aspetto chiave nella definizione dell'insegnamento come professione e dell'insegnante come professionista.

3. Professione e professionalità docente. Alcuni contributi dalla ricerca internazionale

Nel paragrafo precedente si è evidenziato come il concetto stesso di professione non abbia un significato universalmente riconosciuto e, sebbene nella visione più tradizionale delle professioni liberali difficilmente il lavoro dell'insegnante sia considerato propriamente professionale, l'agire degli insegnanti, specialmente per i pedagogisti, rientra a pieno titolo nell'ambito e nelle pratiche del professionista riflessivo. Esistono tuttavia anche diverse altre elaborazioni e classificazioni.

I costrutti utilizzati per analizzare la professione docente, così come la formazione, iniziale e in servizio, che la prepara, sono molteplici e non sempre rientrano in classificazioni coerenti l'una con l'altra. A testimonianza della

complessità del tema trattato, Zeichner (1983) propone quattro immagini della professione docente che lui identifica come paradigmatiche, mentre Fenstermacher e Soltis (1986) discutono di tre diversi approcci. Il lavoro di Zeichner è il punto di partenza dei tre approcci che, in seguito, Creemers, Kyriakides e Antoniou (2013) elaborano in merito alla formazione e allo sviluppo professionale degli insegnanti. Brichaux (1997) propone sette diverse metafore, mentre sono analizzati quattro diversi modelli da alcuni pedagogisti scozzesi (Menter, 2010; Menter et al., 2010).

Alcuni di queste proposte sono presentate in modo più dettagliato nel testo a seguire.

3.1. Il contributo di Zeichner

Nel 1983, Zeichner identifica e descrive quelli che considera “quattro paradigmi” rappresentativi della formazione docente, i quali rispondono a visioni ideologiche sui significati della scuola e dell’essere insegnante. I quattro paradigmi identificati sono i seguenti:

- *Behaviouristic;*
- *Personalistic;*
- *Traditional-craft;*
- *inquiry-oriented.*

Il primo, come indica il nome stesso, si fonda sull’epistemologia positivista e sulla psicologia comportamentista. L’insegnante prefigurato da quest’approccio deve avere uno specifico livello di padronanza in termini di conoscenze, abilità e competenze e l’insegnamento è visto come una scienza applicata e può essere quindi realizzato in modo esecutivo da un insegnante che ne conosca le leggi e i principi efficaci (Zeichner, op.cit., p.4).

Il secondo paradigma, *Personalistic*, si fonda sull’epistemologia fenomenologica e su diversi approcci psicologici dello sviluppo e del cognitivismo. Il fuoco di questo paradigma è meno incentrato sull’acquisizione di abilità d’insegnamento e di strategie didattiche prestabilite e maggiormente sull’acquisizione di un’adeguata maturità psicologica da parte dell’insegnante in

formazione: «*According to this view teacher education is a form of adult development a process of "becoming" rather than merely a process of educating someone how to teach.*» (op.cit., p.5).

Il terzo paradigma identificato da Zeichner, chiamato *Traditional-Craft*, considera l'insegnamento una attività artigianale e l'insegnante un artigiano. La formazione dell'insegnante è vincolata a un processo di apprendistato in contesti pratici e quindi la padronanza nell'insegnamento è quella che può esibire il *practitioner* con esperienza, che ha acquisito in un processo caratterizzato da "prove ed errori". Una conseguenza di ciò è considerare le conoscenze del docente come essenzialmente di tipo tacito, difficili da rendere esplicite.

Il quarto paradigma, *Inquiry-oriented*, attribuisce all'insegnante un atteggiamento proattivo nella ricerca sul proprio insegnamento e sui contesti in cui questo avviene. La priorità assegnata alla ricerca non implica che le abilità didattiche siano considerate inutili. Zeichner infatti afferma: «... *development of orientations and skills of critical inquiry does not imply that technical skills of teaching are somehow seen as unimportant. On the contrary, the assumption underlying this approach is that technical skill in teaching is to be highly valued not as an end in itself, but as a means for bringing about desired ends* » (op.cit., p.6).

Interessante è poi osservare come Zeichner analizzi questi quattro paradigmi in funzione di due dimensioni della *Teacher Education*, distribuite su due assi (vedi figura 1.2.):

- a) il primo va dal polo *Received* al polo *Reflexive* e si riferisce al grado in cui il curriculum di formazione degli insegnanti sia definito e specificato a priori. Si va dal curriculum formativo considerato come un corpo stabile di conoscenze (che devono essere accettate acriticamente – *Received*) a una visione di un curriculum formativo nel quale i partecipanti sono chiamati a contribuire attivamente;
- b) il secondo asse unisce il continuum tra *Problematic* – *Certain* e si riferisce al grado di problematicità degli aspetti istituzionali e sociali della scuola e dell'educazione che è presente nel curriculum di

formazione degli insegnanti. Mentre il polo *Certain* fa riferimento a un insegnante che possa inserirsi/adattarsi al mondo della scuola così com'è già socialmente strutturato, al polo opposto – *Problematic* – si definisce un atteggiamento dell'insegnante maggiormente problematico e che si interroga su possibili miglioramenti del sistema educativo e scolastico (op.cit., p. 7).

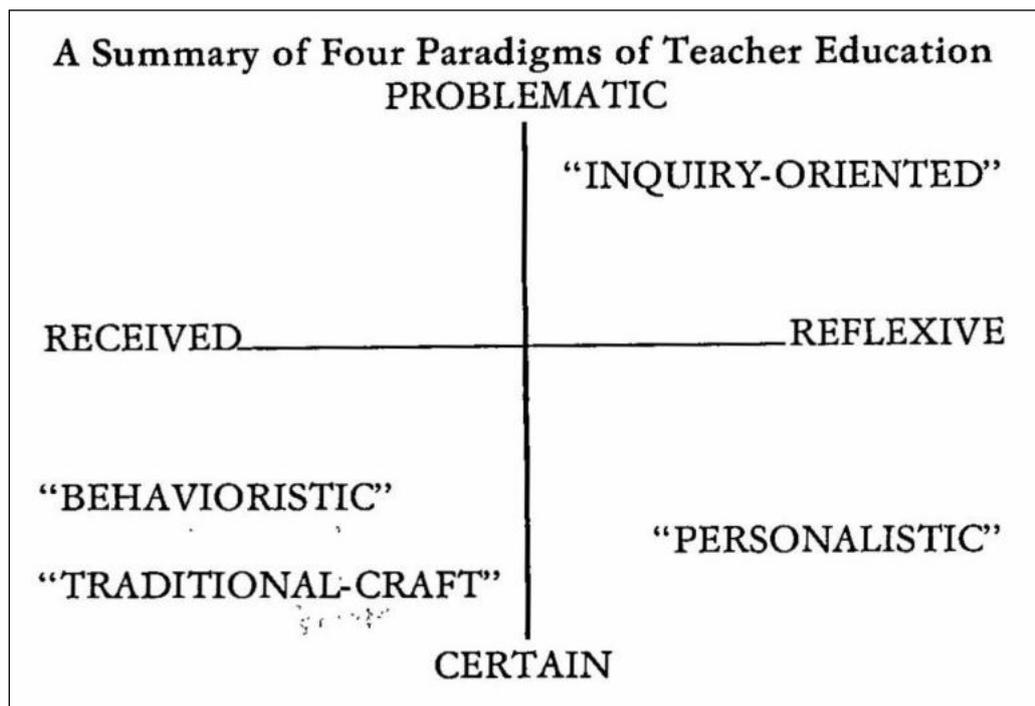


Figura 1.2. Distribuzione dei quattro paradigmi su due assi (Fonte: Zeichner, 1983, p.7)

Dalla figura 2.1. emerge come Zeichner consideri che i due costrutti d'insegnante (*Behavioristic* e *Traditional-craft*) si situano nel quadrante inferiore destro evidenziando una visione sostanzialmente tradizionale, sia in merito al curriculum formativo degli insegnanti, sia in relazione all'atteggiamento nei confronti del sistema scolastico. Il paradigma *Personalistic* considera un curriculum formativo che manifesti una certa dinamicità e contempli il contributo attivo degli insegnanti in formazione, ma nei confronti del ruolo problematizzante dell'insegnante si posiziona sul polo opposto. Solo il paradigma *Inquiry-oriented* viene posizionato nel quadrante superiore destro evidenziando che per Zeichner

considera che unicamente questo paradigma prospetta, da un lato, la visione di un curriculum socialmente costruito e, dall'altro, lo sviluppo di un atteggiamento problematico da parte dell'insegnante alla ricerca di miglioramenti nel sistema scolastico.

3.2. Il contributo di Creemers, Kyriakides e Antoniou

I quattro paradigmi di Zeichner sono poi ripresi da Creemers, Kyriakides e Antoniou (2013) che li accorpano in due approcci:

- a) il primo, dominante nella *Teacher Education*, è il “*Competency based paradigm*”, conosciuto anche come *expert paradigm*, mentre
- b) il secondo è l'*Inquiring-oriented paradigm*, conosciuto anche come « ... *holistic or reflective paradigm*» (Creemers et al., 2013, p.4).

I due approcci sono tradizionalmente intesi come antitetici, ma presentano entrambi punti di forza ed elementi di debolezza. In questo senso gli autori propongono la necessità di definire un approccio integrato: *Dynamic Approach to Teacher Professional Development*, che sia la sintesi degli aspetti positivi con l'obiettivo di migliorare le pratiche docenti.

«... we argue for the need to develop an integrated approach by merging elements of the dominant approaches to teacher professional development in order to overcome their main weaknesses and enhance their potential to make a significant impact on teaching practices and student learning» (*op.cit.*, p. 5).

3.3. Il dibattito in Scozia

Sulla classificazione dei modelli che possono contribuire a definire la professione docente è d'interesse il contributo di alcuni ricercatori scozzesi fortemente coinvolti sia nella ricerca sui processi di formazione e di sviluppo professionale docente, sia nella consulenza scientifica per la definizione delle politiche in materia di sviluppo professionale docente nel loro paese (Melter, 2010; Melter et al., 2010).

La loro riflessione parte dalla constatazione di come la professione docente e i percorsi formativi ad essa associati siano stati caratterizzati da diversi e profondi

cambiamenti, sia sul piano istituzionale sia sul piano degli approcci formativi; essi identificano quindi quattro modelli principali, spesso tra loro in competizione, sul lavoro dell'insegnante:

- a) *effective teacher*;
- b) *reflective teacher*;
- c) *enquiring teacher*;
- d) *transformative teacher*.

Il primo modello è sicuramente quello maggiormente utilizzato nelle politiche scolastiche degli ultimi decenni in vari paesi, non solo quelli anglosassoni, ed è sostenuto dalla necessità di formare le nuove generazioni per affrontare un'economia globalizzata. Questo modello, *effective teacher*, è coerente con sistemi di standard e di competenze (che devono essere conseguite dagli studenti), quindi con i curricula di tipo prescrittivo e con la definizione di sistemi nazionali di valutazione degli apprendimenti. Melter (2010) discute come questo modello, sicuramente presente nelle attuali politiche scolastiche del Regno Unito, non sia stato comunque applicato allo stesso modo nei diversi paesi che lo compongono, Inghilterra, Galles, Scozia e Nord Irlanda; l'autore rileva anche che, dove il modello dell'*effective teacher* è stato applicato con maggiore ortodossia, ossia in Inghilterra, la sua implementazione sia stata realizzata senza una diretta partecipazione degli insegnanti: «... *the standards were developed and implemented in the English context under the auspices of the TTA. It is quite clear that teachers and teacher educators played a very small part in these developments*» (*op.cit.*, p. 22).

Il modello del *reflective teacher* nasce dalla considerazione dell'importanza dello sviluppo della riflessività nella pratica professionale docente e nel Regno Unito questo modello è stato anche proposto in risposta alle politiche educative implementate nel Regno Unito negli anni novanta del secolo scorso (*op.cit.*, p. 22).

Le basi della prospettiva riflessiva nell'insegnamento, come indicato in precedenza, risalgono ai lavori di John Dewey (1938), ripresi più recentemente da Donald Schön (1983). Nel Regno Unito quest'approccio è stato sviluppato da Pollard e dai suoi collaboratori negli anni ottanta. La figura 1.3. mostra la

circularità di questa proposta che ha influenzato notevolmente la formazione degli insegnanti nel Regno Unito durante gli ultimi decenni del secolo scorso.

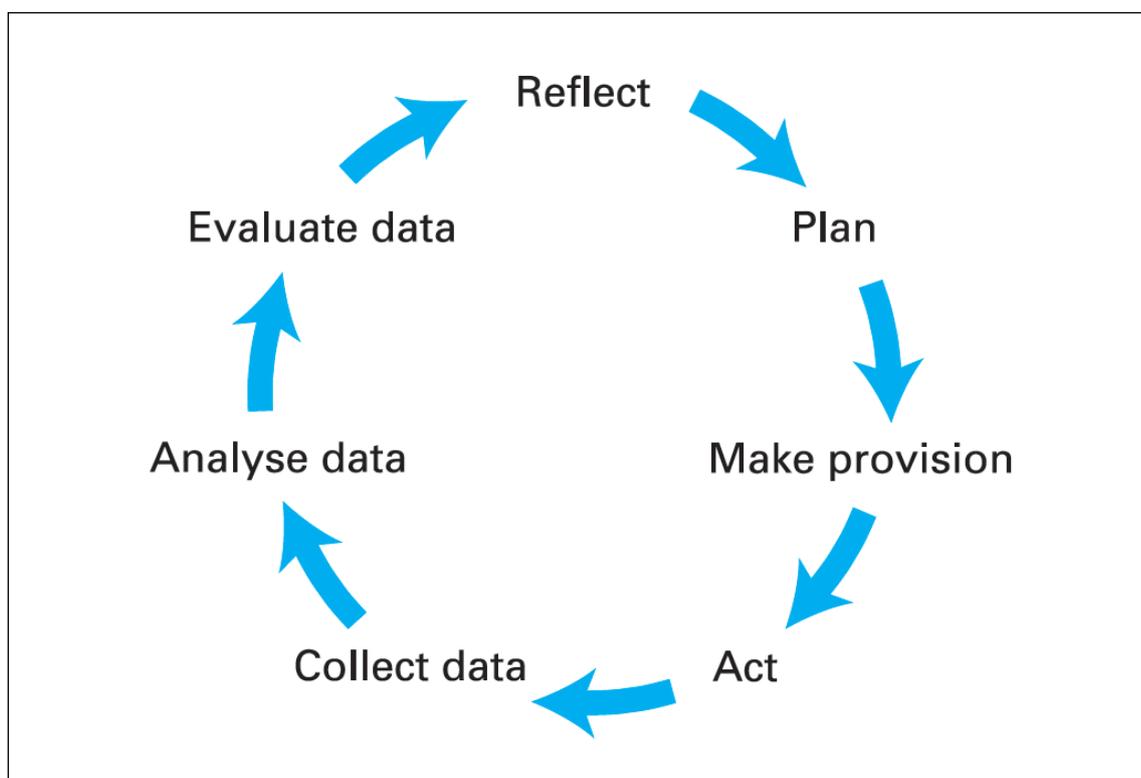


Figura 1.3. Il modello del Reflective Teaching adattato da Pollard (tratto da Melter, 2010, p. 23)

È interessante osservare come, da un lato, questa circolarità ricordi i cicli della *ricerca-azione* (Elliot, 1990; McKernan, 1996), aspetto questo - della ricerca - strettamente vincolato con il modello seguente proposto da Melter, e come un agire professionale coerente con questo modello circolare implichi notevoli capacità di progettazione, di monitoraggio e di analisi dei dati raccolti.

Sebbene questo tipo “ideale” d’insegnante sia stato discusso principalmente nel mondo anglosassone anche nell’ambiente scientifico francese (Brichaux, 1997) ed italiano (Gusmini, 2004) questa prospettiva è stata ampiamente analizzata.

Il terzo modello, *enquiring teacher*, considera esplicitamente l’idea che l’insegnante sia anche in grado di condurre attività di ricerca sulla propria pratica docente. La visione dell’insegnante come ricercatore è già presente nei lavori di Lawrence Stenhouse (1975), il quale sosteneva l’importanza di un approccio di

ricerca sistematico da parte dell'insegnante sulla propria pratica e della condivisione collegiale dei risultati ottenuti. Nel Regno Unito questo modello è stato spesso implementato per mezzo di progetti che hanno coinvolto scuole e università con modalità di contesti di ricerca-azione. La ricerca-azione come strategia per lo sviluppo professionale docente è stata ampiamente utilizzata nel mondo anglosassone, ma non solo; ci sono state esperienze interessanti anche in Italia, Francia (Pourtois, 1990; Nigris, 1998) e nel mondo ispanofono (La Torre, 2003). Va posto l'accento su come in Italia la discussione scientifica sulla ricerca educativa abbia affrontato il nodo della relazione tra insegnanti e ricercatori (universitari) nell'ambito di percorsi di ricerca nella scuola riconoscendo ai primi un ruolo di ricerca effettivo comunque non attribuibile a tutti gli insegnanti ma solamente a una parte di essi. Interessante su questo aspetto il contributo di Ctotilde Pontecorvo (1990) che analizza in una matrice di due dimensioni, interno-esterno e ricerca-formazione, le combinazioni possibili tra ricercatori e insegnanti. Inoltre sempre sulla relazione ricerca e insegnamento vanno ricordati i contributi italiani, in particolare della scuola pavese sulla "ricerca-formazione" (Becchi, 2000; Bondioli, 2004; Lodini e Vannini, 2006; Vannini, 2009).

L'insegnante ricercatore è presente in diversi approcci contemporanei sulla professione docente al punto da non essere considerato antitetico al modello dell'*effective teacher*. Menter, sostiene che: «*Teacher enquiry frequently figures within contemporary approaches to professional development So, it seems possible for the enquiring teacher model to be compatible with the effective teacher. They are not necessarily polar opposites.*» (2010, p. 24).

L'ultimo modello proposto è quello dell'insegnante trasformatore (*transformative teacher*). Questo modello incorpora aspetti dei due modelli precedenti, introducendo con maggior forza la dimensione politica dell'insegnamento e dell'insegnante, visto quest'ultimo non solo come responsabile della preparazione degli studenti per la società attuale, ma anche per formarli nella prospettiva dei cambiamenti sociali, in sintonia con alcune sfumature evidenziate anche da Zeichner (1983). È presente qui una visione dell'insegnante come figura intellettuale, figura che trova le proprie radici nel concetto d'intellettuale organico

elaborato da Antonio Gramsci (1975) e sviluppato da pedagogisti come Paolo Freire (1970).

É indubbio che questo modello assegni all'insegnante un ruolo protagonista nel concerto sociale:

«Nevertheless, those who advocate teaching as a transformative activity will suggest that such turbulence is not only to be expected but is a necessary part of bringing about a more just education system, where inequalities in society begin to be addressed and where progressive social change can be stimulated » (Menter, 2010, p. 25)

La ricchezza di modelli, paradigmi o approcci che sono stati elaborati e analizzati nella letteratura internazionale ci porta a sostenere la necessità di adottare una definizione di professione docente composita che partendo dalla visione forse più comune, quella dell'insegnante esperto o efficace (quindi legato ai risultati di apprendimento dei propri studenti), la arricchisca con gli approcci dell'insegnante riflessivo, ricercatore e trasformatore (intellettuale).

La scelta di diversi approcci – considerati, in qualche momento storico anche antitetici – si propone, attraverso la sintesi dei principali punti di forza di ognuno di essi, di caratterizzare la professione docente; una professione che deve riuscire a dare risposte adeguate a richieste sociali di alta complessità: contribuire alla formazione dei cittadini di una società, quella attuale ma anche quella del futuro.

4. Professione e professionalità docente. Alcuni contributi dalla ricerca italiana

In questo paragrafo si presentano diversi contributi di riflessione teorica e relativi alle ricerche empiriche sugli insegnanti realizzate in Italia.

In sintonia con il dibattito internazionale sulla professionalità dell'insegnante si è sviluppata, anche in Italia, sin dagli anni settanta del secolo scorso, una riflessione spesso finalizzata ad analizzare il contesto educativo e scolastico nazionale. È possibile riscontrare in questo dibattito sia aspetti di sintonia con il dibattito internazionale – il profilo dell'insegnante che emerge è, in generale, coerente con quelli che sono maggiormente presenti nel dibattito internazionale –,

sia elementi specifici vincolati all'evoluzione storica della professione insegnante e della scuola in Italia con potenziali ricadute in termini di politiche educative.

4.1. La riflessione pedagogica italiana sulla professionalità docente

A partire dagli anni settanta del secolo scorso, il dibattito italiano presenta alcuni importanti contributi pedagogici orientati alla dimensione politica del ruolo dell'insegnante nella società. Francesco De Bartolomeis, probabilmente il primo pedagogista italiano che utilizza il concetto: "professionalità dell'insegnante" (De Bartolomeis, 1976), profila la questione educativa italiana come un'opportunità non solo per un generico miglioramento della qualità della scuola, ma principalmente per la trasformazione, in senso progressista della società stessa. *«Dunque la questione educativa definisce un'area d'impegno nella quale ci sono da conquistare obiettivi sociali di primaria importanza.»* (op.cit., p. 18) e aggiunge: *« ... la questione educativa si afferma come necessità di aggregare forze di trasformazione.»* (op.cit., p. 19).

Sono gli anni del post-sessantotto; il mondo educativo italiano vive un periodo particolarmente effervescente con l'adozione di diversi provvedimenti legislativi e normativi che introducono nelle prassi educative e didattiche importanti innovazioni; basti ricordare l'istituzione del tempo pieno nella scuola elementare (Legge 820 del 1971¹) e i cambiamenti organizzativi e giuridici nella scuola conosciuti ancor'oggi come "decreti delegati" (DPR n. 416/1974 ed altri decreti²). Anche il ruolo dell'insegnante, e quindi la sua professionalità, sono oggetto di profonda riflessione: De Bartolomeis ne delinea un profilo non unicamente tecnico, bensì orientato al cambiamento sociale: *«... gl'insegnanti ritrovano la loro qualità di intellettuali originali e creativi se riescono al essere lavoratori orientati verso la soluzione della questione educativa.»* (op.cit., p. 21).

¹ Legge del 24 settembre 1971, n. 820: *«Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale»*. L'articolo 1 introduce il prolungamento al pomeriggio del tempo-scuola.

² Il DPR del 31 maggio 1974, n. 416, e i successivi DPR (nn. 417, 418, 419 e 420) costituiscono i cosiddetti "decreti delegati"; i quali furono emanati in attuazione della Legge n.477/1973, *Delega al Governo a emanare norme sul riordinamento dell'organizzazione della scuola e sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola*.

L'importanza della professionalità dell'insegnante è chiaramente presente nell'elaborazione di De Bartolomeis, il quale attribuisce alla crisi del servizio educativo la responsabilità della non qualificazione del lavoro dell'insegnante: «*L'insegnante è un lavoratore intellettuale non qualificato, privo di professionalità in un campo che ne richiederebbe in grado eminente per la qualità e il numero delle variabili che vi sono La mancanza di professionalità è l'effetto e non la causa della crisi del servizio educativo, e perciò gl'insegnanti non meno degli studenti ne fanno le spese.*» (op.cit. p. 56). L'autore, questo proposito, definisce un ampio insieme di conoscenze e abilità che l'insegnante deve possedere in una prospettiva professionale orientata all'innovazione sociale: «

- *coscienza di svolgere un lavoro sociale in accordo a una scelta di campo e di obiettivi*
- *capacità di programmare l'azione educativa con riguardo alla molteplicità di fattori che sia accentrano in essa*
- *capacità di realizzare interventi a favore dell'apprendimento, della produzione, della socializzazione (animazione?)*
- *capacità di lavorare in gruppo(...) e di promuovere negli studenti la collaborazione in generale e il lavoro di gruppo in particolare*
- *capacità di fare ricerche e di organizzare le condizioni perché anche gli studenti ne facciano*
- *coscienza delle connessioni necessarie tra le discipline e capacità di trattare e di far trattare i problemi secondo tali connessioni (interdisciplinarietà)*
- *capacità di affrontare in modo creativo i problemi e di promuovere questa capacità negli studenti*
- *capacità di trattare i problemi di rapporti interpersonali e di promuovere la socializzazione*
- *capacità di usare gli strumenti di valutazione come una sfida allo stato di fatto e di sviluppare negli studenti la valutazione e l'autovalutazione.»* (op.cit., pp. 57-58)

Come si può osservare, in questa lista De Bartolomeis sottolinea non solo una dimensione tecnica dell'insegnante, bensì ne profila un ruolo d'intellettuale socialmente impegnato che agisce attraverso il proprio esercizio professionale; questa visione, a mio parere, rientra a pieno titolo nella prospettiva dell'insegnante che può contribuire alla trasformazione della scuola e della società come

evidenziato da altri autori (Freire, 1970; Kohl, 1986; Whitty, Power e Halpin, 1998; Menter, 2010; Menter et al., 2010).

Per un paio di decenni, a partire dalla metà degli anni settanta le problematiche sugli insegnanti, in particolare quella relativa alla loro formazione, iniziale e in servizio, e quella inerente il profilo richiesto per esercitare la professione docente, sono state al centro della riflessione pedagogica in Italia. Sulla necessità che la formazione iniziale degli insegnanti fosse a livello universitario³ si sono espressi diversi pedagogisti italiani (De Bartolomeis, 1976; Visalberghi, 1978; Gattullo, 1986), ma anche sul profilo professionale degli insegnanti vi sono stati importanti contributi in quegli anni.

Aldo Visalberghi, riflettendo sulla scientificità della pedagogia e sulla complessità dell'azione educativa, delinea nella «*Enciclopedia Pedagogica*» (Visalberghi, 1978, p. 20) una rappresentazione delle scienze dell'educazione nella quale include un'ampia gamma di saperi provenienti da diversi ambiti disciplinari. L'Enciclopedia pedagogica, come si osserva nella figura 1.4, rappresenta in una circolarità la relazione tra le quattro dimensioni (settori) dei saperi richiesti ad un educatore e le discipline alle quali ogni sapere è collegato. I saperi corrispondono a quattro ambiti disciplinari:

- settore psicologico;
- settore sociologico;
- settore dei contenuti;
- settore metodologico didattico.

Ogni insegnante dovrebbe essere competente in un certo grado in ognuno dei settori dell'enciclopedia pedagogica: «*Perché un sistema formativo funzioni, gli operatori educativi di ogni tipo e a tutti i livelli devono saper parlare un linguaggio comune, e in particolare gli operatori a livello di classe, o insegnanti,*

³ In Italia fino all'entrata in vigore del Decreto interministeriale del 10 marzo 1997, in attuazione della Legge del 19 novembre 1990, n. 341, la formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria (allora chiamata "scuola elementare") era limitata al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore degli istituti magistrali con una durata complessiva di studi di quattro anni. Solo successivamente la formazione degli insegnanti di scuola primaria è stata strutturata come corso universitario.

presenti sia le competenze di carattere disciplinare, sia quelle delle scienze dell'educazione. Nello specifico identifica quattro competenze di carattere disciplinare:

- a) *competenze approfondite in almeno uno dei settori attinenti alle discipline insegnate;*
- b) *competenze essenziali, utilizzabili nella pratica didattica, negli altri settori delle discipline insegnate;*
- c) *competenze (culturali) generali di tipo storico ed epistemologico;*
- d) *competenze di didattica disciplinare. (op.cit., p. 136).*

È comunque sulle competenze specifiche delle scienze dell'educazione che Gattullo approfondisce maggiormente. Queste sono attinenti «... a quattro ambiti specifici: pedagogico, metodologico-didattico generale, psicologico, sociologico e antropologico. » (op.cit., p. 139).

Senza voler dare una visione riduttiva del contributo di Gattullo in merito alla professionalità dell'insegnante, ma, al contrario, per sottolinearne la profondità, si fa qui riferimento alla riflessione che l'autore realizza nell'ambito pedagogico quando definisce le “*antinomie pedagogiche*” – costrutto fondamentale del problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin⁴ – che deve saper affrontare l'insegnante della scuola secondaria. Le antinomie pedagogiche sono quelle che caratterizzano i problemi educativi, ossia «... *problemi che non presentano una soluzione unica, come problemi, cioè, che prevedono che le possibili soluzioni si collochino lungo una sorta di «continuo» ideale, ai cui estremi sono situate le soluzioni più radicali, ovviamente in contraddizione reciproca, e perciò reciprocamente antinomiche.* » (op.cit., p. 139).

È qui evidente l'importanza che l'autore attribuisce alla capacità riflessiva che l'insegnante deve possedere per affrontare i problemi che possono sorgere nella quotidianità dell'agire professionale, ma ancor di più per affrontare «*le*

⁴ A questo proposito sarebbe interessante approfondire il pensiero di Giovanni Maria Bertin sul problematicismo pedagogico e in particolare i testi *Introduzione al problematicismo pedagogico* del 1951 e *Educazione alla ragione* del 1984.

caratteristiche di fondo dei problemi educativi. » (op.cit., p. 141). Essere in grado di affrontare, ossia di avere un'opinione fondata e di agire di conseguenza, in modo anche collegiale, sui problemi di fondo dell'educazione implica, da un lato, la caratterizzazione dell'insegnante come intellettuale e, dall'altro, un professionista riflessivo.

Un atteggiamento riflessivo nelle pratiche educative è stato spesso associato anche alle competenze in ambito di ricerca che l'insegnante deve possedere. Su quest'aspetto diversi pedagogisti si sono espressi sottolineando sia una visione analitica (che evidenzia il basso livello di competenze in ambito di ricerca tra gli insegnanti italiani), sia d'altra parte l'importanza che dette competenze hanno nel profilo degli insegnanti (Maragliano e Vertecchi, 1978; Gattullo, 1986; Pontecorvo, 1990; Vertecchi, 2012).

Un altro contributo sulle competenze dell'insegnante italiano e sulle ricadute di politica educativa che diversi possibili scenari comportano si deve a Umberto Margiotta. Facendo riferimento a uno studio realizzato in collaborazione tra l'OECD e il Centre for Educational Research and Innovation (CERI) nel 1992 in 11 paesi sulla qualità dell'insegnamento, riporta le cinque dimensioni definite in merito al «*concetto di qualità dell'insegnamento*»:

- *Conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto del programma*
- *Competenze didattiche, cioè la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle;*
- *Capacità di riflessione e di autocritica, visti come carattere distintivo della professionalità dell'insegnante; della loro dignità;*
- *Competenza gestionale, dato che gli insegnanti devono ormai assumersi responsabilità gestionali, dentro e fuori dell'aula.* » (Margiotta, 1999. p. 51)

L'autore discute diversi elementi che caratterizzano il profilo dell'insegnante e identifica tre fattori che possono essere determinanti per la sua qualità professionale. Sono tre fattori che si muovono dal livello micro dell'azione del docente, principalmente nell'aula, al livello macro delle politiche educative,

passando per il livello intermedio – livello meso – dell’istituto scolastico. Questi fattori sono:

a) il primo si focalizza sulla figura dell’insegnante stesso, sulle sue competenze e capacità d’iniziativa. Si potrebbe parlare di un insegnante “modello nel campo della didattica”, molto competente sia nelle fasi progettuali sia in quelle più squisitamente didattiche; capace di confrontarsi e di collaborare con i colleghi per migliorare le proprie pratiche didattiche e, sempre con lo stesso obiettivo, di impegnarsi in percorsi di formazione in servizio (*op.cit.*, p.142);

b) il secondo scenario, viceversa, si focalizza sulla scuola che funziona come un’organizzazione che promuove e sostiene il lavoro degli insegnanti. L’istituto scolastico garantisce tutte le condizioni organizzative e di supporto specifico alla didattica e al lavoro in équipe degli insegnanti. Sono principalmente queste condizioni, insieme anche al clima organizzativo, che costituiscono nella scuola i fattori “determinanti” per la qualità del lavoro degli insegnanti (*op.cit.*, p.143);

c) l’ultimo fattore è esterno all’istituto scolastico specifico; si tratta “dell’ambiente politico esterno”. Sono le «*politiche coerenti e ben testate relative alla formazione iniziale ed in servizio, al curriculum, alla valutazione dello studente e dell’insegnante*» (*op.cit.*, p.144) gli ingredienti che qualificano il lavoro degli insegnanti. Il ruolo delle autorità centrali è qui fondamentale sul piano nazionale, sia nella definizione del curriculum sia nell’implementazione di sistemi di valutazione degli apprendimenti.

Ognuno di questi scenari, ideali e “polarizzati”, presuppone la definizione di specifiche politiche educative utili al loro potenziamento. Per il primo scenario, le politiche devono essere orientate specificatamente alla promozione della qualità dell’insegnamento:

- *rigorosa selezione per l’ammissione nella professione di nuovi immessi solo di alta qualità;*
- *una formazione iniziale degli insegnanti che sia breve, motivante e il più possibile basata sulla pratica didattica;*
- *livelli remunerativi adeguatamente elevati;*
- *una progressione di carriera che premi l’eccellenza dell’insegnamento e garantisca la presenza in classe di buoni insegnanti;*

- *una gamma di opportunità di aggiornamento professionale motivante, che consenta l'individualità della scelta;*
- *un'organizzazione scolastica che promuova l'autonomia individuale;*
- *un ambiente politico di sostegno piuttosto che vincolante (op.cit., pp. 142-143).*

Il secondo scenario predilige invece politiche educative focalizzate sul potenziamento della scuola come istituto autonomo:

- *formazione iniziale dei nuovi insegnanti, basata in gran parte sulla scuola;*
- *decentralizzazione della gestione e del bilancio a livello d'istituto;*
- *riduzione del controllo del livello locale (distretto) sul governo della scuola;*
- *specificità delle direttive politiche, associate ad un elevato livello di supporto ed esplicitazione indirizzata a promuovere facoltà di adattamento e sperimentazione nelle singole scuole;*
- *un sistema esterno sensibile di supporto alle scuole, che funzioni contemporaneamente da controllo e consulenza;*
- *creazione di reti di istituti di uguale impostazione, per scambio di informazioni e supporto;*
- *possibilità per gli istituti di esprimersi nelle decisioni sui programmi e nell'adattamento dei programmi ufficiali alla situazione locale;*
- *incoraggiamento all'autovalutazione e alla pianificazione a livello d'istituto;*
- *flessibilità dell'offerta di formazione in servizio e di aggiornamento (op.cit., p. 144)*

Infine, l'ultimo scenario implica politiche educative che rafforzino l'autorità centrale come fattore determinante la qualità degli insegnanti:

- *chiarezza del mandato ufficiale per la fase attuativa;*
- *procedure di consultazione per l'elaborazione delle politiche;*
- *un'ampia e coerente gamma di opzioni politiche complementari;*
- *un ispettorato centrale per il monitoraggio dei progressi delle singole scuole;*

- *un sistema centrale di valutazione degli insegnanti;*
- *supporto centrale all'implementazione;*
- *un sistema d'informazione e una terminologia per suscitare nel pubblico un ampio dibattito sui temi educativi (op.cit., p. 145)*

Si fa in conclusione evidente la necessità d'integrazione tra questi tre scenari, da un lato, molto polarizzati e, dall'altro, sicuramente "tipi ideali". Ognuno di questi scenari presenta degli aspetti positivi e, in qualche caso, anche desiderabili, pur tuttavia se si considerano come autosufficienti rivelano anche molti limiti che li rendono poco realistici. Ad esempio, la visione dell'insegnante competente che soggiace al primo scenario evidenzia anche una dimensione isolata e individualistica della professione; la focalizzazione sull'istituzione scolastica, aspetto comunque importante per definire un insegnamento di qualità, rischia di apparire insufficiente quando non si coinvolgono adeguatamente agli attori principali dell'insegnamento. Riflessioni simili sono evidenti quando ci si riferisce alla dimensione macro delle politiche educative a livello di sistema. Politiche centralizzate possono comportare delle pratiche scolastiche più omogenee a livello di sistema, ma anche maggiori difficoltà e tempi lunghi per produrre innovazioni e cambiamenti per fronteggiare nuovi bisogni.

Margiotta termina con un dilemma: *«Appoggiarsi a una politica centralizzata per sostenere e migliorare la qualità dell'insegnante implica maggior coerenza nella pratica, ma con una velocità di cambiamento più lenta. Al contrario, appoggiarsi sui singoli insegnanti e le scuole consente continui cambiamenti e sperimentazioni, ma può lasciare alla deriva certi insegnanti ed istituti.» (op.cit. p.146).*

Indubbiamente, quando si tratta di definire la professionalità degli insegnanti e le ricadute in termini di politiche educative e scolastiche che l'adozione di una determinata prospettiva comporta, il discorso si fa particolarmente complesso. Su questo aspetto vanno evidenziati i contributi più recenti di Elio Damiano e di Benedetto Vertecchi.

Damiano presenta un'ampia riflessione analitica per affermare che l'insegnamento si può giustificare in quanto professione. Per Damiano

l'importanza del mestiere dell'insegnante non è mai stata messa in dubbio; si può sostenere infatti che sia condiviso un «giudizio di legittimazione sociale» (Damiano, 2004, p. 318). Giudizio, questo, che comunque non ha impedito di profilare storicamente la figura dell'insegnante su due diversi piani: «..., nel doppio versante della idealizzazione e del controllo» (op.cit., p. 318). Anche se, come riconosce l'autore, questi aspetti sono stati spesso presi come argomentazioni della storica subordinazione dell'insegnante, allo stesso tempo essi possono essere considerati elementi che sottintendono la rilevanza sociale che l'insegnamento da sempre riveste. Di conseguenza l'insegnante deve essere visto più come una figura professionale peculiare, connotata specificamente dall'esercizio che svolge all'interno di una istituzione sociale così fondamentale quale è la scuola. In essa la professione del docente è da intendersi soprattutto in una prospettiva collegiale.

«... abbiamo visto come l'insegnante sia stato associato alla scuola, come operatore destinato a tradurre concretamente l'azione di una struttura tra le più determinanti per la realizzazione del progetto sociale sulle nuove generazioni, ... Questo vincolo originario non ostacola l'autonomizzazione dell'insegnamento, anzi la esalta come una professione collegiale, da esercitare in forme comunitarie.» (op.cit., p.318).

Per Damiano la caratterizzazione professionale dell'insegnare risiede nel riconoscere che, in quanto pratico-riflessivo l'insegnante è in condizione di costruire un sapere specifico. A partire dalla riflessione sulla relazione tra pratica, teoria e formazione afferma: «Sembra così avviata la costituzione di un sapere insegnante, autentico e non triviale, in grado di alimentare un effettivo processo di di professionalizzazione. .» (op.cit., p.319).

Sul piano delle politiche educative e scolastiche l'autore evidenzia la necessità di un insieme di elementi – in questo periodo assenti almeno nello scenario italiano – che permettano una progressiva e reale professionalizzazione degli insegnanti. Questi elementi, fondamentali per “l'autonomizzazione” della professione docente possono essere tracciati dalla creazione di un «organismo centrale di autogoverno della professione» (op.cit., p.321) al quale corrisponda una serie di funzioni determinanti inerenti i requisiti d'accesso alla professione, la

definizione di un codice deontologico, i meccanismi di sviluppo professionale e la valutazione della formazione, iniziale e continua, svolta da altri organismi come università e scuole.

Più recentemente, in merito al ruolo e alla rilevanza sociale degli insegnanti, anche Benedetto Vertecchi sottolinea lo scarso riconoscimento che questa professione ha avuto storicamente e la considera una professione in crisi. (Vertecchi, 2012)

Per cercare di prefigurare un modello professionale più solido e coerente analizza lo stato attuale della professione docente in Italia alla luce di tre criteri che considera adeguati per analizzare qualsiasi professione:

- *competenza richiesta;*
- *contenuto dell'attività;*
- *associazione con valori sociali (op.cit., p.151)*

Il ruolo dell'insegnante può essere dunque definito in relazione al fatto che per svolgere detta attività è necessario, in primo luogo, che esista un vantaggio di esperienza tra chi insegna e gli allievi e, in secondo luogo, che ne consegua un certo riconoscimento sul piano sociale. A giudizio di Vertecchi l'elemento chiave che dà significato al primo aspetto, ossia che qualifica il vantaggio d'esperienza dell'insegnante è il possesso di un differenziale culturale nei confronti dell'allievo. Ed è proprio riflettendo sulla cultura che evidenzia come nell'evoluzione storica della scuola italiana si sia osservato un fenomeno che ha associato alla progressiva crescita della scuola – il passaggio da un insegnamento d'élite, per le classi più avvantaggiate, a una scuola di massa – «*la restrizione del campo della cultura, con la perdita di aspetti di valore e sapienziali, ma allo stesso tempo l'approfondimento delle conoscenze relative agli aspetti superstiti.*» (op.cit., p.152).

Secondo Vertecchi, mentre per l'insegnante, nella prospettiva di una professione docente socialmente accreditata, sarebbe necessaria una certa prossimità culturale alla ricerca (sull'insegnamento), la base di conoscenze che si ritiene oggi sufficiente per esercitare l'insegnamento è per lo meno da considerarsi «*modesta*». Questo suo punto di vista si rafforza quando, assumendo come criterio

la prossimità alla ricerca di una generica professione, elabora una scala di valutazione dell'attuale competenza dell'insegnante in Italia (si veda figura 1.5.).

Posizione	Descrizione
E	La competenza disponibile equivale grosso modo a quella che deve essere trasmessa. Ha carattere empirico, con minimi riferimenti teorici. Ricorda Tullio de Mauro che dopo il 1861 furono chiamati a insegnare, nelle scuole elementari del Regno appena costituito, ex garibaldini, ex sagrestani ecc.: in pratica, chiunque avesse qualche familiarità con l'alfabeto.
D	Si accede all'insegnamento disponendo di una competenza esemplificata da sillogi di tipo manualistico. Era il caso degli insegnanti della scuola primaria forniti di diploma dell'Istituto Magistrale, ma è anche quello che contrassegna la competenza di contenuto di chi segue gli attuali corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria.
C	Corrisponde alla competenza culturale di chi ha seguito un corso di laurea tradizionale. È possibile che un livello non dissimile identifichi quanti hanno conseguito una delle nuove lauree triennali, introdotte nel 1999, seguite da un corso di specializzazione per l'insegnamento.
B	Richiede, oltre alla competenza culturale assicurata da una laurea tradizionale o da una delle lauree specialistiche, la capacità di apprendere dall'esperienza, di formulare ipotesi, di risolvere problemi, di selezionare e applicare metodologie complesse.
A	Si distingue per la capacità di contribuire attraverso la ricerca al progresso della conoscenza nell'ambito in cui opera. A quanto indicato per la posizione B va perciò aggiunta esperienza nella conduzione o nella collaborazione a progetti di ricerca scientifica.

Figura 1.5. Scala descrittiva della competenza professionale (Tratto da Vertecchi, 2012, p. 154)

Come si osserva dalla figura 1.5. emerge un'immagine della professione dell'insegnante in Italia non proprio esaltante considerando che i livelli di maggiore qualificazione non rappresentano per gli insegnanti italiani i livelli modali, in particolare per quanto riguarda il punto A, ossia quello relativo nello specifico alla prossimità tra la professione e la ricerca nel campo specifico e che permette il progresso della conoscenza nell'ambito dell'insegnamento.

Su quest'aspetto Vertecchi sottolinea come le politiche scolastiche degli ultimi decenni non abbiano favorito la relazione tra insegnamento e ricerca e afferma che dovrebbero esistere due condizioni per la ripresa della professione docente:

- *la prima è che la professione sia sostenuta da un apparato di ricerca adeguato, capace di fornire gli apporti conoscitivi e tecnici che consentono di rispondere alle esigenze, complesse e in rapida trasformazione, dell'educazione nel mondo contemporaneo;*

- *l'altra è che si richieda agli insegnanti ciò che possono fare, e si smetta di considerare la scuola come una sede di compensazione del disagio e delle contraddizioni della società civile (op.cit., p. 156)*

Mentre chiaramente la prima condizione è vincolata all'importanza della ricerca per la qualificazione professionale dell'insegnante, la seconda condizione si riferisce alla progressiva richiesta formulata alla scuola e agli insegnanti di affrontare «...tutti i problemi insoluti della società. La competenza culturale degli insegnanti ha finito col passare in seconda linea. Negli insegnanti non è più visto un gruppo professionale formato da competenti nei diversi settori, ma se ne è sollecitata una vocazione moralistica.» (op.cit., p. 156).

Quindi, il punto di vista espresso da Vertecchi include, tra i fattori che fanno dell'insegnamento una professione in crisi, anche l'attribuzione agli insegnanti di responsabilità che non dovrebbero essere a loro assegnate considerando che esulano da quello che dovrebbe essere il campo di expertise dei docenti. Si sostiene che gli insegnanti possano solo in parte farsi responsabili della costruzione di un sistema di valori negli allievi, aspetto sul quale sono comunque sollecitati, ma non sono invece supportati in percorsi di sviluppo professionale nei quali non esista la contrapposizione tra elementi culturali e aspetti professionali, contrapposizione spesso enfatizzata nell'una o nell'altra direzione dalle politiche educative. È fondamentale riconoscere che entrambi gli aspetti sono necessari: «Si può pensare a un'evoluzione positiva della professione degli insegnanti solo se se ne afferma un profilo culturale elevato e se contemporaneamente si valorizzano gli aspetti che segnalano il progredire di una specifica cultura professionale.» (op.cit., p.155).

A continuazione si presentano altre due tabelle, elaborate da Vertecchi, che descrivono i livelli di competenza per quanto riguarda il criterio “del contenuto dell'attività” (figura 1.6.) e quella inerente “all'associazione dell'insegnamento con valori sociali” (figura 1.7.). La prima mostra una progressione che va da un livello iniziale (E), caratterizzato da elementi ideologici che condizionano l'attività dell'insegnamento e spesso la orientano verso il tentativo di superare situazioni di

disagio in modo moralistico, a un livello (A) nel quale l'attività dell'insegnamento è propriamente di tipo professionale e dà luogo a ricadute conoscitive.

Posizione	Descrizione
E	L'attività professionale è prevalentemente connotata da aspetti ideologici e subordinata al prevalere nel quadro sociale di sensibilità nei confronti di questo o quell'elemento di disagio. All'educazione si chiede di contribuire al superamento del disagio con soluzioni moralistiche, spesso contraddittorie rispetto ai comportamenti sociali prevalenti.
D	La componente ideologica dell'attività costituisce un criterio di orientamento delle scelte culturali. In altre parole, la proposta di apprendimento, e di conseguenza l'attività degli insegnanti, si qualifica per la funzionalità che assume rispetto a intenti determinati dall'esterno del quadro educativo.
C	L'attività è prevalentemente orientata in senso culturale, ma non corrisponde al possesso di uno strumentario professionale che ne assicuri l'efficacia nei confronti della generalità degli allievi. Dal punto di vista professionale prevalgono i comportamenti mimetici e l'assuefazione a forme rituali.
B	Anche in questo caso l'attività è prevalentemente orientata in senso culturale, ma il comportamento professionale è sostenuto da capacità interpretative delle situazioni, di progettazione degli interventi, di revisione critica delle scelte e delle soluzioni.
A	Le componenti culturali e professionali danno luogo a profili orientati all'analisi e alla ricerca. L'attività professionale dà luogo a ricadute conoscitive che, oltre a qualificare l'esperienza individuale, incrementano l'insieme della competenza educativa a disposizione delle scuole.

Figura 1.6. Scala descrittiva del contenuto dell'attività (Tratto da Vertecchi, 2012, p. 158)

Se nella posizione C s'identifica l'insegnante considerato competente in quanto a conoscenze disciplinari – in qualche modo lo «*stereotipo del buon insegnante di scuola secondaria*» (op.cit., p. 158) – e allo stesso tempo poco competente in quanto a strategie didattiche, progettuali e valutative, è solo nelle due posizioni successive che si possono osservare modelli più propriamente professionali. Va sottolineato che il livello A, idealmente auspicabile, è difficilmente, a detta dell'autore, raggiungibile nel contesto italiano a causa delle nostre carenze strutturali sul piano dell'organizzazione delle conoscenze (pratiche e teoriche) presenti nel sistema scolastico italiano.

La tabella seguente (figura 1.7.) si inserisce poi con maggiore enfasi nel dibattito relativo alle politiche scolastiche ed educative del paese. Si tratta di una scala descrittiva della relazione tra insegnamento e i valori condivisi a livello sociale. Indubbiamente questa relazione non dipende unicamente dalle modalità e dalle prassi che può assumere l'insegnamento e quindi dal livello di professionalità che possono manifestare gli insegnanti, ma incidono fortemente su di essa gli

orientamenti della politica scolastica. Su quest'aspetto Vertecchi sostiene: «*Nelle condizioni attuali ciò significa che gli interventi sull'ordinamento scolastico possono spingere verso una ripresa d'immagine della professione, se prevale unna logica di sviluppo orientata a promuovere negli allievi una cultura che sostenga processi di comprensione, di interpretazione, di adattamento; possiamo attenderci il contrario se ci si accontenta della modernizzazione apparente che si ottiene adeguando i percorsi d'istruzione alle mutevoli esigenze del sistema produttivo.*» (op.cit., p. 161).

Posizione	Descrizione
E	L'insegnamento appare slegato dallo sviluppo della società perché incapace di interpretarlo. Le pratiche scolastiche si distinguono per una ritualità fine a se stessa, o per la subalternità a logiche fundamentalmente estranee a un disegno educativo autonomamente elaborato.
D	L'insegnamento segue modelli di modernizzazione dettati dall'esterno, senza che le proposte siano specificamente interpretate in funzione di un profilo culturale capace di sostenere gli allievi oltre l'età scolastica, per le esigenze che si prospetteranno nell'intero arco della vita.
C	L'insegnamento interpreta una cultura consolidata, senza tuttavia riferirla alle dinamiche che la caratterizzano nel mondo contemporaneo. Si ha uno scollamento, se non altro temporale, tra valori sociali e attività educativa della scuola e non si considerano le esigenze del seguito della vita.
B	L'insegnamento tende a interpretare il repertorio culturale della società, operando scelte educative e didattiche volte a favorire successive necessità di adattamento dei profili culturali della popolazione. Di conseguenza le conoscenze più dense di elementi simbolici prevalgono sull'acquisizione di competenze finali.
A	Il disegno educativo, tradizionalmente impostato secondo un criterio ascendente, viene ridisegnato secondo una logica discendente. In altre parole, ci si chiede quale sia il profilo culturale desiderato nella popolazione adulta, e si effettuano scelte coerenti con tale profilo.

Figura 1.7. Scala descrittiva dell'associazione dell'insegnamento con valori sociali (Tratto da Vertecchi, 2012, p. 162)

Evidentemente i livelli di maggiore professionalità indicati nella figura 1.7. implicano delle ricadute sociali rilevanti come conseguenza dell'attività di insegnamento, la quale non viene ridotta, nei suoi effetti, al solo spazio dell'aula. Gli insegnanti devono, con autonomia, interpretare il repertorio culturale della società per operare le proprie scelte, ma anche progettare in funzione di un profilo culturale desiderato della popolazione. Queste competenze, non solo molto complesse, sono anche l'espressione di una professionalità ampia e socialmente riconosciuta.

Nel breve percorso di analisi, sin qui svolto, in merito ad alcuni rilevanti contributi di pedagogisti italiani in materia di professionalità docente, possiamo riconoscere una diversità di approcci e di elementi scelti per analizzarla, ma anche un sostanziale accordo sia sulla difficoltà dell'insegnamento ad essere considerato una professione a pieno titolo, sia in merito alla necessità che la promozione della professione degli insegnanti sia accompagnata da adeguate e coerenti politiche scolastiche.

4.2. Ricerche empiriche sugli insegnanti

Le ricerche empiriche sugli insegnanti in Italia hanno una tradizione di quasi un cinquantennio; partendo dalla storica indagine, di tipo sociologico, sugli insegnanti della scuola media unificata realizzata da Barbagli e Dei negli anni sessanta del secolo scorso (Barbagli e Dei, 1969). In quella prima importante ricerca emerge il profilo di un insegnante essenzialmente conservatore, portatore di comportamenti, più o meno consapevoli, a favore della selezione scolastica sulla base dell'appartenenza ai ceti socio economici più elevati e quindi orientato alla riproduzione di un sistema sociale non proprio equo. Seguono a questa prima indagine altre ricerche sempre iscrivibili nell'ambito della sociologia dell'educazione (Cobalti, 1976; Rapporto IREF, 1976; Cobalti e Dei, 1979; ISFOL, 1985) che comunque evidenziano la resistenza al cambiamento che pervade la scuola italiana del periodo. Atteggiamento questo analizzato da diversi punti di vista e in particolare a proposito della partecipazione degli insegnanti alla vita scolastica in seguito ai cambiamenti – gestione sociale e organi collegiali – introdotti nella normativa italiana con i cosiddetti “decreti delegati” del 1974. Si tratta di aspetti rilevanti che ancora oggi possono essere importanti nel tentativo di analizzare la scuola, di comprendere la cultura degli insegnanti e di identificare le caratteristiche della professione docente. Come afferma Vannini, le tematiche di questi primi studi sono ancora oggi di attualità e «... legate tra loro da un unico filo conduttore, da un costante interrogativo di fondo, quello relativo a quali sono i reali fattori che ostacolano l'innovazione nella scuola, che le fanno smarrire la sua principale funzione di promozione di conoscenza e di cultura per una

alfabetizzazione democratica e di qualità dei giovani, per una emancipazione sociale e culturale di coloro che partono da condizioni svantaggiate, per la costruzione di una società del sapere e della competenza più democratica» (Vannini, 2012, pp. 61-62).

In continuità con questa tradizione di ricerca, ma anche con la particolarità di introdurre una prospettiva più squisitamente pedagogica, saranno realizzate nei decenni successivi diverse indagini sugli insegnanti e sulle loro rappresentazioni dal gruppo di ricerca dell'Università di Bologna diretto da Mario Gattullo. Queste indagini, protratte per l'arco di due decenni (da metà degli anni settanta agli inizi degli anni novanta del Novecento), si sono incentrate sugli atteggiamenti degli insegnanti italiani della scuola dell'obbligo per affrontare i cambiamenti in termini di apertura all'innovazione. Sono state realizzate in particolare tre indagini⁵ di tipo descrittivo, svolte su grande campione e tendenti a raccogliere le correlazioni tra aspetti di tipo demografico e professionale e gli atteggiamenti di apertura all'innovazione da parte degli insegnanti .

L'ipotesi di ricerca sostenuta nella prima indagine si basava sull'idea che giovani insegnanti di provenienza universitaria, e che avevano condiviso l'esperienza della contestazione giovanile del Sessantotto, avrebbero potuto *«porsi in modo diverso dal consueto di fronte ai problemi educativi»* (Gattullo et al., 1981,

⁵ La prima indagine risale al 1974 (anno di rilevazione dei dati) ed è realizzata utilizzando un questionario postale inviato a un campione di insegnanti (n = 2646) di scuola elementare, media e superiore che durante gli anni della contestazione studentesca erano studenti presso diverse facoltà dell'ateneo di Bologna. I risultati della ricerca sono presentati nel volume del 1981 di Gattullo et al. *Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. La seconda rilevazione sugli atteggiamenti degli insegnanti viene realizzata nel 1981; l'ipotesi di fondo dello studio era di tipo correlazionale cercando di evidenziare la relazione tra la formazione iniziale e in servizio e gli atteggiamenti verso il cambiamento. Anche in questa indagine si utilizza un questionario postale indirizzato a un campione di 1374 insegnanti dei tre livelli scolastici (90 di scuola elementare, 453 di scuola media e 431 di scuola secondaria superiore). I risultati della ricerca sono pubblicati da diversi ricercatori bolognesi (Gattullo, M.; Lodini, E.; Gherardi, V.; Gatti, R. Grandi, G. ; Giovannini, M.L.) nei numeri 2, 3, 4, 5-6 dell'anno 1990 della rivista *Scuola e Città*. Nello stesso anno (1990) vengono rilevati i dati della terza indagine. Si tratta della prima indagine IARD realizzata su un campione di 5000 insegnanti italiani e alla quale partecipa Mario Gattullo. Lo strumento per la rilevazione dei dati è strutturato utilizzando numerosi item elaborati nelle precedenti ricerche del gruppo bolognese. I risultati di questa indagine sono pubblicati nel 1992 nel volume a cura di Cavalli: *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*.

p.11). I risultati della ricerca prospettarono un'immagine eterogenea e che apriva degli interrogativi sulla professionalità docente stessa. Non si osservò una correlazione positiva tra gli atteggiamenti orientati verso una visione democratica e innovativa della scuola e progressista della società (visione peraltro presente in numerosi insegnanti) e le dichiarazioni sulle scelte didattiche e valutative, che risultarono per la maggior parte di tipo tradizionale. Questi risultati furono interpretati alla luce di diverse possibili cause: da un lato la constatazione della permanenza nella scuola di ideologie tradizionalistiche e la presenza di una organizzazione scolastica fortemente burocratizzata e, dall'altro, la mancanza di una professionalità adeguata.

La seconda indagine, sulla scia dei risultati della prima ricerca, aveva come focus principale la formazione degli insegnanti e cercava di stabilire l'esistenza di una relazione tra la formazione degli insegnanti e gli atteggiamenti verso il cambiamento. In pratica, l'ipotesi era che gli atteggiamenti verso il cambiamento non fossero dovuti solo a convinzioni ideologiche o politiche dell'insegnante, ma che si basassero su «... una forte componente tecnica, nel senso che insegnanti messi in grado di affrontare, mediante iniziative adeguate ed efficaci di formazione iniziale e continua, con i problemi loro proposti, fossero probabilmente più aperti e disponibili, meno dipendenti dalle ideologie, meglio capaci di trovare forme di accordo e soluzioni comuni» (Gattullo, 1990, p. 58).

Anche i risultati di questa ricerca mostrano un quadro complesso, dove gli elementi chiave che permisero di interpretare le diffuse difficoltà per promuovere pratiche didattiche e valutative innovative furono identificati nell'impreparazione professionale – elemento questo che condiziona fortemente la professionalità stessa – e nell'insoddisfazione per il tipo di struttura organizzativa in cui gli insegnanti si trovavano ad agire.

Le posizioni politiche ed ideologiche degli insegnanti si relazionavano con quelle che potremmo definire le concezioni pedagogiche generali ma non mostravano correlazioni chiare con i comportamenti didattici e valutativi dichiarati e neppure con le concezioni professionali degli insegnanti; su questo punto Lodini afferma: «La concezione della professione non può essere spiegata, se non

parzialmente, in termini di derivazione da un modello pedagogico o da un orientamento politico generale.» (Lodini, 1990, p. 117). Ciò che si osserva è una certa resistenza all'innovazione nelle pratiche didattiche, in particolare tra gli insegnanti della secondaria superiore, e specificamente in quelle relative alla valutazione degli apprendimenti. Sugli atteggiamenti relativi alla pratica valutativa, Gabriella Grandi sottolinea: *«Il quadro emerso è deludente, e corrisponde in gran parte a quello di una scuola di impostazione tradizionale: gli aspetti di innovazione, sia nella direzione di uno spostamento in senso formativo delle funzioni della valutazione, sia in quella di un miglioramento nel senso di efficienza dei suoi strumenti, sono trascurati o, più spesso, del tutto inutilizzati dalla grande maggioranza degli insegnanti»* (Grandi, 1990, p. 199).

Va evidenziato che il sistema scolastico italiano degli anni ottanta era fortemente caratterizzato da un funzionamento centralizzato, con poca autonomia a livello dei singoli istituti e di conseguenza anche per gli insegnanti, e con un'amministrazione fortemente burocratizzata, aspetti questi che non favorivano sicuramente gli atteggiamenti orientati all'innovazione nella scuola.

Questi risultati vennero poi largamente confermati in una successiva ricerca realizzata a livello nazionale dall'istituto IARD⁶ alla quale collaborò Mario Gattullo: "Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana" (Cavalli, 1992). Anche in questo caso si tratta di una ricerca di tipo descrittivo e correlazionale che ha come scopo quello di mettere la questione degli insegnanti e della scuola in Italia al centro della discussione politica nazionale. L'approccio è prevalentemente di tipo sociologico, ma nella sezione su formazione docente e pratica didattica, curata da Gattullo, la problematica degli insegnanti venne analizzata in una prospettiva pedagogica cercando di confermare la correlazione, evidenziata nelle ricerche precedenti, tra una professionalità insufficiente e gli atteggiamenti, sul piano didattico e valutativo, di resistenza all'innovazione (Gattullo, 1992). Benchè nel complesso il quadro delineato dai risultati dell'indagine fosse più variegato rispetto alle indagini precedenti, alcuni

⁶ Lo IARD è un istituto di ricerca che dal 1961 si interessa di processi culturali, educativi e formativi.

aspetti inerenti le pratiche didattiche, specialmente nella scuola secondaria superiore, furono confermati. In particolare emerse, da un lato, che le prassi valutative erano di tipo tradizionale – uso quasi esclusivo di prove tradizionali e assenza di pratiche di valutazione formativa – e dall’altro si osservò una diffusa presenza di convinzioni e atteggiamenti di critica nei confronti dei test di profitto, e una notevole confusione sul significato di valutazione formativa, di individualizzazione e di recupero scolastico. Il mantenimento di pratiche tradizionali (e la resistenza verso l’innovazione) venne soprattutto interpretato alla luce delle carenze della formazione iniziale e in servizio, limiti riscontrati e denunciati dagli insegnanti stessi. *«Le critiche alla formazione ricevuta sono fortissime e pressoché unanimi. Le richieste di un cambiamento generale e approfondito sono altrettanto forti e altrettanto unanimi. Rilevanti sono le critiche alla attuale organizzazione della formazione in servizio. È allora evidente che imputati dell’arretratezza dei comportamenti didattici nella scuola italiana non possono essere gli insegnanti, ma i limiti dei contenuti e dell’organizzazione della formazione iniziale e della formazione in servizio»* (Gattullo, 1990, p. 178).

Sull’immagine professionale degli insegnanti italiani i risultati di queste ricerche empiriche facevano dunque emergere un quadro molto problematico che si può riscontrare ancora oggi nei contesti scolastici attuali. Già nell’ultimo decennio del Novecento, i risultati davano inoltre conto di una diminuzione del prestigio professionale percepito, di un divario tra il ruolo professionale desiderato (valori della professione) e il ruolo effettivo, di una notevole eterogeneità in quanto al grado di soddisfazione nell’ambiente di lavoro.

Risultano ancora particolarmente interessanti le conclusioni in merito al divario tra il ruolo professionale desiderato, ossia il ruolo professionale vincolato a un sistema di valori, e il ruolo che gli insegnanti considerano di svolgere. In tutti gli ordini di scuola questo divario era presente, ma esso presentava una forbice maggiore nel caso degli insegnanti delle superiori: *«... tra i quali, il 40% circa si sente personalmente vicino al modello professionale-specialistico e una percentuale analoga al modello sociale, mentre ben il 62% ritiene che la condizione effettiva sia quella impiegatizia»* (Martinelli, 1990, p. 117). Questa

distanza tra un ruolo professionale di qualità e quello “reale” non desiderato – quello impiegatizio che profila quindi la percezione di appartenere a una organizzazione burocratica con scarse autonomie reali – a giudizio di Martinelli può avere delle conseguenze di diversa natura: da un parte potrebbe favorire sentimenti di frustrazione e demotivazione con conseguenti effetti sulla qualità dell’insegnamento e, dall’altra, invece essere uno stimolo per «... *ricercare una soluzione di questa contraddizione tra valori e realtà, sia in un’assunzione deontologica, sia in un impegno di riforma e innovazione*» (op. cit., p. 117).

In conclusione fra gli insegnanti italiani emergeva una forte insoddisfazione per le condizioni nelle quali esercitavano la professione – condizionate dal controllo burocratico – e, allo stesso tempo, una significativa richiesta di rafforzare la propria immagine professionale.

I risultati emersi da queste ricerche, svolte tra la metà degli anni settanta e l’inizio degli anni novanta, sono largamente confermati da successive ricerche realizzate nel paese (Benvenuto e Lucisano, 1992; Vertecchi, 1996; Benvenuto, Rescalli e Visalberghi, 2000). I risultati che emergono dal progetto Re.Di.S. sulla dispersione scolastica, realizzato a Roma nell’allora biennio della scuola secondaria superiore, davano sostanzialmente conto di una situazione complessa dove coesistono negli insegnanti, da un lato, atteggiamenti innovativi – sulla responsabilità educativa del docente, sull’importanza della collegialità e sull’interesse dei docenti per i bisogni formativi degli studenti – e, dall’altro, la presenza di atteggiamenti valutativi favorevoli alla selezione scolastica (Benvenuto e Lucisano, 1992; Benvenuto et al., 2000). E sono proprio le concezioni valutative degli insegnanti quelle che risultano particolarmente difficili da modificare. Benedetto Vertecchi (1996) realizzò una ricerca nella quale si proponeva di evidenziare se un percorso specifico di aggiornamento professionale potesse contribuire a modificare tali concezioni valutative in un campione di insegnanti della scuola “elementare”, ma i risultati confermarono che i cambiamenti concettuali erano riscontrabili solo su aspetti superficiali e non incidevano in modo tale da orientare gli insegnanti verso vere e proprie competenze didattiche e valutative scientificamente fondate. Secondo Vertecchi, una cultura valutativa di

tipo scientifico – sperimentale non appartiene alla cultura scolastica del periodo e i percorsi di aggiornamento non riescono a modificarla significativamente.

Nel 1999 fu realizzata la seconda indagine IARD su un campione composto da 7.042 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado del paese. Questa ricerca, in linea con la prima indagine, si proponeva di investigare le condizioni di lavoro degli insegnanti italiani ma con l'importante specificità di essere realizzata poco prima dell'entrata in vigore dell'autonomia scolastica⁷, aspetto questo che, come era emerso dalle ricerche precedenti, costituiva una richiesta abbastanza esplicita da parte degli insegnanti italiani. Infatti, come evidenzia Cavalli, l'autonomia è vista dagli insegnanti italiani come un'opportunità per definire una professionalità docente specifica. «*La sfida della professionalità si gioca su diversi fronti*» sostiene Cavalli e prosegue «*ma quello dell'autonomia sarà senza dubbio il più importante*» (Cavalli, 2000, p.22). Sebbene sia presente questo elemento di ottimismo nelle ipotesi di ricerca, i dati e i risultati della ricerca, pur dando conto di un'ampia eterogeneità nel corpo docente italiano, confermano anche diverse conclusioni degli studi precedenti. In particolare, nella scuola secondaria superiore si confermano: una grande insoddisfazione professionale, uno scarso effetto dell'aggiornamento professionale sulle pratiche didattiche nelle quali continuano a predominare quelle tradizionalistiche, specialmente nell'ambito della valutazione e atteggiamenti di scarsa propensione nei confronti della collegialità (Fisher, 2000, Giovannini, 2000, Schizzerotto, 2000; Scurati, 2000).

Quella che può essere considerata la tradizione delle grandi ricerche descrittive sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti in Italia continuò con la terza indagine IARD, condotta nel 2008 su un campione di 3.398 insegnanti dei livelli: primario e secondario di I e II grado. Questa ricerca aveva al centro del proprio interesse sia aspetti già affrontati nelle ricerche precedenti (immagine della professione, atteggiamenti didattici e valutativi, grado di soddisfazione della professione, ecc.), sia elementi emergenti e considerati d'interesse (ricadute delle politiche educative implementate nel primo decennio del 2000, la presenza delle

⁷ L'8 marzo 1999 entra in vigore il DPR n. 275 – Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

nuove tecnologie, l'interculturalità, ecc.). I dati restituiscono un'immagine contraddittoria tra una maggiore soddisfazione per la scelta professionale (Farinelli e Barbieri, 2010), da un lato, e un incremento nella percezione di un prestigio professionale in continuo calo – questo dato è una conferma di quanto già costatato nelle due indagini precedenti – (Fisher, 2010), e il conseguente accentuarsi di un “pessimismo culturale” già emerso nell'indagine del 1999 (Cavalli e Argentin, 2010). Peraltro, quest'ambivalenza va letta anche in relazione con un dato interessante che emerge sulla visione che gli insegnanti hanno del loro ruolo. A questo proposito, i risultati di questa ricerca restituiscono un cambiamento di tendenza rispetto alle due indagini precedenti: Fischer afferma infatti: *«mentre le ricerche precedenti sembravano individuare il progressivo affermarsi di una visione dell'insegnante come professionista, siamo di fronte a un netto ritorno nella considerazione di tale ruolo, ... , come funzione sociale importante. Il forte aumento di quest'ultima opzione, come abbiamo precedentemente accennato, si deve anche alla considerevole riduzione di quanti tendono a considerarsi funzionari»* (Fischer, 2010, p. 95). Questo dato è stato però interpretato non come un rifiuto verso l'idea di professione, ma piuttosto come la necessità di sottolineare il ruolo svolto dai docenti in una situazione di crisi del sistema educativo.

Va inoltre sottolineato che sono emersi ulteriori risultati interessanti su una maggiore complessità degli atteggiamenti didattici che manifestano gli insegnanti. A differenza delle precedenti indagini, il panorama in merito alle strategie didattiche adottate dagli insegnanti è sicuramente più composito: *«... gli insegnanti arroccati su una difesa ad oltranza delle pratiche tradizionali sono una piccola minoranza (il 12,8%), così come sono una minoranza coloro che hanno abbracciato con entusiasmo le «didattiche attive» (18,8%). La grande maggioranza del campione intervistato sceglie una combinazione di varie pratiche dove prevale un orientamento a mantenere la centralità della lezione frontale, integrata però da momenti dialogici (46,3%), oppure dove le didattiche attive non escludono il ricorso anche a pratiche più consolidate (22%).»* (Cavalli, 2010, p. 391).

In conclusione, si può affermare che la formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio, ha da sempre rappresentato un aspetto chiave all'interno delle diverse ricerche realizzate in Italia sugli insegnanti; quale elemento centrale per capire la complessità della professione docente, esso è sempre stato un ambito ampiamente esplorato dalle indagini empiriche. Come si è discusso in precedenza, spesso la formazione degli insegnanti è stata considerata insufficiente ed inadeguata per contribuire a modificare le credenze e gli atteggiamenti degli insegnanti in termini d'innovazione e cambiamento (Gattullo, 1990; Vertecchi, 1996); aspetto questo coerente con le percezioni espresse dagli insegnanti stessi nelle indagini IARD (Cavalli, 1992; Cavalli, 2000, Cavalli e Argentin, 2010). Peraltro, nell'ultima indagine IARD è stato infatti osservato un quadro maggiormente dinamico e foriero di possibili cambiamenti nelle pratiche didattiche degli insegnanti (Cavalli, 2010). In sintonia con questa prospettiva è interessante osservare che, nell'ambito di un percorso di formazione iniziale per insegnanti di scuola secondaria di I e II grado, chiamato Tirocinio Formativo Attivo (TFA. DM 249/2010⁸), svolto presso l'Università di Bologna durante il 2015 sono stati ottenuti dei risultati promettenti in merito alla possibile efficacia dei percorsi formativi degli insegnanti. I più interessanti risultati sono stati osservati in termini d'incremento, nei giovani insegnanti, del loro senso di autoefficacia nell'insegnamento (Balduzzi, Guglielmi e Vignoli, 2015), d'incremento della loro fiducia nella progettazione didattica e nella valutazione e nella riduzione della "ideologia delle doti naturali"⁹ (Vannini, 2016). È opportuno tuttavia ricordare che, in numerose e precedenti ricerche, sono

⁸ Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n. 249: Regolamento concernente: «*Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*».

⁹ L'*ideologia delle doti naturali* si riferisce alla credenza che l'apprendimento è possibile solo per gli allievi che hanno una naturale propensione ad apprendere. È parte di una concezione dell'insegnamento che considera inefficace la progettazione didattica e la valutazione come strumento di motivazione estrinseca per l'apprendimento. A questa concezione si contrappone una visione dell'insegnamento che «*vede nella didattica uno strumento fondamentale di individualizzazione; dove la progettazione didattica è intesa come una sfida e un impegno in termini di professionalità e di collegialità e dove la valutazione è concepita soprattutto nella sua funzione formativa ...*» (Vannini, 2015. p. 101).

state osservate contraddizioni tra i valori e le convinzioni espressi dai docenti e le loro pratiche didattiche e valutative adottate.

Una prima conclusione sulla situazione della professione docente in Italia è sicuramente che questa è caratterizzata da un quadro complesso non privo di contraddizioni che si manifestano tra la richiesta, da parte degli insegnanti, di maggiore riconoscimento sociale della professione, o comunque del ruolo dell'insegnamento, e la difficoltà che si riscontra a far prevalere pratiche didattiche, valutative e di lavoro collegiale innovative (nonostante si riscontrino invece possibilità di cambiamento a livello di convinzioni e atteggiamenti).

5. Professione e professionalità docente. Quale relazione?

Anche la relazione tra i due concetti – spesso associati in modo acritico – di *professione* e di *professionalità* non è esente da complessità concettuale. Il concetto di professionalità viene generalmente associato a quello di professione. È di senso comune considerare che l'agire di un professionista sia l'espressione di una professionalità. Questa associazione non è però definibile da un automatismo anche perché l'esercizio di una professione potrebbe essere caratterizzato dall'assenza di atteggiamenti orientati all'apprendimento e all'assunzione di responsabilità. In altri termini, la professionalità implica non solo una dimensione di carattere tecnico, ma anche una dimensione deontologica e morale. Fabbri (2017) sottolinea come l'assenza di un codice deontologico specifico per la professione docente sia un elemento che contribuisce a renderla una professione debole:

«... potendosi esercitare una professione (attività lavorativa di responsabilità) senza alcuna professionalità (attitudine ad apprendere continuamente e ad assumersi responsabilità) e in tal caso il termine professione finisce per essere attribuito al concetto di posizione occupata mentre quello di professionalità meglio si accosta a un dover essere ideale, ad un compito sociale, ad una norma deontologica. Ma la deontologia professionale della categoria non è per nulla tutelata, stante l'assenza di un ordine professionale, ed è difficile da esercitarsi da docenti affetti da un ethos professionale confuso.» (Fabbri, 2017, pp. 92-93).

Indubbiamente la professionalità del docente non può manifestarsi unicamente nel dominio di conoscenze tecniche e disciplinari, didattiche e metodologiche, ma implica necessariamente anche un agire regolato da criteri di tipo etico. In merito a tutto ciò è interessante il contributo che forniscono Fenstermacher e Richardson (2005) sugli aspetti centrali del buon esercizio della professione docente: quella che questi due autori definiscono sia come *good teaching* sia come *successful teaching*.

Le pratiche del *buon insegnamento* vengono classificate in categorie che si riferiscono alla sua triplice natura: la prima corrisponde a un criterio logico, la seconda a un criterio psicologico e la terza a un criterio morale. Associate al criterio logico, gli autori considerano diverse azioni proprie dell'insegnante relative a conoscenze disciplinari e di didattica della disciplina stessa; mentre al criterio psicologico fa riferimento l'agire orientato alla motivazione, all'incoraggiamento, alla pianificazione e alla valutazione (potremmo considerarle come l'agire didattico in senso ampio orientato a facilitare gli apprendimenti degli studenti).

È comunque d'interesse rilevare il terzo criterio identificato dagli autori, quello indicato con il termine "morale" che ci riconduce alle considerazioni sul necessario comportamento etico dell'insegnante. Così scrivono i due autori: «... *the moral acts of teaching, wherein the teacher both exhibits and fosters such moral traits as honesty, courage, tolerance, compassion, respect and fairness.*» (op.cit., p.195).

La dimensione etica e "morale" in relazione alla professione docente è stata evidenziata anche da altri autori o come elemento chiave che deve caratterizzare la formazione degli insegnanti – sia iniziale sia continua – (Zeichner, 1983; Cochran-Smith e Boston College Evidence Team, 2009) come aspetto qualificante delle prassi del buon insegnamento, come abbiamo visto nei lavori di Fenstermacher o anche presente nella descrizione di alcuni sistemi di competenze del docente, come ad esempio quello elaborato dal Ministero dell'educazione del Québec per la formazione professionale (Ministère de l'Éducation, 2001).

Queste riflessioni ci portano a considerare che se l'elemento etico-morale della pratica docente è parte del profilo del buon insegnante, è espressione della su

Professionalità, ed è un aspetto da considerare nel disegno del percorso formativo degli insegnanti, questo stesso elemento deve riflettersi anche nella definizione di un sistema di competenze dell'insegnante.

6. Quale relazione tra insegnamento e apprendimento?

Per parlare di professionalità docente occorre entrare nello specifico di una professionalità che si caratterizza, anche se non in modo univoco, "nell'insegnamento". Insegnare è sicuramente il verbo che più facilmente viene evocato quando si parla di insegnanti ed indubbiamente, se si considera il concetto "insegnare" in modo ampio, esso corrisponde a una importante porzione delle attività della professione docente. In modo altrettanto semplice sorge un altro concetto, strettamente legato all'insegnamento, quello di apprendimento che può essere considerato intuitivamente l'altra faccia della medaglia.

Cercando di definire le caratteristiche della professione e della professionalità docente è quindi opportuno approfondire la relazione tra apprendimento e insegnamento. Indubbiamente si tratta di due concetti in stretta relazione tra loro, ma è importante cercare di stabilirne la natura e le possibili ricadute che potrebbero avere nelle definizioni della stessa professione docente.

Sebbene possa sembrare di senso comune attribuire una relazione causale tra insegnamento e apprendimento – ossia che l'apprendimento (dello studente) sia una conseguenza (di tipo causale) dell'insegnamento (che è caratterizzato essenzialmente dall'agire dell'insegnante) – non vi sono evidenze ottenute dalla ricerca scientifica che lo possano sostenere in modo convincente (Damiano, 2013).

Per definire il concetto di competenza professionale dell'insegnante anche Margiotta sostiene la stessa posizione: *«Quello che il docente fa perché l'alunno apprenda, e non quello che alla fine apprenderà, è l'unico fatto che conta in un modello di competenza dell'insegnante, ed è anche l'unico criterio per distinguere quel limite oltre il quale l'apprendimento è una questione di chi apprende, non di chi insegna»* (Margiotta, 1999. p. 28).

Nello specifico, Damiano sostiene che, dopo aver discusso i contributi di Brezinka (2002), di Brosseau (1988) e di Fenstermacher (1986), la concezione

dell'insegnamento come causazione (2013, p.110), ossia il considerare i risultati dell'apprendimento come la fonte da cui studiare l'insegnamento, ha portato a diversi effetti perversi. Da un lato, a causa dei risultati non soddisfacenti delle ricerche e politiche legate al movimento della *School Effectiveness*, si osserva una progressiva ridefinizione dell'impianto concettuale iniziale fondato su una causalità fortemente lineare verso modelli meno ortodossi, attualmente confluiti nel "modello delle Competenze" (*op.cit.*, p. 119); dall'altro lato sostanzialmente si mantiene la concezione iniziale che tende a considerare solo l'insegnamento come fattore causante l'apprendimento.

Sulla relazione tra apprendimento e insegnamento si sono espressi anche altri autori, tra i quali Fenstermacher e Richardson (2005). Secondo gli autori la qualità dell'insegnamento, come indicato in precedenza, è il risultato dell'incontro tra il *good* e il *successful teaching* (*op.cit.*, 2005). Un insegnamento di qualità è caratterizzato dalla presenza in contemporanea di adeguati risultati di apprendimento da parte degli studenti e di un buon insegnamento, ossia di un insegnamento che sappia dar conto di elevati standard sulle conoscenze disciplinari (criterio logico) che deve possedere l'insegnante, così come sulle capacità metodologiche, didattiche e relazionali (criterio psicologico e criterio morale). Non si può però pensare che la relazione tra i due elementi qualificanti l'insegnamento sia una semplice relazione lineare che veda il *good teaching* come unico fattore che determini i risultati di apprendimento degli studenti.

La qualità dell'agire dell'insegnante non può quindi essere limitata ai risultati che questo produce (apprendimenti negli studenti), *successful teaching*. Sebbene l'apprendimento degli studenti sia l'altra faccia dell'insegnamento e debba essere strettamente associato a quest'ultimo, non è sufficiente per qualificare totalmente l'insegnamento. L'apprendimento potrebbe essere ottenuto con procedure e metodi non solo inadeguati, ma addirittura immorali (da qui la necessità di rendere esplicito il criterio morale). Affinché l'insegnamento sia di qualità, è necessario che, oltre al *successful teaching*, ancorato al risultato, si consideri anche il *good teaching*, inteso come l'utilizzo di pratiche didattiche etiche e razionali. È la complementarità di questi due approcci che permette di definire un insegnamento

di qualità: «*Good teaching is grounded in the task sense of teaching, while successful teaching is grounded in the achievement sense of term.* » (Fenstermacher e Richardson, 2005, p. 189).

Su questo aspetto, Fenstermacher e Richardson partono dalla relazione apprendimento – insegnamento ed identificano quattro elementi chiave per l'apprendimento, dei quali il *good teaching* è solo uno di essi. Nello specifico gli “ingredienti” dell'apprendimento indicati sono:

« ...

1. *Willingness and effort by the learner*
2. *A social surround supportive of teaching and learning*
3. *Opportunity to teach and learn*
4. *Good teaching ... » (op.cit. , p.190)*

Alla luce di queste considerazioni viene spontaneo chiedersi come la relazione complessa tra insegnamento e apprendimento debba essere considerata nella definizione del profilo dell'insegnante, delle competenze che deve possedere e quindi anche degli eventuali standard di qualità a questi aspetti connessi; ma anche come incida nella caratterizzazione della professione e professionalità docente considerando che solo l'ultimo aspetto è direttamente controllabile dall'insegnante, almeno nella visione che vede l'agire dell'insegnante unicamente all'interno dell'aula.

Alcune domande alle quali si cercherà di dare una risposta nei paragrafi successivi sono le seguenti:

- quali aspetti devono essere considerati nella definizione di un sistema di competenze per la professione docente? La dimensione etica della professione come deve esservi considerata? Le competenze dell'insegnante devono essere vincolate principalmente all'agire dell'insegnante nell'aula o devono considerare anche l'agire dell'insegnante al di fuori dell'aula?

- quali condizioni contestuali sono necessarie affinché la pratica docente possa essere di qualità ed effettivamente concorrere (non “causare” il) al conseguimento degli apprendimenti da parte degli studenti?

Capitolo 2. CONDIZIONI DELLA PROFESSIONE DOCENTE

1. Autonomia decisionale e vincoli istituzionali

Sebbene il senso comune possa considerare l'esercizio della professione docente caratterizzato da una sostanziale omogeneità e universalità, almeno per quanto riguarda il periodo storico che stiamo vivendo, è sufficiente consultare alcuni studi sulla situazione degli insegnanti in diversi paesi del mondo per rendersi conto che, al di là di alcuni aspetti comuni anche importanti, sono molteplici le differenze nelle condizioni dell'esercizio e dello sviluppo professionale docente.

La professionalità docente è stata oggetto d'indagine anche da parte dell'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OECD, sigla in inglese); in particolare nel 2016 è stato realizzato uno studio nel quale, utilizzando i dati dei vari paesi che parteciparono al programma Talis del 2013, si realizzò una comparazione sui livelli di professionalità docente di detti paesi. Per "misurare" i livelli di professionalità docente è stato definito un *indice di professionalità* composto da tre dimensioni principali così identificate: «1) *professional knowledge*; 2) *teachers' autonomy in decision making*; and 3) *high peer networks*.» (OECD, 2016_a, p.32).

Il primo dominio fa riferimento al corpo di conoscenze che costituisce l'elemento centrale che ha caratterizzato le professioni classiche e anche nel caso degli insegnanti è considerato un aspetto imprescindibile per l'esercizio professionale. Questo sapere professionale, che viene acquisito e costruito in un continuum formativo che va dalla formazione iniziale fino alla formazione in servizio, si declina in conoscenze disciplinari, conoscenze pedagogiche e didattiche e di gestione della classe. Le conoscenze professionali sono correlate con il tipo e il livello di percorso formativo intrapreso per entrare nella professione: « ... *studies have found that teachers who have some graduate-level training are both better prepared and more effective than those who enter the profession with the equivalent of an ISCED 5 (BA degree)*» (OECD, 2016_a, p. 33).

Oltre alla formazione iniziale, anche quella in servizio è considerata un fattore chiave per l'incremento delle conoscenze professionali. «*Research suggests that high-quality professional development can improve teacher practices and develop*

teachers' professional knowledge base (Desimone et al., 2002; Mukeredzi, 2013). It is also expected that school and policy environments that support teachers' professional development are those where they participate more fully.» (op.cit., p.33)

Inoltre, le opportunità di ricerca, in particolare di tipo partecipativo, sulla propria pratica da parte degli insegnanti vengono considerate come un fattore che può promuovere le conoscenze professionali e quindi l'OECD include la partecipazione, sia individuale sia in forma collettiva, degli insegnanti nella definizione operativa dell'indice sul “*professional knowledge*” adottata nello studio in questione (*op.cit.*, p. 37).

L'autonomia decisionale è il secondo elemento che caratterizza la professionalità dell'insegnante nella prospettiva definita dall'OECD. Anche l'autonomia è considerata un aspetto attributivo importante nella definizione tradizionale delle professioni, tuttavia nel caso degli insegnanti – che svolgono la loro attività professionale nel contesto di istituzioni sociali specifiche come sono le scuole – quest'aspetto si manifesta in relazione alle scelte curriculari, la programmazione educativa e la gestione dell'aula. È interessante osservare come l'autonomia decisionale dell'insegnante sembra strettamente correlata con il concetto di *empowerment* dell'insegnante stesso e quindi con la professionalità docente. (*op.cit.*, p. 33).

Nello specifico, si considera che l'autonomia dell'insegnante si manifesti principalmente negli ambiti specifici della scuola, includendo le decisioni sul curriculum, sulle pratiche didattiche, sulle politiche sulla valutazione e sulla disciplina.

Il terzo elemento chiave del concetto di professionalizzazione indicato dall'OECD è inerente all'esistenza e alla qualità delle reti professionali degli insegnanti. Il primo aspetto che viene rilevato è quello della autoregolazione o meglio della regolazione tra pari delle pratiche professionali degli insegnanti, sottolineando l'importanza di definire un sistema di standard professionali, validati e regolati dalle reti professionali degli insegnanti, come una forma di valutazione interna: « ... *the development of professional networks and, with them, of high standards for*

performance across the profession through the professional peer networks, can be considered a form of internal accountability, which exists independently of externally imposed accountability (Sexton, 2007).» (op.cit., p. 34).

Le modalità in cui le reti professionali si possono manifestare sono diverse e fra esse l'OECD identifica il *mentoring*, i programmi di induzione alla professione, i percorsi di formazione in servizio, intesi come *professional development*, il feedback ricevuto dai pari e le comunità professionali (*professional learnign communities*).

1.1. La visione dell'OECD

Da questa definizione di professionalità docente, l'OECD ha costruito una scala composta di un insieme di indici (*op.cit.*, p. 47) che, utilizzata per analizzare i dati TALIS del 2013, ha permesso di evidenziare alcune caratteristiche della professionalità nei vari paesi coinvolti.

I risultati generali dello studio danno conto di una realtà composta ricca di differenze correlate con la cultura docente e le priorità politiche dei diversi sistemi educativi; i tre elementi centrali della definizione di professionalità adottata si distribuiscono in modo difforme nei diversi paesi coinvolti: *«Findings of this chapter indicate that the nature of teacher professionalism in a system is related to the system's teaching culture or policy priorities.*

The nature and extent of teacher professionalism differs across systems. Teacher autonomy is emphasised among several European systems, while peer networks tend to be emphasised among East Asian countries.

For the systems participating in the TALIS option at lower and upper secondary education levels, autonomy is higher for teachers of upper secondary grades, while emphasis on the development of knowledge base and building peer networks are relatively lower, in comparison to lower secondary and primary education.» (op.cit., p. 46).

La diversità osservata tra i paesi sui livelli di professionalità è poi sintetizzata nella definizione di cinque modelli “empirici” di professionalità:

- Modello 1: Alti livelli di reti tra pari – Bassa autonomia.

- Modello 2: Alta autonomia.
- Modello 3: Enfasi sulle conoscenze professionali.
- Modello 4: Equilibrato con alti livelli nelle tre dimensioni.
- Modello 5: Equilibrato con bassi livelli nelle tre dimensioni. (*op.cit.*, p. 57)

I modelli sono stati identificati o sulla base della predominanza di una delle tre dimensioni (modelli 1, 2 e 3) o sulla base dei livelli delle tre dimensioni quando questi sono tra loro equilibrati (modelli 4 e 5). Quindi, mentre i primi tre modelli danno conto dei paesi nei quali una di queste dimensioni raggiunge livelli alti in presenza di livelli relativamente bassi nelle altre due dimensioni, gli ultimi due modelli presentano quei paesi dove le tre dimensioni sono tra loro in equilibrio su alti livelli (alto livello di professionalità) o su bassi livelli (basso livello di professionalità).

Esempi del primo modello sono principalmente alcuni paesi asiatici come la Malesia, la Corea del sud e Shangai (Cina). Nella figura 2.1. si può apprezzare come in Malesia il punteggio sulle reti professionali tra pari siano molto alto mentre sia molto più basso nelle altre due dimensioni.

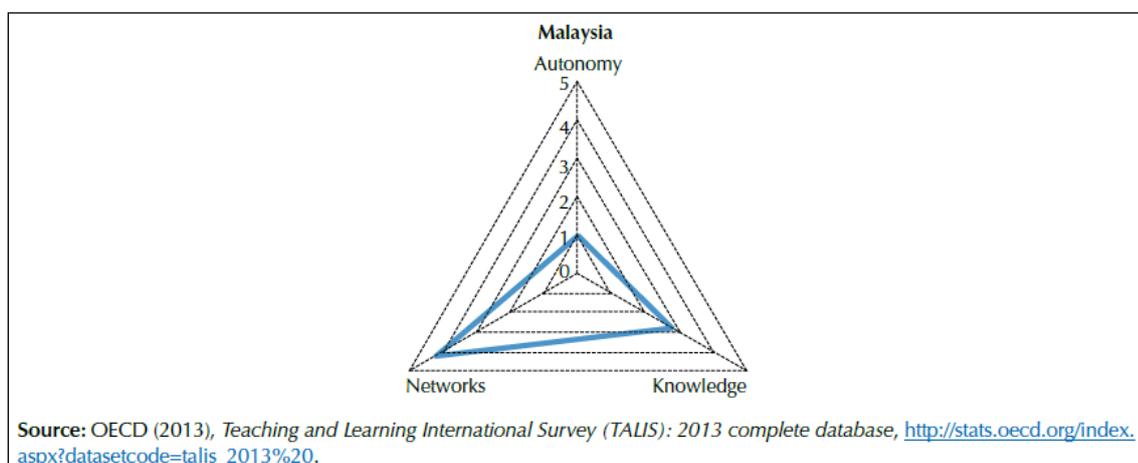


Figura 2.1. Modello 1 di professionalità docente, secondo l'OECD. Esempio della Malesia. (OECD, 2016^a, p. 58)

La scala di professionalità calcolata dai dati TALIS delle scuole italiane mostra un alto punteggio nella dimensione dell'autonomia (modello 2) e relativamente bassi punteggi nelle altre tre dimensioni, come si può vedere nella figura 2.2. Altri paesi con alti livelli di autonomia sono Danimarca e Finlandia.

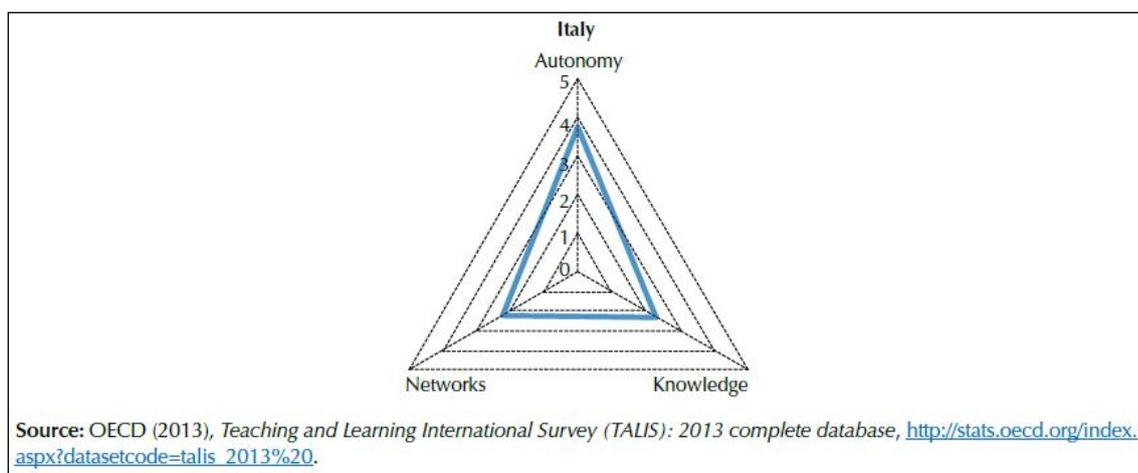


Figura 2.2. Modello 2 di professionalità docente, secondo l'OECD. Esempio dell'Italia. (OECD, 2016_a, p. 59)

Il terzo modello si focalizza sulla predominanza delle conoscenze professionali, mentre i livelli delle altre due dimensioni rimangono bassi. È un modello presente nei paesi europei francofoni e di lingua olandese. Nella figura 2.3. si mostra il grafico della Francia.

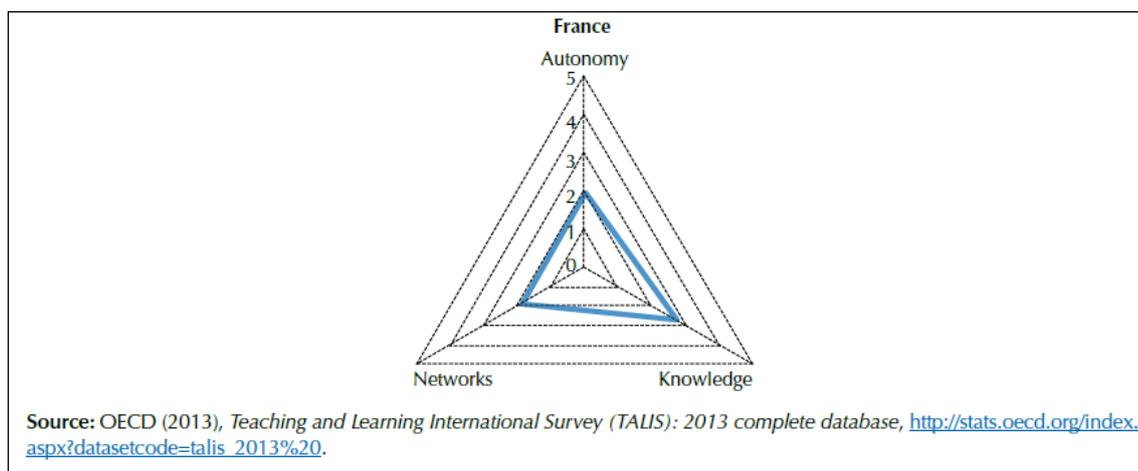


Figura 2.3. Modello 3 di professionalità docente, secondo l'OECD. Esempio della Francia. (OECD, 2016_a, p. 60)

Il modello n. 4 dell'OECD evidenzia i paesi che hanno punteggi alti in tutte le tre dimensioni. In altri termini, si tratta di quei paesi che nel complesso mostrano non solo una relazione equilibrata tra le conoscenze professionali, l'autonomia e le reti tra pari, ma anche punteggi elevati in ognuna di queste dimensioni, ossia paesi

che danno conto di elevati livelli di professionalità docente. Tra questi paesi si trovano la Polonia, il Regno Unito, la Nuova Zelanda, l'Estonia, la Russia.

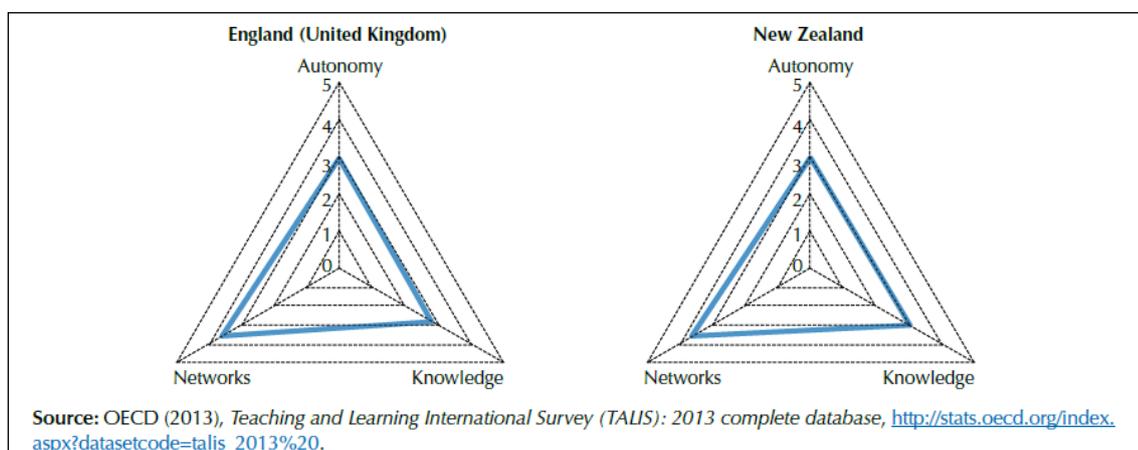


Figura 2.4. Modello 4 di professionalità docente, secondo l'OECD. Esempio del Regno Unito e della Nuova Zelanda. (OECD, 2016_a, p. 62)

L'ultimo modello di professionalità identifica i paesi che hanno bassi punteggi in tutte e tre le dimensioni. Tra questi si trovano il Portogallo, il Cile, il Messico e il Brasile. Per esemplificare questo modello si mostra nella figura 2.5. il grafico del Portogallo.

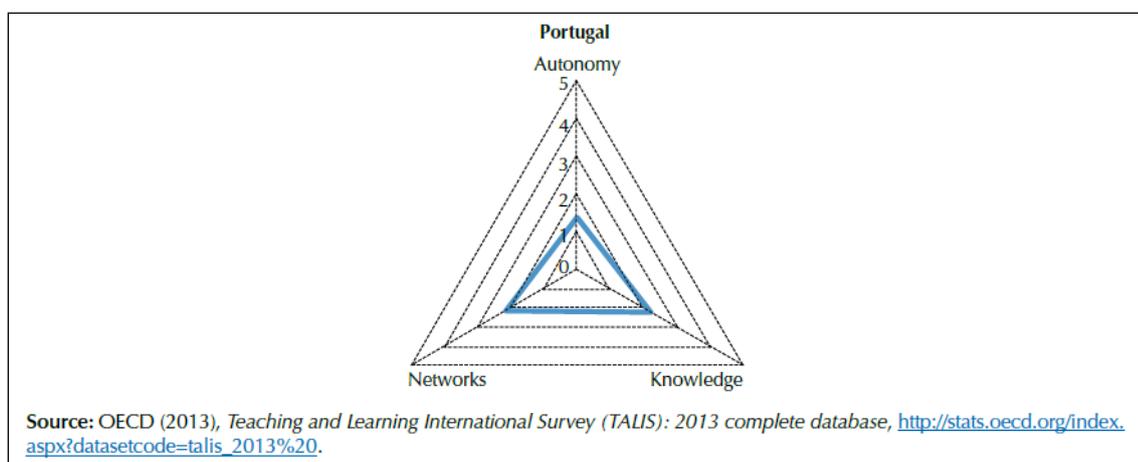


Figura 2.5. Modello 5 di professionalità docente, secondo l'OECD. Esempio del Portogallo. (OECD, 2016_a, p. 62)

In alcuni casi i risultati dello studio non sono però sempre facilmente interpretabili, come quando si cerchino di stabilire delle relazioni tra l'indice di professionalità docente e l'ammontare di spesa pro capite per alunno, il salario dei

docenti e le dimensioni delle classi. In nessuno di questi casi, contrariamente a quanto si potrebbe supporre, esistono delle correlazioni positive.

Viceversa si osserva una lieve relazione positiva (coefficiente di correlazione di 0,297) tra il grado di professionalità docente e i risultati degli apprendimenti degli studenti, misurati sui risultati PISA. Ossia a maggior livello di professionalità corrisponde un risultato di apprendimento maggiore. (*op.cit.*, p. 67)

Va detto che i risultati di tutte queste relazioni tra indice di professionalità e queste variabili debbano essere considerati con cautela dato che questi risultati sono molto sensibili agli effetti di singoli paesi come ad esempio l'effetto che Spagna e Portogallo (alti salari e bassi indici di professionalità) hanno sulla leggera correlazione negativa tra queste due variabili. (*op.cit.*, p. 64)

Emergono dallo studio dell'OECD anche alcune correlazioni interessanti tra l'indice di professionalità dell'insegnante e quattro aspetti vincolati a come gli insegnanti percepiscono il loro lavoro: grado di soddisfazione sulla professione, grado di soddisfazione dell'ambiente di lavoro, status percepito della professione e percezione di autoefficacia.

In generale si può affermare che la professionalità docente sia un fattore importante per ognuno dei quattro fattori indicati in precedenza (*op.cit.*, p. 72), anche se, dopo aver analizzato queste relazioni per ognuna delle tre dimensioni che compongono l'indice di professionalità (Conoscenze professionali, Autonomia professionale e Reti professionali tra pari) emerge che sono in particolare le dimensioni Conoscenze professionali e Reti professionali quelle che si correlano positivamente e che maggiormente spiegano i risultati dell'indice di professionalità docente (*op.cit.*, p. 76).

L'OECD, a conclusione dello studio realizzato, propone alcune considerazioni generali in termini d'indicazioni per le politiche educative dei paesi coinvolti, sottolineando che la professionalità docente è un fattore importante per il miglioramento dei sistemi educativi: «*It is clear that supporting teacher professionalism has an important and positive relationship with teachers' perceptions of status and self-efficacy and on their satisfaction with their jobs and profession. This report has also found that supporting teachers' professionalism is*

perhaps most important in contexts of high disadvantage, particularly socio-economic disadvantage. Given these findings, policymakers must commit to enhancing teacher professionalism through concrete and targeted policies. ... Other policy recommendations include supporting teachers in conducting classroom-based individual or collaborative research and encouraging their participation in networks of other teachers for information exchange. These policy interventions may be particularly beneficial in schools with high proportions of students who suffer from socio-economic disadvantage and in secondary schools. This report has shown that teacher professionalism matters and is an important investment for education systems.» (op.cit., pp. 122-123).

1.1.1. Brevi riflessioni relative all'Italia

Prima di proseguire considerando i contributi di altri autori in merito alle condizioni all'interno delle quali agisce la professionalità docente a livello internazionale, è opportuno approfondire alcuni aspetti specifici che caratterizzano la situazione italiana e che emergono dallo studio dell'OECD-Talis. In merito al profilo di professionalità docente, l'Italia appare tra i paesi che manifestano alti livelli Autonomia professionale e relativamente bassi livelli per quanto riguarda le Conoscenze professionali e le Reti professionali tra pari. Per un'adeguata lettura di questi risultati, è necessario sia analizzare con precisione i diversi indicatori sia contestualizzare lo studio in termini diacronici. Il livello di autonomia è definito in funzione delle scelte che l'insegnante può realizzare sui contenuti dell'insegnamento, sulla valutazione degli apprendimenti e sui materiali didattici; su tali indicatori le percentuali raggiunte dagli insegnanti italiani sono abbastanza elevate (*op.cit.*, p.156), viceversa nelle altre due dimensioni (conoscenze e reti) i livelli raggiunti sono significativamente più bassi. Le percentuali più basse nella dimensione delle Conoscenze professionali sono quelle legate al "ricevimento di supplementi salariali in base allo sviluppo professionale" (tra il 5,55 e il 5,99%) e al "supporto non monetario per facilitare lo sviluppo professionale" (tra l'11,29 e il 13,43%), mentre altri indicatori sono significativamente più alti (*Ibidem*).

Nella dimensione delle Reti professionali tra pari, la media delle percentuali dei vari indicatori è più bassa delle altre due dimensioni e sono in particolare gli indicatori della “partecipazione a reti professionali” e delle “osservazioni tra pari e ricevimento di feedback” che hanno le percentuali più basse (rispettivamente tra 21 e 18% e tra 38 e 35%).

A partire da questi dati, sorgono a tal proposito due riflessioni relative alle condizioni della professionalità docente in Italia.

La prima è in merito al livello di autonomia professionale che appare elevato, ma allo stesso tempo calata all'interno di un contesto lavorativo di scarsa interazione e collaborazione tra pari (bassi livelli nella dimensione della Rete professionale tra pari). Potremmo dunque forse parlare di una elevata autonomia individualistica?

La seconda considerazione fa riferimento al fatto che lo studio è stato realizzato su dati del 2013 e che, attualmente, la normativa italiana, dopo la legge 107 del 2015, ha significativamente modificato le condizioni d'esercizio della professione docente. In particolare le modifiche introdotte sulla formazione in servizio (obbligatorietà della formazione in servizio e piani di formazione d'istituto e di ambito territoriale) e sulle modalità di inserimento nella professione (tutoraggio per i neo assunti) potrebbero avere delle ricadute importanti su entrambe le dimensioni (conoscenze e reti professionali) incrementandone i punteggi.

1.2. Ulteriori contributi della ricerca internazionale

La manifestazione della professionalità dell'insegnante, come indica lo studio dell'OECD, presenta quindi importanti livelli di diversità a seconda dei contesti culturali dei sistemi educativi nazionali.

A conclusioni simili arrivano anche altri studiosi come Darling-Hammond e Lieberman (2012_b) analizzando la situazione della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti nei diversi paesi. La connessione tra politiche educative e sviluppo della *teacher education* e quindi anche della professionalità degli insegnanti emerge con chiarezza. Si evidenzia una maggiore espressione della professionalità docente nei paesi che manifestano obiettivi chiari verso una solida formazione

degli insegnanti con ampi investimenti per dare supporto alla professione docente in termini di conoscenze e abilità (Darling-Hammond e Lieberman, 2012_b).

Nel confronto realizzato tra i sistemi di *teacher education* di diversi paesi (Finlandia, Singapore, Canada, Paesi Bassi, Australia, Regno Unito e Stati Uniti) emergono alcuni aspetti interessanti. Da un lato sembra esserci anche una certa correlazione tra i risultati di apprendimento degli studenti (misurati dal progetto PISA) e il prestigio della professione docente: «..., *the highest achieving on International assessments such as the Program of International Student Assessment (PISA) are Finland, Singapore, and Canada, 620h ave by the Netherlands and Australia, with Britain further behind, and the United States generally at the rear. To a noticeable extent, these rankings reflect the extent to which teaching has been organized and supported as a strong profession within these nations, with extensive investments in knowledge and skill*» (op.cit., p. 151).

D'altra parte anche la relazione tra le modalità di formazione docente (da un lato una solida e chiara formazione docente generalmente pubblica e dall'altro una diversità di modalità regolate dal mercato) incidono sulla qualità del lavoro e sulla concezione di professionalità degli insegnanti: «*Where teaching is viewed as a profession, there 620h ave clarity about a strong mission for a knowledge-based system of education that strives to offer equitable 620h ave62ità. For example, Finland's strong press for an equitable high-quality educational system has changed has changed the country's culture in the past thirty years.* » (op.cit., p. 152).

E segue: «*By contrast, England, the United States, the Netherlands, and Hong Kong have, to varying extents, developed a range of "market-driven" pathway into teaching. (...) Standards that have evolved on paper are not universally enforced. It is unclear what these governments think a qualified teacher looks like or should be.* » (op.cit., p. 153).

Una chiara definizione del ruolo, delle funzioni e delle competenze degli insegnanti sembrano dunque aspetti alla base di quei sistemi educativi che mostrano adeguati livelli di professionalità docente e che riescono ad ottenere buoni risultati in termini di apprendimenti.

Ad esempio, nel caso della Finlandia gli insegnanti hanno importanti responsabilità nello sviluppo e definizione sia del curriculum sia delle procedure di valutazione degli apprendimenti. Ruoli questi che sono svolti in un contesto di collegialità e di lavoro collaborativo all'interno della scuola. La formazione in servizio è fortemente incoraggiata e supportata dallo Stato sia in modalità realizzate nella scuola stessa, sia in programmi formativi universitari (*op.cit.*, P. 164).

A Singapore vengono garantite condizioni di tempo adeguate per il lavoro collegiale degli insegnanti e per la realizzazioni di percorsi di ricerca sulla pratica docente. «..., and NIE supports teachers in learning and practicing action research. Along with lesson study and other tools for productive collaboration on curriculum, action research is generally implemented in grade-level and department teams.» (*op.cit.*, p. 164).

Questi due esempi, così come alcuni risultati dello studio dell'OECD, citato in precedenza, evidenziano come la collaborazione tra pari e la collegialità docente finalizzate alla progettazione educativa e didattica, alla valutazione degli apprendimenti e alle pratiche didattiche dell'insegnante (quest'ultimo elemento in un'ottica di ricerca e di osservazione tra pari) sembrano essere elementi rilevanti per la qualificazione della professionalità docente.

Emergono dalla riflessione svolta da queste autrici due approcci molto diversi di politiche educative in merito alla qualità non solo dell'insegnamento ma anche dei risultati in termini di apprendimenti.

Il primo approccio tende verso una *deregulation* delle modalità di accesso alla professione docente e, allo stesso tempo un maggiore controllo sugli insegnanti in servizio: «some would deregulate entry to teaching and create a marketplace of unregulated option for training. This notion is often accompanied by proposal to judge practice based on standardized test scores of students – leading to greater centralization and narrowing of curriculum, instruction, and testing.» (*op.cit.*, p. 168 – 169).

Il secondo invece si focalizza su una forte concezione di professionalità degli insegnanti che implica percorsi formativi rigorosi, ampi livelli di autonomia ed autoregolazione per gli insegnanti in servizio. «Other call for increate

professionalization achieved through more comprehensive and rigorous preparation, allowing more autonomy and professional self-regulation for educators in practice.» (op.cit., p. 169).

La sfida che questo l'approccio professionalizzante comporta è quella di riuscire a definire e implementare delle modalità di autoregolazione professionale sufficientemente affidabili per la pubblica opinione.

Politiche educative coerenti con il primo approccio descritto in precedenza, ossia con una visione che privilegia percorsi meno rigorosi di formazione iniziale per l'accesso alla professione docente e, al contempo, maggiori livelli di controllo sulle pratiche degli insegnanti, sono state analizzate in diversi studi (Fuhrman e Elmore, 1990; Ingersoll, 2003; Grossman e Thompson, 2004; Mintrop e Trujillo, 2007); specialmente negli Stati Uniti, sulla relazione tra il potere esercitato dai diversi attori educativi e la valutazione (*accountability*) del sistema educativo stesso.

In uno studio empirico durato vari anni, Richard Ingersoll (2003) si è interessato sulle relazioni di potere all'interno delle scuole americane e in particolare del grado di controllo esercitato dagli insegnanti sul proprio lavoro. I risultati dello studio sono molto coerenti con quanto evidenziato da Darling-Hammond e Lieberman (2012_b), in particolare per quanto riguarda le relazioni di potere che appaiono squilibrate nei confronti degli insegnanti: «... *in the majority of schools, both private and public, teachers hold relatively low levels of power compared with boards, districts administrations, and principals.*» (Ingersoll, 2003, p. 229). Allo stesso tempo, i dati dello studio evidenziano l'esistenza di correlazioni positive tra maggiori livelli di autonomia degli insegnanti e di controllo sul loro lavoro e la qualità delle relazioni sia con gli amministratori distrettuali, sia con i dirigenti scolastici: «... *the data suggest that is both possible and beneficial 64oh ave empowered teachers and an empowered principal in the same setting.*» (op.cit., p. 245).

Emerge dunque in questa cornice il concetto di *empowerment*: quale elemento che si associa alla professionalità dell'insegnante. Gli insegnanti che con modalità collegiali sono fortemente responsabilizzati nella gestione delle attività

educative realizzate dalla scuola, e che godono anche delle condizioni di potere adeguate per farlo, mostrano maggiori livelli di professionalità (Darling-Hammond e Lieberman, 2012_a; OECD, 2016_a) e influiscono positivamente anche sul clima sociale della scuola (Ingersoll, 2003).

A conclusione di quanto analizzato in questo paragrafo, emergono diversi elementi che dovrebbero essere considerati nella definizione del profilo professionale degli insegnanti. La professionalità docente è caratterizzata sicuramente da un *corpus* di conoscenze professionali (di ambito disciplinare e di ambito pedagogico-didattico), tuttavia per l'esercizio della professione docente sono necessarie determinate condizioni quali la possibilità di esercitare adeguati livelli di autonomia decisionale su aspetti centrali della professione in un contesto di collegialità e di scambio tra pari. Questi aspetti contestuali – legati sicuramente al quadro legale e normativo che regola l'esercizio della professione e quindi (in qualche misura, ma non esclusivamente) indipendenti dalla volontà degli insegnanti – qualora fossero garantiti, implicherebbero comunque elevati livelli di competenza da parte degli insegnanti affinché possano esercitare appieno la propria professionalità.

2. Le competenze: fattori determinanti per la professionalità dell'insegnante

Strettamente vincolate al concetto di professionalità docente vi sono le competenze professionali degli insegnanti. Che cosa s'intende per *competenze professionali degli insegnanti*? Per rispondere a questo quesito prima si tratterà il concetto stesso di competenza e come questo sia evoluto nel tempo per poi procedere a definire il concetto di competenza nell'ambito della professione docente facendo riferimento sia a contributi che sono emersi dalla ricerca scientifica nel campo, sia dalle elaborazioni di alcuni organismi internazionali molto rilevanti.

2.1. Il concetto di competenza

Si tratta indubbiamente di un concetto molto utilizzato anche nel linguaggio comune ma è opportuno cercare di definirne i contorni e le differenze rispetto ad

altri concetti che possono essere accumulati in modo acritico a quello di competenza, come ad esempio quello di *prestazione*.

Per procedere in questa direzione è molto utile il contributo di Michele Pellerey (1983, 1994 e 2004) il quale sostiene come questo concetto abbia sofferto una profonda evoluzione dalla seconda metà del secolo scorso, passando da una visione centrata nelle prestazioni di tipo comportamentali a una visione di maggiore complessità sia per quanto riguarda a gli elementi che la compongono, sia in relazione alle modalità e possibilità di osservarla.

Negli anni sessanta, nell'ambito educativo, è iniziato l'interesse nei confronti delle competenze effettivamente conseguite al termine dei percorsi formativi; in termini operativi è stato sviluppato un approccio orientato alla definizione degli obiettivi d'apprendimento in termini di comportamenti osservabili. Queste scelte sono riconducibili al contributo di Ralph Tyler (1949) per la costruzione di un curriculum formativo e in particolare sulla definizione chiara degli obiettivi da raggiungere.

Sebbene, come sottolinea Pellerey, già allora era chiara la differenza tra *esperienze didattiche* – intese come l'insieme di attività realizzate per facilitare il raggiungimento degli obiettivi – ed *esperienze di apprendimento* – ossia il processo e i risultati che lo studente metteva in atto per appropriarsi dei contenuti proposti – l'approccio tyleriano è progressivamente verso impianti metodologici dove il focus principale erano unicamente i risultati da conseguire: *«accentuata focalizzazione dell'attenzione sui risultati da conseguire, ed effettivamente conseguiti, più che sul processo didattico stesso; una maggiore importanza data al contesto sociale e a quello lavorativo come riferimenti per individuare le competenze da sviluppare; i risultati attesi vengono espressi come competenze osservabili e valutabili; la valutazione, di conseguenza, prende la forma di giudizi riferiti a competenze effettivamente acquisite e documentate.»* (Pellerey, 2004, p. 36).

Quindi il concetto di competenza intesa come una prestazione riconoscibile per mezzo di uno specifico comportamento o sequenza di comportamenti è stata lungamente presente nei contesti formativi degli anni sessanta e settanta dello

scorso secolo, ma successivamente è stato oggetto di un processo evolutivo alla luce di approcci nuovi sia nella didattica, sia nella psicologia (*op. cit.*, 2004).

La visione riduttiva della competenza come prestazione di tipo comportamentista è stata messa in discussione da diversi contributi che sono sorti dal mondo del lavoro e delle professioni. Nel mondo del lavoro le certificazioni scolastiche o altri strumenti come i test d'intelligenza risultano poco adeguati per la selezione del personale nel mondo del lavoro e si inizia a preferire la valutazione delle competenze per questi propositi (*op. cit.*, 2004). E le competenze sono acquisite nella formazione ma anche nel corso dell'esperienza professionale. Nel contesto lavorativo la competenza ha significato solo in relazione con il concetto di *compito*, definito questo come: «... *un sistema strutturato di operazioni che si devono realizzare in maniera integrata per produrre specifiche trasformazioni della realtà*» (*op. cit.*, 1983, p. 69).

Di conseguenza la competenza è vista come la capacità di portare a compimento un compito. Le competenze sono quindi rappresentabili come: «*un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario a esplicitare in maniera valida ed efficace un compito*» (*op. cit.*, p. 71).

Oltre ad ampliare la definizione di competenza in quanto ad elementi che la compongono, emerge di assoluta rilevanza la capacità di mobilitarli in situazioni concrete ed inoltre si fa strada anche una visione delle dinamica dell'acquisizione delle competenze. Le competenze possono essere acquisite a diversi livelli e la combinazione di questi elementi costitutivi (conoscenze, abilità e atteggiamenti) può essere molto varia in termini di profondità delle conoscenze, di complessità delle abilità o di portata degli atteggiamenti. Tutto ciò significa che all'interno di una competenza complessa e flessibile – che riesce a manifestarsi in diversi contesti concreti – è possibile identificare competenze meno complesse, più rigide o limitate.

Le tre componenti che caratterizzano le competenze sono state identificate anche con nomi diversi, ma con significati sostanzialmente simili:

- *conoscenze, saper fare e metacoscienze* (Montomollin, in Pellerey, 2004, p. 41);

- *conoscenze, capacità e doti personali* (Gian Piero Quaglino, in Pellerey, 2004, p. 41-42)
- *sapere, saper fare, saper essere e saper stare con gli altri*: queste quattro categorie – si aggiunge una quarta componente inerente alla dimensione sociale dell'apprendimento – sono state definite come i quattro pilastri dell'educazione durante tutta la vita – *lifelong learning* – secondo il rapporto della Commissione Europea presieduta da Jaques Delors pubblicato dall'Unesco nel 1996 (Delors et al., 1996).

Negli anni novanta il concetto di competenza viene ulteriormente ampliato, non rispetto al numero di componenti interne, piuttosto in relazione con le dimensioni che influiscono sulle competenze. Sicuramente si evidenzia la dimensione sociale, in cui le competenze si manifestano, ma anche la dimensione personale, interna soggettiva. «*Questa mutazione di prospettiva può essere sintetizzata affermando che si è passati dal centrare l'attenzione sul solo "saper fare" professionale, legato a un preciso posto di lavoro, al considerare in tutta la sua complessità il "saper agire" professionalmente.*» (Pellerey, 2004, p. 42).

È necessario, inoltre, aggiungere che la complessità dell'agire professionale è strettamente vincolata con la complessità e flessibilità delle competenze coinvolte. La distinzione tra competenza e prestazione – distinzione che viene ripresa durante gli anni novanta (*op. cit.*, 2004) e che considera la prima una *disposizione interna astratta* mentre la seconda è la capacità effettivamente dimostrata della competenza – ha una serie di conseguenze importanti.

In primo luogo, la competenza non può essere osservata direttamente; ma può essere osservata indirettamente attraverso prestazioni in situazione associate alla competenza in oggetto. La rilevazione di una prestazione, è almeno in parte, la prova dell'esistenza della competenza ma non è automatica la relazione inversa; ossia, se la prestazione non viene realizzata non significa che esista un problema a livello di competenza, piuttosto potrebbe essere che la competenza non sia ancora stata acquisita al livello di maturità necessario per poterla esplicitare nella situazione specifica.

In secondo luogo, la presenza di una singola prestazione indica sì un certo grado di possesso della competenza associata ma è comunque necessario interrogarsi sul grado di complessità e generabilità della competenza stessa. Se la competenza è sufficientemente complessa si può parlare di una *famiglia di prestazioni* vincolate a situazioni e contesti in parte differenti.

«La concezione di competenza, ... , considera, quindi, le diverse prestazioni, che il soggetto è in grado di mostrare o portare a termine in un ambito particolare del sapere, del saper fare, del saper essere o del saper stare insieme con gli altri, solo come indicatori di competenza. Questa, per sua natura è indivisibile, ma può essere individuata attraverso una famiglia di prestazioni che permettono di inferire la presenza nel soggetto. Tale famiglia è tanto più vasta e differenziata, quanto la competenza appare più complessa e flessibile.» (op. cit., 2004, pp. 45-46).

In generale è possibile affermare che il mondo del lavoro stia evolvendo verso una maggiore complessità che, allo stesso tempo, si riflette anche sulle caratteristiche delle competenze necessarie per farne parte. In merito a questo aspetto è interessante il contributo di Le Boterf il quale definisce la competenza come un processo che ha nella mobilitazione delle risorse dell'individuo (conoscenze teoriche e procedurali, saper fare anche relazionale e basato sull'esperienza) la propria essenza. Aggiunge poi alle due componenti principali, risorse e pratica, anche la riflessività come un fattore determinante per poter essere competenti nel complesso mondo del lavoro attuale (Le Boterf, 2008). L'importanza dell'agire in modo riflessivo per formulare e riformulare situazioni problema, per attribuire significato alle esperienze fatte, per elaborarle ed essere capace di trasmettere quanto rielaborato, per comprendere e gestire le proprie risorse emotive, è fondamentale nel costrutto di competenza inteso come un insieme di saperi (sapere, saper fare, saper essere e saper stare con gli altri) che non è innato ma che può essere costruito.

Sempre Le Boterf sostiene che la competenza non può essere definita in modo rigido ed univoco perché è in funzione delle condizioni della situazione nella quale la competenza deve essere messa in atto che questa può cambiare e, a questo

proposito rappresenta questo concetto per mezzo del *cursore della competenza* come si vede nella figura 2.6. (*op cit., 2008, p. 62*). La competenza può essere definita lungo un continuum tra un polo caratterizzato da situazioni che richiedono prestazioni esecutive (prescrizioni strette – organizzazione tayloristica) e un polo nel quale la tipologia de prestazioni richieste dalle situazioni è pluridimensionale (prescrizioni aperte – organizzazione professionale). Oggi sono predominanti le organizzazioni complesse e il *cursore della competenza* tende verso il polo della prescrizione aperta; alla persona competente si chiede di gestire situazioni complesse e imprevedibili, di prendere delle decisioni, ossia non semplicemente di *sapere fare* ma piuttosto di *sapere agire* (Pellery, 2004, p.55).

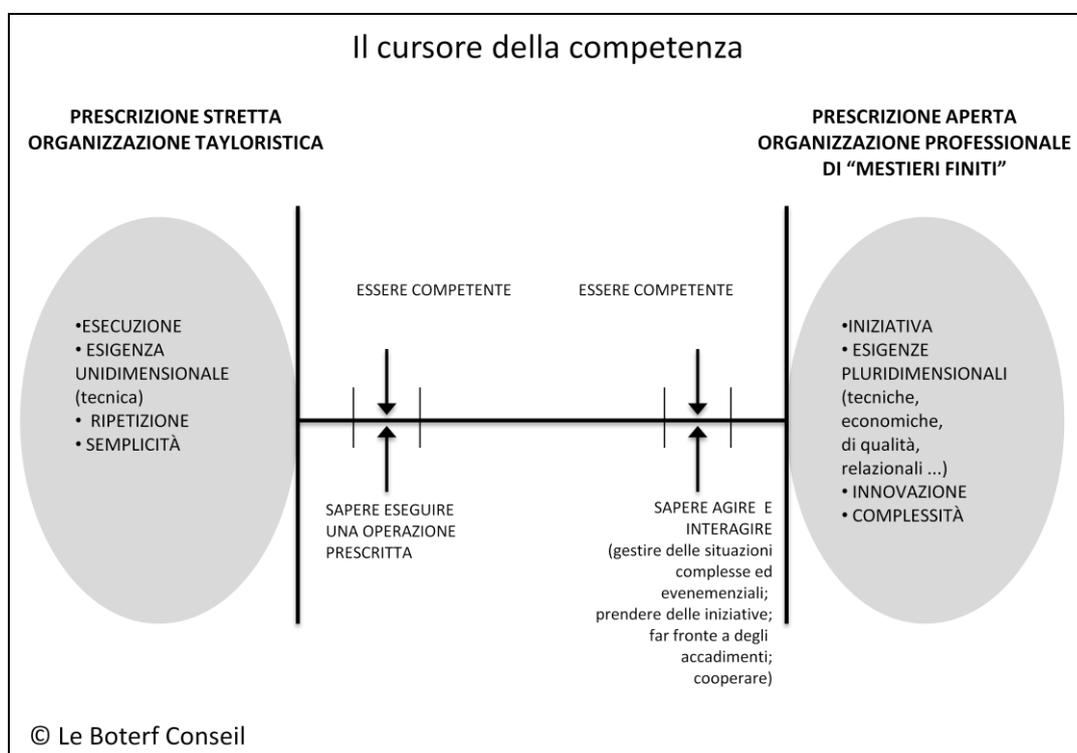


Figura 2.6. Il cursore della competenza (Le Boterf, 2008, p.62)

In sintesi, l'evoluzione del concetto di "competenza", negli ultimi cinquant'anni si è caratterizzata su alcune direzioni specifiche (Pellerey, 2004; Castoldi, 2009; Le Boterf, 2008):

- *dal semplice al complesso* . Essere competenti non significa la messa in atto di prestazioni saltuarie o circoscritte, bensì è necessario

attivare le proprie risorse – conoscenze (sapere), le abilità (sapere fare) e gli atteggiamenti (sapere essere e sapere stare con gli altri) – in modo integrato, coinvolgendo la dimensione cognitiva, quella emotiva, quella sociale e quella volitiva (Castoldi, 2009);

- *dall'esterno all'interno*. Sebbene le competenze siano osservabili attraverso le prestazioni che il soggetto realizza si è osservato sempre una maggiore attenzione alla dimensione interna del soggetto. La dimensione soggettiva è fondamentale per comprendere l'agire in modo competente, la quale coinvolge i processi «*motivazionale, decisionale e di autoregolazione*» (Pellerey, 2004, p. 50) propri dell'individuo che si appresta a svolgere un compito;
- *dall'astratto al situato*. Si è passato da una visione ampia e generale della competenza a una concezione contestualizzata della stessa. Non si tratta di conoscenze e abilità generali e astratte, applicabili a diversi contesti e situazioni, bensì il «*richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile a un impiego del proprio sapere in situazioni concrete e in rapporto a scopi definiti.*» (Castoldi, 2009, p. 17);
- *dal sapere fare al sapere agire*. Il sapere fare comporta l'esecuzione di compiti prescritti in modo preciso e quindi di bassa complessità, come era sufficiente in un sistema tayloristico; viceversa l'essere competente implica oggi, nell'ambito di organizzazioni e sistemi più complessi e anche caratterizzati da una maggiore incertezza, una combinazione di *sapere agire* (mobilitare le conoscenze), *voler agire* (essere motivati) e il *poter agire* (in relazione con le opportunità e i vincoli presenti nel contesto sociale). (Le Boterf, 2008).

Come si evince da questi contributi, il concetto di competenza è indubbiamente un concetto complesso; complessità comunque in sintonia con le esigenze attuali e le modalità di funzionamento delle odierne organizzazioni del

mondo del lavoro; in questa prospettiva è possibile analizzare come si situa la figura professionale dell'insegnante chiamato oggi ad operare all'interno di sistemi educativi e formativi che sono sicuramente più complessi di quelli che hanno caratterizzato la scuola della prima metà del XX secolo. Basti pensare a come la scuola è passata dall'essere un'istituzione per l'élite della società a un'istituzione di massa: *«Nei grandi collegi del XVII e del XVIII secolo si educavano i giovani che poi si sarebbero rivolti alle professioni “liberali”¹⁰, come l'avvocatura e il notariato; il precettore curava l'educazione dei figli della nobiltà. Lo sviluppo delle scuole, nel senso attuale, è avvenuto attraverso un progressivo mescolamento delle classi sociali, fino ad assumere il carattere di “massa”¹¹ ...»* (Vertecchi, 2012, p. 49). Un'istituzione alla quale può accedere potenzialmente la totalità della popolazione di un paese in una certa fascia d'età e che deve contribuire a dare risposte adeguate a una società in rapido cambiamento.

Quali sono e come possono essere definite le competenze degli insegnanti in questo secolo? Quali contributi teorici e pratici sono stati elaborati in merito alla questione delle competenze degli insegnanti? A queste domande si cercherà di rispondere nel prossimo paragrafo.

2.2. Le competenze degli insegnanti

Indubbiamente il lavoro dell'insegnante oggi deve cercare di dare risposte a richieste provenienti dalla società non sempre coerenti e comunque in rapido mutamento. Chiedersi, quindi, cosa questo implichi dal punto di vista delle competenze che deve oggi possedere un insegnante è necessario per riuscire a definirne un possibile profilo.

Se riprendiamo il cursore della competenza di Le Boterf possiamo cercare di applicarlo alla professione dell'insegnante. Marguerite Altet ricorda, in un suo

¹⁰ In corsivo nel testo originale.

¹¹ Idem.

contributo del 2006¹², che il modello dell'insegnante professionista è conseguente a un processo che ha portato il mestiere dell'insegnante da una dimensione più del sapere fare a una dimensione nella quale deve mettere in atto pratiche riflessive in situazione, potremmo dire, utilizzando le categorie di Le Boterf, che si passa dal saper fare al sapere agire.

L'insegnante professionista viene considerato «*una persona autonoma dotata di competenze specifiche, specialistiche che poggiano su una base di saperi razionali, riconosciuti, provenienti dalla scienza, legittimati dall'Università o di saperi espliciti nati dall'esperienza.*»; l'insegnante, sulla base delle risorse di cui dispone, riesce ad essere competente in ogni situazione, è «*capace di riflettere durante l'azione e di adattarsi, di dominare qualsiasi situazione nuova*» (Altet, 2006, p. 33).

Inoltre, nella prospettiva professionalizzante, l'insegnante competente è in grado di razionalizzare i saperi riconosciuti, così come i saperi che emergono dalle proprie pratiche efficaci e, in ultima istanza, sa essere *autonomo e responsabile* (*op.cit.*, p.33). L'insieme di competenze che caratterizzano l'insegnante è determinato sia dal modello d'insegnante di riferimento, sia da come sono caratterizzate le situazioni in cui l'insegnamento si realizza.

Sul primo aspetto è oggi comunemente accettato che la figura dell'insegnante sia rappresentata da un modello professionalizzante che enfatizza, per lo meno, l'aspetto esperto-riflessivo della pratica docente (Damiano, 2004; Altet, 2006; Menter, 2010) ma anche sul secondo punto vi è consenso nel considerare come centrale e specifico, ma riteniamo non esaustivo, della professione dell'insegnante il processo d'insegnamento-apprendimento. Al riguardo Altet sottolinea come la specificità dell'insegnante professionista si definisca nell'articolazione «*del processo di insegnamento-apprendimento sul campo*» (Altet, 2006, p. 34) inteso come un processo che coinvolge più persone, che è intenzionale e finalizzato a

¹² Il testo originale è del 1993. Altet, M. et al. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Paris: De Boeck & Larcier*. Nei prossimi due paragrafi si fa riferimento all'edizione italiana del 2006.

facilitare l'apprendimento negli allievi. In altre parole senza apprendimento perde di significato anche il concetto stesso d'insegnamento.

I campi di pratiche che compongono questa parte fondamentale del lavoro dell'insegnante sono due, ognuna con le proprie specificità ma, al contempo, interdipendenti: il primo è il campo della *Didattica* per quanto attiene alla gestione e predisposizione, da parte dell'insegnante, del sapere da trasmettere affinché l'allievo se ne possa appropriare; il secondo è inerente alla pratica relazionale e alle azioni che permettono l'apprendimento ed è il campo della *Pedagogia* (*op. cit.*, 2006).

Le due funzioni dell'insegnamento sono indicate da Altet come «*due campi di pratiche*» i quali «*si articolano in maniera funzionale quando l'insegnante agisce in situazioni complesse e mobilita saperi e competenze molteplici e diversificati*».

Benché sia riconosciuto che il sapere dell'insegnante si concretizza nella pratica ci si può chiedere: quali sono questi saperi, componenti importanti delle competenze professionali dell'insegnante? Sono dei saperi *sull'azione* o sono dei saperi *nell'azione*?

I saperi professionali degli insegnanti sono stati oggetto d'analisi della ricerca in ambito formativo ed esistono numerose tipologie, anche a seconda delle discipline che le hanno elaborate, ma indubbiamente vi è consenso nel prospettare una *pluralità di saperi* professionali degli insegnanti, sia di natura teorica, sia di natura pratica. Altet propone la seguente classificazione: «

1. *Saperi teorici:*

- a. *i saperi da insegnare;*
- b. *i saperi per insegnare;*

2. *Saperi pratici:*

- a. *i saperi sulla pratica;*
- b. *i saperi della pratica.»* (*op. cit.*, p. 38).

Mentre i primi sono comunque saperi formalizzati di ordine dichiarativo, sia sui contenuti da insegnare, sia sugli aspetti didattici e pedagogici, i secondi, i saperi

pratici, sono quelli su cui ci s'interroga per comprendere come vengono attivati sapendo anche che spesso sono taciti.

L'insegnante raccoglie molta informazione nella pratica e per poter agire in modo adeguato si manifesta una componente specifica del sapere pratico¹³: *l'adattamento alla situazione. (op. cit.).*

In sostanza si propende per un sapere pratico che ha una propria specificità *nell'azione* poiché si tratta di una «*professione è innanzitutto una pratica relazionale che necessita di interazioni multiple e che subisce costrizioni provenienti dalla situazione e incertezze permanenti provenienti dalle reazioni degli altri attori.*» (op. cit., p. 40). Allo stesso tempo l'agire professionale implica anche lo sviluppo di pratiche riflessive sulla pratica stessa, il *saper analizzare* – Altet la definisce una *meta competenza* – diviene indispensabile affinché il sapere pratico tacito divenga progressivamente esplicito e permetta all'insegnante una maggiore colpevolezza sulle proprie pratiche (Altet, 2006; Perrenoud, 2006).

Una rappresentazione interessante delle competenze dell'insegnante è stata proposta da Éveline Charlier; l'autrice identifica tre variabili che interagendo (si veda la figura 2.7.) le compongono: «*dei saperi, degli schemi d'azione, un repertorio di comportamenti e di routines disponibili.*» (Charlier, 2006, p. 102)

¹³ La conoscenza generalmente viene suddivisa in sapere dichiarativo (le informazioni puntuali, di fatti, eventi, ecc.), in sapere procedurale (sapere fare, eseguire, realizzare routine o automatismi, implementare procedure, ecc.) e in sapere condizionale (quando e dove il sapere dichiarativo e procedurale possono essere messi in atto). Il sapere adattarsi alla situazione corrisponde a una specificità del sapere pratico che l'insegnante deve possedere per poter sviluppare delle prestazioni adeguate in situazioni nelle quali l'incertezza e l'imprevisto sono presenti.

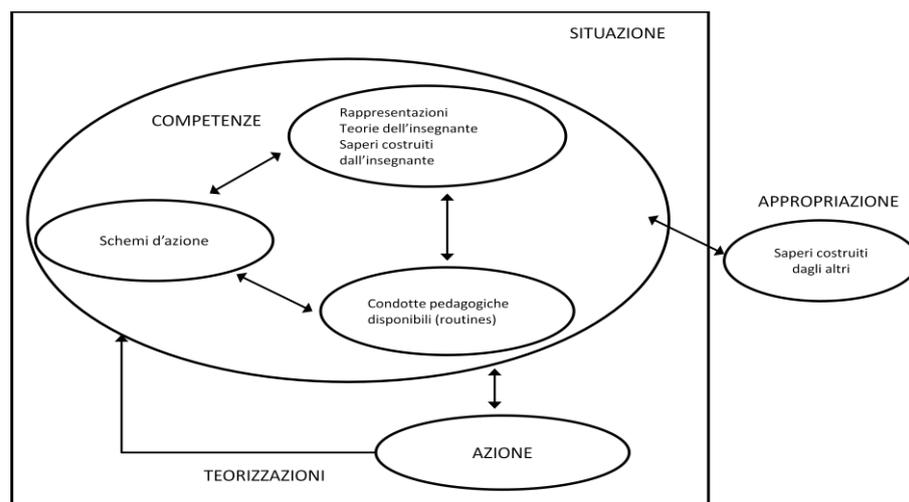


Figura 2.7. Le competenze (tratto da Charlier, 2006)

I saperi sono costituiti da due componenti: quelli interni costruiti dall'insegnante, ossia teorie e rappresentazioni, e quelli esterni che sono incorporati nella competenza per mezzo di un processo di appropriazione. Tra i saperi costruiti da altri ci sono anche i saperi teorici formalizzati, ad esempio quelli che si producono attraverso la ricerca accademica; tutti questi saperi esterni devono essere trasformati e adattati dall'insegnante per poter essere fatti propri.

Un'altra componente importante della competenza sono gli schemi d'azione. Non si tratta di saperi, bensì di schemi di percezione, necessari per valutare e per prendere decisioni che permettono di attivare i saperi, attualizzandoli e, quindi, funzionali alle prestazioni competenti. Perrenoud (1994) sostiene che l'attualizzazione dei saperi per mezzo degli schemi d'azione è indispensabile affinché si possa parlare di competenza e non di sola conoscenza.

Gli schemi d'azione sono, quindi, gli elementi di connessione tra l'individuo e la situazione nella quale sta agendo. Charlier afferma che gli schemi d'azione, «da un lato, sono i filtri che rendono le situazioni comprensibili (schemi di percezione), dall'altro guidano l'azione (schemi di decisione e di valutazione)» (2006, p.104).

Infine vi è il repertorio di comportamenti disponibili i quali, più o meno automatizzati, possono essere agiti grazie agli schemi d'azione per dare risposte adeguate alle situazioni in cui l'insegnante si trova ad attuare.

Quindi è l'interazione o, come sostiene Charlier, l'articolazione tra queste tre componenti (saperi, schemi d'azione e repertorio di comportamenti) che permette la definizione delle competenze.

In un lavoro successivo, Philippe Perrenoud (2002), prende come riferimento un testo di una autorità scolastica di Ginevra¹⁴ di qualche anno prima – documento che aveva ampiamente contribuito a redigere – lo approfondisce ed elabora un famoso inventario di competenze dell'insegnante, organizzato in dieci famiglie di competenze vincolate a diverse situazioni proprie dell'azione degli insegnanti. La scelta di questo testo di riferimento si basava su due aspetti: il primo che fosse stato prodotto da una istituzione pubblica e il secondo che questo fosse il risultato di un processo di negoziazione che aveva coinvolto diversi attori: autorità scolastica, ricercatori, associazione professionale e i formatori; e tutto ciò lo rendeva, a suo giudizio, maggiormente rappresentativo di un documento elaborato da una singola persona.

Le dieci famiglie di competenze sono le seguenti: «

1. *Organizzare e animare situazioni d'apprendimento*
2. *Gestire la progressione degli apprendimenti*
3. *Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione*
4. *Coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro*
5. *Lavorare in gruppo*
6. *Partecipare alla gestione della scuola*
7. *Informare e coinvolgere i genitori*
8. *Servirsi delle nuove tecnologie*
9. *Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione*
10. *Gestire la propria formazione continua.» (op. cit., p. 13).*

Si tratta effettivamente di denominazioni molto ampie che permettono di includere al loro interno diverse competenze specifiche e sono state elaborate nella convinzione che potessero essere rappresentative delle competenze necessarie per professionalizzare l'attività docente.

¹⁴ Il testo in questione è *Classeur Formation continue. Programme des cours 1996-97*, Ginevra, insegnamento primario. (Perrenoud, 2002, p. 22)

Vediamole con maggiore livello di approfondimento:

1. La prima *Organizzare e animare situazioni d'apprendimento* è una competenza globale che include diverse situazioni e diverse competenze più specifiche; utilizzando le categorie proposte da Altet (2006) questa famiglia di competenze fa riferimento ai campi di pratica della didattica e della pedagogia e nello specifico Perrenoud identifica le seguenti competenze specifiche: «

- *Conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi d'apprendimento.*
- *Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni.*
- *Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli d'apprendimento.*
- *Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche.*
- *Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza.»*
(Perrenoud, 2002, p. 25).

Come possiamo vedere sono elencate diverse situazioni di pratica del docente tutte, comunque, focalizzate nella progettazione delle attività d'insegnamento e nella loro realizzazione; si sottintendono conoscenze disciplinari e di didattica disciplinare, così come la capacità per realizzare percorsi didattici con una forte partecipazione attiva degli alunni.

2. *Gestire la progressione degli apprendimenti*; in questa famiglia di competenze Perrenoud sottolinea l'importanza di una visione strategica da parte dell'insegnante per cercare di facilitare gli apprendimenti degli alunni nella logica dell'individualizzazione. Le competenze specifiche che identifica sono le seguenti:

«

- *Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni.*
- *Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento.*
- *Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento.*
- *Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo.*

- *Stabilire bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione.» (op. cit., p. 44).*

Si osserva anche in questo insieme di competenze una focalizzazione sugli apprendimenti degli alunni, in una prospettiva longitudinale; apprendimenti facilitati anche da un'adeguata appropriazione delle teorie d'apprendimento da parte del docente; rafforzati da pratiche di valutazione formativa e monitorati periodicamente nella loro progressione.

3. *Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione;* in questa famiglia di competenze Perrenoud affronta la tematica dell'inclusione a partire dal riconoscimento dell'eterogeneità del gruppo-classe e mantenendo l'attenzione sulla promozione degli apprendimenti degli alunni come si può osservare dalle competenze specifiche: «

- *Gestire l'eterogeneità in seno ad un gruppo-classe.*
- *Aprire, allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto.*
- *Praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà.*
- *Sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento.» (op. cit., p. 63).*

La necessità ma anche l'importanza, sempre nella prospettiva di cercare di garantire a tutti gli alunni le migliori condizioni per l'apprendimento, di affrontare condizioni di eterogeneità nei gruppi-classe implica per l'insegnante il possesso di competenze specifiche anche molto sofisticate come quelle inerenti al lavoro con studenti anche in grande difficoltà.

4. *Coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro;* questa famiglia di competenze cerca di contribuire ad affrontare una situazione molto comune nelle scuole secondarie, ossia la presenza di alunni non necessariamente motivati e interessati ad apprendere. La massificazione della scuola e l'estensione del periodo di scolarità obbligatoria ha comportato aspetti positivi come una maggiore democratizzazione degli studi, ma anche alcune complessità, come, appunto, la presenza di una grande eterogeneità, in quanto ai livelli di motivazione

nei confronti dello studio, degli alunni. Sebbene possa sembrare che la motivazione e il desiderio di imparare esulino dalle possibilità dirette della didattica e della pedagogia, Perrenoud definisce un insieme di competenze che hanno come proposito centrale quello di riuscire a generare le condizioni per una maggiore partecipazione motivata da parte degli alunni al loro processo d'apprendimento; come si può apprezzare dall'elenco delle competenze specifiche: «

- *Suscitare il desiderio d'imparare, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino.*
- *Istituire e far funzionare un consiglio degli alunni (consiglio di classe o d'istituto) e negoziare con gli alunni diversi tipi di regole e contratti.*
- *Offrire attività di formazione opzionali, «alla carta».*
- *Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno.» (op. cit., p.75).*

È interessante osservare come sia sottinteso anche un forte quadro valoriale in questo elenco di competenze visto che non solo esprimono un sapere di tipo tecnico ma ricordano anche il sapere stare con gli altri in un contesto di democraticità, nel quale sono cautelate per poter esprimere il massimo potenziale sia la dimensione individuale, sia quella collettiva.

5. *Lavorare in gruppo*; questa ampia famiglia di competenze è sicuramente in sintonia con le domande attuali verso forme di collaborazione nei diversi ambiti di vita sociale e lavorativa. Nel mondo della scuola la collaborazione è sempre più necessaria sia tra insegnanti (per la gestione di percorsi scolastici organizzati in cicli), sia tra diverse figure professionali (si pensi alle figure professionali presenti nella scuola oltre ai docenti: psicologi, educatori, ecc.), sia per l'articolazione tra i diversi livelli di studio (curricolo verticale). Le competenze specifiche che Perronoud sviluppa sono le seguenti: «

- *Elaborare un progetto di gruppo, rappresentazioni comuni.*
- *Animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni.*
- *Formare e rinnovare un gruppo pedagogico.*

- *Confrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratiche didattiche e problemi professionali.*
- *Gestire crisi o conflitti fra persone.» (op. cit., pp. 88-89).*

La collegialità, intesa come una effettiva collaborazione sulla base di progetti comuni, corrisponde, per Perrenoud, a un elevato livello di interdipendenza tra i partecipanti (gruppo in *stricto sensu*); allo stesso tempo sottolinea anche l'importanza affinché un gruppo riesca a durare in modo efficace che, paradossalmente, ci sia la consapevolezza che esiste anche una ampia autonomia per scegliere di non lavorare in gruppo quando questo non sia necessario.

6. *Partecipare alla gestione della scuola*; l'insegnante è una figura professionale che agisce all'interno di un'istituzione sociale come la scuola e questa famiglia di competenze sottende a un insieme di funzioni che gli insegnanti devono avere nel funzionamento della scuola stessa. Perrenoud riconosce che la gestione educativa è principalmente di tipo burocratico e arcaico ma, con queste competenze, vuole sottolineare che una professionalità in crescita, l'assunzione di responsabilità, la partecipazione e l'autonomia assunta da parte degli insegnanti, così come i progetti d'istituto possano essere «*augurabili alternative al funzionamento burocratico*» (op. cit., p. 101). Le competenze specifiche di questa famiglia sono:

«

- *Elaborare, negoziare un progetto d'istituto.*
- *Gestire le risorse della scuola.*
- *Coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori (servizi parascolastici, quartiere, associazioni di genitori, insegnanti di lingua e cultura d'origine).*
- *Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni.» (op. cit., p. 101).*

Questo insieme di competenze attengono a una visione di professionalità estesa del docente poiché si riferiscono ad un insieme di situazioni fondamentali affinché l'istituzione scuola possa funzionare al meglio assegnando, in tutto ciò, un

ruolo centrale agli insegnanti e, al contempo, non ne riducono la figura professionale alla sola interazione con gli alunni.

7. *Informare e coinvolgere i genitori*; la scolarità obbligatoria e la scuola di massa aprono anche una serie d'interrogativi sul ruolo e la partecipazione dei genitori nel funzionamento della scuola e sull'importanza che si sviluppi un dialogo tra insegnanti e genitori per il benessere degli alunni/figli. Si tratta di una relazione in qualche modo asimmetrica dato che, almeno per quanto riguarda i livelli della scuola dell'obbligo, non esiste la possibilità per i genitori di decidere se mandare a scuola o meno i propri figli, ma, forse proprio per questo è importante la competenza di riuscire a dialogare con i genitori in una prospettiva di condivisione dei compiti con la famiglia. Le competenze specifiche sono le seguenti:

«

- *Animare riunioni d'informazione e di dibattito.*
- *Avere colloqui.*
- *Coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi* » (op. cit., p.120).

Indubbiamente anche queste competenze, se si va oltre una interpretazione riduttiva di tipo tecnico, presentano una certa complessità e potenziali difficoltà per riuscire ad agire coerentemente con esse, ma rimangono fondamentali nella prospettiva di un rafforzamento della professione docente.

8. *Servirsi delle nuove tecnologie*; data l'importanza e la pervasività delle nuove tecnologie nella quotidianità l'utilizzo delle nuove tecnologie nell'esercizio della professione docente è oggi un elemento che nessuno contesta ed è probabilmente che le nuove generazioni di insegnanti, cresciuti in una società che ha nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione un elemento caratterizzante, abbiano un elevato livello di dominio nell'utilizzarle. Le competenze specifiche di questa famiglia sono le seguenti:

«

- *Utilizzare software per la scrittura di documenti.*
- *Sfruttare le potenzialità didattiche di software in relazione agli obiettivi dell'insegnamento.*

- *Comunicare a distanza per via telematica.*
- *Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento.* » (op. cit., p. 134).

La sfida più rilevante all'interno di questa famiglia di competenze è rappresentata dall'acquisizione di capacità didattiche che sappiano fare un uso oculato delle nuove tecnologie per favorire gli apprendimenti degli alunni.

9. *Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione*; in questa famiglia di competenze Perrenoud racchiude la dimensione etica della professione docente e si focalizza nell'educazione alla cittadinanza come una necessità (per contribuire a un mondo migliore attraverso «*la costruzione di valori, di un'identità morale e civica*» (op. cit., p. 150)) e anche un esercizio di consapevolezza (in merito agli effetti del curriculum esplicito ed esplicito nella trasmissione e costruzione di valori) che l'insegnante professionista dovrebbe fare. Le competenze specifiche identificate per questa famiglia sono le seguenti:

«

- *Prevenire la violenza a scuola e in città.*
- *Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali.*
- *Partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta.*
- *Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe.*
- *Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il senso di giustizia.*» (op. cit., p. 151).

10. *Gestire la propria formazione continua*; questa è l'ultima famiglia di competenze e attribuisce un ruolo principale e, di conseguenza, una responsabilità diretta agli insegnanti nel loro sviluppo professionale. Da un lato vi è il riconoscimento che lo sviluppo professionale è possibile solo in una prospettiva di *lifelong learning*, per poter rispondere adeguatamente all'evoluzione delle pratiche pedagogiche e didattiche, e dall'altro, si rafforza la necessità da parte

dell'insegnante di processi riflessivi che partano dalla propria pratica docente per definire i propri bisogni formativi; prassi queste che si devono dare in un contesto anche di collegialità tra docenti. Le competenze specifiche sono le seguenti:

«

- *Saper esplicitare la propria pratica.*
- *Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua.*
- *Negoziare un progetto di formazione comune con i colleghi (gruppo, scuola, rete).*
- *Coinvolgersi in compiti su scala d'un ordine d'insegnamento o del sistema educativo.*
- *Accogliere e partecipare alla formazione dei colleghi.» (op.cit.,p. 168).*

L'elenco di queste competenze riesce a proporre la visione di un professionista competente ed impegnato con il proprio sviluppo professionale in prima persona. Un docente che è consapevole delle proprie prestazioni nelle diverse situazioni che deve affrontare e dei propri bisogni in termini di apprendimento; che è in grado di proiettare la propria crescita professionale ma che la percepisce comunque all'interno di un gruppo di pari che condividono una stessa prospettiva professionale.

Le dieci famiglie di competenze del repertorio di Perrenoud rappresentano una visione professionale estesa dell'insegnante. Al considerare anche le competenze specifiche che Perrenoud identifica può apparire che non tutte le voci di questo lungo elenco siano sullo stesso livello; alcune appaiono di una portata più rilevante e generale di altre che sembrano con un livello di maggior specificità e forse di minor rilevanza. Aldilà di queste considerazioni – lo stesso Perrenoud afferma che nessun elenco in quest'ambito può considerarsi esaustivo – mi sembra molto importante sottolineare alcuni aspetti che emergono con forza dall'analisi delle dieci competenze: a) la visione di professione estesa che Perrenoud fa trasparire (Hoyle, 1974; Hoyle 1975; Stenhouse, 1975; Snoek, 2009; Menter,

2010); b) il profilo complesso d'insegnante che ne emerge che si compone di elementi caratteristici dei modelli d'insegnante definiti da Menter (2010).

Si tratta di due punti strettamente correlati tra loro ma che permettono di analizzare il contributo di Perrenoud con sfaccettature diverse.

L'autonomia, la responsabilità, la collaborazione tra insegnanti e con altri professionisti, la riflessione sulla propria pratica, sono tutti elementi presenti in diverse parti del repertorio di competenze che propone Perrenoud e sono anche elementi che appartengono a una concettualizzazione di professionalità estesa, della quale Stenhouse dà una definizione chiara: «*la capacità di sviluppo professionale in autonomia per mezzo di una autoanalisi sistematica, lo studio del lavoro di altri insegnanti e la verifica delle idee attraverso dei processi di ricerca nell'aula*¹⁵» (Stenhouse, 1981. p. 197).

Si tratta, quindi, di competenze che permettono di visualizzare un professionista con ampie capacità e possibilità per realizzare prestazioni di qualità in un insieme ampio di situazioni. In particolare è la complessità delle competenze coinvolte e l'ampiezza delle situazioni in cui entra in gioco che troviamo la corrispondenza con i modelli del *reflective teacher*, del *enquiring teacher* e del *transformative teacher* presentati da Menter (2010).

D'altra parte anche il modello dell'*effective teacher* – modello che vincola la qualità dell'insegnamento ai risultati di apprendimento degli alunni – non è assente dal repertorio delle dieci competenze. Perrenoud pone comunque in stretta relazione insegnamento e apprendimento, potremmo dire, come due facce della stessa medaglia; senza però definire una relazione lineare e dei fallaci automatismi definisce un insieme di competenze dell'insegnante che pongono al centro dell'azioni richieste l'apprendimento dell'alunno. Va sottolineato che questi due punti non sono facilmente suddivisibili tra le dieci competenze; ossia che non esistono alcune competenze esclusivamente vincolate a un modello o a un altro, piuttosto si tratta di un insieme di competenze, anche specifiche, che va interpretato come un tutto olistico.

¹⁵ Tradotto dal me medesimo dal testo in lingua spagnola.

Capitolo 3. SCELTE METODOLOGICHE PER UN APPROFONDIMENTO TEORICO: ANALISI DI CASI

1. Riferimenti teorici per i criteri di analisi.

Lo scopo di questa tesi è, a partire dall'analisi della letteratura scientifica internazionale e dal confronto dei sistemi di competenze professionali di alcuni paesi, quello di proporre alcune linee guida per le competenze dell'insegnante di scuola secondaria in Italia.

In sintonia con quanto affermato il percorso di ricerca realizzato si è focalizzato sul seguente obiettivo: *“Delineare un sistema di competenze per la professionalità dell'insegnante di scuola secondaria in Italia sulla base del dibattito internazionale, delle ricerche empiriche sugli insegnanti e analizzando in modo comparato diversi sistemi di competenze per l'insegnamento, europei ed extraeuropei”*; tale sistema di competenze per l'insegnante di scuola secondaria italiano mira a proporsi quale ipotesi di ricerca da validare all'interno di possibili futuri percorsi di ricerca empirica. Al fine di procedere ad un lavoro di sistematizzazione delle competenze professionali è opportuno chiarire la metodologia utilizzata, basata essenzialmente su una lettura analitica di alcuni casi di paesi che dispongono di sistemi di competenze emblematici e su un loro confronto sulla base di alcuni criteri estrapolati dalla letteratura pedagogica internazionale. Il lavoro di analisi dei casi è stato essenzialmente un'attività di tipo documentale, basata sulla raccolta di testi provenienti dalle seguenti fonti:

- documentazione sul sistema educativo e sui sistemi di competenze professionali degli insegnanti proveniente da fonti ufficiali quali i ministeri competenti ed eventuali enti o organizzazioni preposti a regolamentare l'esercizio della professione docente nel singolo paese;
- articoli scientifici e di studio finalizzati all'analisi o alla comparazione tra i diversi sistemi educativi e di esercizio della professione docente di diversi paesi.

Dopo la revisione di alcuni contributi tratti dalla letteratura scientifica internazionale sull'argomento e dai risultati di alcune ricerche sugli insegnanti (svolte in particolare in Italia), si è infatti considerato importante definire alcuni

criteri allo scopo di analizzare i sistemi di competenze dei docenti internazionali selezionati e successivamente, di approfondire la conoscenza del contesto italiano. Solo in seguito si è proceduto a delineare il sistema ipotetico di competenze per l'insegnante di scuola secondaria in Italia.

1.1. La scelta di criteri utili all'analisi documentale

Per definire i criteri teorici si è partiti dall'analisi dei quattro modelli d'insegnante definiti da Menter (2010), poiché questi permettono di abbracciare una visione, a mio giudizio, complessa di professionalità docente. Secondo l'autore, possiamo considerare la professionalità docente lungo un continuum tra un polo che rappresenta la professionalità dell'insegnante vincolata essenzialmente all'esecuzione di buone pratiche nell'aula – visione *restricted* della professionalità docente corrispondente al modello dell'*effective teacher* – e un polo corrispondente a una visione estesa – *extended* – (Hoyle, 1974; Hoyle 1975; Stenhouse, 1975; Snoek, 2009; Menter, 2010) dove si situano in diverso grado gli altri tre modelli d'insegnante descritti nel primo capitolo: *reflective teacher*, *enquiring teacher* e *transformative teacher*. Sebbene la prospettiva, data la complessità dell'esercizio della professione docente, porti sicuramente a favorire la visione “estesa” di professionalità docente, è opportuno definire le relazioni e interconnessioni tra questi quattro diversi modelli d'insegnante.

In primo luogo non si può assumere una correlazione tra un minore o maggior grado di difficoltà delle competenze e abilità coinvolte nei diversi modelli. Ossia che il modello dell'*effective teacher* sia descrivibile in termini di abilità e competenze poco qualificate, mentre gli altri sarebbero caratterizzati da competenze più elevate e difficili. Su quest'aspetto Menter associa l'*effective teacher* all'approccio performativo – *performative-oriented approach* – e gli altri modelli all'approccio creativo – *creative-oriented approach* –, ma sostiene che le abilità necessarie all'insegnante per avere prestazioni di qualità nell'ambito del primo modello sono comunque di alto livello.

«It is not that the former requires less skill on the part of the teacher than the latter. Indeed, it would be widely agreed that even the most performative technicist approach to teaching – to be carried out well – requires great skill on the part of the teacher. Rather, it is suggested that the performative approach is based on the supposition that successful outcomes and appropriate actions on the part of the teacher can be predicted and indeed measured or assessed. The more creative approaches associated with transformative, enquiring and reflective models are much more difficult to assess and will include significant elements of unpredictability, both in teacher action and in outcomes. There is less certainty in such approaches and more active decision-making on the part of the teacher.»
(Menter, 2010, pp.25-26).

Di conseguenza, per la definizione delle competenze docenti è pertanto possibile stabilire una relazione tra i quattro modelli che garantisca una sorta di gerarchia piuttosto che una polarizzazione ed esclusività di uno sugli altri. Si può quindi immaginare che il continuum definito da Hoyle (1975) possa corrispondere anche a una progressiva estensione delle caratteristiche professionali, e quindi delle competenze, passando da un modello all'altro.

Ognuno dei quattro modelli viene in seguito descritto e sarà posta enfasi sugli aspetti che maggiormente lo caratterizzano. In particolare saranno queste caratteristiche che saranno utilizzate per la lettura ed analisi delle fonti documentali.

1.2. Effective teacher

Il modello dell'*effective teacher* trova il suo fondamento principale nella relazione tra l'attività d'insegnamento e i risultati in termini di apprendimento da parte degli studenti. Assumendo che indubbiamente l'apprendimento degli allievi rappresenta non solo il risultato atteso dell'insegnamento, ma anche un dei fondamenti stessi dei sistemi formativi ed educativi, queste affermazioni vanno contestualizzate e approfondite. L'assunzione di una causalità tra la variabile indipendente

“insegnamento” e la variabile dipendente “apprendimento” sta alla base di un filone di ricerca educativa sull’effettività dell’insegnante (*teacher effectiveness*), filone conosciuto anche con il termine: *process-product research* che si è sviluppato tra gli anni settanta e novanta del secolo scorso, specialmente, nel mondo anglosassone, ma non solo.

Va sottolineato che questo filone di ricerca ha mostrato molti limiti (Damiano, 2004; Andrew & Barnes, 1990) in termini di risultati, anche se ciò non ha impedito che spesso questo approccio sia stato privilegiato al momento di definire scelte di politica educativa. Infatti, è questo il modello più presente nelle politiche educative di molti paesi e viene sempre associato alla possibilità di misurare le prestazioni degli insegnanti attraverso i sistemi di competenze e standard professionali. Menter sostiene: « *This is the model that has emerged as the dominant one in governments’ discourses over the last thirty years. It is closely associated with the economically led view of education that stresses the need for high quality education provided by high quality teachers that will prepare pupils to take their part in making ours a successful economy on the world stage. The emphases are on technical accomplishment and on measurement.*» (Menter, 2010. p. 20).

Spesso le indicazioni, in termini di prassi adeguate dell’*effective teacher*, che sono emerse dalle ricerche si sono limitate ai comportamenti propri dell’azione didattica e delle modalità di relazione, sempre durante le attività dirette d’insegnamento, tra docente e allievi senza ampliare l’orizzonte dell’agire del docente. Per avere un’idea di come il concetto di *effective teacher* sia stato interpretato in termini pratici, è sufficiente utilizzare questi termini in un qualsiasi motore di ricerca nella Web per ottenere diversi risultati, anche di siti affidabili, tra i quali diversi siti di università, che consistono principalmente in elenchi di caratteristiche di comportamenti dell’insegnante nelle attività interattive con gli allievi.¹⁶

¹⁶ Una ricerca nel Web, utilizzando google, del 15 gennaio 2018 ha prodotto una serie di risultati consistenti in elenchi di caratteristiche dell’*effective teacher* in termini di comportamenti e atteggiamenti da mostrare nella relazione con gli allievi; tra i risultati ottenuti sono apparsi i seguenti siti e documenti:
<https://www.nmu.edu/sites/DrupalAccreditation/files/UserFiles/Files/Pre->

Come affermato in precedenza, questo modello corrisponde a una visione ristretta dell'agire professionale del docente (Hoyle, 1975; Menter, 2010), ma allo stesso tempo ciò non implica che il profilo dell'insegnante nell'ambito di questo modello sia un insieme di abilità scarse o povere; al contrario, come afferma, Menter anche in questo modello le abilità e competenze dell'insegnante rimangono di alto livello.

Va anche sottolineato che si osserva comunque una tendenza attualmente a rendere più complesso questo modello cercando di arricchirlo con una visione nella quale entrano anche elementi propri di una professionalità più ampia. Esempio di ciò sono gli studi più recenti dell'OECD – organizzazione internazionale che si interessa dei temi educativi sulla base di una riflessione essenzialmente di tipo economico (educazione funzionale allo sviluppo della società) e che considera rilevante la definizione di standard professionali per gli insegnanti – dove, ad esempio, sono stabilite le differenze tra le *teaching competences* e le *teacher competences* (OECD, 2009). Mentre le prime sono direttamente vincolate con le abilità proprie dell'insegnamento nel contesto dell'aula, le seconde fanno riferimento a una visione ampia della professionalità dell'insegnante, considerando il ruolo multiforme dell'insegnante e su diversi livelli: individuale, nella scuola, nella comunità e nelle reti professionali. Questa distinzione è stata formulata dall'OECD nel 2009 (OECD, 2009), ma già nel 2005 in un altro report di ricerca della stessa organizzazione viene evidenziato come, in alcuni paesi coinvolti nell'indagine, emergano aspetti propri della professionalità docente che appartengono agli altri modelli d'insegnante; ad esempio in relazione all'insegnante pratico riflessivo e ricercatore:

« ... teachers need to be active agents in analysing their own practice in the light of professional standards, and their own students' progress in the light of

Drupal/SiteSections/Section4/AnEffectiveTeacher.pdf (Northern Michigan University);
<https://benchmarkeducation.com/best-practices-library/defining-characteristics-of-effective-teachers.html>;
<https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching/planning-your-approach/characteristics-effective-teachers> (Stanford University);
<https://www.edutopia.org/discussion/11-habits-effective-teacher>;
<https://www.brookings.edu/research/who-is-an-effective-teacher/>.

standards for student learning. ... There are signs of change in some countries, with teachers developing a research role alongside their teaching role; with teachers engaging more actively with new knowledge; and with professional development focused on the evidence base for improved practice.» (OECD, 2005. p. 14).

Questa “contaminazione” tra i diversi modelli pone manifesto che non si tratta di concezioni esclusive, bensì di un insieme di rappresentazioni – in ognuna delle quali sono predominanti, ma non esclusivi, degli aspetti specifici – che si situano in un rapporto di continuità o di gerarchia.

Riassumendo le principali caratteristiche del modello dell'*effective teacher* si possono identificare nei seguenti aspetti:

- enfasi sui risultati in termini di apprendimenti raggiunti dagli studenti come conseguenza dell'azione docente;
- gli aspetti “tecnici”, in particolare quelli vincolati all'insegnamento nell'aula, della professione sono al centro della rappresentazione della professionalità; di conseguenza, nonostante esista una distinzione concettuale tra *teacher effectiveness* e *teaching effectiveness* spesso i due concetti vengono confusi;
- l'attività docente è vista essenzialmente in una prospettiva individuale.

1.3. Reflective teacher

Questo modello si caratterizza per valorizzare l'approccio riflessivo da parte del docente per poter svolgere il proprio lavoro. Dal punto di vista dei fondamenti filosofici, sviluppati poi anche sul piano della conoscenza empirica, questo approccio risale ai lavori di John Dewey (1938, trad. it. 1949) e, successivamente, ai contributi di Donald Schön¹⁷ con la pubblicazione di *The Reflective Practitioner* nel 1983 e di Argyris e Schön nel 1998. L'analisi di Schön sulle diverse professioni porta a evidenziare come la conoscenza del professionista sia strettamente vincolata

¹⁷ L'importanza della riflessività nell'ambito dell'agire del docente per poter contribuire a definire le caratteristiche della professione dell'insegnante è discussa anche nel primo capitolo.

alla pratica della professione stessa e, in particolare, a come il professionista – l’insegnante nel nostro caso – realizzi dei processi riflessivi sulla e nella pratica stessa.

Come sottolinea Menter (2010), nel Regno Unito questo approccio è stato spesso analizzato e adottato in contrapposizione al modello dell'*effective teacher* (Hextall et al., 1991), ma probabilmente questo va interpretato più come una risposta al prevalere di politiche educative che erano considerate inadeguate da parte della comunità scientifica, piuttosto che una polarizzazione tra prospettive antagoniste, almeno a giudicare dal fatto che, come già indicato in precedenza, studi empirici più recenti, come quelli dell'OECD (2005 e 2010), finalizzati a caratterizzare l'*effective teacher*, mettono in evidenza nel profilo degli insegnanti anche l'aspetto riflessivo. Si tratta di un approccio che ha avuto anche una certa predominanza nella formazione degli insegnanti alla fine del secolo scorso nel contesto britannico (Menter, 2010), ma è anche stato osservato nelle pratiche degli insegnanti di diversi altri paesi. Su questo aspetto già nello studio dell'OECD/CERI realizzato nel 1992¹⁸ (OECD, 1994; Hopkins & Stern, 1996; Margiotta, 1999) era stato evidenziato come la riflessività fosse un elemento che caratterizzava l'insegnante di qualità.

La riflessione nella e sulla pratica, nel caso degli insegnanti, deve essere considerata in una prospettiva ampia dell'agire professionale, inteso come tutto l'insieme di attività e di decisioni che l'insegnante deve compiere e prendere. In altri termini, la riflessività è un atteggiamento necessario per il docente sicuramente nell'aula – riflessività nella pratica – ma anche nello svolgimento di altri processi fondamentali come la progettazione, la valutazione e lo scambio collegiale.

Un altro aspetto rilevante, che in questo modello trova una collocazione naturale, è quello della costruzione del sapere professionale dell'insegnante. Coerentemente con l'importanza della riflessione – nell'azione e sull'azione – va affrontato il tema del sapere professionale che non può essere considerato come un

¹⁸ Nel 1992 il Centre for Educational Research and Innovation (CERI) dell'OECD realizzò uno studio in 11 paesi sulla questione della qualità dell'insegnamento cercando di correlarne i fattori di qualità con il contesto della scuola e le normative scolastiche. Tra i fattori di qualità emerge la riflessività. Il report dello studio è stato pubblicato nel 1994 dall'OECD.

sapere che, prodotto in un contesto esterno a quello della pratica docente, viene applicato dagli insegnanti nelle proprie pratiche didattiche (Damiano, 1993 e 2004). Per Damiano si tratta di «*un'epistemologia dell'azione*» (1993. p. 38) che trova nella riflessività dell'insegnante il proprio processo fondamentale.

Nella prospettiva professionale è opportuno che questo sapere possa essere anche documentato e disseminato ed è forse su questo punto che può apparire un limite del modello riflessivo: la scarsa esplicitazione, documentazione e disseminazione di questo sapere.

1.4. Enquiring teacher

La riflessività emersa nel modello precedente è *conditio sine qua non* per questo modello e questo a conferma sia del fatto che entrambi gli approcci sono da considerarsi coerenti con una visione estesa della professionalità docente, sia del fatto che non sono stati mai considerati in termini antagonisti (Menter, 2010). La caratteristica principale di questo modello è data dall'importanza della ricerca in ambito professionale con il proposito di sviluppare la professionalità stessa. Ossia, l'importanza della ricerca sulle pratiche professionali per poterle migliorare e quindi migliorarne anche i risultati.

È possibile ritrovare, anche per questo modello, i fondamenti filosofici nel contributo deweyano sul pensiero: «*Un stile di pensiero dunque che è tipico di colui che "fa ricerca", e che – in una logica pienamente deweyana (Dewey, trad. It. 1949) – interagisce con realtà complesse valutandole in un ottica diagnostica, facendo ipotesi e definendo obiettivi, progettando percorsi, da regolare attraverso una costante valutazione in itinere.*» (Vannini, 2016. p. 98).

L'insegnante come ricercatore per lo sviluppo del curricolo è stato ampiamente proposto e analizzato da Stenhouse (1975 e 1981), il quale considerava l'insegnante come espressione di una professionalità estesa – con riferimento alla differenziazione fatta da Hoyle sulla professionalità ridotta e professionalità estesa (1974 e 1975) – e che era in grado di realizzare processi riflessivi, di confronto con il lavoro di altri docenti e di ricerca nel contesto dell'aula:

«In breve, le caratteristiche più rilevanti della professionalità «estesa» sono: la capacità di sviluppo professionale in autonomia per mezzo di una autoanalisi sistematica, lo studio del lavoro di altri insegnanti e la verifica delle idee attraverso dei processi di ricerca nell'aula¹⁹» (Stenhouse, 1981. trad. sp 1984, p. 197).

Quindi, in quest'approccio, l'insegnante è in grado di svolgere dei percorsi di ricerca a partire dalla propria pratica, ma anche di confrontare e analizzare i risultati di altri insegnanti. Tutto ciò comporta che il docente possieda delle capacità investigative, di analisi e d'interpretazione dei risultati di ricerche svolte da altri, ricercatori e dagli stessi insegnanti.

Sembra evidente quindi che devono essere anche sviluppate le competenze inerenti alla documentazione – dei risultati delle sperimentazioni messe in atto dal singolo e/o dal team docente – e al confronto collegiale.

1.5. Transformative teacher

Quest'ultimo modello riprende le caratteristiche dei due modelli precedenti, ma allo stesso tempo dà risalto al ruolo potenziale della scuola come fattore di trasformazione sociale e, in questa prospettiva, l'insegnante diviene un attore centrale. Si sottolinea qui una funzione intellettuale per l'insegnante che non è unicamente un esperto nella disciplina che insegna, nelle scienze dell'educazione o nelle strategie didattiche da adottare, ma piuttosto un fattore per lo sviluppo, in una prospettiva critica, dei propri allievi, della scuola e della società nel suo complesso. Anche per quest'approccio, il pensiero di John Dewey è di supporto; in quanto il filosofo americano attribuisce all'insegnante un ruolo per contribuire a migliorare la società in senso democratico.

Infatti, per Dewey è solo in una società democratica che l'educazione può contribuire ai processi di miglioramento della società stessa; anzi, è proprio la scuola che, in quanto ambiente semplificato, diviene il mezzo principale affinché sia possibile *«trasmettere e conservare non già tutto ciò che (la società) ha*

¹⁹ Tradotto dall'autore dal testo in lingua spagnola.

effettuato, ma solo la parte che contribuisca a migliorare la società futura» (Dewey, 1917. trad. it 19949, p.28).

La visione dell'insegnante soggetto di trasformazione sociale implica che sia integrato in un sistema educativo e scolastico coerentemente orientato al miglioramento della società, che abbia alti livelli di autonomia, non solo sulle scelte didattiche ma anche su quelle più ampiamente curriculari e che lo scambio con i colleghi sia effettivamente un elemento chiave di una professione collegiale. In merito all'autonomia curricolare e la complessità che questa comporta per l'agire dell'insegnante in un contesto di collegialità è interessante il contributo di Ghelfi e Guerra (1993). Gli autori considerano necessario che l'insegnante, nel contesto degli organi collegiali della scuola, sia in grado di programmare il curriculum considerando la «*dialettica continua (e problematica) tra le ragioni degli "oggetti" ²⁰ dell'apprendimento ... e le ragioni dei "soggetti" ²¹ dell'apprendimento stesso.* ».

Nella figura 3.1. si riportano le principali caratteristiche dei quattro modelli presentati, in base alle quali, nei prossimi due capitoli si realizzerà l'analisi documentale per i casi selezionati.

<i>Modello</i>	<i>Elementi che lo caratterizzano</i>
<i>Effective teacher</i>	<ul style="list-style-type: none"> • corrisponde a una visione "ristretta" di professionalità docente (Hoyle, 1974; Hoyle 1975) • la professionalità dell'insegnante è ricondotta essenzialmente al processo d'insegnamento apprendimento. • enfasi negli aspetti "tecnici" della professione nell'aula. • strettamente vincolato alle <i>teaching competences</i> (OECD, 2009; European Commission, 2010; European Commission 2013). • enfasi sui risultati degli studenti – misurabilità dei risultati (Menter, 2010); • privilegia l'agire individuale dell'insegnante sulla collaborazione tra insegnanti – collegialità.
<i>Reflective teacher</i>	<ul style="list-style-type: none"> • corrisponde a una visione estesa (Hoyle, 1974; Hoyle 1975;

²⁰ In corsivo nel testo.

²¹ Vedi nota 19.

	<p>Stenhouse, 1975; Snoek, 2009; Menter, 2010) di professionalità;</p> <ul style="list-style-type: none"> • implica la capacità di riflettere sull'azione e nell'azione; • costruzione di un sapere che si costruisce nella pratica docente. Epistemologia della pratica; • il sapere costruito potrebbe rimanere in una dimensione tacita; • amplia l'agire dell'insegnante alla relazione con i pari (collegialità).
<i>Enquiring teacher</i>	<ul style="list-style-type: none"> • corrisponde a una visione estesa di professionalità (Hoyle, 1974; Hoyle 1975; Stenhouse, 1975; Snoek, 2009; Menter, 2010); • capacità per utilizzare i risultati della ricerca per migliorare le proprie pratiche; • capacità per realizzare ricerche e rinnovare la didattica; • elevati livelli di autonomia professionale e di relazioni professionali tra pari; • il sapere costruito è almeno in parte esplicito grazie alla documentazione.
<i>Transformative teacher</i>	<ul style="list-style-type: none"> • corrisponde a una visione estesa (Hoyle, 1974; Hoyle 1975; Stenhouse, 1975; Snoek, 2009; Menter, 2010) di professionalità; • elevati livelli di autonomia professionale e di relazioni professionali tra pari; • insegnante come intellettuale organico (Gramsci, 1975); • dimensione valoriale della professione esplicita; • enfasi sul ruolo sociale dell'insegnante in quanto soggetto che contribuisce a migliorare la società democratica (Dewey, 1917 e 1938).

Figura 3.1. Caratteristiche dei modelli d'insegnante: Effective, Reflective, Enquiring e Transformative teacher (Elaborazione dell'autore).

I quattro modelli sono tra loro in una relazione gerarchica secondo alcuni criteri ordinali:

- si va da una visione ristretta (*Effective teacher*) docente a una visione estesa della professionalità dell'insegnante (*Reflective, Enquiring e Trasformative teacher*);
- le relazioni di tipo collegiale tra pari assumono un peso specifico maggiore passando dal modello dell'*effective teacher* agli altri tre modelli; tra di essi, i modelli del *enquiring* e del *transformative*

teacher sono quelli dove questa caratteristica è maggiormente sviluppata;

- anche per i livelli di autonomia professionale, intesa in termini di possibilità decisionali sul curriculum formativo in senso ampio, si osserva una tendenza simile. Si passa da un modello con una forte competenza tecnica ma che può manifestarsi anche in situazioni di bassa autonomia – ad esempio in presenza di curricula formativi fortemente prescrittivi – (*effective teacher*) a modelli dove progressivamente l'autonomia professionale si incrementa fino ad arrivare al *transformative teacher* nel quale l'autonomia professionale è una caratteristica fondamentale;
- la riflessività, elemento chiave del *reflective teacher*, è indispensabile anche nei due modelli seguenti, nei quali oltre ad essere vincolata alla pratica per migliorarla, come nel *reflective*, si associa con i processi di ricerca per contribuire a rendere esplicito il sapere professionale che ne consegue (*enquiring teacher*) e con il carattere d'intellettuale che il modello del *transformative teacher* assegna all'insegnante.

2. Individuazione dei casi

La scelta dei paesi all'interno dei quali sono stati analizzati i rispettivi sistemi di competenze nazionali si è basata su alcuni specifici criteri utili a caratterizzare i paesi individuati come “testimoni privilegiati” nel panorama del dibattito sulla professionalità degli insegnanti e le politiche che la orientano.

In primo luogo, si sono presi in esame i risultati in termini di competenze di base ottenuti negli ultimi studi PISA, realizzati nel 2012 e nel 2015; nello specifico si è cercato di avere la gamma più ampia di risultati: da paesi con risultati altamente al di sopra della media a paesi al di sotto della stessa, senza considerare i paesi nelle posizioni più basse.

In secondo luogo, ci si è orientati sulla presenza di sistemi di competenza espliciti sia per la formazione iniziale docente, sia per lo sviluppo professionale. In questo senso, si è cercato di selezionare i paesi che avessero un chiaro e

consolidato sistema di standard professionali, in modo da facilitarla descrizione delle competenze docenti.

In terzo luogo, si è cercato di avere una certa variabilità nell'orientamento dei curricula formativi nazionali includendo sia curricula molto prescrittivi, sia curricula più aperti al contributo degli insegnanti per la loro concretizzazione.

In quarto terzo luogo, la scelta è stata orientata dalla ricerca della distribuzione geografica più ampia possibile anche considerando la fattibilità di accesso alle fonti documentali (lingua e disponibilità delle fonti in Internet).

Un ultimo criterio preso in considerazione per la scelta dei casi è stato il livello di conoscenza personale del dottorando sui paesi in questione cercando la massima conoscenza possibile.

Sono stati finalmente selezionati i seguenti 3 paesi: In Europa, la Scozia; la Nuova Zelanda in Oceania e il Cile in Sud America.

Per quanto riguarda il primo criterio, gli apprendimenti – per i propositi di questo studio, si assumono come indicatori degli apprendimenti i risultati raggiunti nelle inchieste internazionali –, i risultati nelle ultime due indagini PISA²², 2015 e 2012, per i quattro paesi scelti sono presentati nella figura 3.2.

²² Il programma PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un'indagine internazionale promossa dall'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) e si realizza con una frequenza triennale (nel 2018 si svolgerà la settima edizione). L'indagine PISA si propone di misurare le competenze degli studenti quindicenni in matematica, scienze, lettura e problem solving. Per maggiori informazioni si può consultare il sito dell'OECD (<http://www.oecd.org/pisa/>) o anche il sito dell'INVALSI (<http://www.ivalsi.it/ivalsi/ric.php?page=intocse>).

Paese		Scienze		Lettera		Matematica		Confronto con l'Italia
Media	2015	493		493		490		
OECD	2012	501		496		494		
Scozia	2015	497	▲	493	≈	491	≈	▲
	2012	513	▲	506	▲	498	▲	▲
Nuova Zelanda	2015	513	▲	509	▲	495	▲	▲
	2012	516	▲	512	▲	500	▲	▲
Cile	2015	447	▼	459	▼	423	▼	▼
	2012	445	▼	441	▼	423	▼	▼
Italia	2015	481	▼	485	▼	490	≈	
	2012	494	▼	490	▼	485	▼	

Figura 3.2. Prestazioni di Scozia, Nuova Zelanda e Cile nelle prove PISA 2012 e 2015 – Leggenda dei simboli: ▲ significativamente sopra la media OECD; ≈ differenze non significative dalla media OECD; ▼ significativamente sotto la media OECD; ▲ prestazione in generale superiore a quella italiana; ▼ prestazione in generale inferiore a quella italiana – (Elaborazione dell'autore²³).

Come si può osservare dalla figura 3.2., due dei tre paesi, la Nuova Zelanda e la Scozia, hanno ottenuto prestazioni superiori a quelle della media OECD, salvo una flessione della Scozia nelle prove di lettura e di matematica nel 2015, ma quasi sempre superiori a quelle ottenute dall'Italia. Il terzo paese, il Cile invece ha mostrato delle prestazioni inferiori sia alla media OECD, sia a quelle italiane.

In merito alla presenza di standard professionali per i docenti, questi sono presenti in tutti e tre i paesi, sia per la formazione iniziale sia per regolare lo sviluppo professionale degli insegnanti. Nei tre paesi, Scozia, Nuova Zelanda e Cile, i sistemi di standard professionali sono ormai consolidati essendo stati istituiti da tempo come elemento chiave delle strategie e delle procedure per l'esercizio della professione docente.

I curricula formativi dei tre paesi presentano orientamenti diversi; mentre in Cile il curriculum è fortemente definito in termini di obiettivi, anche di livello operativo, e di contenuti, negli altri due paesi, benché esistano indicazioni curriculari di carattere nazionale, è competenza delle scuole e degli insegnanti prendere decisioni sulla progettazione educativa e programmazione didattica.

²³ I dati PISA relativi alla Nuova Zelanda, al Cile e all'Italia sono stati ottenuti dai report dell'OECD per ognuna delle due prove; 2015: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> e 2012: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. I dati relativi alla Scozia sono stati ottenuti da un sito del governo scozzese: <http://www.gov.scot/Resource/0051/00511095.pdf>. (Tutti i documenti sono stati ottenuti il 15 dicembre 2017)

Per quanto riguarda la conoscenza dei diversi sistemi educativi da parte dell'autore la situazione è la seguente:

- Il sistema educativo e quello degli standard professionali cileni sono conosciuti in forma dettagliata dall'autore data la sua lunga permanenza nel paese latinoamericano;
- Per quanto riguarda la Scozia, vi è una parziale conoscenza diretta per una permanenza durante un convegno internazionale a Glasgow, in particolare del sistema di standard professionali e delle modalità di sviluppo professionale docente.
- La conoscenza del sistema educativo e professionale della Nuova Zelanda non è diretta. In questo caso sono noti i buoni risultati nelle prove PISA, l'esistenza di un sistema di standard professionali e l'adozione da parte del governo neozelandese di un approccio basato sulle evidenze investigative (Evidence Based Research) per la formulazione delle politiche anche in ambito educativo.

Nella figura 3.3. sono presentate in modo sintetico le caratteristiche dei tre paesi in merito ai criteri di selezione adottati.

Paese	Risultati raggiunti nelle rilevazioni internazionali	Sistemi di standard	Curricula formativi	Conoscenza diretta del dottorando
Scozia (Europa)	Simili o superiori alla media OCSE Superiori a quelli ottenuti dall'Italia	Sono presenti sia per la formazione iniziale, sia per lo sviluppo professionale docente	Non definito in termini operativi rigidi	Conoscenza diretta non approfondita
Nuova Zelanda (Oceania)	Superiori alla media OCSE Superiori a quelli ottenuti dall'Italia	Sono presenti sia per la formazione iniziale, sia per lo sviluppo professionale docente	Non definito in termini operativi rigidi	Conoscenza indiretta
Cile (Sud America)	Inferiori alla media OCSE Inferiori a quelli ottenuti dall'Italia	Sono presenti sia per la formazione iniziale, sia per lo sviluppo professionale docente	Definito in termini operativi	Conoscenza diretta approfondita

Figura 3.3. Caratteristiche di Scozia, Nuova Zelanda e Cile secondo i criteri di selezione.

3. Scelte procedurali.

Il percorso metodologico è stato organizzato seguendo alcune fasi.

In primo luogo, si è proceduto alla selezione delle risorse documentali da analizzare. A questo proposito sono stati scelti unicamente due tipi di fonti: 1) documenti ufficiali degli organismi pubblici o privati incaricati della formazione e sviluppo professionale degli insegnanti nei diversi paesi; questi sono reperiti principalmente nei siti web degli organismi in questione e, solo nel caso del Cile, alcuni documenti erano già in possesso del dottorando; 2) pubblicazioni scientifiche inerenti alla tematica focalizzate sulla situazione dei tre paesi coinvolti, reperite nella Web o attraverso le banche dati di riviste scientifiche.

In seguito è stata realizzata un'analisi descrittiva delle competenze indicate negli standard professionali e delle condizioni d'esercizio della professione nei singoli paesi. In questa fase sono anche stati caratterizzati i tre sistemi di standard professionali in funzione dei quattro modelli d'insegnante descritti nel primo paragrafo di questo capitolo.

L'ultima fase è consistita nell'analisi della situazione italiana in relazione al profilo professionale dell'insegnante di scuola secondaria e alle condizioni d'esercizio della professione. Analisi realizzata considerando i risultati del confronto realizzato sui tre casi internazionali.

Sulla base del confronto tra i tre paesi e dell'analisi realizzata della situazione italiana si è proceduto a delineare un sistema di competenze "ideale" in accordo con i modelli d'insegnante adottati.

**Capitolo 4. COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI.
I CASI DI SCOZIA, NUOVA ZELANDA E CILE**

1. Confronto tra diversi sistemi di competenze degli insegnanti a livello internazionale.

In questo capitolo vengono messi a confronto i casi di tre paesi per cercare di evidenziare come sono stati declinati i rispettivi sistemi di competenza per la professionalità dell'insegnante. Per ciascuno dei sistemi presi in esame, vengono utilizzati tre criteri di analisi: a) la struttura che presentano in termini tassonomici; b) la funzione che questi sistemi hanno in termini di sviluppo professionale; e c) la corrispondenza con i modelli d'insegnante per come sono stati definiti nel capitolo 3.

I paesi scelti sono la Scozia in Europa; la Nuova Zelanda in Oceania e il Cile in Sud America.

2. Il caso della Scozia

La Scozia è una nazione appartenente al Regno Unito e quindi parte della legislazione scolastica ed educativa dipende da esso, ma ha, al contempo, ampia autonomia in ambito scolastico e nello specifico della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, nella definizione del sistema di competenze dei docenti e nelle procedure di accesso e di valutazione della professione dell'insegnante.

L'istruzione è obbligatoria in Scozia dai 5 ai 16 anni, ossia fino al termine della prima tappa di scuola secondaria. Nella figura 4.1. si rappresenta la struttura suddivisa per livelli del sistema educativo scozzese.

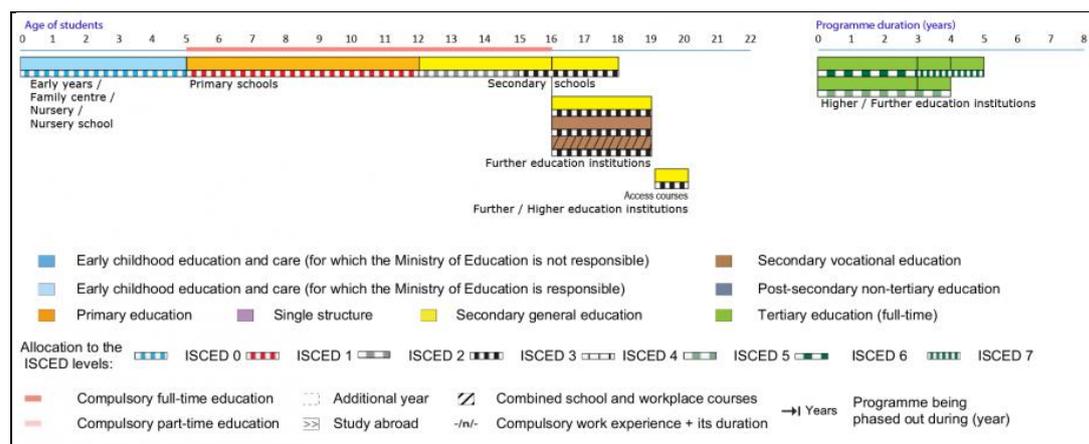


Figura 4.1. Struttura del sistema educativo della Scozia (tratto da Euridyce, 2016).

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview>

Per quando riguarda il curriculum scolastico, *Curriculum for Excellence*²⁴, va sottolineato che questo non è rigidamente definito in termini operativi, ossia che non definisce nel dettaglio come l'istruzione dovrà essere realizzata lasciando alle figure educative e formative coinvolte, in primis gli insegnanti, un ruolo centrale nel dare vita a percorsi di insegnamento-apprendimento in sintonia con le decisioni che vengono prese dalle autorità educative locali (Conway et al., 2011, p.298).

E ancora: «*Within a clear framework of national expectations, teachers will have greater scope and space for professional decisions about what and how they should teach, enabling them to plan creatively within broader parameters*» (Scottish Executive, 2006, p.1).

In Scozia esiste dal 1965 un organismo pubblico, il *General Teaching Council for Scotland (GTCS)*, inizialmente alle dipendenze del governo scozzese ma dal 2012 con uno statuto autonomo, che ha una funzione regolatrice sulla professione docente includendo la gestione (manutenzione e miglioramento) degli standard professionali con il proposito di contribuire allo sviluppo della professione docente nel paese.

²⁴ Si tratta di un progetto di rinnovamento curricolare, tuttora in esecuzione, che ha avuto inizio formalmente nel 2004, ma le cui basi sono da riscontrare in una serie di studi e report precedenti (Scottish Executive, 2004; Priestley e Biesta, 2013). Per maggiori informazioni si veda il sito del governo scozzese: [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/Policy-drivers/CfE-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/Policy-drivers/CfE-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)).

L'autonomia del *GTCS* è un elemento fondamentale che dà conto di un approccio differente delle politiche pubbliche in materia d'insegnamento rispetto a quanto avviene in Inghilterra, dove esistono due organismi pubblici (*Teacher Development Agency e OfSTED*) che regolano i diversi aspetti della professione docente, entrambi direttamente controllati dal governo nazionale (Filmer-Sankey et al., 2006; Conway et al., 2009) .

Nel *GTCS* sono presenti i rappresentanti di diverse associazioni e organizzazioni (sia della pubblica amministrazione locale, sia della società civile in ambiti vincolati con il mondo della scuola): associazioni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, associazioni di scuole private, associazioni delle autorità locali, associazioni dei genitori, università che formano insegnanti, chiese.

Il *GTCS* ha, tra le diverse funzioni, quella di accreditare i corsi di formazione iniziale degli insegnanti (*GTCS*, 2016); al termine della formazione iniziale gli studenti devono aver acquisito i livelli di competenza definiti dagli standard per la *provisional registration* (*GTCS*, 2012_a); in questo modo possono accedere alla professione per un periodo di prova. Il periodo di prova può variare tra i 3 e i 5 anni secondo la modalità scelta e se finisce in modo soddisfacente l'insegnante ha conseguito la *full registration* (*GTCS*, 2012_a). Il sistema di standard iniziali permette, quindi, l'accesso a pieno titolo nella professione stabilendo, sulla base di tre dimensioni di competenze (*knowledge and understanding, skills and abilities, values and personal commitment*) il raggiungimento degli standard corrispondenti.

Lo sviluppo professionale continuo è considerato un dovere professionale e gli insegnanti sono obbligati a svolgere almeno 35 ore di sviluppo professionale durante l'anno (Commissione Europea/EACEA/Euridyce, 2015).

Sono stati definiti sia per l'accesso alla professione, sia per lo sviluppo professionale degli insegnanti tre sistemi di standard professionali vincolati tra loro – della cui gestione ed utilizzo è competente sempre il *GTCS* – che vanno dal profilo di insegnante non ancora completamente abilitato alla figura del dirigente scolastico:

- standard per l'insegnante novizio, fino alla full registration (abilitazione completa): *The Standard for Registration* (GTCS, 2012_a);
- standard per insegnanti esperti: *The Standard for Career-Long Professional Learning* (GTCS, 2012_b);
- standard per figure direttive intermedie (*middle leaders*) e per dirigenti (*Head teachers*): *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development* (GTCS, 2012_c).

I tre sistemi di standard sono in stretta interrelazione tra loro in un rapporto gerarchico come si osserva nella figura 4.2.

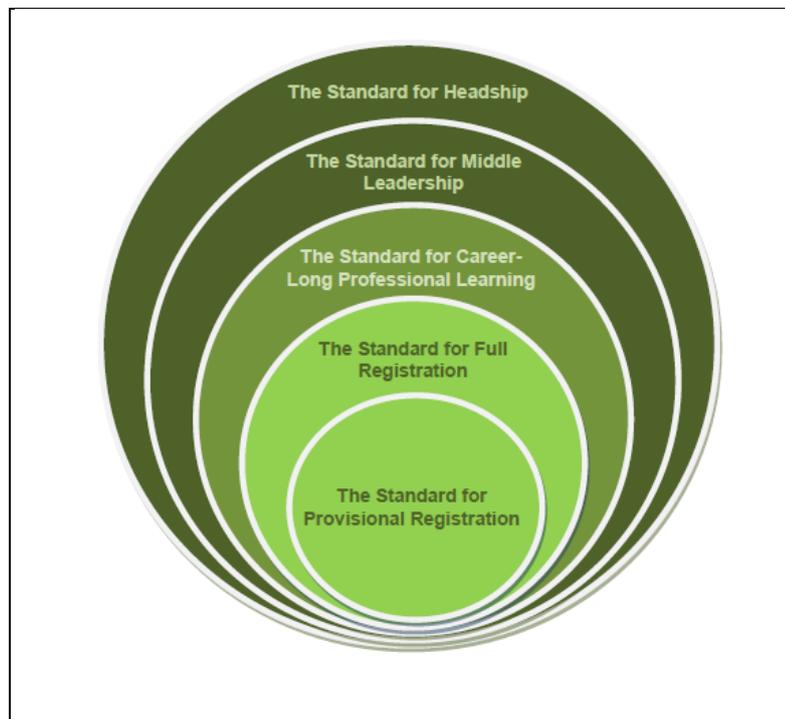


Figura 4.2. I sistemi di standard professionali in Scozia (tratto da GTCS, 2012_c, p. 1)

Partendo dal centro, che si riferisce agli standard per l'insegnante che ha appena terminato la formazione iniziale, e passando da un livello al successivo alle tre dimensioni del primo livello (*knowledge and understanding, skills and abilities, values and personal commitment*) progressivamente se ne aggiungono altre, con

diversi livelli di approfondimento o di specificità, coerentemente con il ruolo in questione (si vedano figure 4.3 e 4.4).

Sistema di standard	Dimensioni				
	Values and personal commitment	Knowledge and understanding	Skills and abilities	Professional Actions	Strategic Vision
Provisional Registration	X	X	X		
Full Registration	X	X	X		
Career-Long Professional Learning	X	X	X	X	
Middle Leadership	X	X	X	X	X
Headship	X	X	X	X	X

Figura 4.3. Dimensioni/domini di competenze presenti nei diversi sistemi di standard della Scozia (elaborazione propria da dati del GTCS, 2012.)

Nella figura 4.4 è possibile osservare come queste cinque dimensioni o domini di competenze siano tra loro vincolate, considerando che al centro come elemento fondamentale ci sono i *Valori e l'impegno personale (Professional Values and Personal Commitment)* e, progressivamente, verso la periferia si va verso gli elementi più specifici del ruolo in questione, arrivando, nel caso degli standard per la dirigenza, alla *Strategic Vision*.

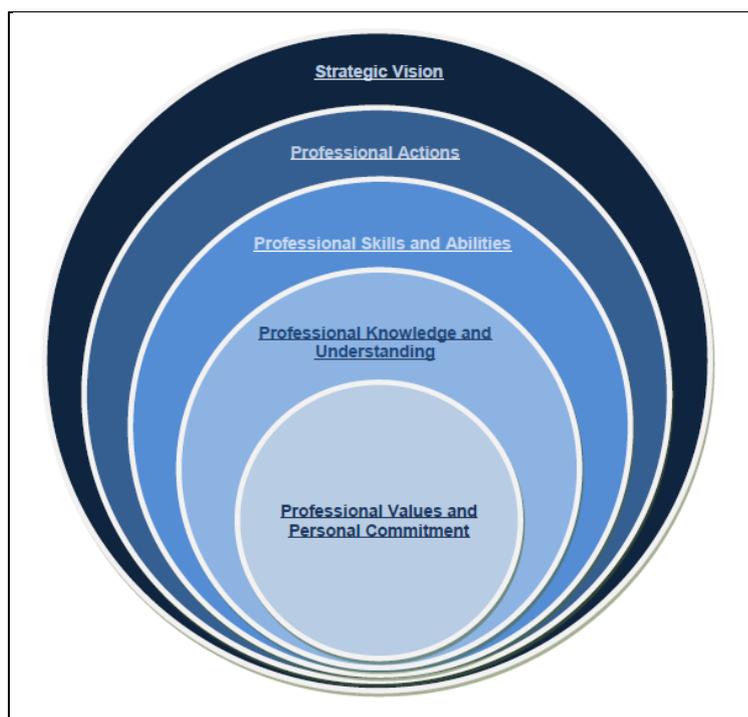


Figura 4.4. Le dimensioni del sistema di standard per la dirigenza (tratto da GTCS, 2012_c, p. 3)

Si tratta, quindi, di dimensioni strettamente vincolate tra loro: *«Elements of all of the standards are organised into inter-related categories with Professional Values and Personal Commitment at the heart. These elements are inherently linked to each other in the development of teachers, and one aspect does not exist independently of the others. It is this inter-relationship among all of the categories which develops their understanding, their practice and their professionalism.»* (GTCS, 2012_c, p. 3).

Procediamo a definire con maggiore livello di dettaglio le diverse dimensioni che sono coinvolte nei sistemi di standard scozzesi.

2.1. Dimensione: Professional Values and Personal Commitment

Questa dimensione è centrale in tutti i sistemi di standard scozzesi ed è indicata come fondamentale per una pratica professionale che deve essere il riflesso dei valori che l'insegnante porta come individuo, ma che si estendono agli allievi e al mondo in cui vive. Gli standard di questa dimensione valoriale vanno integrati con

il codice di comportamento professionale degli insegnanti, il *GTC Scotland Code of Professionalism and Conduct (COPAC)* (GTCS, 2012_d).

I valori e le disposizioni degli insegnanti sono «*integral to, and demonstrated through, all our professional relationships and practices and all that we do to meet our professional commitments and obligations as teachers registered with GTC Scotland. Professionalism also implies the need to ask critical questions of educational policies and practices and to examine our attitudes and beliefs. Values, and the connections between values and practices, need to be regularly re-appraised over the course of teachers' careers as society and the needs of learners change and as understanding develops. This is central to the adaptability, responsiveness and relevance of the profession*» (GTCS, 2012_c, p. 6).

La figura 4.5 mostra le componenti e gli standard di questa dimensione.

Professional Values and Personal Commitment	
Componenti	Standard
Social Justice	<ul style="list-style-type: none"> • Embracing locally and globally the educational and social values of sustainability, equality and justice and recognising the rights and responsibilities of future as well as current generations. • Committing to the principles of democracy and social justice through fair, transparent, inclusive and sustainable policies and practices in relation to: age, disability, gender and gender identity, race, ethnicity, religion and belief and sexual orientation. • Valuing as well as respecting social, cultural and ecological diversity and promoting the principles and practices of local and global citizenship for all learners. • Demonstrating a commitment to engaging learners in real world issues to enhance learning experiences and outcomes, and to encourage learning our way to a better future. • Respecting the rights of all learners as outlined in the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) and their entitlement to be included in decisions regarding their learning experiences and have all aspects of their well-being developed and supported.
Integrity	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrating openness, honesty, courage and wisdom. • Critically examining personal and professional attitudes and beliefs and challenging assumptions and professional practice. • Critically examining the connections between personal and professional attitudes and beliefs, values and practices to effect improvement and, when appropriate, bring about transformative change in practice.
Trust and Respect	<ul style="list-style-type: none"> • Acting and behaving in ways that develop a culture of trust and respect through, for example, being trusting and respectful of others within the school, and with all those involved in influencing the lives of learners in and beyond the learning community. • Providing and ensuring a safe and secure environment for all learners within a caring and compassionate ethos and with an understanding of wellbeing.

	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrating a commitment to motivating and inspiring learners, acknowledging their social and economic context, individuality and specific learning needs and taking into consideration barriers to learning.
Professional Commitment	<ul style="list-style-type: none"> • Engaging with all aspects of professional practice and working collegiately with all members of our educational communities with enthusiasm, adaptability and constructive criticality. • Committing to lifelong enquiry, learning, professional development and leadership as core aspects of professionalism and collaborative practice.

Figura 4.5 - Standard Dimensione Professional Values and Personal Commitment (Adattato da GTCS, 2012_c, p. 6-7)

La dimensione valoriale al centro del complesso sistema di standard professionali scozzesi e le caratteristiche dell'elenco presentato nella figura 4.5 evidenziano l'importanza che la dimensione valoriale ha nella visione della professione docente. Insieme al COPAC, questa dimensione effettivamente costituisce un codice deontologico che contribuisce a rafforzare l'immagine di professione.

2.2. Dimensione: Professional Knowledge and Understanding

Anche questa dimensione è comune a tutti i sistemi di standard scozzesi e sarà qui presentata per come viene sviluppata negli *Standard for Registration* (GTCS, 2012_a), ossia gli standard per l'abilitazione (provvisoria e definitiva) come diremmo in Italia. Questa dimensione comprende tre aree chiave (Curricolo, Sistemi educativi e Responsabilità professionali, Teorie e Pratiche pedagogiche), all'interno delle quali si sviluppano gli standard; ossia:

- **Curriculum**
have knowledge and understanding of:
 - *the nature of the curriculum and its development*
 - *the relevant area(s) of pre-school, primary or secondary curriculum*
 - *planning coherent and progressive teaching programmes*
 - *contexts for learning to fulfil their responsibilities in literacy, numeracy, health and wellbeing and interdisciplinary learning*
 - *the principles of assessment, recording and reporting*
 - *the principal features of the education system, educational policy and practice*
- **Education Systems and Professional Responsibilities**
have knowledge and understanding of:
 - *the principal features of the education system, educational policy and practice*

- *the schools and learning communities in which they teach and their own professional responsibilities within them*
- ***Pedagogical Theories and Practice***
have knowledge and understanding of:
 - *relevant educational principles and pedagogical theories to inform professional practices*
 - *the importance of research and engagement in professional enquiry.* (CGTS, 2012_a)

Gli standard specifici all'interno di ogni area sono poi descritti in termini di azioni professionali differenziate e graduate passando da quelle per la *Provisional Registration* a quelle per la *Full Registration*. Ad esempio, nell'area di competenza Curricolo mentre per l'abilitazione provvisoria l'azione professionale può essere descritta in termini di: sviluppo della comprensione dei principi della progettazione curricolare e del contesto d'apprendimento; per l'abilitazione piena la corrispondente descrizione è: dimostrare una comprensione sicura e approfondita dei principi della progettazione curricolare e applicarli in ogni situazione dove si concretizza l'apprendimento²⁵.

Nella figura 4.6 si riporta un esempio all'interno della stessa area di competenza.

2.1 Curriculum

The Standard for Provisional Registration	The Standard for Full Registration
2.1.1 Have knowledge and understanding of the nature of the curriculum and its development	
Professional Actions Student teachers: <ul style="list-style-type: none"> ❖ develop an understanding of the principles of curriculum design and the contexts for learning; ❖ know about and understand the processes of change and development in the curriculum; ❖ develop an awareness of connections with other curricular areas, stages and sectors. 	Professional Actions Registered teachers: <ul style="list-style-type: none"> ❖ have secure and detailed understanding of the principles of curriculum design and can apply them in any setting where learning takes place; ❖ have secure working knowledge and detailed understanding of the processes of change and development in the curriculum; ❖ know how to identify and highlight connections with other curricular areas, stages or sectors, promoting learning beyond subject boundaries.

Figura 4.6. Area Curricolo. Sviluppo delle competenze per i due livelli di abilitazione (tratto da GTCS, 2012_a, p. 7)

Gli standard proposti in termini di conoscenze e comprensione coprono un ampio ventaglio di saperi che spaziano da quelli più direttamente legati alla

²⁵ Tradotto da me medesimo da GTCS, 2012a, p. 7.

progettazione curricolare e didattica, fino a quelli vincolati con la ricerca didattica anche a partire dalle pratiche docenti.

2.3. Dimensione: Professional Skills and Abilities

Anche questa dimensione è comune a tutti i sistemi di standard, ma viene sviluppata in modo più dettagliata negli standard per l'abilitazione professionale (*Provisional e Full Registration*).

La struttura di questa dimensione consta di quattro aree suddivise in diversi standard a loro volta suddivisi in indicatori di azioni professionali. L'elenco delle aree di competenza e degli standard è il seguente:

- ***Teaching and Learning***
 - *Plan coherent, progressive and stimulating teaching programmes which match learners' needs and abilities*
 - *Communicate effectively and interact productively with learners, individually and collectively*
 - *Employ a range of teaching strategies and resources to meet the needs and abilities of learners*
 - *Have high expectations of all learners*
 - *Work effectively in partnership in order to promote learning and wellbeing*
- ***Classroom Organisation and Management***
 - *Create a safe, caring and purposeful learning environment*
 - *Develop positive relationships and positive behavior strategies*
- ***Pupil Assessment***
 - *Use assessment, recording and reporting as an integral part of the teaching process to support and enhance learning*
- ***Professional Reflection and Communication***
 - *Read and critically engage with professional literature, educational research and policy*
 - *Engage in reflective practice to develop and advance career-long professional learning and expertise. (CGTS, 2012°)*

Gli standard proposti, in quanto a capacità e abilità, considerano le situazioni di insegnamento-apprendimento, l'organizzazione e la gestione degli ambienti dove si realizza il processo di insegnamento-apprendimento, la valutazione degli apprendimenti e la riflessione professionale. Si tratta senza dubbio di un'ampia gamma di aspetti vincolati con la pratica docente, ma sembra particolarmente

interessante la scelta di assegnare al processo valutativo una particolare rilevanza, sottolineando da una parte una visione ampia di questo processo; visione peraltro che include le attività di documentazione e di comunicazione e, dall'altra, la dimensione formativa della valutazione stessa. Inoltre, nella figura 4.7 si evidenzia come per il livello più avanzato le descrizioni siano molto più complesse e numerose.

3.3 Pupil Assessment	
The Standard for Provisional Registration	The Standard for Full Registration
3.3.1 Use assessment, recording and reporting as an integral part of the teaching process to support and enhance learning	
<p>Professional Actions Student teachers:</p> <ul style="list-style-type: none"> • use a range of approaches for formative and summative assessment purposes, appropriate to the needs of all learners and the requirements of the curriculum and awarding and accrediting bodies; • enable all learners to engage in self-evaluation and peer assessment to benefit learning; 	<p>Professional Actions Registered teachers:</p> <ul style="list-style-type: none"> • systematically develop and use an extensive range of strategies, approaches and associated materials for formative and summative assessment purposes, appropriate to the needs of all learners and the requirements of the curriculum and awarding and accrediting bodies; • enable all learners to engage in self-evaluation and peer assessment to benefit learning;
<ul style="list-style-type: none"> • record assessment information to enhance teaching and learning; • use the results of assessment to identify strengths and development needs which lead to further learning opportunities. 	<ul style="list-style-type: none"> • record assessment information in a systematic and meaningful way in order to enhance teaching and learning and fulfil the requirements of the curriculum and awarding bodies; • use the results of assessment to identify development needs at class, group and individual level and as a basis for dialogue with learners about their progress and targets; • produce clear and informed reports for parents and other agencies which discuss learners' progress and matters related to personal, social and emotional development in a sensitive and constructive way.

Figura 4.7. Area Valutazione degli alunni. Sviluppo delle competenze per i due livelli di abilitazione (tratto da GTCS, 2012_a, pp.17-18)

2.4. Dimensione: Professional Actions

Questa dimensione viene introdotta nel sistema di standard per l'insegnante esperto (*The Standard for Career-Long Professional Learning* – GTCS, 2012_b), ossia nel sistema che definisce il livello di competenza atteso per l'insegnante già

completamente abilitato (*full registration*) che vuole procedere nella propria carriera in modo riflessivo acquisendo nuove competenze, infatti il modello d'insegnante soggiacente a questo sistema di standard è quello del insegnante ricercatore (*enquiring teacher*): «*Underpinning the Standard for Career-Long Professional Learning are the core principles of practitioner enquiry. In practice, this involves teachers having an enquiring disposition at the core of their professional practice.* » (GTCS, 2012_b, p.4).

La struttura di questo sistema di standard include gli standard della dimensione valoriale (*Professional Values and Personal commitment*), amplia le aree chiave delle altre due dimensioni (*Professional Knowledge and Understanding* e *Professional Skills and Abilities*) e sviluppa in forma dettagliata gli standard delle *Professional Actions*.

Le aree chiave delle dimensioni del sapere e del saper fare sono più ampie di quelle presenti nel sistema di standard per l'abilitazione (*registration*), come si apprezza nella figura 4.8.

Aree chiave	
<i>Professional Knowledge and Understanding</i>	<i>Professional Skills and Abilities</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogy, learning and subject knowledge; • Curriculum and assessment; • Enquiry and research; • Educational contexts and current debates in policy, education and practice; • Sustaining and developing professional learning; • Learning for sustainability. 	<ul style="list-style-type: none"> • deepen and develop subject, curricular, and pedagogic knowledge to be able to lead learners and the learning of colleagues; • question, develop and account for practice in critically informed ways and provide an informed rationale for professional actions; • systematically investigate, analyse and evaluate the impact of practice; • critically question and challenge educational assumptions, beliefs and values of self and system; • critically engage with a range of educational literature, research and policy to make meaningful links to inform and change practice, where appropriate; • work to create, contribute to, and lead a collegiate culture, through collaborative enquiry, peer observation with constructive feedback, professional dialogue and debate; • work collaboratively across disciplines, professions and communities, locally and globally.

Figura 4.8. Aree chiave per le dimensioni Knowledge and Understanding e Skills and Abilities di The Standard for Career-long Professional learning (adattato da GTCS, 2012_b, p.8)

Vengono sviluppati maggiormente gli standard specifici della dimensione *Professional Actions* all'interno di sei aree chiave:

- (i) *Pedagogy, learning and subject knowledge;*
- (ii) *Curriculum and assessment;*
- (iii) *Enquiry and research;*
- (iv) *Educational contexts and current debates in policy, education and practice;*
- (v) *Sustaining and developing professional learning;*
- (vi) *Learning for sustainability.* » (GTCS, 2012_b, p. 9)

Nelle due prime aree sono presenti diversi indicatori di *Professional Actions* che danno conto di prestazioni che hanno come riferimento esplicito l'apprendimento degli studenti, come ad esempio in *Pedagogy, learning and subject knowledge*, tra altri, vi sono i seguenti indicatori:

- *deploy an enhanced understanding of pedagogy and how constructive relationships with learners can be developed;*
- *demonstrate a critical understanding of digital technologies and how these can be used to support learning* » (op. cit.).

Oppure, nell'area *Curriculum and assessment* troviamo: «*understand and apply the principles of curriculum and assessment design to address changing educational needs*» (op. cit.).

L'attenzione a generare condizioni adeguate per l'apprendimento degli studenti è sicuramente coerente con la visione di **insegnante efficace** (*Effective teacher*).

È però interessante come sono stati declinati alcuni standard per rendere esplicito una visione estesa della professionalità docente. Per esempio, la visione dell'**insegnante ricercatore** viene proposta da un'area chiave specifica che è sviluppata in tre direzioni: nei confronti degli impatti della ricerca educativa, nello sviluppo di ricerche a partire dalla propria pratica, sia individualmente sia in modo

collaborativo con i pari. Gli standard specifici in termini di azioni professionali, di quest'area, sono i seguenti:

- *develop and apply expertise, knowledge and understanding of research and impact on education;*
- *develop and apply expertise, knowledge, understanding and skills to engage in practitioner enquiry to inform pedagogy, learning and subject knowledge;*
- *lead and participate in collaborative practitioner enquiry.»* (GTCS, 2012_b, p. 10).

L'approccio dell'**insegnante riflessivo** è esplicito nelle azioni descritte all'interno dell'area *Sustaining and developing professional learning*; sono infatti richieste elevate capacità di riflessione, di autovalutazione sia nell'analisi delle proprie pratiche, sia in collaborazione con altri colleghi e con gli studenti:

- *develop skills of rigorous and critical self-evaluation, reflection and enquiry including how to investigate and evidence impact on learners and professional practice;*
- *commit to on-going career-long professional learning, including postgraduate study as appropriate;*
- *lead and contribute to the professional learning of all colleagues, including students and probationers.»* (GTCS, 2012_b, p.10).

L'idea d'insegnante che sembra soggiacere agli standard descritti in questa dimensione è ancora più ampia perché, oltre all'insegnante riflessivo e ricercatore, si apprezzano elementi di un insegnante con un chiaro profilo d'intellettuale a tutto tondo, in altre parole anche la visione dell'**insegnante trasformatore** (*transformative teacher*) emerge dall'analisi degli standard. Nella figura 4.9 si presentano alcuni indicatori di due aree chiave che possono essere ricondotti a questa visione.

Key Area	Professional Actions
<i>Educational contexts and current debates in policy, education and practice</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>understand and explore the contexts and complexity in which teachers operate and the dynamic and complex role(s) of professionals within the educational community;</i> • <i>actively consider and critically question the development(s) of policy in education;</i> • <i>develop culture where learners meaningfully participate in decisions related to their learning and school;</i> • <i>develop and apply political literacy and political insight in relation to professional practice, educational change and policy development.</i>
<i>Learning for Sustainability</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>understand the environmental, social and economic conditions of learners to inform teaching and learning;</i> • <i>have a critical understanding of and engage with the ways in which natural, social, cultural, political and economic systems function and are interconnected;</i> • <i>develop the knowledge, skills and practices needed to take decisions which are compatible with a sustainable future in a just and equitable world;</i> • <i>connect learners to their dependence on the natural world and develop their sense of belonging to both the local and global community.</i>

Figura 4.9. Indicatori di due aree chiave della dimensione *Professional Actions* che fanno riferimento al modello del *Transformative teacher* – in grassetto (adattato da GTCS, 2012_b, p.10)

Sebbene tutti i indicatori degli standard presenti nella figura 4.9 siano in qualche modo vincolati con la visione dell’insegnante intellettuale e agente di trasformazione sociale, sono stati evidenziati alcuni di essi che sembrano particolarmente interessanti per esemplificarne il vincolo. Nello specifico all’insegnante vengono richieste azioni di riflessione critica e di proposta sulle politiche educative: «*actively consider and critically question the development(s) of policy in education*» (*ibid*). E ancora, si richiede all’insegnante una visione sulla sostenibilità della società e del pianeta e anche l’adozione di pratiche professionali coerenti: «

- *have a critical understanding of and engage with the ways in which natural, social, cultural, political and economic systems function and are interconnected;*
- *develop the knowledge, skills and practices needed to take decisions which are compatible with a sustainable future in a just and equitable world; »* (*ibid*).

In sintesi, in questo sistema di standard e in particolare nella dimensione delle *Professional Action* vengono espressi, in modo più o meno esplicito ma sempre piuttosto chiaro, i **quattro modelli d'insegnante** analizzati nel terzo capitolo.

2.5. Dimensione: Strategic Vision

Questa dimensione è specifica del sistema di standard per le figure direttive (*The Standards for Leadership and Management*; GTCS, 2012_c). Le altre dimensioni sono incluse in questo sistema di standard con alcune specificità come, per esempio la dimensione delle *Skills and Abilities* è qui declinata come *Interpersonal Skills and Abilities* per rispondere al ruolo delle figure direttive.

Sono particolarmente dettagliate e differenziate, tra le due figure professionali coinvolte (*Middle leader* e *Head teacher*), le descrizioni dell'area *Professional Actions*. Per le figure direttive intermedie le aree chiave vengono definite in questo modo: «*In line with the visions and values of the school, and within the school, departmental and faculty improvement agendas, middle leaders:*

- (i) Develop a range of strategies for individual and collective self-evaluation which contribute to school improvement;*
- (ii) Develop coherent approaches to professional learning which build and sustain teachers' practice;*
- (iii) Lead and work collaboratively to enhance teaching which leads to high quality learning experiences;*
- (iv) Build and sustain partnerships with colleagues, learners, parents and other stakeholders to meet the identified needs of all learners;*
- (v) Manage allocated resources proactively and effectively to meet learning and development priorities.* » (GTCS, 2012_c, p.11).

Le aree chiave per i dirigenti sono le seguenti: «*In line with the vision and values of the school, Head Teachers, working with others:*

- (i) Establish, sustain and enhance the culture of self-evaluation for school improvement;*

(ii) *Develop staff capability, capacity and leadership to support the culture and practice of learning;*

(iii) *Ensure consistent high quality teaching and learning for all learners;*

(iv) *Build and sustain partnerships with learners, families and relevant partners to meet the identified needs of all learners;*

(v) *Allocate resources effectively in line with identified strategic and operational priorities.* »(op. cit., p. 17)

Gli standard professionali per le figure direttive sono indubbiamente coerenti con la necessità che quest'ultime siano effettivamente i leader della comunità educativa e che abbiano anche le competenze gestionali adeguate.

2.6. Aggiornamento professionale: My Personal Learning

Nel sistema scozzese lo sviluppo professionale degli insegnanti è sostenuto da un processo continuo di aggiornamento professionale; si tratta di un processo obbligatorio, dal 2014, per ogni insegnante *full registered* e che viene definito *Professional Update process*²⁶.

Questo processo si compone di una serie di passi che devono essere realizzati da ogni insegnante:

- aggiornamento dei dati personali d'interesse professionale nel registro del GTCS;
- coinvolgimento nel processo di apprendimento professionale continuo;
- autovalutazione utilizzando gli standard professionali del GTCS;
- discussione e confronto con pari in merito al coinvolgimento e al risultato di questo come parte del processo di revisione e sviluppo professionale (*Professional Review and Development. PRD*);
- mantenimento di un registro di apprendimento professionale e delle evidenze dell'impatto;

²⁶ Per maggiori dettagli sul processo di aggiornamento professionale degli insegnanti scozzesi è possibile visitare il sito <http://www.gtcs.org.uk/professional-update/professional-update-what-do-i-need-to-know-do.aspx>

- ogni cinque anni, per poter mantenere la registrazione presso il GTCS, l'insegnante deve confermare il coinvolgimento nel processo di apprendimento professionale e questo deve essere confermato da chi ha supervisionato il processo stesso.

Al centro di questo processo troviamo il concetto di apprendimento professionale che è considerato un elemento essenziale del profilo stesso dell'insegnante; il riferimento è chiaramente al *reflective* e all' *enquiring teacher*.

L'apprendimento professionale si riferisce, quindi, all'insegnante che apprende e che si rapporta con i propri studenti ed è proprio questa relazione che viene posta al centro dell'intero processo. Nella figura 4.10 si osserva il modello di *Professional Learning* e, procedendo verso l'esterno le tre accezioni del concetto di apprendimento per questo processo: a) *Learning by enquiring*; b) *Learning that deepens knowledge & under standing*, e c) *Learning-as-collaborative*.



Figura 4.10. Modello di Professional Learning del GTCS (tratto da GTCS: http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/PU_Files/model-of-professional-learning.pdf)

Il processo di apprendimento professionale per gli insegnanti è concepito come una spirale dove i diversi cicli si compongono di cinque fasi, come si può osservare nella figura 4.11:

- la pianificazione delle proprie necessità di apprendimento e di come soddisfarle (*Planning My PL*);
- il coinvolgimento con il proprio processo di apprendimento professionale, approfondendo l'obiettivo e le strategie per raggiungerlo (*Engaging in PL*);
- l'impatto del proprio apprendimento professionale (*The impact of MyPL*);
- le evidenze dell'impatto (*Evidence of impact*);
- il dialogo professionale (*Professional dialogue*).

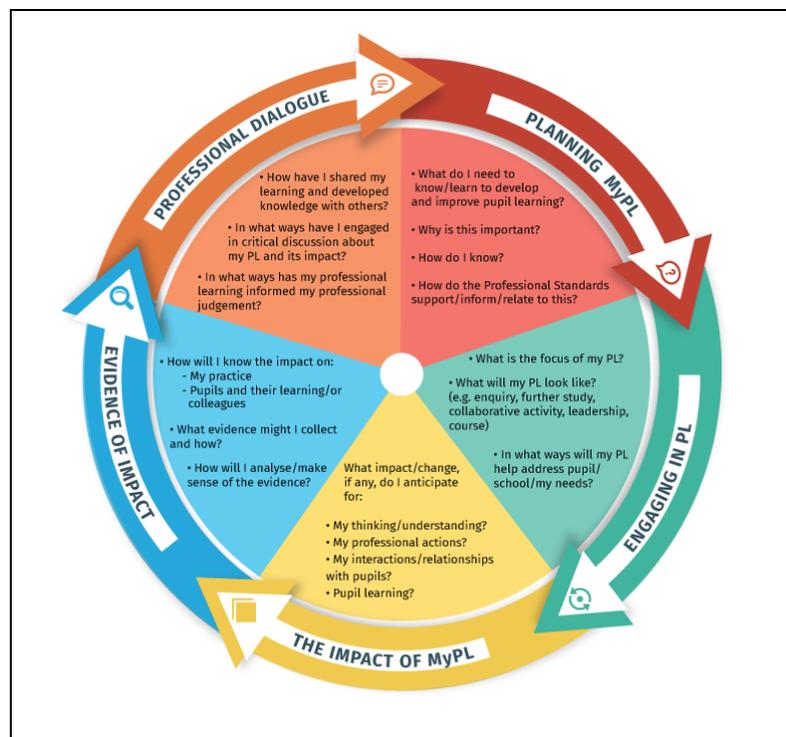


Figura 4.11. Processo ciclico di apprendimento professionale (tratto da GTCS:

<http://www.gtcs.org.uk/professional-update/professional-learning/professional-learning.aspx>)

La concezione ciclica di apprendimento professionale, come si può osservare nella figura 4.11, conferma la visione di un insegnante riflessivo, ricercatore e capace di confrontare i propri percorsi di apprendimento all'interno della comunità professionale.

3. Il caso della Nuova Zelanda

La Nuova Zelanda è una nazione con una popolazione di poco più di 4,5 milioni di abitanti (OECD, 2018) con un'alta percentuale di giovani, infatti la popolazione studentesca, tra i 5 e i 18 anni, nell'anno scolastico 2015-2016 era di poco meno di 900.000 studenti (New Zealand Ministry of Education, s.d.a).

L'istruzione è obbligatoria tra i 6 e i 16 anni, ossia fino a parte della scuola secondaria. Nella figura 4.12. si rappresenta la struttura suddivisa per livelli del sistema educativo neozelandese.

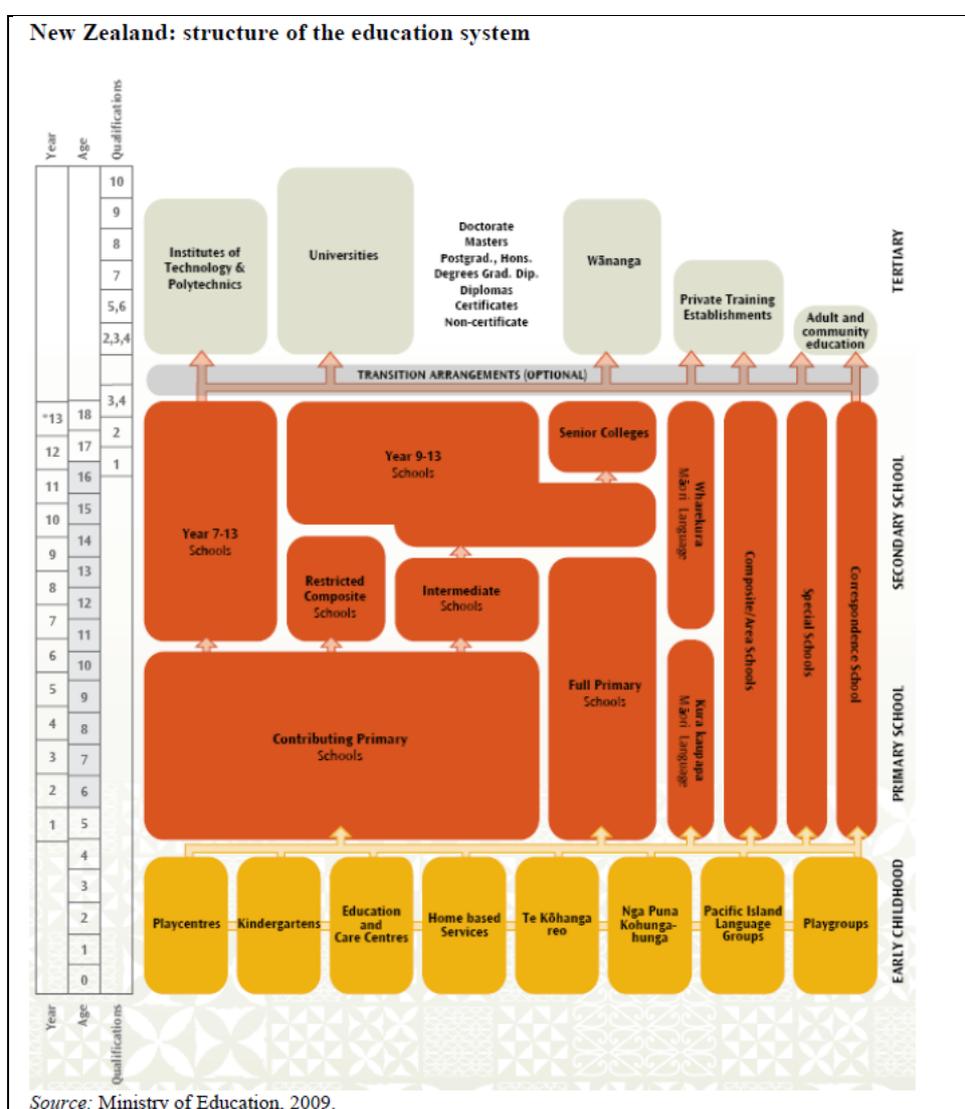


Figura 4.12. Struttura del sistema educativo della Nuova Zelanda (tratto da UNESCO, 2011, p. 10)

Il curriculum nazionale (*The New Zealand Curriculum*), rivisto nel novembre 2007, prevede un quadro di riferimento curricolare per gli anni della scuola dell'obbligo. In esso sono definiti i valori di riferimento, cinque competenze chiave e i settori disciplinari (New Zealand Ministry of Education, 2007), tuttavia esso costituisce solo un quadro di riferimento generale e lascia un'ampia flessibilità alle scuole per implementarlo e per progettarlo in termini operativi (Conway et al., 2015). Infatti nel sito dove viene presentato il curriculum nazionale si legge:

« The New Zealand Curriculum sets the direction for teaching and learning in English-medium New Zealand schools. But it is a framework rather than a detailed plan. This means that while every school curriculum must be clearly aligned with the intent of this document, schools have considerable flexibility when determining the detail. In doing this, they can draw on a wide range of ideas, resources, and models.

Schools are required to base their curriculum on the principles of The New Zealand Curriculum, to encourage and model the values, and to develop the key competencies at all year levels.» (New Zealand Ministry of Education, s.d.b).

Per quanto attiene alla professione docente, in Nuova Zelanda esiste un organismo indipendente, il *New Zealand Educational Council (NZEC)*: un'organizzazione professionale degli insegnanti, riconosciuta e regolata dalla legge neozelandese (l'*Education Amendment Act* del 2015). Questo organismo ha la responsabilità diretta e regolativa sull'accesso alla professione e sulla gestione del registro nazionale degli insegnanti.

L'accesso alla professione è vincolata alla formazione iniziale (*Initial Teacher Education – ITE*), generalmente realizzata dalle università, e comporta, per poter accedere al periodo di ingresso all'insegnamento, l'aver conseguito il livello di competenze definito dagli *Graduating Teacher Standards* (NZEC, s.d.).

Il periodo di prova dura tre anni, al termine dei quali si può accedere alla registrazione definitiva. Questo passaggio implica il raggiungimento degli standard professionali definiti nel documento *Our Code, Our Standards* (NZEC, 2017). In Nuova Zelanda la registrazione per l'esercizio della professione è obbligatoria e deve essere rinnovata ogni tre anni.

Vediamo ora qual è l'organizzazione di questi due sistemi di standard e del codice deontologico ad essi strettamente vincolato (NZEC, 2017).

3.1. Standard per l'accesso alla professione: Graduating Teacher Standards

Questi standard sono organizzati in tre dimensioni: *conoscenze professionali, pratica professionale e valori e relazioni professionali*; che a loro volta sono suddivise in standard (sette in totale) con le corrispondenti descrizioni come si vede nella figura 4.13.

<i>Graduating Teacher Standards</i>	
<i>Professional Knowledge</i>	
Standard One: <i>Graduating Teachers know what to teach</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>have content knowledge appropriate to the learners and learning areas of their programme</i> b. <i>have pedagogical content knowledge appropriate to the learners and learning areas of their programme</i> c. <i>have knowledge of the relevant curriculum documents of Aotearoa New Zealand</i> d. <i>have content and pedagogical content knowledge for supporting English as an Additional Language (EAL) learners to succeed in the curriculum</i>
Standard Two: <i>Graduating Teachers know about learners and how they learn</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>have knowledge of a range of relevant theories and research about pedagogy, human development and learning</i> b. <i>have knowledge of a range of relevant theories, principles and purposes of assessment and evaluation</i> c. <i>know how to develop metacognitive strategies of diverse learners</i> d. <i>know how to select curriculum content appropriate to the learners and the learning context</i>
Standard Three: <i>Graduating Teachers understand how contextual factors influence teaching and learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>have an understanding of the complex influences that personal, social and cultural factors may have on teachers and learners</i> b. <i>have knowledge of tikanga and te reo Māori to work effectively within the bicultural contexts of Aotearoa New Zealand</i> c. <i>have an understanding of education within the bicultural, multicultural, social, political, economic and historical contexts of Aotearoa New Zealand</i>
<i>Professional Practice</i>	
Standard Four: <i>Graduating Teachers use professional knowledge to plan for a safe, high quality teaching and learning environment</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>draw upon content knowledge and pedagogical content knowledge when planning, teaching and evaluating</i> b. <i>use and sequence a range of learning experiences to influence and promote learner achievement</i> c. <i>demonstrate high expectations of all learners, focus on learning and recognise and value diversity</i> d. <i>demonstrate proficiency in oral and written language</i>

	<p>(Māori and/or English), in numeracy and in ICT relevant to their professional role</p> <p>e. use te reo Māori me ngā tikanga-ā-iwi appropriately in their practice</p> <p>f. demonstrate commitment to and strategies for promoting and nurturing the physical and emotional safety of learners</p>
<p>Standard Five: <i>Graduating Teachers use evidence to promote learning</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • systematically and critically engage with evidence to reflect on and refine their practice • gather, analyse and use assessment information to improve learning and inform planning • know how to communicate assessment information appropriately to learners, their parents/caregivers and staff
<p><i>Professional Values and Relationships</i></p>	
<p>Standard Six: <i>Graduating Teachers develop positive relationships with learners and the members of learning communities</i></p>	<p>a. recognise how differing values and beliefs may impact on learners and their learning</p> <p>b. have the knowledge and dispositions to work effectively with colleagues, parents/caregivers, families/whānau and communities</p> <p>c. build effective relationships with their learners</p> <p>d. promote a learning culture that engages diverse learners effectively</p> <p>e. demonstrate respect for te reo Māori me ngā tikanga-ā-iwi in their practice</p>
<p>Standard Seven: <i>Graduating Teachers are committed members of the profession</i></p>	<p>a. uphold the Education Council's Code of Ethics/Ngā Tikanga Matatika</p> <p>b. have knowledge and understanding of the ethical, professional and legal responsibilities of teachers</p> <p>c. work co-operatively with those who share responsibility for the learning and well-being of learners</p> <p>d. are able to articulate and justify an emerging personal, professional philosophy of teaching and learning</p>

Figura 4.13. Sistema di standard per l'accesso alla professione. *Graduated Teacher Standards* -

Nuova Zelanda (adattato da NZEC, s.d.)

Come si può apprezzare dalla figura 4.13, si tratta di una struttura relativamente semplice che include:

a) le conoscenze professionali in termini di:

- a. conoscenze disciplinari (cosa insegnare; curriculum neozelandese);
- b. conoscenze sugli alunni (teorie sull'apprendimento, sulla valutazione, sulla selezione dei contenuti appropriati per gli alunni, ecc.);
- c. conoscenze fattori contestuali che influenzano l'insegnamento e l'apprendimento (fattori sociali, personali e culturali; contesto interculturale neozelandese, ecc.);

- b) la pratica professionale:**
 - a. utilizzo delle conoscenze professionali in termini di progettazione, didattica e valutazione per facilitare l'apprendimento;
 - b. utilizzo di evidenze per promuovere l'apprendimento (riflessione sulla propria pratica; raccogliere ed analizzare evidenze dai risultati per migliorare; comunicazione assertiva inerente ai risultati d'apprendimento ai diversi interlocutori);
- c) valori e relazioni professionali:**
 - a. sviluppo di relazioni positive con gli alunni e gli altri membri della comunità (rapporti con gli alunni, con i colleghi e con la comunità);
 - b. coinvolgimento nella professione (implica anche l'adozione del codice deontologico).

A una prima analisi di questo elenco di standard, risultano abbastanza evidenti almeno tre dei quattro modelli d'insegnante di riferimento. L'approccio dell'*effective teacher* è richiamato dal riferimento continuo e trasversale agli apprendimenti come risultato atteso delle azioni attese. I modelli del *reflective* e dell'*enquiring teacher* sono sicuramente presenti nello standard cinque.

Inoltre sono molto presenti i riferimenti alla dimensione valoriale che deve reggere l'agire dell'insegnante sia perché viene richiamato il sostegno al codice deontologico della professione (*Code for Professional Responsibility*), sia perché in più indicatori sono sollecitati atteggiamenti di rispetto nei confronti degli alunni, degli altri membri della comunità e della cultura Maori. Nel prossimo paragrafo si analizzerà con maggiore precisione il codice deontologico.

3.2. Codice deontologico: Code for Professional Responsibility

Questo codice è strettamente vincolato a tutti e due i sistemi di standard per gli insegnanti in Nuova Zelanda; viene presentato nello stesso documento degli standard professionali (*Our Standards. Standards for the teaching profession.*

NZEC, 2017) ed è un elemento chiave che definisce i comportamenti etici che devono essere assunti da ogni insegnante, novizio o esperto che sia, nel paese.

Il *Code for Professional Responsibility* costituisce un vero e proprio codice deontologico che regola i comportamenti degli insegnanti sulla base di un insieme di valori considerati fondamentali. Questi sono indicati con nomi maori a testimonianza della rilevanza che ha nella società neozelandese il biculturalismo e, in una traduzione sommaria e sicuramente parziale, potremmo tradurli con: a) Comportamenti professionali di qualità per potenziare gli alunni, b) Rispetto e dignità per tutti, c) Integrità: comportamenti onesti, giusti ed etici, e d) Collaborazione positiva con tutti gli attori educativi e la comunità in generale.

I valori soggiacenti al codice deontologico, quindi, sono i seguenti:

«WHAKAMANA: empowering all learners to reach their highest potential by providing high-quality teaching and leadership.

MANAAKITANGA: creating a welcoming, caring and creative learning environment that treats everyone with respect and dignity.

PONO: showing integrity by acting in ways that are fair, honest, ethical and just.

WHANAUNGATANGA: engaging in positive and collaborative relationships with our learners, their families and wha-nau, our colleagues and the wider community» (NZEC, 2017, p. 2).

Il codice è organizzato in quattro dimensioni come si può osservare nella figura 4.14:

- impegno con la professione docente;
- impegno con gli alunni;
- impegno con le famiglie e la comunità;
- impegno con la società.

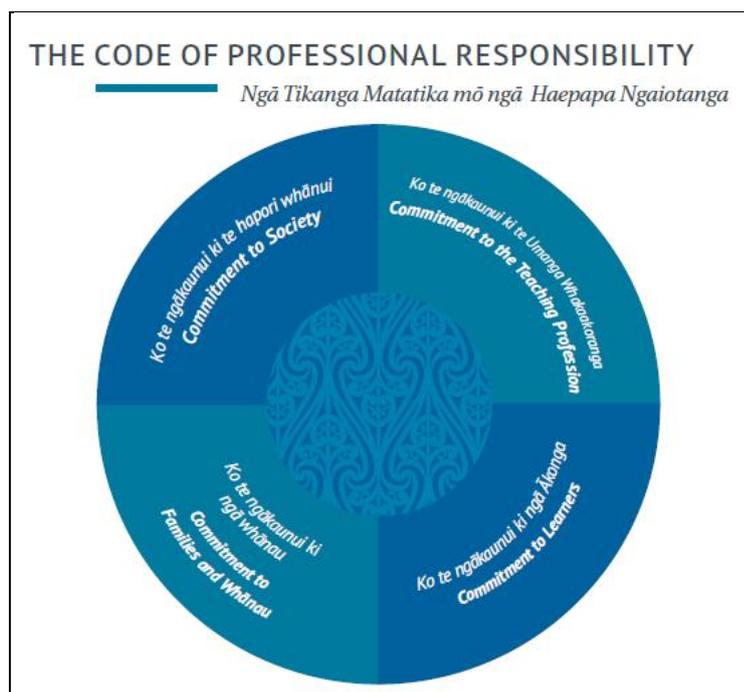


Figura 4.14. The Code of Professional Responsibility - Nuova Zelanda (tratto da NZEC, 2017, p.8)

In ognuna delle quattro dimensioni sono definiti i comportamenti attesi in sintonia con i valori prima menzionati e ci si attende che ogni insegnante del paese lo sostenga e promuova nell'esercizio della professione.

3.3. Standard per l'esercizio della professione: *Our Standard. Standard for the teaching Profession*

Gli standard professionali costituiscono il punto di riferimento per le periodiche valutazioni che portano al rinnovo della registrazione presso l'*Education Council*; rinnovo che si realizza ogni tre anni su richiesta del singolo docente. Ogni anno l'insegnante deve partecipare in un processo di *appraisal*²⁷ in merito al suo stato professionale, processo che ha una forte connotazione riflessiva e si basa sugli *Standard for the Teacher Profession*.

La struttura del processo di appraisal implica lo svolgimento di diversi step come si può vedere nella figura 4.15; fasi che rendono esplicito il processo riflessivo che viene richiesto all'insegnante non su una situazione pratica nello

²⁷ Per maggiori informazioni sull'*Appraisal* gestito dall'*Education Council* si veda il sito: <https://educationcouncil.org.nz/content/appraisal>

specifico bensì sul livello di professionalità che ha raggiunto per ogni standard professionale. È inoltre sollecitato uno scambio con i colleghi per stabilire il grado di allineamento con gli obiettivi annuali della scuola.

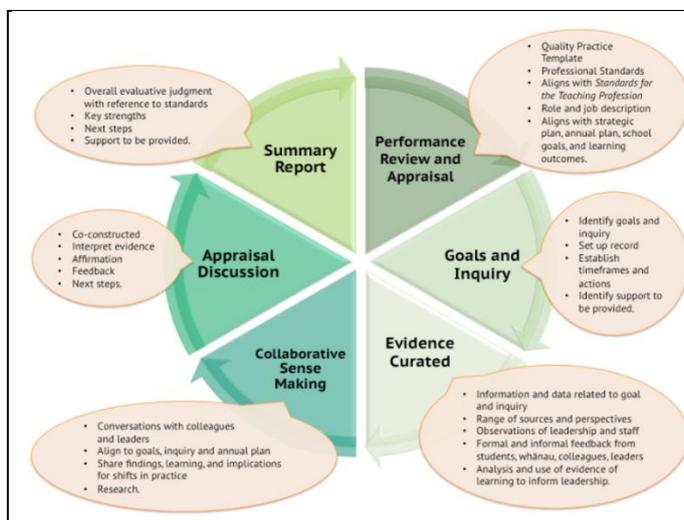


Figura 4.15. Diagramma del processo di *Appraisal* per insegnanti – Nuova Zelanda (tratto da <https://educationcouncil.org.nz/content/teachers-appraisal>)

In merito agli standard veri e propri, nella figura 4.16 emerge la suddivisione del sistema di standard in sei dimensioni: *Te Tiriti o Waitangi partnership*; *Professional Learning*; *Professional Relationship*; *Learning-focused culture*; *Design for Learning* e *Teaching*.



Figura 4.16. Professional Standard for Teaching Profession – Nuova Zelanda (tratto da NZEC, 2017, p.16)

Nelle figure 4.17 e 4.18 sono, invece, riportate le descrizioni dei singoli standard.

STANDARD	ELABORATION OF THE STANDARD
 <p>Te Tiriti o Waitangi partnership Demonstrate commitment to tangata whenuatanga and Te Tiriti o Waitangi partnership in Aotearoa New Zealand.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Understand and recognise the unique status of tangata whenua in Aotearoa New Zealand. • Understand and acknowledge the histories, heritages, languages and cultures of partners to Te Tiriti o Waitangi. • Practise and develop the use of te reo and tikanga Māori.
 <p>Professional learning Use inquiry, collaborative problem-solving and professional learning to improve professional capability to impact on the learning and achievement of all learners.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inquire into and reflect on the effectiveness of practice in an ongoing way, using evidence from a range of sources. • Critically examine how my own assumptions and beliefs, including cultural beliefs, impact on practice and the achievement of learners with different abilities and needs, backgrounds, genders, identities, languages and cultures. • Engage in professional learning and adaptively apply this learning in practice. • Be informed by research and innovations related to: content disciplines; pedagogy; teaching for diverse learners, including learners with disabilities and learning support needs; and wider education matters. • Seek and respond to feedback from learners, colleagues and other education professionals, and engage in collaborative problem solving and learning-focused collegial discussions.
 <p>Professional relationships Establish and maintain professional relationships and behaviours focused on the learning and wellbeing of each learner.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Engage in reciprocal, collaborative learning-focused relationships with: <ul style="list-style-type: none"> – learners, families and whānau – teaching colleagues, support staff and other professionals – agencies, groups and individuals in the community. • Communicate effectively with others. • Actively contribute, and work collegially, in the pursuit of improving my own and organisational practice, showing leadership, particularly in areas of responsibility. • Communicate clear and accurate assessment for learning and achievement information.

Figura 4.17. Prime tre dimensioni degli standard professionali - Nuova Zelanda (tratto da NZEC, 2017, p.18)

Anche nella declinazione di questo sistema di standard si ribadisce l'importanza della dimensione biculturale neozelandese, in particolare con la prima dimensione che fa riferimento all'impegno a rispettare i principi dell'accordo di Waitangi²⁸.

La seconda dimensione prospetta una figura professionale con competenze ampie che vanno dalla ricerca e la riflessione sulle proprie pratiche professionali, alla collaborazione con i pari e con altri professionisti.

Nella terza dimensione vengono approfondite le prestazioni inerenti alla collegialità e alla collaborazione e comunicazione effettiva con altri attori coinvolti nel sistema educativo.

²⁸ Si tratta di un trattato siglato nel 1840 tra William Hobson, in rappresentanza della corona inglese e da 40 capi di tribù Maori che sanciva il termine delle ostilità e stabiliva una serie di protezioni degli interessi Maori (si veda Wikipedia: https://it.wikipedia.org/wiki/Trattato_di_Waitangi). Attualmente i principi del trattato sono parte integrante del curriculum scolastico della Nuova Zelanda – *New Zealand Curriculum* (NZC, 2012)

STANDARD	ELABORATION OF THE STANDARD
 <p>Learning-focused culture</p> <p>Develop a culture that is focused on learning, and is characterised by respect, inclusion, empathy, collaboration and safety.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Develop learning-focused relationships with learners, enabling them to be active participants in the process of learning, sharing ownership and responsibility for learning. • Foster trust, respect and cooperation with and among learners so that they experience an environment in which it is safe to take risks. • Demonstrate high expectations for the learning outcomes of all learners, including for those learners with disabilities or learning support needs. • Manage the learning setting to ensure access to learning for all and to maximise learners' physical, social, cultural and emotional safety. • Create an environment where learners can be confident in their identities, languages, cultures and abilities. • Develop an environment where the diversity and uniqueness of all learners are accepted and valued. • Meet relevant regulatory, statutory and professional requirements.
 <p>Design for learning</p> <p>Design learning based on curriculum and pedagogical knowledge, assessment information and an understanding of each learner's strengths, interests, needs, identities, languages and cultures.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Select teaching approaches, resources, and learning and assessment activities based on a thorough knowledge of curriculum content, pedagogy, progressions in learning and the learners. • Gather, analyse and use appropriate assessment information, identifying progress and needs of learners to design clear next steps in learning and to identify additional supports or adaptations that may be required. • Design and plan culturally responsive, evidence-based approaches that reflect the local community and Te Tiriti o Waitangi partnership in New Zealand. • Harness the rich capital that learners bring by providing culturally responsive and engaging contexts for learners. • Design learning that is informed by national policies and priorities.
 <p>Teaching</p> <p>Teach and respond to learners in a knowledgeable and adaptive way to progress their learning at an appropriate depth and pace.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teach in ways that ensure all learners are making sufficient progress, and monitor the extent and pace of learning, focusing on equity and excellence for all. • Specifically support the educational aspirations for Māori learners, taking shared responsibility for these learners to achieve educational success as Māori. • Use an increasing repertoire of teaching strategies, approaches, learning activities, technologies and assessment for learning strategies and modify these in response to the needs of individuals and groups of learners. • Provide opportunities and support for learners to engage with, practise and apply learning to different contexts and make connections with prior learning. • Teach in ways that enable learners to learn from one another, to collaborate, to self-regulate and to develop agency over their learning. • Ensure learners receive ongoing feedback and assessment information and support them to use this information to guide further learning.

Figura 4.18. Ultime tre dimensioni degli standard professionali - Nuova Zelanda (tratto da NZEC, 2017, p.20)

Questa seconda parte del sistema di standard per la professione docente evidenzia tre dimensioni fondamentali per la professione che hanno come asse comune l'apprendimento. Si va dallo sviluppo di una cultura incentrata sull'apprendimento alla capacità di progettare il curriculum e anche alle competenze necessarie nelle pratiche didattiche.

È molto interessante che appaiono più volte dei chiari riferimenti alla valutazione formativa e al feedback in quanto fattori chiave per facilitare l'apprendimento da parte degli studenti.

Dopo aver analizzato questi tre documenti è possibile identificare come, anche nel caso della Nuova Zelanda, i quattro modelli d'insegnante descritti nel terzo capitolo siano, in grado diverso, presenti:

- *effective teacher*: questo approccio è indubbiamente rappresentato dai numerosi riferimenti all'apprendimento come aspetto centrale e fondamentale delle azioni richieste all'insegnante. L'apprendimento come fine dell'azione docente oltre ad essere presente in modo trasversale negli standard, lo è anche nella declinazione dei valori di base del codice deontologico (NZEC, 2017, p. 2);
- *reflective teacher*: il riferimento a un insegnante che sappia riflettere sulla propria pratica è presente in diversi standard. Ad esempio:
 - Nello standard 5 dei *Graduated Teacher Standards* si descrivono due prestazioni: «*c. systematically and critically engage with evidence to reflect on and refine their practice*» e «*d. gather, analyse and use assessment information to improve learning and inform planning*» (NZEC, s.d.);
 - Nella dimensione *Professional Learning* degli *Standard for Teacher Profession* si afferma: «*• Inquire into and reflect on the effectiveness of practice in an ongoing way, using evidence from a range of sources. • Critically examine how my own assumptions and beliefs, including cultural beliefs, impact on practice and the achievement of learners with different abilities and needs, backgrounds, genders, identities, languages and cultures.* » (NZEC, 2017, p. 18);
- *enquiring teacher*: anche per l'insegnante ricercatore si trovano diversi riferimenti all'analisi delle proprie pratiche – spesso sono inseriti negli indicatori che includono anche la riflessività – per

poter prendere quindi decisioni di miglioramento, ma sono anche presenti dei chiari riferimenti alla ricerca educativa: «*Be informed by research and innovations related to: content disciplines; pedagogy; teaching for diverse learners, including learners with disabilities and learning support needs; and wider education matters*» (NZEC, 2017, p. 18);

- *transformative teacher*: questo modello è forse quello che si evidenzia in modo meno esplicito, ma sono presenti diversi riferimenti al ruolo d'intellettuale di rilevanza sociale dell'insegnante. Infatti nel codice deontologico si descrivono alcuni comportamenti che rientrano in questo approccio teorico; nello specifico nella dimensione dell'impegno sociale vengono descritti tre comportamenti finalizzati al mantenimento del ruolo di prestigio e alla consapevolezza della capacità di influire sul futuro della società da parte dell'insegnante (si veda la figura 4.19).

 4. COMMITMENT TO SOCIETY
I will respect my trusted role in society and the influence I have in shaping futures by:
1. promoting and protecting the principles of human rights, sustainability and social justice
2. demonstrating a commitment to a Tiriti o Waitangi based Aotearoa New Zealand
3. fostering learners to be active participants in community life and engaged in issues important to the wellbeing of society.

Figura 4.19. Dimensione *Commitment to Society* del codice professionale - Nuova Zelanda (tratto da NZEC, 2017, p.12)

4. Il caso del Cile

Il Cile è considerato uno dei paesi latinoamericani con un maggior sviluppo del sistema educativo, partecipa regolarmente alle inchieste internazionali organizzate dall'OECD (PISA, TALIS) e della IEA (Pirls e TIMSS), ma è anche caratterizzato da scelte di politica educativa fortemente orientate verso il mercato, con una crescente partecipazione di soggetti privati e una diminuzione della presenza del pubblico in quanto ad offerta di opportunità educative (Villalobos e Quaresma, 2015).

La stessa costituzione cilena sancisce il diritto alla libertà d'insegnamento (*libertad de enseñanza*) che è definita come il diritto delle persone giuridiche o naturali ad aprire e gestire degli istituti scolastici di qualsiasi grado (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2005). Questo diritto ha permesso che nel sistema educativo e in quello scolastico in particolare siano maggioritari i *provider* privati (si distinguono tra privati che ricevono una sovvenzione dallo stato e privati che non ricevono nessun tipo di sovvenzione statale).

Nel 2015 la popolazione studentesca durante il periodo scolastico obbligatorio²⁹ era maggiore negli istituti privati che in quelli pubblici, come si può apprezzare nella figura 4.20 (OECD, 2017).

Level and education modality		Total enrolment	Distribution of enrolment by provider type (%)			
			Public municipal	Government-dependent private	Government-independent private	Delegated administration
Primary education	Regular	1 937 397	38.9	53.2	7.9	0.01
	Special needs	39 867	34	65.8	0.1	-
Secondary education (youth)	HS	619 940	31.1	54.1	12	2.8
	TP	285 304	46.3	43.8	0.002	9.9

Source: MINEDUC (2017). "Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016" [Review of educational policies in Chile between 2004 and 2016: Chile National Report], Research Centre, Ministry of Education of Chile, Santiago.

Figura 4.20. Distribuzione delle percentuali di studenti per tipo di provider - Cile (tratto da OECD, 2017, p.45).

²⁹ In Cile l'obbligo scolastico è di 13 anni e va dai 5 ai 17 anni. Questo periodo copre l'ultimo anno di *Educación Parvularia*, gli otto anni della *Educación Primaria* e i quattro della *Educación Media*.

4.1. Curricolo formativo in Cile

Il curriculum scolastico cileno è stabilito dalla Ley General de Educación del 2009, nella quale sono indicate le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti e gli obiettivi generali che dovranno essere conseguiti al termine di ogni livello scolastico (MINEDUC, 2009).

Da un punto di vista operativo, sono stati successivamente elaborati diversi documenti, molto dettagliati, di carattere curricolare che di fatto rendono il curriculum cileno di tipo rigidamente definito. Per ogni anno scolastico dal 1° anno dell'*Educación Básica* al 4° anno dell'*Educación Media*, per ogni disciplina scolastica, sono stati elaborati sia le cosiddette *Bases Curriculares*, che definiscono quali sono gli apprendimenti attesi per ogni anno, e il *Programa de Estudio*³⁰, nel quale oltre agli obiettivi sono definite anche le unità di apprendimento, con esempi didattici e per la valutazione, da svolgere durante l'anno. I livelli di dettaglio e la struttura temporale che viene proposta in questi documenti indubbiamente rappresentano dei forti vincoli all'espressione di una autonomia professionale da parte degli insegnanti per quanto attiene la progettazione educativa e didattica.

Indubbiamente si tratta di un paese che, in ambito educativo e formativo, riesce a far convivere aspetti che possono apparire contraddittori: da un lato si osserva un chiaro interesse per migliorare il sistema educativo, ma dall'altro i risultati non sono ancora soddisfacenti o comunque insufficienti. Come si è indicato in precedenza, il Cile partecipa attivamente alle indagini OECD (PISA dal 2000, TALIS 2013, PIACC 2015), l'obbligo scolastico è di tredici anni (dai 5 ai 17 anni) e benché ci sia ormai da più di un ventennio un costante incremento nella spesa complessiva nel sistema educativo (nel periodo 2008-2013 l'incremento è stato del 2% del PIL), questa non raggiunge il 50% della spesa media dei paesi OECD (OECD, 2016_b).

³⁰ Le *Bases Curriculares* e i programmi di studio per ogni anno scolastico e per ogni disciplina sono accessibili nel sito: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/>.

4.2. Sviluppo professionale degli insegnanti

Occorre evidenziare che in Cile, nell'ultimo ventennio, è esistito un forte impegno in termini di politiche per lo sviluppo della professionalità docente. La legge 20.903 del 2016 ha stabilito una nuova normativa specifica per lo sviluppo della professione docente nel paese. Tra i diversi punti affrontati dalla legge, nel tentativo di ridurre parzialmente alcuni effetti prodotti dalla logica di libero mercato che vige nel sistema educativo, si propone una riduzione progressiva della quantità di ore di lezione diretta (per un orario di 44 ore settimanali, si passerà dalle attuali circa 32 ore in aula alle 28,5 o 26 ore nel 2019³¹) e di implementare nel periodo 2016-2026 il *Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente* (MINEDUC, 2016).

Vediamo quali sono i punti principali dello sviluppo professionale docente in Cile:

- si tratta di una politica che regola le procedure e le modalità che vanno dalla formazione iniziale docente (includendo le condizioni e i requisiti d'accesso) allo sviluppo di una articolata carriera docente;
- stabilisce un percorso d'inserimento professionale per gli insegnanti novizi durante i primi due anni di servizio;
- si crea un sistema per lo sviluppo professionale al quale sarà obbligatoria l'adesione da parte degli istituti scolastici che ricevono dei finanziamenti diretti dallo stato (sono quindi escluse le scuole private che non ricevono nessuna sovvenzione dallo stato);
- stabilisce una progressione della carriera docente in base ai risultati di un processo valutativo basato su un sistema di standard professionali. Sono stati definiti cinque livelli, più uno transitorio – con le corrispondenti soglie salariali – di cui i primi quattro sono obbligatori: *Inicial, Transitorio, Temprano, Avanzato, Experto I* ed *Experto II*. (REFORMA, 2016).

³¹ Dati tratti dal sito del Ministero d'educazione (MINEDUC):
<http://www.politicanacionaldocente.cl/wp-content/uploads/2017/01/Tabla-Horas-no-Lectivas.pdf>

A questi livelli di progressione nella carriera docente³² si accede attraverso un processo di valutazione delle competenze professionali; quattro livelli sono obbligatori, mentre agli ultimi due l'accesso è su base volontaria. I livelli obbligatori sono i seguenti:

- *Tramo Inicial (obbligatorio)*: corrisponde alla tappa d'induzione alla professione docente che dura un anno e nella quale i docenti sono soggetti a un tutoraggio formativo;
- *Tramo di Acceso al Sistema (transitorio)*: si tratta di un livello transitorio al quale accedono solo i docenti con anzianità di servizio, ma che non abbiano mai partecipato alle modalità precedenti di valutazione docente e che quindi non possono essere inseriti in uno degli altri livelli;
- *Tramo Temprano (obbligatorio)*: corrisponde alla tappa di progressione verso il consolidamento delle competenze professionali. In questa tappa il docente mostrerà uno sviluppo maggiore, rispetto a quanto ottenuto nella tappa precedente, su tutti gli aspetti della professione;
- *Tramo Avanzado (obbligatorio)*: corrisponde al livello atteso per tutti i docenti. Si tratta di un docente che ha raggiunto i livelli attesi di competenze professionali e, oltre all'insegnamento diretto, assume altri impegni professionali come quello di tutoraggio per i docenti nella tappa d'induzione (*Tramo Inicial*) e di leadership nella realizzazione della progettazione d'istituto.

I livelli volontari sono due e sono raggiungibili solo dopo aver conseguito il livello professionale avanzato (*Tramo Avanzado*) e per i quali è necessaria anche una anzianità di servizio minima. Essi sono:

³² Questi livelli sono obbligatori solo per le istituzioni scolastiche, pubbliche (municipali) e private, che ricevono sovvenzioni statali. Le istituzioni private che non ricevono finanziamenti diretti dallo stato non sono soggette a promuovere tra i propri insegnanti la formazione in servizio e la partecipazione al *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* istituito dalla legge 20903 del 2016 (MINEDUC, 2016).

- *Experto I*: si tratta di docenti con competenze professionali al di sopra di quelle attese e che avranno accesso preferenziale alle funzioni di tutoraggio per i neo assunti e di leadership interna alla scuola. Per accedere a questo livello sono necessari almeno otto anni d'esperienza docente.
- *Experto II*: sono definiti come docenti con competenze professionali d'eccellenza con accesso preferenziali alle funzioni di accompagnamento e tutoraggio dei neo assunti e di leadership interna alla scuola. Sono necessari almeno dodici anni di anzianità di servizio nella scuola.

4.3. Standard per l'esercizio della professione

In sintonia con il sistema di sviluppo professionale, sono stati definiti due sistemi di standard.

Il primo per la formazione iniziale, che si compone di numerosi documenti: *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente* pubblicati nel 2001 (MINEDUC, 2001), e i successivi *Estándares Orientadores*³³ elaborati per i diversi corsi universitari di formazione iniziale. Questi sistemi di standard sono utilizzati anche per il processo di accreditamento istituzionale dei diversi corsi di studi.

Il secondo per lo sviluppo professionale docente, *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2008), è stato elaborato nel 2008, è attualmente in una fase di revisione e costituisce la cornice per la valutazione degli insegnanti in

³³ Attualmente sono in vigore sei diversi sistemi di standard e altri due dovranno essere approvati durante il 2018:

- *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*;
 - *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Segunda Edición*;
 - *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Media*;
 - *Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Educación Física*;
 - *Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Educación Especial*;
 - *Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Inglés*;
 - *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música*.
- Sono accessibili nel sito: <http://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>

servizio. La valutazione delle prestazioni degli insegnanti si inserisce in un processo iniziato nello scorso decennio e che con la legge 20903 del 2016 è stato ridefinito anche in quanto a tempistica e obbligatorietà (MINEDUC, 2016).

Come è stato indicato in precedenza, per progredire nella carriera professionale in Cile, gli insegnanti devono sottoporsi a una valutazione delle loro competenze professionali. Va detto che si tratta di un processo complesso, iniziato negli anni novanta, non privo di tensioni e di difficoltà sotto diversi punti di vista; da un lato vi sono state resistenze da parte di alcuni settori di insegnanti e da parte delle loro organizzazioni, dall'altro, le politiche educative alla base del processo di miglioramento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sono spesso risultati contraddittori rispetto alle esigenze di una maggiore democratizzazione del sistema educativo dopo gli anni bui della dittatura (Catalán e González, 2009; Manzi, González e Sun, 2011; Bellei e Valenzuela, 2013; Avalos, 2014_b).

Nell'ultimo decennio del secolo scorso sono state implementate numerose misure di politica educativa indubbiamente molto rilevanti nella prospettiva di segnare un cambiamento significativo durante i primi anni del ritorno alla democrazia. La più importante di queste misure è stata indubbiamente la *Reforma Educacional*: una riforma educativa orientata a migliorare il sistema educativo cileno nella direzione di una maggiore democrazia e quindi di maggiori e migliori condizioni per gli ampi settori sociali rimasti al margine della crescita economica che il paese aveva sperimentato nell'ultimo decennio della dittatura. La riforma educativa si focalizzò su quattro elementi: il *Programa de Mejoramiento e Innovación Pedagógica*, la *Reforma Curricular*, il *Desarrollo Profesional Docente* e la *Jornada Escolar Completa* (Manzi, et.al., 2011).

Lo sviluppo professionale docente è quindi stato un elemento centrale delle politiche educative cilene nel post dittatura, ma solo con la legge 20903 del 2016 (MINEDUC, 2016) viene definita la obbligatorietà della valutazione docente per la progressione nella carriera docente. Va detto comunque che i tempi con cui questo processo sarà implementato sono molto ampi per permettere una progressiva implementazione senza produrre grandi tensioni specialmente tra quegli insegnanti che si sono rifiutati di partecipare alle fasi precedenti che comunque non avevano

un carattere di obbligatorietà (vedi legge 19.933 del 31 gennaio 2004 – MINEDUC, 2004).

Attualmente la valutazione degli insegnanti viene realizzata con una doppia modalità:

- una valutazione sulle conoscenze specifiche disciplinari e conoscenze pedagogiche che sarà applicato ogni quattro anni (nel caso il docente risulti qualificato in uno dei due più alti livelli di prestazione: A o B, questa prova non dovrà più essere resa durante tutta la carriera professionale). Questa prova viene somministrata dalla *Agencia de la Calidad de la Educación*³⁴;
- la presentazione di un portfolio professionale sulle competenze pedagogiche che viene elaborato sulla base degli standard professionali descritti nel *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2008). Questo processo si realizza ogni quattro anni ed è gestito dal *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)*³⁵, organismo del *Ministerio de Educación*.

Il sistema di standard professionali degli insegnanti è organizzato in quattro dimensioni (*dominios*) fondamentali, che sono organizzate in funzione di una rappresentazione ciclica del processo di insegnamento e apprendimento, come si può osservare nella figura 4.21.

³⁴ *Agencia de la Calidad de la Educación*: Organismo dello stato cileno con statuto autonomo che ha la responsabilità di valutare ed orientare il sistema educativo del paese in una prospettiva di miglioramento e maggiore equità. Per maggiori informazioni si veda il sito: <http://www.agenciaeducacion.cl/>.

³⁵ *CPEIP*: Organismo del *MINEDUC*, responsabile del *Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente* e della gestione dell'offerta di formazione in servizio per gli insegnanti. Per maggiori informazioni si veda il sito: <http://www.cpeip.cl/>.



Figura 4.21. Dimensioni del Marco para la Buena Enseñanza - Cile (tratto da MINEDUC, 2008, p.8).

Le quattro dimensioni, quindi, sono:

- *Preparación para la enseñanza (faceta A);*
- *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (faceta B);*
- *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (faceta C);*
- *Responsabilidades profesionales (faceta D).*

Come si é indicato in precedenza queste quattro dimensioni sono state concepite in una logica circolare che partendo dalla prima scandisce la progressione del processo di insegnamento e apprendimento.

La prima dimensione (*Preparación para la enseñanza*) fa riferimento all'insieme di conoscenze che l'insegnante deve possedere per poter poi avere prestazioni adeguate nella pratica docente. Queste conoscenze sono inerenti al curriculum nazionale, alla disciplina che si deve insegnare, alla progettazione didattica e alla valutazione degli apprendimenti.

La seconda dimensione (*Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*) si riferisce alle capacità dell'insegnante di organizzare adeguatamente l'ambiente di apprendimento: creazione di un buon clima relazionale,

manifestazione di elevate aspettative nei risultati di apprendimento degli alunni, gestione dell'aula e organizzazione di un buon ambiente di lavoro con gli alunni.

La terza dimensione (*Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*) si focalizza sulle strategie di insegnamento per l'apprendimento: comunicazione degli obiettivi d'apprendimento, strategie d'insegnamento innovative, contenuti trattati con rigore, valutazione in itinere degli apprendimenti, ecc.

L'ultima dimensione (*Responsabilidades profesionales*) definisce alcuni aspetti inerenti ad altre pratiche professionali: riflessività sulla propria pratica, costruzione di relazioni di team con i colleghi, orientamento agli alunni, relazione con le famiglie e conoscenze sulla professione e sul sistema educativo.

Il sistema di standard è molto articolato ed elaborato in modo analitico dando origine a un documento di una certa complessità: le quattro dimensioni sono organizzate in criteri, per ognuno di questi sono forniti vari descrittori e per ognuno di questi si danno ulteriori spiegazioni.

Nella figura 4.22 si mostrano le dimensioni e i corrispondenti criteri.



Figura 4.22. Dimensioni e criteri del MBE - Cile (tratto da MINEDUC, 2008, p.11).

Analizzando i criteri e i relativi descrittori si percepisce un certo squilibrio tra il livello, di maggior dettaglio, con cui sono specificati quelli delle prime tre

dimensioni e il livello, più generale, di quelli dell'ultima dimensione. Di seguito sono presentati i descrittori dei vari criteri organizzati per dimensione.

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza.	
<p>CRITERIO A.1: Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña. ○ Conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina. ○ Comprende la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas. ○ Conoce la relación de los contenidos de los subsectores que enseña con la realidad. ○ Domina los principios del marco curricular y los énfasis de los subsectores que enseña. <p>CRITERIO A.2: Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes. ○ Conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos. ○ Conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña. ○ Conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes. <p>CRITERIO A.3: Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos. ○ Conoce estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos. ○ Conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña. <p>CRITERIO A.4: Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Elabora secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional. ○ Considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos. ○ Las actividades de enseñanza son coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible. ○ Las actividades de enseñanza consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores. <p>CRITERIO A.5: Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los criterios de evaluación que utiliza son coherentes con los objetivos de aprendizaje. ○ Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados. ○ Conoce diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña. ○ Las estrategias de evaluación ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.

Figura 4.23. Descrittori dei criteri della dimensione A del MBE - Cile (tratto da MINEDUC, 2008, p.12).

Nella figura 4.23 sono riportati i descrittori dei criteri della prima dimensione. Si tratta di una dimensione nella quale vengono richieste all'insegnante sia conoscenze di tipo disciplinare, includendo quelle relative alla didattica specifica della disciplina, sia conoscenze pedagogiche applicate per la valutazione diagnostica e per l'organizzazione degli obiettivi d'insegnamento; in merito a questo aspetto è necessario ricordare che gli obiettivi sono definiti già a un livello di dettaglio importante nel curriculum nazionale.

Appare interessante la rilevanza attribuita alla scelta delle strategie e delle modalità di valutazione che devono essere coerenti con gli obiettivi proposti, ma che permettano anche a tutti gli alunni di dimostrare gli apprendimenti conseguiti.

I descrittori dei criteri della seconda dimensione sono riportati nella figura 4.24.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	
<p>CRITERIO B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos. ● Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación. ● Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos. ● Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas. <p>CRITERIO B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos. ● Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda. ● Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje. ● Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad. 	<p>CRITERIO B.3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos. ● Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica. ● Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia. ● Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. <p>CRITERIO B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado. ● Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje. ● Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.

Figura 4.24. Descriptores de los criterios de la segunda dimensión del MBE - Chile (tomado de MINEDUC, 2008, p.13).

Esta dimensión reporta de las prestaciones requeridas al docente estrechamente vinculadas a la organización de los espacios y de los recursos, a la gestión asertiva del aula en un clima relacional adecuado. Se requiere también al docente la explicitación de altas expectativas sobre los aprendizajes de los alumnos con prestaciones inherentes a la selección de las situaciones de aprendizaje y a la promoción de la autonomía de los alumnos.

Mientras que los criterios y los descriptores de la tercera dimensión se muestran en la figura 4.25.

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	
<p>CRITERIO C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr. Explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados. 	<p>CRITERIO C.4: Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase. Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
<p>CRITERIO C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes. Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido. Propone actividades que involucren cognitivamente y emocionalmente a los estudiantes y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos. 	<p>CRITERIO C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores. Formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos. Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje. Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores. Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.
<p>CRITERIO C.3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual. Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes. Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos. 	<p>CRITERIO C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje. Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Figura 4.25. Descrittori dei criteri della terza dimensione del MBE - Cile (tratto da MINEDUC, 2008, p.14).

Con questa dimensione si entra nello specifico delle prestazioni richieste al docente nelle attività didattiche in aula; infatti, si fa riferimento diretto alla lezione, ad esempio quando si sollecita l'esplicitazione degli obiettivi della stessa. Inoltre vengono evidenziate alcune prestazioni in merito alla scelta delle strategie didattiche che devono essere diversificate e coinvolgenti sul piano cognitivo ed emotivo per gli studenti. Viene richiesta anche una gestione ottimale dei tempi della lezione che devono essere finalizzati all'insegnamento e all'apprendimento e non ad altre attività.

Risulta interessante il peso che viene assegnato a modalità di valutazione formativa e feedback che sono implicitamente richiamate in alcuni descrittori degli ultimi due criteri.

I criteri e i descrittori dell'ultima dimensione sono riportati nella figura 4.26.

DOMINIO D: Responsabilidades profesionales.	
<p>CRITERIO D.1: El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>Descriptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados. ● Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. ● Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas. <p>CRITERIO D.2: Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>Descriptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos. ● Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento. <p>CRITERIO D.3: Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p>Descriptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas. ● Identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico. ● Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella. 	<p>CRITERIO D.4: Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>Descriptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso. ● Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos. ● Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos. <p>CRITERIO D.5: Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p> <p>Descriptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conoce las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente. ● Conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia. ● Analiza críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de estas políticas.

Figura 4.26. Descrittori dei criteri della quarta dimensione del MBE - Cile (tratto da MINEDUC, 2008, p.15).

Quest'ultima dimensione è l'unica che espande la concezione professionale dell'insegnante al di là delle prestazioni richieste prima e durante le attività in aula. Il primo criterio, *el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica*, in diretto riferimento alla dimensione riflessiva dell'insegnante e quindi al modello del *reflective teacher*. Va però sottolineato che i descrittori delimitano chiaramente l'oggetto della riflessione, la quale viene vincolata esclusivamente agli apprendimenti degli studenti:

« **CRITERIO D.1:**

El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptor:

- *Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.*

- *Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.*
- *Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.»*
(MINEDUC, 2008, p.15)

La riflessione richiesta parte dai livelli di apprendimento conseguiti dagli alunni e, sulla base degli stessi, porta alla riformulazione delle pratiche d'insegnamento. Si può osservare che non viene richiesto al docente nessun esercizio riflessivo su altri aspetti della professione, come, ad esempio, la progettazione curricolare ed educativa.

Il secondo criterio, *Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas*, si riferisce alle relazioni tra pari e le declina in termini di riflessione tra pari sulle proprie pratiche. Inoltre il professore deve partecipare in modo attivo alle riunioni fissate nella sua scuola. Si osserva, anche analizzando le ulteriori spiegazioni che vengono date su questo criterio, che la collegialità viene declinata in modo abbastanza generico. Le spiegazioni su questi descrittori sono le seguenti:

« **Descriptor D.2.1:**

Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.

Explicación: El profesor colabora con sus colegas en la creación y mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas, sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre la forma de enriquecer las prácticas a través de la revisión, individual y/o colectiva, de diversas fuentes.

Descriptor D.2.2:

Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento.

Explicación: El profesor asiste a las reuniones y capacitaciones planificadas por el establecimiento y participa activamente en sus proyectos y actividades, aportando su trabajo, su experiencia y sus conocimientos» (MINEDUC, 2008, p.34).

Il terzo criterio, *Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos*, definisce un insieme di prestazioni di orientamento che deve assumere l'insegnante.

Il quarto criterio, *Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados*, si riferisce alla relazione con le famiglie degli alunni e in particolare, oltre a definire la necessità di informare le famiglie sul rendimento e sul curriculum formativo, si prospetta nel descrittore 4.3 la ricerca di un coinvolgimento delle famiglie per facilitare gli apprendimenti degli alunni.

Il quinto e ultimo criterio, *Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes*, indica, in primo luogo, che l'insegnante deve possedere delle conoscenze sul sistema educativo e sulle politiche scolastiche e, quindi, che deve essere in grado di analizzare la coerenza del piano educativo della scuola alla luce di queste politiche.

4.4. Considerazioni finali sul caso: il Cile

La situazione cilena presenta vari aspetti interessanti per quanto riguarda lo sviluppo della professione docente in particolare per l'impegno nel cercare di migliorare la deteriorata situazione in cui era stato ridotto il sistema educativo del paese durante la dittatura di Pinochet. Anche la situazione degli insegnanti all'epoca era indubbiamente molto grave sia dal punto di vista dello sviluppo e riconoscimento professionale, sia dal punto di vista delle libertà democratiche e sindacali (Nuñez, 2007; Moreno-Doña e Gamboa, 2014; Zurita, 2017).

Gli sforzi realizzati sono stati indubbiamente significativi e, tra questi, va segnalata la politica di sviluppo della professione docente che ha avuto i suoi inizi negli anni novanta. Quindi si tratta di un processo che può vantare più di venti anni di sviluppo, ma indubbiamente non può considerarsi ancora ben consolidato. L'analisi degli standard professionali rivela un sistema dettagliato nell'elaborazione dei vari elementi (dimensioni, criteri, descrittori e spiegazioni); sistema al quale soggiace un modello d'insegnante predominante l'*effective teacher*.

Gli standard del *Marco para la Buena Enseñanza* sono indubbiamente più sviluppati per i descrittori direttamente vincolati con gli apprendimenti degli alunni. Delle quattro dimensioni, tre (*Preparación para la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*) sono strettamente vincolate con gli apprendimenti – concetto che viene ripreso più volte nei criteri e nei descrittori –, mentre la quarta (*Responsabilidades profesionales*) si riferisce a un impegno professionale definito in termini abbastanza generali.

Va detto che la riflessività, così come la collegialità, è un aspetto che, anche se non con frequenza, appare nei criteri e nei descrittori, ma con descrizioni limitate e comunque sempre finalizzate agli apprendimenti degli alunni.

Si può affermare che, da questo quadro, emerge una visione di professionalità ristretta che si può interpretare anche alla luce di alcuni altri elementi del sistema scolastico cileno che sono stati presentati ed analizzati: la predominanza del settore privato nel sistema educativo, le caratteristiche del curriculum formativo e le condizioni orarie del lavoro degli insegnanti.

La privatizzazione del sistema educativo cileno è stato un elemento che ha caratterizzato la politica in materia educativa durante la dittatura lasciando al libero mercato la funzione di regolatore del sistema stesso (Nuñez, 2014; Zurita, 2017). Dopo il ritorno alla democrazia nel 1990, sono stati progressivamente affrontati diversi problemi in ambito educativo ereditati dalla dittatura, ma su quest'aspetto non sono stati fatti passi significativi considerando che a tutt'oggi la maggioranza delle scuole sono private (Mineduc, 2017; OECD, 2017) e che la logica mercantile continua ad essere presente e vincolante (Avalos, 2014_b).

Sebbene la presenza di operatori privati nel sistema educativo non sia un'esclusività cilena e sia comune a molti altri paesi, è forse la funzione regolatrice dello stato che in Cile trova maggiori difficoltà ad essere esercitata, dato il sistema legale ereditato dalla dittatura. Ad esempio, sono obbligati a partecipare al sistema di sviluppo della professione docente solo gli insegnanti delle scuole municipalizzate e quelli delle scuole private che ricevano anche un finanziamento

pubblico, ma non lo sono gli insegnanti delle scuole private senza apporti economici pubblici.

Un altro aspetto che può aiutare a comprendere il perché di una professionalità ristretta è dato dalle caratteristiche del curriculum formativo cileno. Come si è evidenziato in precedenza, si tratta di un curriculum rigidamente definito in termini operativi (obiettivi, contenuti e sequenze di progettazione didattica e con esempi di attività e strategie da adottare) che lascia pochi spazi di autonomia – per quanto attiene alle decisioni curriculari e didattiche – agli insegnanti. Da un’analisi degli standard professionali, infatti, non appaiono richieste di prestazioni in merito a scelte curriculari, bensì viene spesso richiesto all’insegnante un insegnamento coerente con quanto stabilito (obiettivi e contenuti) nel curriculum nazionale (*Bases curriculares; Programas de estudio*).

Un’ultima considerazione è quella inerente al carico di lavoro diretto in aula che hanno gli insegnanti. Attualmente un insegnante deve dedicare 32 ore, su un totale di 44 ore settimanali, direttamente in classe con gli alunni. Si tratta, quindi, di una quantità di ore di lavoro frontale decisamente eccessiva che non permette di destinare un tempo adeguato e di qualità per lo svolgimento di altre funzioni professionali.

In questo quadro sembra profilarsi maggiormente, per gli insegnanti cileni, una figura di tipo tecnico piuttosto che quella di un professionista.

5. Riflessioni di sintesi sui casi

Il confronto tra i tre paesi, ed in particolare l’analisi dei sistemi di standard nazionali, ha permesso di evidenziare sia alcuni aspetti comuni sia alcune differenze significative.

In tutti e tre i paesi sono stati definiti degli standard professionali che riflettono, da un lato, l’importanza che socialmente viene assegnata alla professione docente per lo sviluppo del paese e, dall’altro, la necessità di contare su sistemi che ne garantiscano la qualità.

La professione docente, in tutti e tre i paesi, è al centro di specifiche politiche educative che regolano la formazione iniziale degli insegnanti, l'accesso e il mantenimento nella carriera docente, includendo la formazione in servizio che è, peraltro, obbligatoria.

I sistemi di standard sono integrati da almeno due livelli: standard per la formazione iniziale e standard per l'esercizio professionale. A questo proposito, proviamo a confrontare tra loro i sistemi di standard professionali (figura 4.27.).

Paese	Standard formazione iniziale	Standard per la professione docente	Codice deontologico
Scozia	<i>The Standard for Provisional Registration</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The Standard for full registration</i> • <i>The Standard for Career-Long Professional Learning</i> • <i>The Standard for Middle Leadership</i> • <i>The Standard for Headship</i> 	<p>Non c'è, però in ogni standard sono definiti i valori della professione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Social Justice</i> • <i>Integrity</i> • <i>Trust and Respect</i> • <i>Professional Commitment</i>
Nuova Zelanda	<i>Graduating Teacher Standards</i>	<i>Standard for the teaching Profession</i>	<p>Si c'è: <i>The Code of Professional Responsibility: Commitment to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>the teaching profession</i> • <i>to learners</i> • <i>families and Whānau</i> • <i>to society</i>
Cile	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia;</i> • <i>Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Segunda Edición;</i> • <i>Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Media;</i> • <i>Estándares para la Formación</i> 	<i>Marco para la Buena Enseñanza</i>	Non viene esplicitato

	<p><i>Inicial de los Profesores de Educación Física;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Educación Especial.</i> 		
--	---	--	--

Figura 4.27. Sistemi di standard professionali nei tre paesi (elaborazione propria)

Come si può osservare nella figura 4.27, i sistemi di standard professionali non sono articolati nello stesso modo nei singoli paesi. Mentre in Scozia e Nuova Zelanda gli standard per la formazione iniziale sono sintetizzati in un unico documento, in Cile sono stati formulati diversi sistemi di standard per la formazione iniziale, uno per ogni corso di studio specifico (in Cile la formazione iniziale degli insegnanti è organizzata in specifici corsi di studio d'accordo con il livello scolastico, con la specializzazione o con la disciplina d'insegnamento). Mentre negli altri due paesi esiste un solo sistema di standard per l'accesso alla professione.

Per quanto riguarda gli standard relativi allo sviluppo professionale, in Scozia ne sono previsti diversi, il primo dei quali (*The Standard for full registration*) è obbligatorio per mantenersi nella professione e i successivi sono invece vincolati con l'avanzamento nella carriera (*The Standard for Career-Long Professional Learning*) o con l'assunzione di funzioni direttive (*The Standard for Middle Leadership* e *The Standard for Headship*). I valori di riferimento della professione sono riportati in ogni sistema di standard come prima dimensione.

In Nuova Zelanda esiste un unico sistema di standard professionali (*Standard for the teaching Profession*) che stabilisce il quadro di riferimento per l'abilitazione (*registration*) all'esercizio della professione – che deve essere conseguita nel giro di tre anni dall'inizio dell'esercizio docente – e per le periodiche valutazioni a chi deve sottoporsi ogni insegnante nel paese (ogni tre anni). Associato agli standard è presente un codice deontologico della professione che costituisce il quadro valoriale di riferimento per i comportamenti degli insegnanti.

In Cile esiste un unico sistema di standard professionali (*Marco para la Buena Enseñanza*) che si sta utilizzando dal 2008 in forma non obbligatoria per la

valutazione formativa degli insegnanti, ma che, a partire dal 2016, costituisce il riferimento per i percorsi valutativi (obbligatori) a cui dovranno sottoporsi gli insegnanti del sistema pubblico e privato sovvenzionato dallo stato per avanzare nella carriera docente. Per quanto riguarda l'impianto valoriale, in Cile non vi è una esplicitazione formalizzata di valori professionali o di un codice deontologico.

Confrontando le dimensioni nelle quali sono organizzati i sistemi di standard per lo sviluppo professionale dei tre paesi si possono apprezzare ulteriori differenze (figura 4.28).

	Scozia	Nuova Zelanda	Cile
	<i>The Standard for Career-Long Professional Learning</i>	<i>Standard for the teaching Profession</i>	<i>Marco para la Buena Enseñanza</i>
Dimensioni	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Values and personal commitment</i> • <i>Knowledge and understanding</i> • <i>Skills and abilities</i> • <i>Professional Actions</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Te Tiriti o Waitangi partnership;</i> • <i>Professional Learning;</i> • <i>Professional Relationship;</i> • <i>Learning-focused culture;</i> • <i>Design for Learning e Teaching.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Preparación para la enseñanza;</i> • <i>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje;</i> • <i>Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes;</i> • <i>Responsabilidades profesionales.</i>

Figura 4.28. Dimensioni dei sistemi di standard nei tre paesi (elaborazione propria)

Come si è detto in precedenza, solo nel sistema di standard scozzesi vi è un esplicito riferimento ai valori e all'impegno professionale; in quello neozelandese la prima dimensione si richiama esplicitamente all'interculturalità, aspetto valoriale molto importante per il paese, ma non vi sono riferimenti a valori più squisitamente professionali nelle dimensioni degli standard anche perché questi sono vincolati al codice deontologico.

In tutti e tre i sistemi di standard vi sono espliciti riferimenti alle competenze dell'insegnante nel processo d'insegnamento e apprendimento, anche se con enfasi diverse:

- nel sistema scozzese quest'ambito è inserito nelle dimensioni delle *Skill and abilities* e delle *Professional Actions*. In particolare nella prima troviamo i seguenti indicatori: *Teaching and Learning, Classroom Organisation and Management, Pupil Assessment*. Nelle *Professional Actions* ci sono altri due indicatori esplicitamente orientati alle prestazioni inerenti all'insegnamento apprendimento: *Pedagogy, learning and subject knowledge e Curriculum and assessment*;
- in quello neozelandese le due dimensioni più strettamente collegate con l'insegnamento-apprendimento sono: *Learning-focused culture e Design for Learning e Teaching*;
- in Cile tre delle quattro dimensioni sono orientate a definire i livelli attesi di prestazioni nel processo di insegnamento-apprendimento: *Preparación para la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*.

Mentre tre quarti del sistema di standard cileni sono orientati a questo, seppur importante, specifico aspetto professionale, gli altri due sistemi di standard presentano la visione professionale dell'insegnante più ampia e più complessa.

Infatti, analizzando i tre sistemi di standard professionali, gli elementi che permettono di riconoscere i quattro modelli d'insegnante identificati per l'analisi (si veda il capitolo 3) non sono ugualmente presenti in tutti e tre i paesi indagati.

	Scozia	Nuova Zelanda	Cile
<i>Effective Teacher</i>	Sì	Sì	Sì
<i>Reflective Teacher</i>	Sì	Sì	Poco sviluppato
<i>Enquiring teacher</i>	Sì	Sì	No
<i>Transformative teacher</i>	Sì	Non esplicito	No

Figura 4.29. Presenza dei modelli d'insegnante nei sistemi di standard dei tre paesi (elaborazione propria)

Come indicato nella figura 4.29, il modello dell'*effective teacher* è sicuramente quello più facilmente identificabile e presente in tutti e tre i sistemi di standard professionali; i richiami alla centralità dell'apprendimento degli alunni come criterio che regola molte prestazioni degli insegnanti è molto presente nelle diverse dimensioni degli standard analizzati. La presenza degli altri tre modelli non è la stessa nei vari sistemi di standard.

Come indicato in precedenza, i quattro modelli d'insegnante sono tutti presenti negli indicatori degli standard scozzesi (in particolare nella dimensione *Professional Action*).

Nel sistema di standard neozelandese sono presenti diversi indicatori che richiamano i quattro modelli d'insegnante (in particolare nelle dimensioni *Professional Learning*, *Professional Relationship* e *Te Tiriti o Waitangi partnership*). Va detto che gli elementi che fanno riferimento al modello del *transformative teacher* sono meno espliciti degli altri tre.

Il sistema di standard cileno presenta sicuramente meno riferimenti ai modelli d'insegnante *reflective*, *enquiring* e *transformative*, rimane invece molto orientato sugli apprendimenti degli alunni. Si può sostenere infatti che quest'ultimo sistema di standard restituisce un profilo professionale ristretto dell'insegnante se comparato con quello degli altri due paesi. Questa riflessione è supportata anche

dalla relativa minore autonomia da parte degli insegnanti cileni per quanto riguarda la progettazione curricolare: mentre in Cile la progettazione curricolare non è una prestazione richiesta agli insegnanti – e il curriculum nazionale è molto dettagliato anche su aspetti operativi –, in Scozia e in Nuova Zelanda, a giudicare dalla documentazione ufficiale analizzata, ci si attende che gli insegnanti siano in grado di progettare il curriculum scolastico considerando i quadri di riferimento stabiliti dai rispettivi documenti curriculari nazionali, ma adattandoli agli specifici contesti scolastici in cui devono operare.

Nel capitolo successivo si procederà ad approfondire la situazione italiana.

**Capitolo 5. LE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI.
IL CASO ITALIANO**

1. Il profilo degli insegnanti in Italia

In questo capitolo si presenta una breve riflessione sull'evoluzione della concezione di professionalità docente in Italia per poi descrivere come sia stato definito, fino ai giorni nostri, il profilo dell'insegnante, in particolare della secondaria, sia nella normativa, sia in alcune esperienze di tipo empirico nelle quali sono state definite le competenze professionali dell'insegnante.

Nel primo capitolo si è discusso del dibattito scientifico e di alcuni percorsi di ricerca realizzati in Italia sulla professionalità degli insegnanti e possiamo richiamare qui alcuni concetti rilevanti.

In primo luogo, almeno a partire dagli anni settanta, esiste un esplicito interesse nel nostro paese per affrontare, in termini di riflessione scientifica e di ricerca empirica, la situazione della professionalità dell'insegnante. È opinione diffusa tra i ricercatori e gli studiosi italiani che ci si trovi davanti a una professionalità, se non propriamente mancante, sicuramente poco sviluppata (De Bartolomeis, 1976; Gattullo, 1981 e 1986; Damiano, 2004; Vertecchi, 1996 e 2012). Nell'ambito della ricerca empirica sulla professionalità docente, una specifica attenzione è stata posta sulla formazione degli insegnanti e sulle competenze professionali che dovrebbe acquisire il docente. In particolare, in merito alla formazione iniziale, si riscontra una sostanziale inadeguatezza dei percorsi formativi per soddisfare la «domanda di competenze, teoriche e operative, che l'esercizio dell'attività professionale richiede» (Gattullo, 1986, p. 130). Su quest'aspetto diversi autori hanno proposto classificazioni di competenze necessarie per l'esercizio professionale (De Bartolomeis, 1976; Visalberghi, 1978, Gattullo, 1986; Margiotta, 1992; Damiano, 2004; Vertecchi, 2012).

In secondo luogo, dalle indagini empiriche realizzate sugli insegnanti in servizio (Barbagli e Dei, 1969; Cobalti, 1976; Gattullo, 1981 e 1990; Benvenuto e Lucisano, 1992; Vertecchi, 1996; Cavalli, 2000; Cavalli e Argentin, 2010) emerge un quadro complesso che prospetta, da un lato, la richiesta da parte degli insegnanti di un maggiore riconoscimento sociale della professione e, dall'altro, la coesistenza di alcuni risultati interessanti, sia sul piano del permanere di convinzioni e

atteggiamenti tradizionalisti (Vannini, 2016) sia quello delle difficoltà ad assumere pratiche professionali profondamente innovative.

Prima di procedere con un'analisi più dettagliata di come sia stato declinato il profilo dell'insegnante nella normativa scolastica italiana degli ultimi decenni, è importante riflettere, nel quadro più generale della professionalità docente, su una figura particolare di insegnante, figura che costituisce un elemento chiave di interesse per questa tesi: l'insegnante di scuola secondaria.

1.1. L'insegnante di scuola secondaria in Italia

Sin dagli anni settanta del secolo scorso, l'attenzione sul profilo professionale degli insegnanti e sulle carenze che, in particolare, la formazione iniziale mostrava in quanto al conseguimento delle necessarie competenze professionali è stata presente nel dibattito scientifico italiano (De Bartolmeis, 1976; Gattullo, 1986). Sulla formazione iniziale degli insegnanti era comunque condivisa l'idea che questa dovesse realizzarsi al più alto livello formativo possibile, ossia che fosse una responsabilità dell'Università³⁶.

La formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado e, nello specifico, degli insegnanti di scuola secondaria, è un compito affidato all'Università fin dal 1973, con l'emanazione della Legge 477³⁷ e con i famosi "decreti delegati" (in particolare nell'articolo 7 del DPR 417/74 viene indicata l'obbligatorietà di una formazione universitaria completa come requisito d'ammissione ai concorsi pubblici per l'insegnamento). Tuttavia, l'iter legislativo che successivamente ha cercato di rendere operativo quanto sancito da questi atti è risultato un percorso lungo, non privo di contrasti e difficoltà (Manini, 2008) e i cui ultimi atti legislativi ed amministrativi sono di stretta attualità.

³⁶ Va ricordato che fino al DM del 26 maggio 1998, per essere maestro della allora scuola elementare era sufficiente la licenza dell'Istituto Magistrale, ossia un diploma di scuola secondaria superiore. La formazione universitaria era considerata necessaria in primis per gli insegnanti della scuola primaria e, sebbene questa fosse già considerata per gli insegnanti della scuola secondaria (riforma Gentile del 1923) era considerata inadeguata in quanto finalizzata unicamente all'acquisizione dei saperi disciplinari e senza alcuna preparazione in ambito pedagogico e didattico.

³⁷ Legge 30 luglio 1973, n. 477: «Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato».

Come ricorda Manini (2008), dovrà trascorrere un periodo di più di vent'anni affinché, con il Decreto Ministeriale del 26 maggio del 1998 (DM 26/05/1998³⁸), siano emessi i *Criteri Generali*³⁹ per l'attuazione delle *Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria (SSIS)*. Le SSIS hanno costituito, quindi, la prima istituzione universitaria deputata alla formazione degli insegnanti della scuola secondaria; esse prevedevano un percorso di studi di non meno di due anni successivi al conseguimento della laurea (in un settore disciplinare che desse accesso ad una classe di abilitazione) e rilasciavano un diploma di specializzazione abilitante per l'insegnamento secondario. Il DM 26/05/1998 e l'istituzione delle SSIS hanno costituito solamente l'inizio di un percorso, comunque travagliato, che ha visto, da allora ai giorni nostri, la definizione e implementazione di altre due modalità di formazione universitaria degli insegnanti della scuola secondaria.

Con il DM 249 del 10 settembre 2010 viene adottato un nuovo regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Per quanto concerne la formazione degli insegnanti di scuola secondaria, le modifiche rispetto alla normativa vigente fino a quel momento sono significative.

Il percorso formativo per essere abilitati all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado (articoli 7 e 8) considerava due step: a) il conseguimento di una laurea magistrale, quindi della durata di due anni dopo il conseguimento di una laurea triennale, a numero chiuso, requisito per accedere al successivo: b) *Tirocinio Formativo Attivo (TFA)*, della durata di un anno (articolo 10) e che includeva 475 ore di tirocinio diretto (quindi di attività direttamente nelle scuole) o indiretto.

³⁸ Decreto ministeriale 26 maggio 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 7 marzo 1998 n. 153: "Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario".

³⁹ Va ricordato che il DM 26/05/1998 viene emesso in attuazione della Legge 19 novembre 1990, n. 341 (Legge 341/90) che riforma gli ordinamenti didattici universitari e nell'articolo 4 richiama esplicitamente la scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria.

Si definisce quindi un percorso formativo universitario della durata complessiva di tre anni che avrebbe dovuto garantire le conoscenze di tipo disciplinare, quelle specifiche delle scienze dell'educazione e un insieme di competenze professionalizzanti da maturare durante il TFA. Va ricordato che questo percorso aveva comunque come obiettivo l'abilitazione degli insegnanti e non l'accesso alla professione, in quanto questo passo ulteriore era comunque regolamentato da appositi iter concorsuali.

Il panorama si modifica ulteriormente il 13 luglio 2015, quando viene emanata la legge 107, conosciuta come la legge della “Buona scuola”, che ha introdotto numerosi cambiamenti nel funzionamento del sistema scolastico e, per quanto più interessa i fini di questa tesi, ha riformulato le modalità di abilitazione e accesso al sistema degli insegnanti di scuola secondaria. Nel comma 181 si stabiliscono infatti nuove norme che riordinano sia le modalità di formazione iniziale per l'abilitazione, sia quelle per l'accesso alla professione. È stato quindi stabilito un periodo di tre anni al termine dei quali, avendo raggiunto tutti i requisiti stabiliti, il candidato accede alla professione. Nello specifico il percorso delineato è il seguente:

- concorso nazionale per accedere al periodo di tirocinio di tre anni. Al concorso possono partecipare candidati che abbiano un diploma di laurea magistrale. I vincitori sono assegnati, con regolare contratto, a una scuola o rete di scuole per lo svolgimento del tirocinio;
- durante il primo anno il tirocinante deve conseguire un diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario al termine di un corso che viene svolto dall'università in convenzione con le scuole coinvolte. Il corso è «*destinato a completare la preparazione degli iscritti nel campo della didattica delle discipline afferenti alla classe concorsuale di appartenenza, della pedagogia, della psicologia e della normativa scolastica*» (L. 107/2015, art. 1, comma 181, numero 3.1);
- per coloro che hanno vinto il concorso e ottenuto il diploma di specializzazione sono previsti due ulteriori anni di tirocinio presso la

scuola. Al termine dei due anni, se il tirocinio viene valutato positivamente, si stipula un contratto di assunzione a tempo indeterminato.

Nel 2017 sono stati pubblicati otto decreti legislativi⁴⁰ attuativi di quanto stabilito dalla legge 107/2015⁴¹. Nello specifico il Dlgs 59 del 13 aprile 2017⁴² è dedicato alla formazione iniziale e all'accesso nei ruoli docenti nella scuola secondaria. In esso si tratta la materia specifica relativa al percorso di formazione e tirocinio (FIT) della durata di tre anni. La proposta di un percorso della durata di

⁴⁰ Gli otto decreti legislativi pubblicati il 13 aprile 2017 sono i seguenti:

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 *“Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60 *“Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61 *“Revisione dei percorsi dell’istruzione professionale nel rispetto dell’articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 *“Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 63 *“Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera f), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 64 *“Disciplina della scuola italiana all’estero, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera h), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 *“Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 *“Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”.*

⁴¹ Legge del 13 luglio 2015, n. 107: «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.». Conosciuta come la legge delle Buona Scuola.

⁴² Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 59: «Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.»

tre anni, caratterizzato da una forte componente pratica e da un accompagnamento all'ingresso nel mondo della scuola, è un segno evidente dell'importanza che viene attribuita alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.

L'elemento particolarmente interessante introdotto dalla legge 107 del 2015 è inerente inoltre alla definizione di un primo anno di prova per gli insegnanti che – vincitori di concorso o attraverso altri meccanismi – siano stati assunti a tempo indeterminato. Questa norma, entrata in vigore sin dall'anno scolastico 2015-2016, introduce una procedura valutativa che, anche con l'uso di un portfolio professionale e il monitoraggio da parte di un insegnante esperto (tutor), permette di stabilire il livello di competenze professionali conseguito dall'insegnante novizio. A questo proposito, nel DM 850 del 27 ottobre del 2015⁴³ sono stati definiti i diversi step e strumenti documentativi, valutativi e la predisposizione di una piattaforma web di supporto gestita dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) per la realizzazione dell'anno di prova; anno che deve essere inteso anche con una chiara valenza formativa in quanto ci si aspetta che l'insegnante neoassunto possa arricchire il proprio bilancio di competenze al termine del percorso. Per la realizzazione del bilancio di competenze l'insegnante dispone di un sistema di competenze ben definito, che viene presentato nel prossimo paragrafo⁴⁴.

Va detto che, allo stato attuale, non risulta chiaro se e come si articoleranno tra loro le disposizioni inerenti alla realizzazione dell'anno di prova (DM 850/2015) con quelle stabilite dal Dlgs 59/2017 sulla formazione e accesso alla professione per gli insegnanti di scuola secondaria. Tuttavia, è possibile constatare che le due normative creano una solida cornice ad un percorso di accesso alla professione docente dotato di coerenza e intenzionalità pedagogica.

A valle di questo breve excursus storico tra le normative inerenti la professionalità dell'insegnante secondario, possiamo affermare che la formazione iniziale e l'accesso alla professione docente per questo ordine di scuola sono stati

⁴³ Decreto Ministeriale del 27 ottobre del 2015, n. 850: *“Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107”*.

⁴⁴ Per approfondimenti sul percorso formativo dell'anno di prova si veda il sito <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html>.

caratterizzati da una notevole variabilità nelle modalità; il legislatore, tuttavia, ha più volte tentato un impegno fattivo nel profilare con sempre maggiore precisione la fisionomia di questo professionista, in termini di ambiti di azione e, per certi versi, anche di vere e proprie competenze. In questo senso, il profilo dell'insegnante di scuola secondaria è stato caratterizzato da sistemi di competenze professionali sia vincolate a quanto stabilito dalla legislazione e normativa (ad esempio in riferimento al DM 850/2015), sia per quanto realizzato in alcune esperienze significative svolte negli ultimi anni. Nel prossimo paragrafo si analizzeranno questi sistemi di competenze.

1.2. Quali competenze professionali per l'insegnante di scuola secondaria in Italia?

Le competenze professionali degli insegnanti di scuola secondaria emergono, anche se spesso in modo non particolarmente sviluppato, all'interno del corpo legislativo e normativo analizzato nel paragrafo precedente.

Aspetti centrali e strettamente vincolati alle competenze professionali come l'autonomia dei docenti, l'esercizio di una collegialità orientata alla progettazione educativa e curricolare e la necessità di sviluppare percorsi di formazione continua vengono indicati, in modo generale, anche negli attuali documenti curricolari per i vari gradi scolastici: le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione⁴⁵ (MIUR, 2012) e le Indicazioni nazionali per i Licei (MIUR, 2010). Nel primo documento si legge: «*Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori.*

Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali.

⁴⁵ Questo documento costituisce il principale riferimento curricolare per i primi 11 anni di scuola in Italia, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti.» (MIUR, 2012, p. 14).

E in particolare, nelle Indicazioni nazionali per i Licei si sottolinea l'autonomia degli insegnanti nella progettazione curricolare e didattica: *«Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittivismismo. La libertà del docente dunque si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo» (MIUR, 2010, p. 10).*

Si tratta indubbiamente di aspetti molto rilevanti per la professionalità docente, Tuttavia va rimarcato che essi sono trattati in modo molto generale, senza effettive ricadute all'interno di un vero e proprio referenziale di competenze professionali.

Vediamo ora come in altri testi normativi sono state affrontate le competenze professionali.

Nell'allegato A del DM 26/05/98 sono riportate una serie di elementi (attitudini e competenze) che caratterizzano il profilo docente sia del corso di laurea per gli insegnanti della scuola primaria, sia della scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria. Le competenze e le attitudini sono presentate come obiettivo formativo dei percorsi di formazioni iniziale regolamentati dal decreto:

«Costituisce obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola il seguente insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante, che possono essere integrati e specificati negli ordinamenti didattici:

1. *possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;*
2. *ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento;*
3. *esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;*
4. *inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;*
5. *continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;*
6. *rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;*
7. *rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;*
8. *organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;*
9. *gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;*
10. *promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;*
11. *verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;*
12. *assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana. » (DM 26/05/1998, Allegato A).*

Come si può osservare, si tratta di un elenco che considera un insieme ampio di competenze che però non presentano alcuna struttura di classificazione o di gerarchizzazione. La maggioranza delle competenze indicate sono direttamente vincolate all'esercizio della professione in campo didattico, nella gestione dei processi d'insegnamento e di apprendimento; vi sono poi alcuni richiami puntuali all'impegno dell'insegnante nella formazione continua e nell'innovazione nella scuola. Va infine sottolineata l'ultima competenza che si riferisce al quadro dell'autonomia scolastica della scuola e riconosce all'insegnante un ruolo sociale potenziale specificamente nel quadro di una società italiana culturalmente aperta.

A differenza del precedente, il DM 249/2010 non sviluppa dettagliatamente le competenze professionali degli insegnanti; nell'articolo 2 indica però gli obiettivi della formazione degli insegnanti, che aiutano a richiamare le caratteristiche professionali del docente; ai seguenti commi:

«1. La formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

2. E' parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

3. Le competenze di cui ai commi 1 e 2 costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente.» (DM 249/2010, p. 2).

In questo caso quindi le competenze non sono descritte e si rimane su un piano molto generale, ma si sottolinea nuovamente l'importanza del ruolo degli insegnanti nello sviluppo e nel sostegno dell'autonomia scolastica.

Nella tabella 11 dello stesso DM viene sviluppata la struttura curricolare del TFA e appaiono alcune competenze:

«Il tirocinio formativo attivo (TFA) è un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale istituito presso una facoltà universitaria di

riferimento o presso una istituzione di alta formazione artistica, musicale e coreutica che sono rispettivamente sedi amministrativa del corso cui fanno capo tutte le attività, secondo le norme dell'art. 10

Gli abilitati del corso di tirocinio formativo attivo devono:

a) aver acquisito solide conoscenze delle discipline oggetto di insegnamento e possedere la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico degli studenti con cui entreranno in contatto;

b) essere in grado di gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità alla classe, scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo, nuove tecnologie);

c) avere acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali;

d) aver acquisito capacità di lavorare con ampia autonomia anche assumendo responsabilità organizzative.»

Come si può osservare, gli elementi attesi al termine del TFA elencati nei quattro punti corrispondono solo parzialmente a competenze di tipo disciplinare e didattiche. Il terzo punto è particolarmente generale facendo riferimento a quattro capacità in parte evidenziate anche nei due punti precedenti. Indubbiamente le descrizioni di questo elenco risultano poco utili a definire in modo dettagliato il profilo professionale dell'insegnante.

1.3. Il recente referenziale per il bilancio delle competenze per i neoassunti

Un particolare sforzo nel livello di precisione della descrizione delle competenze professionali lo si ritrova soprattutto nella normativa italiana dedicata al percorso formativo per i neoassunti, regolato dal DM 850/2015. La modalità di realizzazione dell'anno di prova per gli insegnanti neoassunti considera un percorso riflessivo che ha come punto di partenza la compilazione di un *bilancio delle competenze iniziali* (BdC) e, per realizzare tale bilancio, sono disponibili precise indicazioni

che contemplano anche un referenziale di competenze professionali⁴⁶ (INDIRE, 2017).

Le competenze sono strutturate in tre aree, a loro volta suddivise in tre ambiti, in ciascuno dei quali si trova un numero variabile di indicatori/descrittori di competenza (48 in totale).

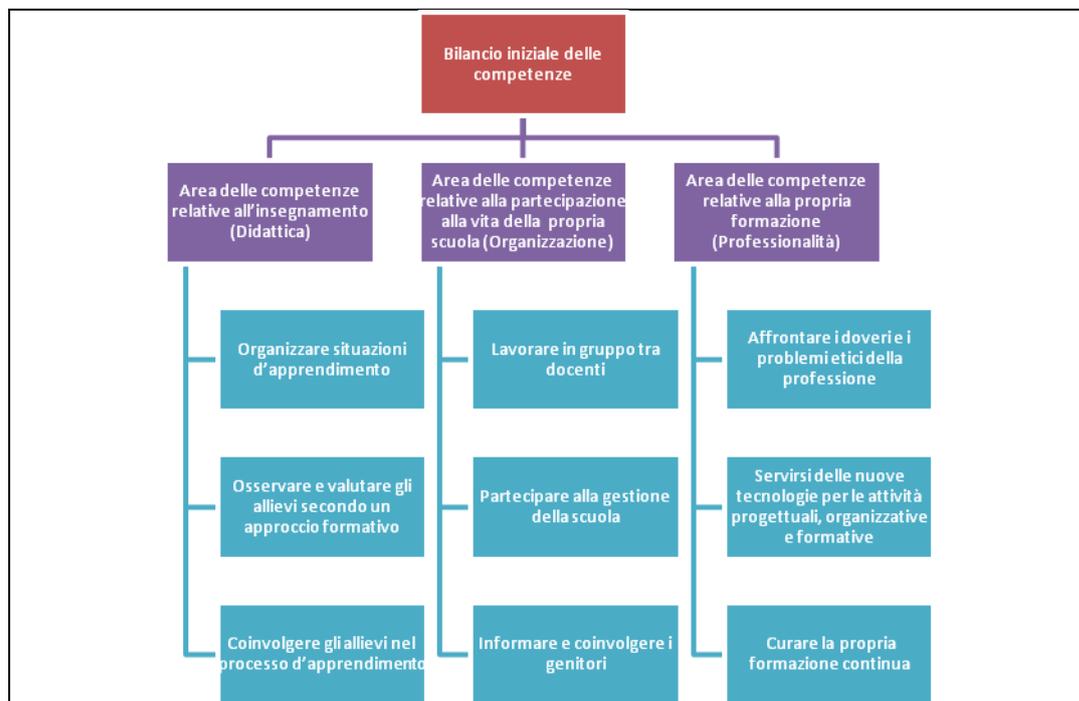


Figura 5.1. Struttura delle competenze per il Bilancio iniziale (Elaborazione propria su informazioni tratte da INDIRE, 2017)

Come si può apprezzare nella figura 5.1, le tre aree e i rispettivi ambiti di competenze delineano una figura professionale che si focalizza sul processo d'insegnamento e apprendimento, sugli aspetti organizzativi e di relazione tra pari e con le famiglie e su aspetti etici e sulla formazione continua.

Vediamo ora come si sviluppano i vari descrittori di competenza all'interno delle tre aree e dei vari ambiti.

⁴⁶ Il referenziale delle competenze è disponibile sul sito dell'Indire che dà supporto al percorso dei neoassunti: <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html>. Nello specifico il documento è accessibile al seguente indirizzo web: http://neoassunti.indire.it/2018/files/indicazioni_bilancio_iniziale.pdf. Il referenziale delle competenze del BdC è stato elaborato da un gruppo di ricerca dell'Università di Macerata in collaborazione con Indire (Magnoler, 2017).

La prima area è strettamente vincolata al processo d'insegnamento e apprendimento e nella figura 5.2 si presentano i cosiddetti "descrittori di competenza".

1. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)
<i>a) Organizzare situazioni di apprendimento</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
1. Individuare con chiarezza le competenze che gli allievi devono sviluppare
2. Rendere operativi gli obiettivi di apprendimento individuati, traducendoli in evidenze concrete che permettano di verificarne il conseguimento
3. (PRIMARIA, SECONDARIA) Conoscere in maniera adeguata i concetti chiave della disciplina in modo da sostenere le proprie scelte didattiche
4. Progettare le attività didattiche e le attività e gli strumenti di valutazione tenendo conto delle conoscenze pregresse degli studenti
5. (INFANZIA) Collegare i campi di esperienza alle attività didattiche da progettare
6. (SOSTEGNO) Elaborare piani educativi inclusivi (PEI, PEP, PDP) per gli studenti che ne hanno necessità, in modo da essere coerenti con il percorso della classe
7. Progettare le attività della classe, affinché queste tengano conto delle necessità degli allievi con bisogni speciali in modo da favorirne l'integrazione
8. Verificare l'impatto dell'intervento didattico in modo da coglierne le azioni più incisive
9. Utilizzare le tecnologie e le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento
10. Progettare attività per le quali lo studente sia al centro dei processi di apprendimento e di costruzione delle conoscenze
11. Prefigurare i possibili ostacoli di apprendimento e predisporre adeguate strategie di intervento
<i>b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
12. Considerare gli obiettivi di apprendimento coerentemente con uno sviluppo verticale del curriculum
13. Rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi rispetto agli obiettivi di apprendimento
14. Progettare attività di valutazione formativa utilizzando una pluralità di strumenti e tecniche
15. Progettare attività per la verifica delle competenze trasversali (<i>soft skills</i>)

<i>c) Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
16. Costruire un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli studenti
17. Sviluppare la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento
18. Progettare attività per “imparare ad imparare”
19. Costruire e condividere con la classe regole chiare
20. (INFANZIA) Curare l’organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica

Figura 5.2. Area, ambiti e descrittori delle competenze relative all’insegnamento. (adattato da INDIRE, 2017)

In questo insieme di descrittori di competenza appare una chiara focalizzazione sull’alunno che deve essere posto al centro del processo d’apprendimento, ciò include l’approccio di programmazione e implementazione didattica e viene data una particolare importanza alla valutazione formativa (il secondo ambito si focalizza su di essa). Non viene data particolare rilevanza al sapere disciplinare (viene richiamato esplicitamente solo nel terzo descrittore di competenza). Questo potrebbe essere imputabile al fatto che nella secondaria le conoscenze disciplinari, sebbene non in modo esplicito, sono un requisito per l’accesso alla professione⁴⁷.

Nella figura 5.3, si presentano gli ambiti e i descrittori di competenza dell’area relativa all’organizzazione scolastica.

2. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (Organizzazione)
<i>d) Lavorare in gruppo tra docenti</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
21. Elaborare e negoziare un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica

⁴⁷ Per accedere alla formazione iniziale per la scuola secondaria è da sempre un requisito il possesso di una laurea specialistica (DM 26/05/1998, DM 249/2010 e Dlgs 59/2017).

22. Partecipare a gruppi di lavoro tra docenti, condurre riunioni, fare sintesi
23. Proporre elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi
24. Innescare ed avvalersi di attività di valutazione e apprendimento tra pari (<i>peer-review</i> e <i>peer-learning</i>)
25. (SOSTEGNO) Focalizzare l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, consiglio di classe, ecc.) sui temi dell'inclusione
<i>e) Partecipare alla gestione della scuola</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
26. Contribuire alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)
27. (SOSTEGNO) Curare i rapporti con le <i>équipe</i> multidisciplinari ed i servizi specialistici
28. Organizzare e far evolvere, all'interno della scuola, la partecipazione degli allievi
29. Partecipare ai processi di autovalutazione della scuola, con particolare riferimento al RAV
30. Impegnarsi negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola
<i>f) Informare e coinvolgere i genitori</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
31. Coinvolgere i genitori nella vita della scuola
32. Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi
33. Comunicare ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti
34. (INFANZIA) Assicurare un rapporto personalizzato e accogliente verso singoli genitori

Figura 5.3. Area, ambiti e descrittori delle competenze relative all'organizzazione. (adattato da INDIRE, 2017)

I descrittori di competenza inerenti all'area dell'organizzazione spaziano da prestazioni di tipo collegiale fino alla relazione con i genitori degli alunni. Va sottolineato che le attività collegiali richieste sono principalmente di carattere educativo e di sviluppo professionale (*peer-review* e *peer-learning*). Viene inoltre

richiesto un impegno concreto all'insegnante nell'organizzazione e nell'autovalutazione della scuola.

La terza area, quella della professionalità, viene presentata nella figura 5.4 e dà conto di tre ambiti, dei quali il primo è molto generale (*affrontare i doveri e i problemi etici della professione*), mentre gli altri due sono più specifici: uno dedicato all'utilizzo consapevole di strumenti tecnologici per le attività professionali e l'altro alla formazione continua.

3. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità)
<i>g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
35. Rispettare regole, ruoli e impegni assunti all'interno del proprio contesto professionale
36. Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti
37. Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa
38. Rispettare la privacy delle informazioni acquisite nella propria pratica professionale
<i>h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
39. Utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per migliorare la propria professionalità
40. Utilizzare le tecnologie digitali per costruire reti e scambi con altri colleghi anche nell'ottica di una formazione continua
41. Esplorare le potenzialità didattiche dei diversi dispositivi tecnologici e dei linguaggi digitali
<i>i) Curare la propria formazione continua</i>
<i>DESCRITTORI DI COMPETENZA</i>
42. Documentare la propria pratica didattica
43. Utilizzare le proprie esperienze per riprogettare l'azione didattica
44. Aggiornare il proprio Bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale
45. Partecipare a programmi di formazione personale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche
46. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa

47. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche
48. Essere capaci di utilizzare le opportunità offerte dai progetti europei per sviluppare il proprio percorso di formazione

Figura 5.3. Area, ambiti e descrittori delle competenze relative alla professionalità (adattato da INDIRE, 2017)

Il primo ambito di quest'area di competenze si riferisce ad aspetti sicuramente rilevanti ma, allo stesso tempo, non descritti in modo sempre chiaro: si fa riferimento a concetti molto ampi quali il rispetto delle regole oppure l'agire in base a principi di lealtà, collaborazione e reciproca fiducia tra le componenti scolastiche, senza un effettivo esercizio di declinazione di veri e propri descrittori. All'interno di quest'ambito osserviamo anche la richiesta di azioni da parte del docente per contribuire al superamento dei pregiudizi di qualsiasi natura.

Il secondo ambito fa riferimento all'utilizzo e all'esplorazione delle tecnologie per le diverse situazioni della pratica professionale.

Il terzo ambito intitolato alla cura della formazione continua si compone di diverse competenze che si riferiscono sia alle pratiche riflessive dell'insegnante (come i descrittori 42 e 43 che promuovono la documentazione delle pratiche e la riprogettazione didattica), sia alla promozione della ricerca in ambito scolastico (descrittori 46 e 47).

Come si è già detto in precedenza, questo sistema di competenze viene utilizzato all'interno dell'anno di prova per i neoassunti, i quali sono chiamati a scegliere, all'interno di ogni ambito, tra uno e tre descrittori su cui potersi concentrare durante il periodo formativo. Questo significa che non tutti i descrittori sono, ai fini pratici, obbligatori e che non sarà su tutti questi descrittori che l'insegnante si autovaluterà e sarà valutato.

Su questo aspetto, una recente ricerca condotta in Italia sull'esperienza del primo contingente di neoassunti (anno scolastico 2015-2016) ha permesso di evidenziare quali competenze sono state da loro maggiormente scelte per migliorare la propria professionalità durante il percorso formativo del primo anno

(Magnoler, 2017). Nella figura 5.4 si osservano le percentuali con le quali le diverse competenze sono state selezionate al termine del percorso come ambiti nei quali investire per il proprio sviluppo professionale.

Lo sviluppo della propria formazione continua è la scelta ampiamente predominante tra tutti gli insegnanti neoassunti, ma oltre a questo chiaro bisogno di formazione emergono anche altre competenze sulle quali sembra manifestarsi un insieme di bisogni abbastanza interessanti: «... è interessante l'intreccio tra le competenze che seguono, in ordine di frequenza: lavorare in gruppo tra docenti, sapere usare le tecnologie e accrescere le competenze nel coinvolgere gli studenti. Ne emerge un ritratto singolare. Il desiderio di confronto e di supporto reciproco è un bisogno al quale la formazione dovrebbe dare risposta per favorire un diverso modo di fare scuola, più stimolante e motivante» (Magnoler, 2017, p. 148).

Le scelte effettuate dai neoassunti si distribuiscono tra le tre aree di competenza con una prevalenza della terza (quella inerente alla professionalità) dove le opzioni relative alla formazione continua e all'uso delle tecnologie sono quelle che hanno raggiunto le percentuali più alte. Va detto che anche all'interno della prima area, quella più direttamente coinvolta nei processi didattici, si manifesta un ampio bisogno di sviluppo professionale: oltre alle capacità di coinvolgimento degli studenti in classe è stata infatti indicata, con percentuali del 50% circa, anche l'ambito *Organizzare situazioni di apprendimento*.

Fig. 4 - Le scelte relative alle priorità per la formazione futura (dati INDIRE, MIUR)

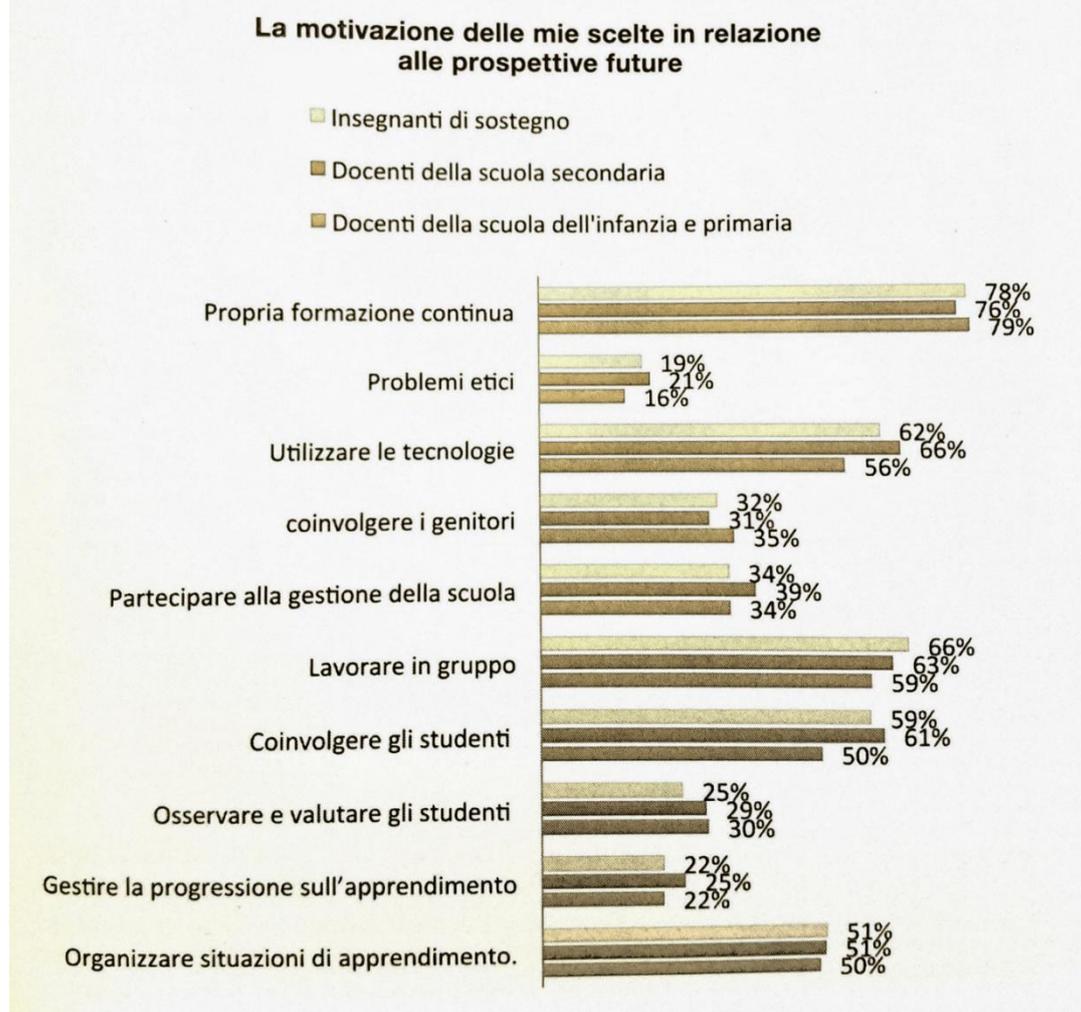


Figura 5.4. Le scelte relative alle priorità per la formazione futura dei docenti neoassunti a.s. 2015/2016 (tratto da Magnoler, 2017, p. 147).

Il sistema di competenze delineato per il percorso formativo degli insegnanti neoassunti è il più articolato che esista nel corpo normativo italiano e ha anche il vantaggio di costituire un documento unitario che permette, quindi, di inferire un profilo professionale desiderato di insegnante.

1.4. Un possibile quadro di sintesi

Come si può dunque osservare, le competenze degli insegnanti sono state spesso oggetto d'interesse da parte del legislatore, tuttavia la loro elaborazione e

diffusione sono da ricercare in un insieme di diversi strumenti normativi diversificati, che danno conto di un quadro abbastanza frammentario.

Su quest'aspetto Fontani (2015), in un importante lavoro di sistematizzazione, costruisce un confronto tra un corpo di competenze degli insegnanti unitario e riconosciuto mondialmente, il *metaframework*⁴⁸ di Danielson (2011) e gli indicatori di competenza dell'insegnante per come possono essere inferiti da un insieme di atti normativi italiani. Per poter realizzare questo confronto e riuscire ad associare ai vari domini del *metaframework* gli indicatori di competenza italiani, Fontano fa riferimento ai seguenti decreti e contratti: i Decreti Delegati del 1974, il Contratto scuola 1985-1987⁴⁹, il CCNL 4 agosto del 1995⁵⁰, il DPR 275/1999⁵¹, il CCNL 26 maggio 1999⁵² e il D.M. 249/2010 (Fontani, 2017, pp. 336-343). Nella figura 5.5, si osserva il confronto tra i domini e le componenti del framework della Danielson e gli elementi che è possibile desumere dalla normativa italiana.

Framework della Danielson		Referenziali italiani
Domini	Componenti	
1. Programmazione e preparazione	1.1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	<i>Attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa (Funzione docente 1974). La valutazione è motivata tenendo conto delle qualità intellettuali, della preparazione culturale e professionale, anche con riferimento a eventuali pubblicazioni (1974).</i>
	1.2. Dimostrare conoscenze degli allievi	
	1.3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	<i>Competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, di ricerca (1985).</i>
	1.4. Dimostrare conoscenze delle risorse didattiche	<i>Competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, di ricerca e valutazione (1999).</i>
	1.5. Progettare percorsi didattici coerenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>possedere conoscenze disciplinari</i> • <i>essere in grado di articolare i contenuti delle</i>

⁴⁸ Il *metaframework* della Danielson è strutturato in quattro domini (Pianificazione e preparazione, Ambiente della classe, Insegnare e Responsabilità professionale), suddivisi in numero variabile di componenti.

⁴⁹ Il Contratto scuola 1985-1987 è recepito dal DPR del 10 aprile 1987, n. 209.

⁵⁰ Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola 1994-1997.

⁵¹ Decreto del Presidente della Repubblica, n. 275: «Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59»

⁵² Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola - normativo 1998 – 2001 economico 1998 – 1999.

	1.6. Progettare interventi di valutazione degli allievi	<p><i>discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini (...)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti (...)</i> • <i>essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (...)</i> (Formazione iniziale 2010).
2. Ambiente della classe	2.1. Promuovere una cultura dell'apprendimento 2.2. Gestire le attività in classe 2.3. Gestire il comportamento degli allievi 2.4. Organizzare lo spazio fisico	<p><i>(...) dell'efficacia dell'azione educativa e didattica (1974).</i></p> <p><i>Competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, di ricerca (1985).</i></p> <p><i>Competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, di ricerca e valutazione (1999).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Possedere capacità relazionali e gestionali (Formazione iniziale 2010)</i>
3. Insegnare	3.1. Comunicare con gli allievi 3.2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione 3.3. Ottenere impegno dagli allievi 3.4. Utilizzare la valutazione nell'attività d'insegnamento 3.5. Dimostrare flessibilità e adattabilità	<p><i>(...)dell'efficacia dell'azione educativa e didattica, di attività speciali nell'ambito scolastico e di ogni altro elemento che valga a delineare le caratteristiche e le attitudini personali, in relazione alla funzione docente (1974).</i></p> <p><i>(...) attività di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità (1974).</i></p> <p><i>Competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, di ricerca (1985).</i></p> <p><i>Competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, di ricerca e valutazione (1999).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini (...)</i> • <i>possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti (...)</i> • <i>essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (...)</i> (Formazione iniziale 2010).
4. Responsabilità professionale	4.1. Riflettere sulla pratica di insegnamento 4.2. tenere una documentazione	<p><i>(...) espletano le altre attività connesse con la funzione docente tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al governo della comunità scolastica (Funzione docente 1974).</i></p>

	<p>dettagliata</p> <p>4.3. Comunicare con le famiglie degli allievi</p> <p>4.4. Partecipare alla comunità professionale</p> <p>4.5. Crescere e progredire professionalmente</p> <p>4.6. Tenere una condotta professionale</p>	<p>Doveri:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Curano il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi;</i> • <i>Partecipano alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte;</i> • <i>Partecipano alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi;</i> • <i>Curano i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi;</i> • <i>Partecipano ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti (1974).</i> <p><i>(...) della diligenza, del comportamento a scuola, delle eventuali sanzioni disciplinari dell'attività di aggiornamento, della partecipazione ad attività di sperimentazione, della collaborazione con altri docenti e con gli organi della scuola, dei rapporti con le famiglie degli alunni (1974).</i></p> <p><i>Competenze organizzative e di ricerca (1985).</i></p> <p><i>Competenze organizzativo-relazionali, di ricerca e documentazione (1999).</i></p> <p><i>Essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica (...) (Formazione iniziale 2010).</i></p>
--	---	--

Figura 5.5. Confronto tra il *framework* della Danielson e i referenziali italiani (tratto da Fontani, 2017, pp. 341-343).

La frammentarietà dei referenziali italiani per quanto riguarda le competenze degli insegnanti si evidenzia, da un lato, nell'assenza di un corpo organico che descriva dettagliatamente dette competenze e quindi nella necessità di ricorrere a più documenti normativi e amministrativi attinenti all'attività professionale dei docenti e, dall'altro lato, nell'esercizio di estrapolazione e inferenza a cui è necessario ricorrere per poter "associare" le descrizioni presenti nel corpo normativo con i descrittori di un sistema di competenze come quello della Danielson.

1.5. Alcune riflessioni conclusive sul caso italiano.

Naturale concludere che il profilo professionale del docente della scuola secondaria nella normativa scolastica italiana è definito in modo poco dettagliato, almeno per quanto riguarda la descrizione delle competenze professionali, e, come si è discusso nel paragrafo precedente, spesso è necessario ricorrere a differenti testi normativi e amministrativi per stabilire una corrispondenza con referenziali di competenze maggiormente strutturati.

Sebbene ci si trovi davanti a un quadro abbastanza frammentario si devono comunque evidenziare alcuni aspetti qualificanti del nostro quadro normativo, ossia alcuni elementi di cornice istituzionale della scuola che, se applicati per come sono stati definiti dal legislatore, dovrebbero costituire anche potenziali fattori d'innovazione per la professionalità docente in Italia.

A questo proposito, si può fare innanzitutto riferimento alla normativa sull'autonomia scolastica, introdotta con il DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, decreto applicativo dell'articolo 21 della Legge n. 59 del 15 marzo 1997⁵³ e confermata con la Legge 107/2015.

L'autonomia scolastica si concretizza su diversi livelli tra loro interagenti: autonomia didattica, autonomia organizzativa e autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Tra le più rilevanti per il discorso che viene qui affrontato, vi sono l'autonomia didattica, che implica un certo grado di libertà nella definizione del curriculum d'Istituto all'interno dell'ordinamento scolastico nazionale e permette ai singoli istituti di modificare il monte ore complessivo fino ad una percentuale del 20%; e l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, attribuisce alle scuole la possibilità di svolgere percorsi di ricerca didattica, di documentazione delle pratiche educative che possono essere realizzati anche nell'ambito delle reti territoriali di appartenenza. Nel contesto di queste autonomie, è possibile sostenere la possibilità di un esercizio di una professionalità docente estesa (Hoyle, 1974; Hoyle 1975; Stenhouse, 1975; Snoek, 2009; Menter, 2010),

⁵³ Legge del 15 marzo 1997, n. 59: «*Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*».

almeno per quanto attiene alle competenze del *enquiring teacher* e del *reflective teacher*. Caratteristiche professionali, queste, che impegnano l'insegnante nell'esercizio di pratiche progettuali, riflessive e critiche sia nell'ambito della didattica in classe, sia nell'ambito di percorsi di ricerca e innovazione di istituto.

In seconda istanza, va rilevato l'interesse qualificante della normativa dedicata al percorso formativo per i docenti neoassunti; essa costituisce un esempio attuativo molto interessante per la promozione di una professionalità docente riflessiva e critica. Per come è stato definito dal DM 850/2015, il percorso disegna una formazione sul "campo" che prevede la formulazione di un primo bilancio di competenze che ha anche lo scopo di definire in modo personalizzato il percorso formativo dell'anno; al termine del periodo di formazione il docente redige poi un nuovo bilancio di competenze che permette di registrare lo sviluppo professionale realizzato e anche di ipotizzare ulteriori sviluppi. È quindi richiesto al docente neoassunto lo sviluppo di un percorso riflessivo che, attraverso l'autovalutazione e la co-valutazione, lo porti a rafforzare la conoscenza di sé in quanto professionista (Magnoler, 2017).

Va aggiunto infine che il sistema di competenze più strutturato e dettagliato che esista attualmente in Italia è quello a cui si fa riferimento per l'anno di prova dei docenti neoassunti. Analizzando questo elenco di competenze è possibile stabilire le corrispondenze con i tipi ideali di riferimento, ossia con i quattro modelli d'insegnante adottati: *Effective, Reflective, Enquiring e Transformative teacher*.

Indubbiamente l'*effective teacher*, che ha come focus principale i processi di insegnamento-apprendimento dedicati agli studenti, è riscontrabile in diversi ambiti e descrittori del bilancio delle competenze del neoassunto. Praticamente tutti i descrittori della prima Area (*didattica*) sono finalizzati a favorire gli apprendimenti negli studenti e infatti gli ambiti ivi compresi sono: *Organizzare situazioni di apprendimento, Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo e Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento*. Risulta anche evidente che dietro la scelta dei descrittori di quest'area soggiace una visione

dell'apprendimento che pone lo studente al centro del processo e che richiama la predominanza, anche se non esclusiva, di modalità di didattica attiva.

Il modello del *reflective teacher* è sicuramente presente nel processo con cui è utilizzato questo sistema di competenze professionali ed è possibile riscontrarne alcune caratteristiche nell'ambito *Curare la propria formazione continua*, in particolare nei descrittori *42. documentare la propria pratica didattica, 43. Utilizzare le proprie esperienze per riprogettare l'azione didattica e 44. Aggiornare il proprio Bilancio delle competenze ed elaborare un proprio progetto di sviluppo professionale*. Al di là degli specifici descrittori che si riferiscono a questo modello, è comunque molto rilevante che il disegno del percorso formativo per i neoassunti sottintenda che la riflessività è considerata una caratteristica necessaria per la crescita professionale dell'insegnante.

Il *reflective teacher* è riscontrabile nei descrittori *46. Essere coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa e 47. Utilizzare i risultati della ricerca per innovare le proprie pratiche didattiche*, che includono sia l'attività di ricerca in prima persona, sia l'utilizzo critico dei risultati della ricerca educativa e didattica realizzata da attori esterni alla scuola.

Il modello meno riscontrabile tra le competenze delineate per il bilancio è quello del *Transformative teacher*; anche se i descrittori *36. Ispirare la propria azione a principi di lealtà, collaborazione, reciproca fiducia tra le diverse componenti* e, ancora più chiaramente il *37. Contribuire al superamento di pregiudizi e discriminazioni di natura sociale, culturale o religiosa* fanno chiaramente riferimento a una figura docente impegnata per una società meno discriminante e quindi più giusta, non vi sono però degli espliciti richiami ad un insegnante intellettuale e questo può anche attribuirsi al fatto che tale sistema di competenze è stato definito in una chiara prospettiva di formazione e accompagnamento dell'insegnante novizio.

Cercando di sintetizzare l'analisi della situazione italiana si evidenzia un quadro composito nel quale sono presenti elementi che possono costituire una potenziale cornice all'implementazione di un sistema di competenze coerenti con la concezione estesa di professione docente. Tra gli altri, emergono: i) l'autonomia a

fondamento dell'azione docente e del funzionamento delle scuole presente in diversi testi normativi; ii) l'importanza assegnata agli organi collegiali della scuola all'interno dello stesso concetto d'autonomia; iii) il percorso per i neoassunti durante il primo anno di servizio, il quale, benché abbia una funzione valutativa per l'accesso al ruolo docente, è concepito come un percorso formativo nella prospettiva della crescita professionale; iv) l'istituzionalizzazione di una nuova figura, quella del tutor che accompagna i neoassunti e v) la definizione per il percorso dei neoassunti di un primo sistema di competenze professionali articolato e dettagliato.

Alcuni di questi elementi non riescono ad incidere pienamente sulle pratiche della scuola almeno per quanto riguarda lo sviluppo della professionalità docente (l'autonomia scolastica e la collegialità); d'altra parte il percorso formativo dei neoassunti si presenta come un'esperienza innovativa che potenzialmente potrebbe contribuire a meglio definire il profilo docente nella pratica.

Nelle conclusioni di questa tesi si riprenderanno i quattro modelli e si formuleranno alcune ipotesi per lo sviluppo di un sistema di competenze professionali per l'insegnante di scuola secondaria.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

1. Quali conclusioni trarre dai casi internazionali analizzati?

L'analisi dei tre paesi ha permesso di approfondire la relazione tra i referenziali di competenze – espresse nei tre specifici sistemi di standard professionali – e, almeno per quanto dichiarato nei testi analizzati, le modalità di sviluppo professionale degli insegnanti. In tutti i tre paesi, i sistemi di standard professionali sono gli elementi centrali degli impianti regolativi della professione docente. In ciascuno dei tre paesi esistono, anche se con sostanziali differenze, dei meccanismi valutativi che hanno al centro i sistemi di standard professionali e che regolano l'accesso alla (e la permanenza nella) professione docente. Gli standard (e le competenze ad essi soggiacenti) non solo descrivono, in modo dettagliato, il profilo del docente, ma costituiscono anche l'ossatura intorno alla quale si costruisce sia la formazione iniziale, sia la formazione in servizio. La formazione è, quindi, un elemento chiave per lo sviluppo professionale dell'insegnante ed è sempre esplicitamente presente negli standard dei tre paesi analizzati.

Possiamo sostenere, quindi, che si evidenziano i concetti di formazione e di valutazione, ma per entrambi non si tratta di processi nei quali gli insegnanti abbiano il ruolo di oggetti che ne subiscono l'azione. Piuttosto, gli insegnanti ne sono gli attori principali con lo sviluppo di un processo proattivo di riflessione sulle proprie pratiche e, quindi, di autovalutazione (in ciascuno dei tre paesi la riflessività e l'autovalutazione sono elementi centrali per la produzione di evidenze che generalmente si concretizza nei *portfolios* professionali richiesti dai processi di abilitazione e valutazione).

Inoltre, dai tre sistemi di standard analizzati, si evidenzia che le competenze che descrivono il profilo professionale dell'insegnante devono essere sufficientemente descrittive e inserite in un sistema organico (le dimensioni o aree di competenze in cui sono strutturati i sistemi di standard) che ne dia un senso complessivo quale effettivo referenziale utile agli insegnanti in una logica di sviluppo professionale.

Un altro aspetto che emerge con forza dall'analisi dei tre paesi è l'importanza della dimensione valoriale all'interno dei sistemi di competenze; essa costituisce un quadro necessario per orientare la visione di professione docente del paese. Gli aspetti valoriali sono fondamentali per definire le competenze (e i sistemi di standard) ma, ancora di più, per orientare gli organismi e i meccanismi che regolano lo sviluppo professionale. Nei tre paesi analizzati, l'esplicitazione della dimensione valoriale si manifesta in modi e con approfondimenti diversi:

- nel caso scozzese ogni sistema di standard – ve ne sono cinque, strettamente vincolati tra loro e che danno conto di un gerarchia professionale: dall'insegnante appena uscito dagli studi universitari al dirigente scolastico – pone come elemento centrale i *Professional Values and Personal Commitment*. Le quattro componenti dei valori professionali sono le seguenti: a) *social justice*; b) *Integrity*; c) *Trust and respect*; d) *Professional Commitment*;
- in Nuova Zelanda i valori professionali sono esplicitati nel codice deontologico della professione: *The Code of Professional Responsibility*, il quale stabilisce che ogni insegnante si impegna con: a) *the teaching profession*; b) *to learners*; c) *families and Whānau*; d) *to society*;
- il caso cileno è quello in cui la dimensione valoriale non viene esplicitata direttamente all'interno dei sistemi di standard professionali.

La presenza di un'esplicita dimensione valoriale che costituisca il quadro di riferimento per le competenze professionali è, al contempo, indispensabile per dare supporto a una visione estesa della professionalità dell'insegnante. Insegnare non può essere ridotto a una semplice questione di tecniche più o meno sofisticate, ma implica, oltre al possesso di conoscenze, abilità e atteggiamenti adeguati per il processo didattico (*effective teacher*), un atteggiamento riflessivo, una sufficiente flessibilità per migliorare sulla base della riflessione e dei risultati delle proprie e altrui ricerche (*reflective e enquiring teacher*); il tutto iscritto all'interno di un

chiaro quadro valoriale che orienti verso il miglioramento della società (*transformative teacher*).

Se, come si è detto in precedenza, le competenze professionali, su cui sono stati definiti i sistemi di standard, sono alla base dei processi regolativi dello sviluppo professionale docente, allora è necessario interrogarsi sulle organizzazioni che governano detti processi e sui meccanismi con cui questa regolazione viene realizzata. Vediamo cosa è emerso nei tre paesi analizzati.

In Scozia esiste il *General Teaching Council for Scotland (GTCS)*; un organismo pubblico, ma indipendente, nel quale sono rappresentati vari attori sociali tra cui le rappresentanze degli insegnanti stessi e che ha la funzione di mantenere e aggiornare la registrazione (obbligatoria) degli insegnanti a seguito dei processi valutativi basati sui sistemi di standard. Dopo aver ottenuto la *full registration*, ogni insegnante deve, dal 2014, sottoporsi a un processo di aggiornamento (*Professional Update*), con scadenze annuali che hanno un chiaro carattere formativo (*Professional Review and Development*); tale *registration* richiede una verifica ogni cinque anni per ottenerne eventuale conferma. Durante il *Professional Review and Development* è possibile una modalità di *coaching and mentoring* alla quale partecipano direttamente anche altri insegnanti.

In Nuova Zelanda, il *New Zealand Educational Council (NZEC)* è definito come l'organizzazione professionale degli insegnanti e, come nel caso scozzese, è direttamente responsabile dei processi di valutazione periodica degli insegnanti e della gestione del registro che abilita all'insegnamento. In Nuova Zelanda il processo di conferma della "registrazione" si realizza ogni tre anni, tuttavia ogni anno l'insegnante s'impegna in un processo di valutazione formativa chiamato *appraisal*, nel quale deve anche interagire con altri insegnanti, sia della propria scuola, sia di reti esterne.

Nel caso cileno, l'organismo responsabile è direttamente vincolato al ministero dell'educazione (MINEDUC), il *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)*. Il processo di sviluppo professionale docente si sta implementando in questi ultimi anni con scadenze

molto lunghe e non è ancora a pieno regime. È prevista la partecipazione di insegnanti esperti nei processi valutativi per i vari livelli di certificazione.

Si può osservare che, per quanto riguarda la Scozia e la Nuova Zelanda, la partecipazione degli insegnanti è garantita all'interno degli organismi incaricati della gestione del processo professionale docente, mentre in Cile questo non è assicurato, anche se l'associazione degli insegnanti è stata consultata nel processo di disegno del sistema valutativo.

La partecipazione diretta degli insegnanti, sia all'interno degli organismi responsabili (è qui chiaramente auspicabile che siano organismi indipendenti dai ministeri governativi) sia nei meccanismi con cui la valutazione e la conseguente abilitazione alla professione viene data o rinnovata, è sicuramente un fattore chiave per implementare un sistema di sviluppo professionale docente, in particolare se ci poniamo all'interno di una prospettiva *estesa* di professione.

Per quanto riguarda la concezione di professionalità che emerge dai tre casi analizzati, appare con sufficiente chiarezza che in Scozia e in Nuova Zelanda si riescono a riconoscere i quattro modelli di insegnante considerati per il confronto (*effective, reflective, enquiring e transformative teacher*), mentre nel caso cileno sono evidenti solamente i primi due modelli con una evidente predominanza dell'*effective teacher* (si veda la figura 4.29). Ciò significa che una concezione *estesa* di professionalità docente è riscontrabile in Scozia e Nuova Zelanda, mentre in Cile è predominante una concezione più vincolata alla sola dimensione tecnica della pratica docente.

2. Riflessioni sul caso italiano

In Italia per quanto attiene al sistema di accesso alla professione e di regolazione del processo di sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare quelli della scuola secondaria, si può affermare che ciò che esiste non ha come elemento principale di riferimento un sistema di competenze, come invece si è osservato nei tre casi esteri analizzati. Va però anche detto che con le modalità introdotte dalle Legge 107/15, in particolare per quanto riguarda il DM 850/2015 e il Dlgs 59/2017,

si stanno introducendo degli elementi di notevole interesse, che aprono a ipotesi di una possibile implementazione allargata di un sistema di competenze professionali quale elemento centrale dello sviluppo professionale dei docenti. Infatti, la formazione iniziale è stata modificata in profondità introducendo un periodo di tirocinio della durata di tre anni che dovrà appunto avere, come riferimento per la valutazione della qualità degli insegnanti in formazione (Dlgs 59/2017), un sistema di competenze professionali. Sebbene questo sistema di competenze a tutt'oggi non sia stato pubblicato, ne esiste un altro che si sta utilizzando nel periodo di prova dei docenti neoassunti (DM 850/2015) e che, a mio parere, costituisce oggi l'elemento di maggiore innovazione per lo sviluppo professionale dell'insegnamento in Italia.

Il processo che si sta implementando per i neoassunti presenta diversi punti di forza; tra i quali si evidenziano:

- l'esistenza di un sistema strutturato di competenze sufficientemente descritto e articolato, tale da poter costituire un effettivo riferimento per l'insegnante che si trovi all'interno di un processo di crescita professionale;
- il chiaro valore formativo del percorso del primo anno di lavoro degli insegnanti neoassunti, che implica il riconoscimento che la crescita professionale si possa concretizzare solo in una logica di formazione e di confronto con i pari;
- la rilevanza, per il percorso formativo degli insegnanti neoassunti, della figura di un tutor quale figura di insegnante esperto all'interno dell'istituto scolastico; tale ruolo protagonista degli insegnanti-tutor nell'accompagnamento degli insegnanti-neoassunti sottintende il riconoscimento che è a partire dalle conoscenze proprie della professione docente che si può validare un percorso di sviluppo professionale.

Tale normativa sui docenti neoassunti costituisce pertanto un punto di riferimento importante per un impegno progettuale del legislatore verso la definizione di un sistema di competenze realmente utile a supportare lo sviluppo della professionalità docente in Italia.

Ulteriori aspetti del sistema italiano che apre e regola i processi della professione insegnante andrebbero poi presi in esame. In particolare, la formulazione di un insieme di indicatori e descrittori di competenze che possa dare conto di una professionalità più estesa; considerando peraltro che, per quanto specificamente concerne il *transformative teacher*, esso non è mai evidente nemmeno nell'unico referenziale di competenze organico presente nel nostro paese, relativo cioè alla normativa sui neoassunti. L'effettiva predominanza di descrittori che fanno riferimento all'*effective teacher* potrebbe d'altro canto far ipotizzare che sia soggiacente una visione principalmente tecnica della professione docente.

Un altro aspetto di cui si rileva una certa carenza è la dimensione valoriale come quadro di riferimento per lo sviluppo professionale; anche nel sistema di competenze dell'insegnante neoassunto non si osservano ambiti e descrittori che la evidenzino con chiarezza. Ovviamente in Italia sono presenti le finalità educative in diversi documenti normativi e orientativi, ma queste non sono state mai tradotte in principi e valori professionali a un livello operativo adeguato per lo sviluppo professionale.

3. Ipotesi, limiti e prospettive

Questa tesi è nata dall'interesse per la professione docente e per la problematica – oggi quanto mai aperta in Italia – di come si possa giungere a delineare un sistema di competenze per la professionalità dell'insegnante di scuola secondaria nel nostro paese. Fin dall'inizio si è dichiarata la necessità e l'importanza di un confronto allargato con il dibattito teorico e politico-sociale internazionale, così come con le ricerche empiriche sugli insegnanti. Per tali ragioni è stata condotta un'analisi critica dei principali quadri teorici di riferimento sul tema e sono stati analizzati alcuni sistemi di competenze per l'insegnamento presenti nel mondo, utili a costituire testimonianze privilegiate per portare avanti il dibattito italiano.

Si ripropone dunque, a questo punto del lavoro di sintesi, la principale questione: quale sistema di competenze per l'insegnante secondario in Italia?

Le risposte a cui si è giunti – ancora provvisorie e interlocutorie – aprono alcune ipotesi teoriche, da porre all’attenzione del dibattito pedagogico.

In primo luogo, emerge la necessità di adottare una visione estesa di professione docente e, specificatamente, capace di considerare le caratteristiche dei quattro modelli di docente che sono stati scelti come riferimento per l’analisi dei casi internazionali: *effective teacher*, *reflective teacher*, *enquiring teacher* e *transformative teacher*. La sola prospettiva dell’*effective teacher*, funzionale ad una logica di insegnamento troppo spesso schiacciata sulle azioni nei microcontesti della classe, non appare sufficiente per promuovere una professionalità ampia, autonoma e capace di incidere positivamente all’interno delle istituzioni scolastiche e della società. Nemmeno risulta sufficiente aprire questa visione ad un insegnante *riflessivo* e *ricercatore*, caratteristiche certamente fondamentali e irrinunciabili per fornire alla professione docente la possibilità di una riprogettazione continua su se stessa e sull’innovazione scolastica, tuttavia non ancora proporzionate ad una scuola. In senso deweyano, che voglia promuovere processi sociali di rinnovamento democratico.

In secondo luogo, si ritiene rilevante partire dal riconoscimento degli aspetti positivi che sono oggi presenti nella nostra normativa e nelle nostre prassi istituzionali. Oltre a molti altri testi normativi, è soprattutto la cornice istituzionale disegnata dall’autonomia scolastica che può potenzialmente supportare nella pratica una visione più estesa della nostra professionalità docente. All’interno di questa normativa si rintraccia la maggior parte delle condizioni che potrebbero effettivamente favorire lo sviluppo di un sistema di competenze nazionale utile a far partire processi di autentico sviluppo professionale degli insegnanti: negli ambiti delle sue funzioni specificamente didattiche, ma anche relative alle sue azioni interne all’organizzazione degli istituti e, infine, delle sue funzioni sociali e trasformative negli ambiti della ricerca e del rinnovamento istituzionale. Occorre poi rimarcare che i curricoli scolastici italiani sono delineati attraverso Indicazioni e Linee guida nazionali aperte ad una professionalità docente altamente progettuale, capace di scegliere, di decidere collegialmente e di definire infine percorsi esercitando pienamente la propria autonomia professionale.

Si può dunque sostenere che esistono molti strumenti di tipo normativo in Italia che potrebbero essere adeguati per supportare lo sviluppo professionale (visione estesa di professionalità) degli insegnanti. Nello specifico, al fine di giungere ad un sistema di competenze (inteso come un insieme organico e coerente di aree, ambiti e descrittori), la proposta che qui si avanza è quella duplice di:

- porsi prioritariamente all'interno dei quadri normativi delineati dall'autonomia scolastica;
- utilizzare il referenziale di competenze attualmente in uso per l'insegnante neoassunto come valido punto di partenza.

3.1. Il referenziale per i neoassunti come opportunità di sviluppo di un sistema di competenze italiano

Il referenziale proposto per il bilancio iniziale delle competenze nel percorso per gli insegnanti neoassunti – costruito a partire da un interessante lavoro scientifico da parte del gruppo di ricerca dell'Università di Macerata – risponde prioritariamente alla necessità di dotarsi di strumenti adeguati per un processo assolutamente nuovo e specifico: la valutazione e l'accompagnamento degli insegnanti neoassunti in una prospettiva chiaramente formativa. L'interrogativo che ci possiamo porre è quanto, e con quali modifiche, esso possa costituire la base per un sistema di competenze per la professionalità degli insegnanti della scuola secondaria italiana, durante tutta la loro carriera professionale. Ciò implicherebbe la progettazione di un sistema di competenze da poter articolare in modo differenziato e utile a rispondere ai diversi momenti della carriera docente:

- la formazione iniziale (insegnante in formazione), in questo caso appare già particolarmente sviluppato il percorso che l'insegnante secondario deve compiere per accedere alla professione (sulla base delle indicazioni de Dlgs 59/2017), e da cui si potrebbe partire per sviluppare un sistema di competenze;
- l'inserimento nella professione (insegnante neoassunto), in questo caso, come si è detto, il referenziale per le competenze per i neoassunti (DM 850/2015) costituisce già un punto di riferimento importante;

- l'esercizio professionale e la formazione continua (insegnante esperto), in questo ultimo step va rimarcato che nessun referenziale di competenze formalizzato esiste nel contesto della scuola italiana.

In merito a possibili sviluppi dell'attuale referenziale delle competenze per neoassunti, potrebbe innanzitutto essere interessante ampliare il respiro culturale del referenziale di competenze includendo o precisando alcuni indicatori e descrittori e rafforzando quelli specificamente inerenti il profilo di insegnante *riflessivo e ricercatore*. Come esempio, sono interessanti alcuni indicatori formulati dagli scozzesi nelle due direzioni indicate. Gli scozzesi, in generale, sottendono allo sviluppo professionale dell'insegnante un processo continuo di apprendimento professionale (*professional learning*) e, nello specifico, la riflessività e l'approccio investigativo emergono con forza proprio nell'area *Sustaining and developing professional learning* degli *Standard for Career-Long Professional Learning*, nella quale sono richieste elevate capacità di riflessione, di autovalutazione sia per un'auto analisi delle proprie pratiche, sia per una valutazione di esse in collaborazione con altri colleghi e con gli studenti. In particolare sono molto rilevanti i seguenti indicatori:

- *develop skills of rigorous and critical self-evaluation, reflection and enquiry including how to investigate and evidence impact on learners and professional practice;*
- *lead and contribute to the professional learning of all colleagues, including students and probationers.»* (GTCS, 2012b, p.10).

Un altro aspetto che andrebbe affrontato per promuovere l'attuale referenziale di competenze come sistema più ampio è relativo alla dimensione valoriale dell'essere insegnante: come rendere più esplicita e – per quanto possibile – più operativa tale dimensione? Occorre rimarcare che, nella terza area del referenziale per i neoassunti, quella della professionalità (all'interno dell'ambito: *Affrontare i doveri e i problemi etici della professione*), sono già delineati alcuni elementi valoriali: rispetto di regole e ruoli nell'esercizio professionale, principi di lealtà, collaborazione e rispetto, contributo al superamento di pregiudizi e

discriminazioni di diversa natura, rispetto per la privacy. Questi indicatori risultano tuttavia ancora troppo generali e non sufficientemente descrittivi per permetterne un'interpretazione sufficientemente condivisa, prima di tutto tra gli insegnanti, ma anche tra i vari *stakeholders*⁵⁴. Anche in questo caso, sempre con fini esemplificativi, può essere di riferimento l'esempio scozzese relativo alla declinazione dei valori professionali e dell'impegno personale; per ciascuna delle quattro componenti – *Social justice, Integrity, Trust and respect e Professional commitment* – sono stati definiti specifici indicatori, tra due e cinque per ogni componente (si veda la figura 4.5), in modo tale da rendere possibile la successiva definizione di possibili descrittori per ciascun indicatore.

Infine, va evidenziato che il modello del *transformative teacher* è quello meno evidente nel referenziale di competenze per i neoassunti. Indubbiamente si tratta del modello più problematico in quanto ha delle implicazioni dirette non solo sulle prestazioni professionali, ma anche sul livello di autorevolezza e decisionalità che l'insegnante dovrebbe avere nel più ampio contesto sociale. Si propone, in questo modello, il profilo di un insegnante intellettuale che, in quanto tale, ha la capacità di intervenire ed esercitare una profonda influenza sull'ambito sociale che gli è più prossimo: quello dell'educazione e della scuola. Sempre con propositi esemplificativi, è coerente con questa visione una competenza come quella definita negli standard scozzesi: «*actively consider and critically question the development(s) of policy in education*» (GTCS, 2012b, p. 10).

Queste osservazioni sugli aspetti che potrebbero essere considerati per allargare il sistema di competenze dei neoassunti verso un sistema di competenze per l'insegnante esperto possono ulteriormente trarre beneficio dall'analisi delle funzioni del tutor che accompagna e orienta il percorso formativo dei neoassunti (come da DM 850/2015). Tale figura professionale racchiude due aspetti rilevanti

⁵⁴ Con il termine *stakeholders*, in questo contesto, si intende indicare tutti i diversi attori che "sono portatori di interessi" in merito alla professione docente. In particolare, ne fanno parte, tra gli altri: gli studenti, le famiglie, altre figure professionali che agiscono all'interno o in collaborazione con la scuola, i dirigenti scolastici, i dirigenti regionali e territoriali degli Uffici Scolastici e del Ministero e i decisori politici.

che dovrebbero certamente essere assunti nella prospettiva di un sistema di competenze più generale:

- in primo luogo, il tutor sintetizza la funzione formativa del processo. La dimensione formativa non deve essere limitata all'insegnante neoassunto, ma deve essere una caratteristica fondamentale dell'esercizio professionale; valida, quindi, anche per l'insegnante esperto in una prospettiva di formazione continua, nella quale si coniughino istanze di apprendimento in corsi tradizionali (master, corsi di alta formazione, ecc.), in modalità autogestita individuale e/o collegiale all'interno della scuola o delle reti professionali;
- in secondo luogo, nel percorso realizzato è emersa la necessità di definire quali sono le competenze su cui deve contare il tutor per poter svolgere la propria funzione (Magnoler, 2017); questo apre alla definizione di competenze nuove (a mio giudizio, riconducibili a quelle proprie dell'insegnante riflessivo e ricercatore) ma, ancora di più, mette in evidenza un ruolo potenzialmente molto rilevante per il rafforzamento della professione docente: il possesso di una professionalità esperta utile e necessaria per far accedere i novizi alla professione stessa. In questo senso, emerge l'ipotesi che sia proprio all'interno della stessa professione che dovrebbero essere riscontrabili le competenze per contribuire alla formazione iniziale e in servizio e a garantire la qualità dell'insegnamento nella scuola.

Da qui l'importanza di due aspetti connessi alla professionalità docente: la formazione come dimensione costitutiva della professione docente (il *professional learning* di scozzesi e neozelandesi) e la possibilità di stabilire delle modalità di garanzia della qualità professionale che siano validate e gestite con una forte partecipazione della comunità professionale. Si tratta di due aspetti che emergono dall'esperienza del percorso dei neoassunti e che dovrebbero essere rafforzati nella prospettiva di un sistema di competenze professionali di riferimento per gli insegnanti italiani.

3.2. Limiti e prospettive di questo lavoro

In merito ai limiti e alle prospettive di questa tesi, occorre sottolineare che il tema trattato è di particolare complessità e che l'ipotesi interpretativa delineata in merito alla definizione di un sistema di competenze per l'insegnante di scuola secondaria in Italia (partendo da un'analisi dello stato dell'arte in diverse esperienze internazionali) necessita di essere ulteriormente esplorata attraverso successivi studi che possano, da un lato, ampliare quantitativamente il numero dei casi presi in esame ed, dall'altro lato, approfondirli sul piano qualitativo cercando diverse modalità di triangolazione sull'oggetto dello studio. Nello specifico, per ciascun caso che si prenda in esame, emerge la necessità di andare a studiare non soltanto il *dichiarato* nei documenti ufficiali ministeriali, ma anche il *pensato* (le opinioni e le riflessioni di insegnanti e *stakeholders* sul sistema in attuazione) e l'*agito* (le pratiche professionali, le modalità effettive di accesso, l'aggiornamento e la valutazione delle competenze durante l'esercizio della professione), considerando in primo luogo gli insegnanti, ma anche tutti i principali attori coinvolti in processi così complessi.

Sarebbe inoltre opportuno che, data la complessità del problema in oggetto, vi fosse un maggior numero di sguardi (e una relativa loro triangolazione) di ricercatori, sia considerando la comunità pedagogica, sia allargando il confronto agli esperti delle Scienze dell'educazione (nella concezione dell'Enciclopedia pedagogica di Aldo Visalberghi). E' infatti attraverso il lavoro di gruppi competenti di ricercatori e il confronto con la comunità scientifica che risulterebbe possibile analizzare la questione di un sistema di competenze per gli insegnanti secondari con maggiore profondità; capace di coinvolgere anche le associazioni degli insegnanti e il mondo della scuola al fine di poter innescare percorsi di progressiva validazione di referenziali di competenze attraverso una triangolazione di sguardi.

In ultima istanza, la problematica dovrebbe inoltre essere affrontata analizzando ulteriori e diversi dati sulle situazioni concrete in cui gli insegnanti esercitano la loro professione in ciascuno dei casi-contesto analizzati: prospettive di carriera, salari, orari e condizioni di lavoro nella scuola, soddisfazione

professionale, ecc. In altri termini, si tratta di legare il tema delle competenze ad ulteriori e molteplici aspetti che sono stati qui solamente sfiorati nei primi capitoli di questa tesi.

Al termine di questo lavoro permane la ferma consapevolezza che l'auspicato e continuo miglioramento dell'educazione e della formazione, nella prospettiva di una società più equa e più vivibile per tutti, sia possibile solo con la partecipazione diretta degli insegnanti, quali professionisti della formazione.

BIBLIOGRAFIA

- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In M. Altet, et al. (Eds.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44). Roma: Armando Editore.
- Altet, M., Charlier, É. Pasquay, L. e Perrenoud, P. (Eds.), (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando Editore.
- Andrew, T.E. e Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W.R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 569-598). New York: McMillan.
- Argyris, C. e Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- Avalos, B. (Ed.), (2014_a). *¿Héroes o Villanos? La profesión Docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Avalos, B. (2014_b). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28.
- Balduzzi, L., Guglielmi, D. e Vignoli, M. (2015). Autoefficacia nell'insegnamento e esperienza di tirocinio. In D. Guglielmi e L. Guerra (Eds.), *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna* (pp.25-42). Milano: Franco Angeli.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E. e Menichetti, L. (2015). The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI model/Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Rivista formazione, lavoro, persona*, V(15), 89-104.
- Barbagli, M. e Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Barrage, M. e Torstendahl, R. (Eds.), (1990). *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Becchi, E. (1978). Il sapere che entra nella scuola, *Riforma della Scuola*, 6/7, 9-11.
- Becchi, E. (2000). Lo sguardo illuminato: una proposta di valutazione qualitativa. In A. Bondioli e M. Ferrari (Eds.), *Manuale di valutazione del contesto*

educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola. erso un modello di valutazione formativa, pp. 42-55. Milano: Franco Angeli.

Becchi, E. e Vertecchi, B. (Eds.), (1990). *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*. Milano: Franco Angeli.

Bellei, C., y Valenzuela, J.P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. In B. Avalos, (Ed.), *¿Héroes o Villanos? La profesión Docente en Chile* (pp. 175- 205). Santiago: Editorial Universitaria.

Benvenuto, G. e Lucisano, P. (1992). Il progetto Re.Di.S. sul recupero della dispersione scolastica. *Scuola Democratica*, 3-4, pp. 227-237.

Benvenuto, G., Rescalli, G. e Visalberghi, A. (Eds.), (2000). *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.

Bondioli, A. (2002). L'osservazione del contesto educativo: una prospettiva di ricerca sui tempi della quotidianità. In A. Bondioli (Ed.), *Il Tempo nella quotidianità infantile. Prospettive di ricerca e studi di casi*. Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior.

Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli e M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa*, pp. 11-58. Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior.

Bondioli, A. e Ferrari, M. (Eds.), (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior.

Bourdoncle R. (1993). Note de synthèse. La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119. doi : 10.3406/rfp.1993.1283.

Brezinka, W. (2002). *Obiettivi e limiti dell'educazione*. Roma: Armando.

Brichaux J.(1997). L'enseignant d'une métaphore à l'autre. *Revue française de pédagogie*, 118, 95-105. doi : 10.3406/rfp.1997.1179.

Calonghi, L. (Ed.), (1993). *Nel Bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.

Catalán, J. e González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *PSYKHE*, 18(2), 97-112.

- Cavalli, A. (Ed.), (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. (Ed.), (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. (2010). Conclusioni. In A. Cavalli e G. Argentin (Eds.), (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp.387-396). Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. e Argentin, G. (Eds.), (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Charlier, É. (2006). Formare insegnanti-professionisti per una formazione continua collegata alla pratica. In M. Altet, et al. (Eds.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 97-116). Roma: Armando Editore.
- Cobalti, A. (1976). *La professione d'insegnante: il caso della media superiore*. Udine: Del Bianco Editore.
- Cobalti, A. e Dei. M. (1979). *Insegnanti: innovazione e adattamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cochran-Smith, M. e Boston College Evidence Team (2009). Re-Culturing” Teacher Education: Inquiry, Evidence, and Action. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 1-11.
- Collins, R. (1990_a). Market closure and the conflict theory of the professions. In M. Burrage e R. Torstendahl (Eds.), *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions* (pp. 24-61). London: Sage.
- Collins, R. (1990_b). Changing conceptions in the sociology of the professions. In R., Torstendahl e M., Burrage (Eds.), *The formation of professions. Knowledge, State and Strategy* (pp. 11-23). London: Sage.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A. e Hall, K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Report to Teaching Council. Cork: University College Cork.

- Creemers, B., Kyriakides, L. e Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Danielson, C. (2011). *The framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton NJ: Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. e Lieberman, A. (Eds.), (2012_a). *Teacher Education around the World. Changing policies and practices*. Oxon: Routledge.
- Darling-Hammond, L. e Lieberman, A.(2012_b). What can we learn from international practice?.In L. Darling- Hammond e A. Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World. Changing policies and practices*. (pp.151 – 169). Oxon: Routledge.
- Damiano, E. (1993). Dal fare al dire. Linee di lavoro per la costituzione di un sapere formale sull'azione di insegnare. In L. Calonghi (Ed.), *Nel Bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: Editrice la Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: Unesco.
- Dewey, J. (1917, trad. it. 1949). *Democracy and Education*. New York: McMillan.
- Dewey, J. (1938, trad. it. 1949). *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Holt e Co.
- De Bartolomeis, F. (1976). La professionalità sociale dell'insegnante. Milano: Feltrinelli Economica.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Evetts, J. (2009). The Management of Professionalism: a contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Manony, I. Hextall, e A. Cribb (Ed.), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward*. pp. 19-30. Oxon: Routledge.
- Fabbi, M. (2017). La deontologia a scuola. In A.M. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, pp. 66-107. Brescia: Editrice la scuola.

- Farinelli, F. e Barbieri, G. (2010). La soddisfazione per il lavoro di insegnante. In A. Cavalli e G. Argentin (Eds.), (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp.365-386). Bologna: Il Mulino.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching. A project of the America Educational Research Association*, pp. 37-49. New York-London: Macmillan.
- Fenstermacher, G. e Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching, in *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fenstermacher, G. e Soltis, J. (1986). *Approaches to teaching*. New York: Teacher College Press.
- Filmer-Sankey, C., Pye, D., Kerr, K., Nichlas, J., Whitby, K., Murphy, C. e Powell, R. (2006). *Cross-Nation Research into Mutual Recognition of Teaching Qualifications*. Final Report. National Foundation for Educational Research. Dal sito <https://www.nfer.ac.uk/publications/RTQ01>, consultato il 2/04/2018.
- Fisher, L. (2000). L'immagine della professione. In A. Cavalli, (Ed.), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 119 – 148). Bologna: Il Mulino.
- Fisher, L. (2010). L'immagine della professione di insegnante. In A. Cavalli e G. Argentin (Eds.), (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp.75-96). Bologna: Il Mulino.
- Fontani, E. (2017). *Sistemi di valutazione e autovalutazione del docente. Dalle teorie della valutazione agli orientamenti di politica scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Fuhrman, S. H., e Elmore, R. F. (1990). Understanding local control in the wake of state education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), 82-96. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.unibo.it/10.3102/01623737012001082>.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970, trad. it. 1971). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Gatti, R. (1990). La formazione in servizio: partecipazione e opinioni degli insegnanti. *Scuola e città*. 4, 161-173.

- Gattullo, M. et al. (1981). *Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Il Mulino.
- Gattullo, M. (1986). *Quale università. Proposte per il cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, M. (1990). Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna. *Scuola e città*, 2, 57-66.
- Gattullo, M. (1992). La pratica didattica, la formazione e l'aggiornamento. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. (pp. 121-180). Bologna: Il Mulino.
- Ghelfi, D. e Guerra, L. (1993). *La programmazione educativa e didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Grandi, G. (1990). Gli insegnanti in classe: le attività didattiche e la valutazione. *Scuola e Città*, 5-6, 193-203.
- GTCS (2006). *The Standards for Initial Teacher Education*. Dal sito http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/FormUploads/the-standard-for-initial-teacher-education1662_224.pdf, consultato il 2/04/2018.
- GTCS (2012_a). *The Standard for Full Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*. Dal sito <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- GTCS (2012_b). *The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning*. Dal sito <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- GTCS (2012_c). *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development*. Dal sito <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- GTCS (2012_e). *GTC Scotland Code of Professionalism and Conduct*. Dal sito <http://www.gtcs.org.uk/web/files/teacher-regulation/copac-0412.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- Gherardi, V. (1990). La formazione iniziale: opinioni e proposte degli insegnanti. *Scuola e città*, 4, 151-161.

- Giovannini, M.L. (1990). Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni. *Scuola e città*, 5-6, 203-221.
- Giovannini, M. L. (2000). Orientamenti nella pratica didattica. In A. Cavalli, (Ed.), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 149 – 184). Bologna: Il Mulino.
- Glazer, N. (1974). The Schools of the Minor Professions, *Minerva*, 12(3), 346-363.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere. vol. III*. Torino: Einaudi.
- Grandi, G. (1990). Gli insegnanti in classe: le attività didattiche e la valutazione. *Scuola e città*, 5-6, 193-203.
- Grenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2(3), 45-55. Dal sito <http://www.jstor.org.ezproxy.unibo.it/stable/23707630>, consultato il 2/04/2018.
- Grossman, P. e Thompson, C. (2004). District policy and beginning teachers: A lens on teacher learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 281-301. Dal sito <https://search-proquest-com.ezproxy.unibo.it/docview/197217857?accountid=9652>, consultato il 2/04/2018.
- Guglielmi, D. e Guerra, L. (Eds.), (2015). *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Gusmini, M. P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli e M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa*, (pp. 93-143). Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Hextall, I., Lawn, M., Menter, I., Sidgwick, S. e Walker, S. (1991). Imaginative Projects - Arguments for a new teacher education. *Evaluation and Research in Education*, 5 (1&2), pp. 79-95.
- Hopkins, D. e Stern, D. (1999). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications. *Teaching & Teacher Education*, 12 (5), pp. 501 – 517.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. *London Education Review*, 3(2), pp. 13–19.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al., eds. *Management in education: The management of*

organizations and individuals (pp.314-320). London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.

INDIRE (2017). *Indicazioni per la compilazione del Bilancio iniziale delle competenze*. INDIRE. Dal sito http://neoassunti.indire.it/2018/files/indicazioni_bilancio_iniziale.pdf, consultato il 2/04/2018.

Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work?: Power and Accountability in America's Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

ISFOL (1985). *Organizzazione del lavoro nella secondaria superiore. Analisi dell'attuale assetto e delle dimensioni costitutive della professionalità insegnante. Ipotesi di ristrutturazione del sistema scolastico. Quaderni di formazione, 2.*

Johnson, T.J. (1972). *Professions and power*. London: MacMillan.

Kohl, H. (1986). *On becoming teacher*. London: Methuen.

La Torre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Larson, M.S. (1980). Proletarianization and Educated Labor. *Theory and Society*, 9(1),131-175.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida Editori.

Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.

Lodini, E. (1990). L'insegnamento: vocazione o professione? *Scuola e città*, 3, 105-118.

Lodini, E. e Vannini, I. (Eds), (2006). *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione. Valutare e accompagnare i percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*. Milano: Franco Angeli.

Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.

Manini, M. (2008). Dai Centri interdipartimentali alla Scuola di Specializzazione: il dibattito e le esperienze. In L. Balduzzi e I. Vannini (Eds.). *Nuovi insegnanti per una scuola nuova?*. Bologna: Clueb.

- Mantovani, S. (Ed.), (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Manzi, J., González, R. e Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: Mide UC. Dal sito http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf, consultato il 2/04/2018.
- Maragliano, R. e Vertecchi, B. (1978). La pratica educativa. Dal programma alla programmazione. In A. Visalberghi (Ed.), *Pedagogia e scienze dell'educazione*. (pp. 193-222). Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Margiotta, U. (Ed.), (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- Mariani, A. M. (Ed.), (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: Editrice la scuola.
- Martinelli, A. (1990). L'immagine della professione. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. (pp. 67-120). Bologna: Il Mulino.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research*. London : Kogan.
- Menter, I. (2010). *Teachers –formation, training and identity: a literature review*. London : Creativity, Culture and Education.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. e Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Edimburgh: Scottish Government Social Research.
- MINEDUC (2001). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente*. Santiago: Ministerio de Educación. Dal sito http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf, consultato il 2/04/2018.
- MINEDUC (2004). Ley 19.993: Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica. Santiago: Ministerio de la Educación. Dal sito <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=221104&tipoVersion=0>, consultato il 2/04/2018.
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación. Dal sito <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>, consultato il 2/04/2018.

- MINEDUC (2009). *Ley 20.370: Ley General de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación. Dal sito <http://bcn.cl/1m0i2>, consultato il 2/04/2018.
- MINEDUC (2016). *Ley 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas*. Santiago: Ministerio de Educación. Dal sito <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>, consultato il 2/04/2018.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation professionnelle à l'enseignement professionnel: Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2005). *Constitución Política de la República de Chile; Constitución 1980*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Dal sito <http://bcn.cl/1lzdy>, consultato il 2/04/2018.
- Mintrop, H., e Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 319-352. Dal sito <https://search-proquest-com.ezproxy.unibo.it/docview/197224443?accountid=9652>, consultato il 2/04/2018.
- MIUR (2010). *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento."*. Dal sito http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf, consultato il 2/04/2018.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Dal sito http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf, consultato il 2/04/2018.
- Moreno-Doña, A. e Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, n.51, 51-66.
- NZC (2012). *Update Issue 16*. Wellington: Ministry of Education. Dal sito <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/NZC-Updates/Issue-16-January-2012/Treaty-principles-Partnership>, consultato il 2/04/2018.

- NZEC (s.d.). *Graduating teaching standards*. Education Council. Dal sito <https://www.educationcouncil.org.nz/sites/default/files/gts-poster.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- NZEC (2017). *Our Code, Our Standards. Code of Professional Responsibility and Standards for the Teaching Profession*. Wellington: Education Council. Dal sito <https://www.educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Our%20Code%20Our%20Standards%20web%20booklet%20FINAL.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- New Zealand Ministry of Education (s.d.a). *New Zealand Education Profile 2015-2016*. Dal sito http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0010/181981/NZ-Education-Profile-2016.pdf, consultato il 2/04/2018.
- New Zealand Ministry of Education (s.d.b). *The New Zealand Curriculum*. Dal sito <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum#collapsible11>, consultato il 2/04/2018.
- New Zealand Ministry of Education (2007). *The New Zealand Curriculum*. Wellington: Ministry of Education. Dal sito <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>, consultato il 2/04/2018.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp.163-201). Milano: Mondadori.
- Nuñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, (2), 149-164.
- OECD (1994). *Quality in teaching*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. Dal sito <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- OECD (2016_a). *Supporting Teaching Professionalism: Insights from TALIS 2013. TALIS*. Paris: OECD Publishing. Dal sito <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>, consultato il 2/04/2018.

- OECD (2016_b). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Dal sito <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>, consultato il 2/04/2018.
- OECD (2017). Education in Chile, *Reviews of National Policies for Education*, Paris: OECD Publishing. Dal sito <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>, consultato il 2/04/2018.
- OECD (2018). *Country statistical profile: New Zealand*. Key tables dal sito <http://dx.doi.org/10.1787/csp-nzl-table-2018-1-en>, consultato il 2/04/2018.
- Pellerey, M. (1983). Progettazione formative: teoria e metodologia. Ricerca Isfol, in collaborazione con il CLISE. *Quaderni di formazione Isfol*, 1. Isfol.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica*. Torino: Sei.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In M. Altet, et al. (Eds.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma: Armando Editore.
- Pontecorvo, C. (1990). La formazione di insegnanti/ricercatori, in E. Becchi e B. Vertecchi (Eds.), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, pp. 376-385. Milano: Franco Angeli.
- Pourtois, J.P. (1990). La Ricerca-Azione in Pedagogia, in E. Becchi e B. Vertecchi (Ed.), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, pp. 134-155. Milano: Franco Angeli.
- Prandstraller, G.P. (1980). *Sociologia delle professioni*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Priestley, M. e Biesta, G. (ed.), (2013). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Rapporto IREF (1976). *Colpiti dalla riforma. Insegnanti e partecipazione nella secondaria*. Milano: Coines.

- REFORMA. Sistema de Desarrollo Profesional Docente: Una Mejora Trascendental para los profesores. (2016, giugno). *REVEDUC. Revista de Educación*, 374. Dal sito http://www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_374/files/assets/basic-html/page-1.html#, consultato il 2/04/2018.
- Roth, J.A. (1974). Professionalism. The sociologist's decoy, in *Sociology of work and occupations*. I (1), 6-23 (trad. In Prandstraller, G.P. *op. cit.*, 125 -139.)
- Schizzerotto, A. (2000). La condizione sociale e la carrier lavorativa degli insegnanti italiani. In A. Cavalli, (Ed.), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 25 – 62). Bologna: Il Mulino.
- Schön, D.A. (1983, trad. It. 1993). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön D.A. (1988). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scottish Executive (2004). *a curriculum for excellence The Curriculum Review Group*. Edimburgh: Scottish Executive. Dal sito <http://www.gov.scot/Resource/Doc/26800/0023690.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- Scottish Executive (2006). *Building the Curriculum 13-18 (1)*. Scottish Executive. Dal sito <https://education.gov.scot/Documents/btc1.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- Scurati, C. (2000). La valutazione dell'apprendimento. In A. Cavalli, (Ed.), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 185 – 206). Bologna: Il Mulino.
- Snoek, M. (2009). *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*. Hogeschool van Amsterdam. Dal sito: <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/theories-on-and-concepts-of-professionalism-hungarian-publication.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- Stenhouse, L. (1975. trad. it 1977). *An Introduction to Curriculum Development*. London: Ward Lock Educational.
- Stenhouse, L. (1981. trad. sp 1984). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

- Svensson, L.G. (1990). Knowledge as a professional resource : case studies of architects and psychologists at work. In R. Torstendahl e M. Burrage, *The formation of professions. Knowledge, State and Strategy* . London: Sage.
- Torstendahl, R. e Burrage, M. (Eds.), (1990). *The formation of professions. Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2011). *Word Data on Education. 7th edition. New Zealand*. Dal sito <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193186e.pdf>, consultato il 2/04/2018.
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica: Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini, I. (2016). Progettare e valutare per una didattica equa e di qualità? Convinzioni sulla professionalità dell'insegnante in classe fra gli iscritti al TFA di Bologna. In D. Guglielmi e L. Guerra (Eds.), *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna* (pp.97-119). Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (1996). Competenze e atteggiamenti valutativi degli insegnanti della scuola elementare, *Cadmo*, 12, 7-22.
- Vertecchi, B. (2012). *Parole per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Villalobos C. e Quaresma, M.L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63-84.
- Visalberghi, A. (Ed.), (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Whitty, G., Power, S. e Halpin, D. (1998). *Devolution & Choice in Education*. Buckingham: Open University Press
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

Zurita, F. (2017). Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990). *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19, (38), 285-322.