

ANNALI
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

1-2/2008

Sviluppo professionale
degli insegnanti
per la qualità e l'equità
dell'apprendimento permanente

Portugal 2007

Presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea

Lisbona, Parco delle Nazioni

Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27-28 settembre 2007



LE MONNIER

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

1-2/2008

Direttore responsabile: MASSIMO ZENNARO

Coordinamento editoriale: SABRINA BONO

Comitato tecnico-scientifico: GIOVANNI BIONDI, ALBERTO BOTTINO, PAQUALE CAPO, MARIA CELENTANO, LUCIANO CHIAPPETTA, ANTONIO COCCIMIGLIO, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, GIACOMO DUTTO, LUCIANO FAVINI, EMANUELE FIDORA, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, MARIA GRAZIA NARDIELLO, VINCENZO NUNZIATA, SERGIO SCALA, MARIA DOMENICA TESTA, TITO VARRONE

Coordinamento redazionale: GIUSEPPE FIORI

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Periodici Le Monnier, viale Manfredo Fanti, 51/53 - 50137 Firenze

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono.

© Edizione originale in lingua inglese e portoghese, pubblicata da Ministério de Educação de Portugal – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Titolo dell'opera originale: *Portugal 2007. Portuguese Presidency of the Council of the European Union Conference 'Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning'. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27-28 September 2007.*

Traduzione di Anna Zapparoli

Condizioni di abbonamento 2008 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— Annuale per l'Italia Euro 25,84

— Annuale per l'Estero Euro 36,70

Versamenti sul c/c postale n. 30896864 intestato a Mondadori Education S.p.A.

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "Norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 – 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 1935 in data 17-6-1968

Finito di stampare nel mese di Dicembre 2008 presso
New Print s.r.l. - Gorgonzola (MI)
Stampato in Italia, Printed in Italy

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI

INDICE

INTRODUZIONE

| | |
|---|------------|
| Formazione e sviluppo professionale degli insegnanti | VII |
| <i>di Antonio Giunta La Spada</i> | |

SESSIONE I – LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI E LA STRATEGIA DI LISBONA

| | |
|--|----------|
| Introduzione della conferenza «Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente» | 3 |
| <i>di Idalete Gonçalves</i> | |

| | |
|--|----------|
| Obiettivi e sfide dell'insegnamento in Europa | 5 |
| <i>di Maria de Lurdes Rodrigues</i> | |

| | |
|---|----------|
| L'importanza della qualità degli insegnanti. Sistemi efficienti per il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti | 9 |
| <i>di Ján Figel</i> | |

SESSIONE II – FORMAZIONE CONTINUA E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

| | |
|------------------------------------|-----------|
| Il ritorno degli insegnanti | 17 |
| <i>di António Nóvoa</i> | |

| | |
|--|-----------|
| Una nuova gamma di competenze per affrontare le nuove sfide dell'insegnamento | 29 |
| <i>di Pavel Zgaga</i> | |

**SESSIONE III – PROFESSIONALIZZARE
L'INSEGNAMENTO RIFLESSIVO**

**Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca
e sulla pratica riflessiva** 47
di Maria do Céu Roldão

**Il Processo di Bologna e il curriculum di formazione
degli insegnanti** 63
di Hannele Niemi

**SESSIONE IV – LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE
NEL CONTESTO SCOLASTICO**

**Coinvolgimento di scuole e insegnanti nel processo
di apprendimento: per lo sviluppo del lavoro
in partenariati e comunità didattiche** 87
di Marco Snoek

**Mobilità di insegnanti e allievi dei corsi di formazione
per insegnanti: l'apprendimento all'interno di contesti
transnazionali** 105
di Kari Smith

**SESSIONE V – SVILUPPO PROFESSIONALE
DEGLI INSEGNANTI E SVILUPPO DELLA SCUOLA**

**Breve excursus sulla formazione iniziale
degli insegnanti in Germania** 119
di Ursula Uzerli

**La pratica dell'insegnamento e del «mentoring» nei nuovi
Istituti superiori di pedagogia in Austria** 123
di Otmar Gassner

La formazione iniziale degli insegnanti – L'esempio di Cipro 131
di Athena Michaelidou

| | |
|---|------------|
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico in Danimarca | 135 |
| <i>di Nils-Georg Lundberg</i> | |
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico in Slovenia | 137 |
| <i>di Cveta Razdevšek-Pučko</i> | |
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico in Spagna | 141 |
| <i>di Josep Cervelló ed Emma Rodríguez Chamorro</i> | |
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico in Estonia | 143 |
| <i>di Eve Eisenschmidt</i> | |
| Scuole di formazione per gli insegnanti in Finlandia | 147 |
| <i>di Armi Mikkola</i> | |
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico in Francia | 149 |
| <i>di Marilynne Rémer</i> | |
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico nei Paesi Bassi | 153 |
| <i>di Febe Jansen</i> | |
| Struttura e natura del «mentoring» e del «coaching» degli studenti dei corsi di formazione per insegnanti nel contesto della formazione iniziale nella Repubblica Ceca | 157 |
| <i>di Jiří Smrčka</i> | |
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico in Romania | 159 |
| <i>di Iuco Bumbu Romita</i> | |
| La formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto scolastico in Svezia | 163 |
| <i>di Myrna Smitt</i> | |

| | |
|---|------------|
| Periodo di orientamento e sviluppo professionale dell'insegnante: un progetto dell'Estonia | 165 |
| <i>di Eve Eisenschmidt</i> | |

| | |
|--|------------|
| Leadership e miglioramento del rendimento scolastico degli alunni: la «Austrian Leadership Academy» | 175 |
| <i>di Michael Schratz</i> | |

SESSIONE VI – LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI: UNA SFIDA

| | |
|--|------------|
| Relazione complessiva: formazione e sviluppo professionale degli insegnanti | 179 |
| <i>di Rui Canário</i> | |

| | |
|----------------------------------|------------|
| Considerazioni conclusive | 199 |
| <i>di Barbara Nolan</i> | |

La presente pubblicazione raccoglie le relazioni presentate durante la Conferenza *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente* tenutasi a Lisbona (27 e 28 settembre 2007)¹ nel quadro delle iniziative promosse dalla presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea. La conferenza, finanziata in collaborazione con la Commissione Europea, è stata organizzata da:

- Ministero dell'Istruzione (Direzione generale per le Risorse umane nell'Istruzione)
- Commissione Europea (Direzione generale per l'Istruzione e la Cultura).

Scopo di questa pubblicazione è dare continuità alle riflessioni fatte dai partecipanti e dare la massima diffusione possibile alle tematiche trattate.

L'Organizzazione desidera ringraziare tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione di questo evento.

1. Con la sola eccezione di Michael Schratz, della cui relazione è stato possibile presentare soltanto un sunto.

FORMAZIONE E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

«Migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori» è il primo dei tredici obiettivi concreti che i ministri dell'Istruzione dell'UE si sono dati nel quadro dell'ambizioso obiettivo di Lisbona: trasformare l'Unione in una «economia basata sulla conoscenza».

La Conferenza, svolta durante il semestre di Presidenza portoghese alla fine del 2007 – e di cui si pubblica il rapporto finale –, è stata un'utile occasione di confronto.

L'argomento, del resto, riveste particolare rilevanza nell'ambito della Strategia di Lisbona (http://ec.europa.eu/growthandjobs/index_en.htm) non solo con riferimento all'enfatizzazione della centralità dello sviluppo delle risorse umane, ma anche con riguardo al ruolo chiave degli insegnanti per il raggiungimento degli obiettivi educativi e per l'attuazione dei processi di riforma in atto in tutti i Paesi dell'Unione Europea.

La maggiore criticità riscontrabile in tutte le realtà nazionali risulta essere l'esigenza di incremento della motivazione professionale di una categoria in crisi di identità, crisi dovuta ai nuovi contesti socio-culturali, alla scarsa «visibilità» sociale, alle nuove esigenze di internazionalizzazione dell'offerta formativa, al ruolo stesso della scuola come agenzia di formazione.

Ovunque è acquisita e mai messa in discussione la funzione educativa della scuola e quindi del docente, la sua vocazione essenzialmente «morale», in termini di supporto allo sviluppo delle potenziali capacità di ogni alunno.

La costruzione di coerenti percorsi di formazione iniziale e continua che tenga conto dello sviluppo professionale del docente e della correlazione con l'organizzazione scolastica rappresenta una sfida comune ai sistemi educativi, specie se si considera la discrasia tra le enfatiche affermazioni sul valore intrinseco della professione docente e l'oggettivo declino del suo status sia sociale sia economico.

In tutti gli Stati si stanno infatti compiendo sforzi notevoli nel settore della formazione degli insegnanti e gli orientamenti dell'Unione Europea sull'argomento costituiscono punti di riferimento importanti per le politiche nazionali anche nella prospettiva della cooperazione comunitaria.

La Commissione Europea nel 2005 ha prodotto un documento intitolato Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

di
Antonio Giunta
La Spada
Direzione Generale
per gli Affari
Internazionali

L'ambizioso
obiettivo
di Lisbona:
trasformare
l'Unione
in una
«economia
basata sulla
conoscenza»

Le azioni suggerite per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti riguardano da un lato il versante pedagogico e disciplinare specifico, dall'altro la promozione di una cultura della ricerca e della riflessione

Tra questi assumono particolare rilevanza per innovatività: la necessità di garantire al docente uno sviluppo professionale nel corso della carriera anche in contesti non formali ed informali; l'opportunità della mobilità geografica e tra diversi livelli di istruzione; il riconoscimento della professione docente come fondata sul partenariato che si instaura all'interno della scuola e, all'esterno, con istituzioni e soggetti rilevanti a livello locale, nazionale ed internazionale.

Gli insegnanti dovrebbero altresì sviluppare competenze chiave, legate agli aspetti socio-culturali della società della conoscenza; gestire un'ampia gamma di conoscenze; saper utilizzare e integrare nella didattica le tecnologie; instaurare rapporti di fiducia con gli alunni e collaborare efficacemente con i colleghi e gli altri partner del settore educativo; incoraggiare il rispetto e la comprensione interculturale; sostenere il percorso di crescita degli allievi per una loro attiva partecipazione alla società.

E lo sviluppo di tali competenze – aspetto, questo, fondamentale – va considerato nell'intero arco della carriera, in un percorso di formazione permanente.

Nuovamente nel 2007 la Commissione ha indirizzato al Parlamento e al Consiglio una Comunicazione su Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>) che contiene una serie di orientamenti e proposte concrete ad uso degli Stati membri.

Viene infatti rilevato che solo in pochissimi Paesi l'aggiornamento professionale è obbligatorio, i corsi sono di breve durata e manca un sostegno sistematico ai docenti all'inizio della carriera.

Le azioni suggerite per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti riguardano da un lato il versante pedagogico e disciplinare specifico, dall'altro la promozione di una cultura della ricerca e della riflessione. Gli insegnanti – è sottolineato – devono essere in grado di appropriarsi in maniera significativa dei risultati della ricerca in ambito educativo e di far evolvere i propri saperi e le proprie competenze in funzione delle innovazioni.

Si sottolinea inoltre la necessità di un collegamento coerente tra formazione e sviluppo professionale nonché della valorizzazione e del riconoscimento sociale degli insegnanti.

A tale proposito, già in uno studio dell'OCSE del 2002 si evidenziava la necessità di rafforzare l'«attrattività» della professione docente, prendendo iniziative per attirare e trattenere i migliori talenti con migliori condizioni di servizio e un adeguato avanzamento di carriera.

In conclusione, un consenso pressoché unanime si registra sul fatto che nessuna politica educativa può prescindere dalla centralità della professione docente e dal coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi. La qualità degli insegnanti è di primaria importanza per ogni Paese che aspiri all'eccellenza del proprio sistema educativo.

È sulla base di questa considerazione che l'Unione Europea ha posto tale tema tra quelli prioritari della sua agenda politica.

SESSIONE I

**LO SVILUPPO
PROFESSIONALE
DEGLI INSEGNANTI
E LA STRATEGIA
DI LISBONA**

INTRODUZIONE DELLA CONFERENZA «SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI PER LA QUALITÀ E L'EQUITÀ DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE»

Buon pomeriggio a tutti!

A nome del ministro dell'Istruzione, Maria de Lourdes Rodrigues, e del commissario per l'Istruzione, la Formazione, la Cultura e la Gioventù, Ján Figel, dichiaro aperta la conferenza «Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente», organizzata dal ministero dell'Istruzione in occasione del turno portoghese alla presidenza del Consiglio dell'Unione Europea tramite la Direzione Generale alle Risorse Umane nell'Istruzione, in stretta collaborazione con la Commissione europea.

I lavori avranno inizio con l'intervento del Ministro, seguito da quello del Commissario, ma prima che io dia loro la parola permettetemi di dare a tutti voi il benvenuto a questo evento e ad alcuni di voi il benvenuto a Lisbona e in Portogallo. Permettetemi inoltre di esprimere l'augurio che questa conferenza si configuri per tutti noi come un importante spazio di analisi, approfondimento e dibattito sul tema della formazione degli insegnanti, articolato in tutte le sue valenze: dalla formazione iniziale all'aggiornamento, dall'orientamento al perfezionamento. Spero inoltre che questa conferenza possa portare a nuove politiche nel campo dello sviluppo professionale dei docenti presso i vari stati membri; mi auguro anche che conduca a nuove forme di cooperazione all'interno dell'Unione, alla luce di quanto espresso nella Comunicazione presentata lo scorso agosto al Consiglio e al Parlamento Europeo dalla Comunità Europea sulle direttive per migliorare la qualità della formazione dei docenti. La Comunicazione sarà il nostro documento di riferimento, e starà permanentemente sul tavolo dei lavori.

di
Ida Iete
Gonçalves
Vicedirettore,
Direzione Generale
alle Risorse
Umane
nell'Istruzione

**La Comunicazione
sarà il nostro
documento
di riferimento,
e starà
permanentemente
sul tavolo
dei lavori**

Si tratta di un obiettivo ambizioso, ma, visto il prestigio dei partecipanti – si tratti di specialisti o di politici, di esperti o di altre persone interessate – non impossibile da raggiungere.

Vorrei concludere ricordando a tutti il motto della nostra presidenza del Consiglio riguardo all'educazione, motto che si attaglia perfettamente al lavoro che stiamo per intraprendere: insieme si impara.

OBIETTIVI E SFIDE DELL'INSEGNAMENTO IN EUROPA

1. UN'EUROPA PIÙ COMPETITIVA E PIÙ INCLUSIVA

La Strategia di Lisbona, cui è stato dato inizio in occasione della precedente presidenza portoghese dell'Unione Europea, cercava di rispondere ai cambiamenti economici e sociali di quegli anni. Per quanto riguarda la globalizzazione degli scambi economici, l'aumento della competizione internazionale e l'affermazione di un'economia di servizi tecnologicamente avanzati, l'Unione Europea ha reagito a due livelli differenti: da un lato ha consolidato la propria capacità di sviluppo, e, dall'altro, ha riaffermato il «modello sociale europeo».

L'istruzione e la formazione sono i pilastri dell'investimento sociale per lo Stato, uno strumento politico essenziale alla costruzione di un circolo virtuoso tra innovazione e competitività, da un lato, e coesione e capacità di accogliere, dall'altro. Non ci può essere una «società del sapere» aperta, coesa e dinamica senza un'«economia del sapere» in grado di rispondere alle sfide presenti e future per quanto riguarda la competitività e l'innovazione. E non vi può essere alcuna «economia del sapere» se non vi saranno sistemi scolastici in grado di fornire ai giovani il sapere, le conoscenze e le competenze che permetteranno loro da adulti di rispondere, collettivamente e individualmente, alle sfide professionali, politiche e culturali del futuro. L'Europa affermò in quell'occasione l'importanza degli sforzi congiunti di quei Paesi che andavano organizzando sistemi scolastici e di formazione di alta qualità, in grado, nella forma e nel contenuto, di garantire un'eccellente istruzione di base e di diffondere il più possibile l'educazione e la formazione di alto livello, offrendo a tutti la possibilità dell'apprendimento permanente. Qualità, efficienza, equità: è forse questo il triangolo sulla cui falsariga, e in accordo con la Strategia di Lisbona, si configurano le ambizioni dell'Europa in questo campo.

2. IL RUOLO E L'IMPEGNO DELLE SCUOLE NEL RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI E NEL RACCOGLIERE LE SFIDE

A partire dal 2000 furono individuati alcuni obiettivi ambiziosi e alcuni meccanismi di monitoraggio, validi per tutti i Paesi, utili a identificare tappe per il raggiungimento di traguardi comuni, e che permettessero inoltre il continuo aggiornamento delle misure da adottare in ogni Stato membro, mettendo a fuoco alcune aree di intervento comune. Seguendo le direttive della Commissione, i

di
Maria de Lurdes Rodrigues
 Ministro dell'Istruzione

Non vi può essere alcuna «economia del sapere» se non vi saranno sistemi scolastici in grado di fornire ai giovani il sapere

sistemi scolastici dei vari Paesi, ciascuno secondo le proprie forme, sono stati sottoposti a un'approfondita analisi allo scopo di diagnosticare i rispettivi problemi, e nel contempo si sono individuate le strategie complessive sulle misure da adottare concretamente, allo scopo di definire le politiche nazionali su ciascun obiettivo specifico. In seguito a questo lavoro di monitoraggio e di riflessione sul ruolo della scuola e dei docenti, e comparando e integrando i vari sistemi, riusciamo a capire meglio in che modo si può intervenire, ciò che a sua volta consente l'uso più oculato dei fondi disponibili per l'istruzione e la formazione.

3. MUTAMENTI E NUOVE ESIGENZE

Si è ritenuto che i mutamenti dovuti alla globalizzazione, in particolare quelli che riguardano la scuola e gli insegnanti, fossero uno dei problemi più urgenti da affrontare. In questo contesto tengo a mettere in evidenza tre esigenze: in primo luogo, lo sviluppo di nuove competenze nella formazione degli studenti; in secondo luogo la necessità dell'apprendimento permanente; e infine quella di educare a una partecipazione sociale e politica. Tuttavia rimango dell'opinione che la «diversità» delle popolazioni studentesche resti una delle grandi sfide che ci troviamo a dover affrontare. Benché non si tratti di un tema nuovo, le dimensioni del problema sono cresciute in modo impressionante, specialmente perché da più parti è sentita la necessità di fornire a tutti un livello più alto di istruzione. Alle classiche disuguaglianze sociali ed economiche sono andate ad aggiungersi, talvolta accumulandosi, differenze culturali, di età, di lingua e di rapidità di apprendimento. E così, nonostante tutti i cambiamenti, il rinnovarsi delle sfide e le sempre mutevoli aspettative dei cittadini nei confronti della scuola, forse è importante sottolineare che il grande nodo dei sistemi scolastici, in tutti i Paesi dell'Unione Europea, continua a essere il medesimo: insegnare ai bambini e ai giovani, indipendentemente dalla loro estrazione sociale, dalla loro capacità di apprendimento, dalle loro motivazioni, fornendo loro le cognizioni e le competenze necessarie per fare di loro i cittadini e i professionisti del futuro. Oggi, tuttavia, ciascuno dei Paesi dell'Unione dà un'importanza diversa a queste tematiche: l'obiettivo è sì fornire a tutti i bambini e a tutti i giovani un *corpus* comune di conoscenze e competenze, ma anche prepararli ad agire su scala europea, all'interno di un contesto globale più diversificato e competitivo.

Alle classiche disuguaglianze sociali ed economiche sono andate ad aggiungersi, talvolta accumulandosi, differenze culturali, di età, di lingua e di rapidità di apprendimento

4. I CAMBIAMENTI REALI CHE VANNO VERIFICANDOSI NELLE SCUOLE E I CONSEGUENTI MUTAMENTI NELLA PRATICA, NELLE COMPETENZE E NEL PERCORSO FORMATIVO DEL DOCENTE

Le relazioni provenienti dai vari Stati europei sono unanimi nel rilevare che i cambiamenti avvenuti nelle scuole necessitano di un mutamento di prospettiva

per ciò che riguarda l'esercizio pratico, il tipo di competenze e il percorso di formazione dei docenti, nonché l'organizzazione delle scuole e i modi in cui esse entrano in rapporto con il territorio di riferimento.

In primo luogo i cambiamenti di natura **tecnopedagogica** richiedono l'introduzione nel curriculum di nuove materie (particolarmente nell'area della tecnologia informatica e in quella linguistica), il proseguimento della formazione permanente e una maggiore attenzione nei confronti della ricerca scientifica nella fase sia iniziale sia permanente della formazione.

In secondo luogo sono opportuni cambiamenti di tipo **organizzativo**, grazie alla diversificazione delle responsabilità e delle mansioni da svolgere all'interno della scuola. I docenti devono approfondire le proprie capacità di lavorare in gruppo e aumentare la loro partecipazione nelle strutture didattiche.

In terzo luogo i cambiamenti sono anche di carattere **sociale**: la scuola deve imparare a collaborare con altri organismi (autorità locali, genitori, aziende, associazioni varie).

5. MODALITÀ E PROGRAMMI DI INTERVENTO DA PARTE DELL'EUROPA

I vari cambiamenti che si sono resi necessari richiedono azioni politiche concrete. È responsabilità dell'Europa e delle istituzioni dei singoli Paesi modificare il percorso formativo degli insegnanti, creare opportunità e rendere disponibili risorse che permettano di migliorare la qualità delle loro prestazioni. Svareti sono gli strumenti a disposizione dell'Europa per il raggiungimento di questi obiettivi.

In primo luogo quelli risultanti dai cambiamenti introdotti dal Trattato di Bologna, che rafforza la mobilità, migliora il coordinamento tra la formazione iniziale e quella permanente, e consolida la componente scientifica della formazione dei docenti.

In secondo luogo disponiamo dello strumento della mobilità degli insegnanti all'interno dello spazio europeo. Benché limitati a un gruppo non molto numeroso di docenti, i progetti Comenius ed Erasmus, nel quadro del programma Socrates, e il programma Leonardo da Vinci hanno avuto un ruolo fondamentale nel permettere agli insegnanti di compiere una parte della propria formazione in altri Paesi. Il nuovo programma di apprendimento permanente, lanciato durante la presidenza tedesca, aumenterà le risorse a disposizione della mobilità per i docenti e i progetti di cooperazione tra diversi istituti di formazione. In questo contesto, la mobilità deve essere sinonimo di maggiore esperienza, qualità e diversificazione dell'apprendimento, sia all'inizio degli studi sia successivamente.

Come sappiamo, l'istruzione e la formazione sono responsabilità dei singoli Stati membri o delle Regioni autonome che li costituiscono. Tuttavia il metodo

La scuola deve imparare a collaborare con altri organismi (autorità locali, genitori, aziende, associazioni varie)

di coordinamento aperto favorisce il confronto fra i vari Paesi e pone alcuni principi guida per le politiche adottate a livello nazionale o regionale. È all'interno di questo contesto che i *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti* possono essere un ulteriore importante strumento per la definizione delle politiche di ciascuno Stato membro. In questo momento cruciale, ritengo sia importante ribadire il rilievo che l'Unione Europea desidera dare, sia simbolicamente sia materialmente, all'insegnamento come professione altamente specializzata e socialmente indispensabile. Tale riconoscimento è essenziale se vogliamo che questa diventi una professione ambita, e se vogliamo evitare di trovarci di fronte, nel prossimo futuro, a una scarsità di vocazioni in questo senso.

6. IL RUOLO DELLA COMMISSIONE

Fra i numerosi lavori che la Commissione Europea ha messo in cantiere al fine di identificare e analizzare i problemi, è particolarmente rilevante la Comunicazione *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* presentata lo scorso agosto; la presidenza portoghese sottoporrà le proprie conclusioni in proposito al Consiglio per l'Istruzione dell'Unione Europea, conclusioni che permetteranno a breve la messa a punto di un quadro generale che funga da riferimento complessivo per le qualifiche e le competenze dei docenti e da fulcro per la promozione di un miglior rendimento professionale, contribuendo nel contempo a migliorare i parametri di qualità, equità ed efficienza dei percorsi di apprendimento e di insegnamento nei vari gradi della struttura scolastica, per quel che riguarda la scuola dell'obbligo, quella secondaria, quella superiore e i corsi professionali. Spero che questo nuovo strumento di lavoro si riveli utile, e che la conferenza che prende oggi il suo avvio permetta di discutere alcuni dei suggerimenti impliciti in questa proposta. Il dibattito pubblico sull'argomento è di particolare interesse per gli insegnanti, e la loro esperienza dovrebbe arricchire la discussione. Tuttavia esso riveste una grande importanza anche per altri interlocutori direttamente collegati all'istruzione e al tessuto sociale nel suo complesso. Ed è necessario trovare un equilibrio tra il legittimo interesse degli operatori del settore e il non meno legittimo interesse del pubblico.

Concludendo, vorrei rilevare che per ciò che riguarda la formazione degli insegnanti l'obiettivo è il raggiungimento delle mete fissate dal «Programma di Istruzione e Formazione 2010» e dalla Strategia di Lisbona. In altre parole, stiamo parlando del futuro dell'Europa in quanto luogo economicamente più competitivo e socialmente più coeso.

Molte grazie per la vostra attenzione.

Vi auguro una buona giornata di lavoro.

È importante
ribadire
il rilievo
che l'Unione
Europea
desidera dare
all'insegnamento
come
professione
altamente
specializzata
e socialmente
indispensabile

L'IMPORTANZA DELLA QUALITÀ DEGLI INSEGNANTI. SISTEMI EFFICIENTI PER IL MIGLIORAMENTO DELLA QUALITÀ DELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Signor Ministro,
Signore e signori,

è per me un grande piacere essere qui con voi quest'oggi.

Sono convinto che l'istruzione e la formazione di qualità siano un mezzo fondamentale per permettere a tutti i nostri cittadini di vivere una vita attiva e appagante. Sono inoltre indispensabili affinché l'Unione Europea raggiunga gli ambiziosi obiettivi che si era posta qui, a Lisbona, qualche anno fa.

Sono dunque felice che il governo portoghese si sia tanto adoperato in questo senso nel suo periodo di presidenza dell'Unione.

In particolare desidero ringraziare la Presidenza portoghese per avere organizzato questa conferenza sullo sviluppo professionale degli insegnanti.

Qualcuno ha detto una volta: «Per essere un insegnante devi essere un profeta, perché cerchi di educare persone destinate a essere attive in un futuro lontano trenta o cinquant'anni».

Credo si tratti di un'osservazione molto pertinente sulle sfide che ci troviamo ad affrontare nell'insegnamento, particolarmente oggi, in cui le nostre società, le nostre economie, i nostri luoghi di lavoro e persino le nostre case stanno cambiando tanto rapidamente.

Appena una generazione fa eravamo ancora in grado di prevedere con ragionevole certezza (per lo meno in gran parte) di quali abilità e di quali conoscenze avrebbero avuto bisogno gli studenti per il resto della loro vita. Ma ora questo non è più possibile.

I giovani non possono più pensare di avere un solo impiego per tutto il corso della loro esistenza, e nemmeno di lavorare nello stesso settore occupazionale.

di
Ján Figel
Commissario
europeo
per l'Istruzione,
la Formazione,
la Cultura
e la Gioventù

**I giovani non
possono più
pensare
di avere
un solo
impiego
per tutto
il corso
della loro
esistenza,
e nemmeno
di lavorare
nello stesso
settore
occupazionale**

Il loro percorso di carriera è destinato a cambiare in modi che nessuno è in grado di prevedere. Oggi forse i lavori che li occuperanno non esistono nemmeno; e le cognizioni di cui avranno bisogno faranno parte di un sapere che attualmente non viene insegnato.

Questo clima di cambiamento ha diverse implicazioni.

In primo luogo, significa che dobbiamo aiutare i giovani a sviluppare abilità di natura trasversale e trasferibile che essi possano adeguare e utilizzare in situazioni mutevoli. È per questo motivo che in dicembre gli Stati membri dell'Unione Europea hanno accettato la mia proposta per un Quadro di riferimento europeo per le competenze chiave ai fini di promuovere l'apprendimento permanente, il quale descrive le otto aree delle conoscenze e delle abilità che riteniamo necessario che tutti i cittadini possiedano per poter partecipare appieno alla «società del Sapere».

In secondo luogo è necessario ripensare il ruolo della scuola: fino a che punto le scuole sono di fatto in grado di affrontare le sfide del XXI secolo?

È per questo motivo che ho indetto una pubblica consultazione sul futuro della scuola: una questione che, come so, sarà discussa in occasione di un'altra conferenza che si terrà qui più avanti quest'anno.

E in terzo luogo, è necessario trovare nuovi modi di insegnare, adatti ai nostri giovani, ai nostri datori di lavoro e alla nostra società.

Dunque, professoressa Rodrigues, la sua conferenza non poteva capitare in un momento più opportuno. Io sono convinto che il modo in cui formiamo e sosteniamo i nostri insegnanti è di importanza vitale per il futuro dell'Unione. Per questo motivo la Commissione ha recentemente pubblicato una Comunicazione riguardante il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti.

Vorrei rubarvi qualche istante per spiegarvi come la Commissione Europea vede la situazione, e quali ritiene siano le principali sfide che ci attendono.

Credo che a volte dimentichiamo l'importanza – e la complessità – del ruolo che ai nostri insegnanti chiediamo di assumere all'interno della nostra società. Chiediamo loro di preparare i ragazzi a diventare i cittadini di domani; di aiutarli a sviluppare i propri talenti; di contribuire a sviluppare in loro quelle potenzialità umane che consentono di vivere una vita appagante e piena; di aiutarli ad acquisire la complessa gamma di cognizioni e abilità che saranno loro necessarie in quanto cittadini e lavoratori.

Non è poco!

Ci aspettiamo anche che sappiano usare le tecnologie più avanzate; che si tengano aggiornati sugli ultimi sviluppi nel campo delle materie che insegnano e in campo pedagogico; che abbiano capacità di mediazione e di controllo durante le lezioni.

Fino a che punto le scuole sono di fatto in grado di affrontare le sfide del XXI secolo?

Inoltre, al giorno d'oggi, nella maggioranza degli Stati membri, le classi sono caratterizzate da una maggiore eterogeneità rispetto al passato: i ragazzi provengono da ambienti sociali diversi, da culture diverse, da livelli diversi di abilità o di disabilità, e qualche volta vi sono alunni di madrelingua e cultura diversa. Eppure sappiamo anche che, perfino in queste circostanze, l'insegnamento deve essere della più alta qualità possibile.

Quando in sede di ricerca è stata fatta un'indagine per individuare i fattori più rilevanti nel rendimento degli studenti, è emerso che la qualità dell'insegnante è il più importante di tutti.

Credo che coverrete con me sul fatto che dobbiamo garantire ai nostri sei milioni di insegnanti non solo una buona formazione iniziale, ma anche un sostegno formativo continuo per tutto il corso della loro carriera, in modo che siano all'altezza di queste esigenze così complesse.

Vi è certamente spazio per migliorare.

Sappiamo che molti Paesi si trovano di fronte a gravi carenze nelle abilità degli insegnanti, e che hanno difficoltà a promuovere il loro aggiornamento.

Sappiamo che, rispetto ad altre professioni, nell'insegnamento l'età media è molto alta; in alcuni Paesi più del 40% degli insegnanti è in una fascia di età tra i 45 e i 64 anni. Questo implica il rischio di perdere un patrimonio di esperienza nel momento in cui queste persone andranno in pensione.

Sappiamo che le competenze degli insegnanti devono essere continuamente aggiornate, eppure la formazione permanente è obbligatoria soltanto in 11 dei nostri Stati membri; e anche là dove è obbligatoria, può durare solo tre giorni all'anno.

E sappiamo anche che gli insegnanti all'inizio della loro carriera sono spesso scoraggiati dalla difficoltà del loro compito e che talvolta cambiano professione: eppure solo la metà dei Paesi membri fornisce agli insegnanti appena diplomati un appoggio sistematico o corsi di formazione durante i primi anni di insegnamento.

Ora, è chiaro che queste mie osservazioni sono molto sommarie. E naturalmente abbiamo in alcuni Paesi o regioni esempi magnifici di offerta formativa per gli insegnanti.

Tuttavia la Commissione ritiene che, considerata l'Europa nel suo complesso, la situazione a lungo termine non sia sostenibile.

È necessario creare sistemi efficienti di formazione permanente per gli insegnanti.

I sistemi scolastici sono naturalmente responsabilità dei singoli Stati membri. Tuttavia, lavorando con gli esperti dei vari Paesi, abbiamo potuto constatare che molti di essi si trovano a dover affrontare le stesse sfide nel tentativo di migliorare il proprio sistema di formazione degli insegnanti. Lavorando insieme possiamo individuare atteggiamenti comuni e comuni soluzioni.

Le proposte che presentiamo nella nostra Comunicazione traggono fondamento in gran parte nei consigli che abbiamo raccolto in tutta Europa da

È necessario creare sistemi efficienti di formazione permanente per gli insegnanti

esperti nel campo della formazione degli insegnanti, da politici e da altre parti interessate.

Signore e signori,

la nostra Comunicazione offre un certo numero di proposte per migliorare la qualità della formazione dei nostri insegnanti.

Vorrei illustrarvi i punti che mi paiono fondamentali.

In primo luogo: i corsi di formazione iniziale devono essere del più alto livello; devono fornire ai nuovi docenti, oltre alle cognizioni riguardanti la loro materia di insegnamento, anche una profonda conoscenza della pedagogia; devono comprendere anche la pratica di pedagogia nonché, oltre alla teoria, una parte di insegnamento pratico in classe.

Voi sapete che oggi parecchi Stati membri richiedono all'insegnante una laurea di secondo livello; di solito sono proprio questi Paesi a ottenere i migliori risultati nelle valutazioni internazionali.

Sono certo che, dal momento che l'insegnamento è divenuto una professione tanto complessa e si trova a dover fronteggiare sfide tanto ardue, molti altri Paesi stanno valutando l'opportunità di compiere questo passo.

In secondo luogo, come ho detto prima, il mondo sta cambiando rapidamente. Le cognizioni e le abilità che i nostri giovani devono fare proprie sono in continua evoluzione. I recenti sviluppi nel campo della ricerca pedagogica devono essere assimilati, e i docenti devono tenere aggiornate le proprie competenze nelle materie che insegnano.

La logica conclusione di tutto ciò è che la formazione iniziale dei docenti non sarà mai sufficiente a sostenere un insegnante lungo una carriera che durerà 30 o 40 anni. Per gli insegnanti più che per chiunque la formazione permanente è una necessità imprescindibile.

In terzo luogo ne consegue che riforme a breve respiro non bastano. Il messaggio chiaro che riceviamo da tutte le parti interessate è che, se davvero intendiamo tenere aggiornato il bagaglio culturale dei nostri docenti, è necessario coordinare a livello nazionale in un sistema unico e coerente l'offerta formativa iniziale e la formazione continua, e finanziarle in modo adeguato.

Quarto: l'insegnamento è una professione, e, come accade in tutte le altre professioni, è giusto aspettarsi che gli insegnanti si assumano le proprie responsabilità per sviluppare una cultura e un'etica professionale, e che allarghino gli orizzonti del proprio sapere.

C'è margine per una collaborazione assai più stretta tra le istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti e gli insegnanti che lavorano nelle scuole, collaborazione che permetterebbe loro di usufruire delle ricerche più recenti, e che nel contempo consentirebbe che ciò che viene insegnato nelle scuole di formazione sia effettivamente in rapporto con ciò che accade nella realtà delle scuole e delle classi.

La formazione
iniziale
dei docenti
non sarà mai
sufficiente
a sostenere
un insegnante
lungo
una carriera
che durerà
30 o 40 anni

È dunque doveroso incoraggiare tutti i nostri docenti a far propria la cultura della riflessione già adottata dagli insegnanti più avvertiti. I nostri docenti devono essere in grado di valutare l'efficacia di ogni lezione che tengono, e quindi di imparare dai propri successi e dai propri insuccessi.

Signore e signori,

sono convinto che il rendimento degli insegnanti migliorerà, che la loro soddisfazione sul lavoro sarà maggiore, che essi saranno incoraggiati a rimanere attivi più a lungo, se sentiranno di essere sostenuti, dall'inizio alla fine della propria carriera, da una struttura educativa e di formazione coerente, accogliente e ben finanziata.

So, per averne discusso con vari esperti, che queste tematiche sono di interesse comune.

E gli Stati membri, quando cercano di mettere i propri docenti nelle condizioni di offrire ai nostri giovani un'istruzione al più alto livello, si trovano ad affrontare gli stessi problemi.

Riteniamo dunque il dibattito particolarmente utile per diffondere le politiche che finora si sono rivelate efficaci nei singoli Stati membri.

Vorrei terminare il mio intervento con una riflessione che mi proviene innanzitutto dal mio essere padre di quattro figli: dobbiamo ricordarci sempre che i nostri figli sono la nostra speranza, il più grande patrimonio che abbiamo per il futuro dell'Europa. Se vogliamo che essi vengano dotati dei valori umani, delle competenze e delle conoscenze migliori possibili, abbiamo bisogno di sistemi scolastici di prim'ordine; e questo non significa soltanto edifici scolastici e libri, ma in primo luogo insegnanti capaci, motivati, aggiornati e rispettati. Non dimentichiamocene, e lavoriamo insieme per migliorare questo aspetto essenziale dell'istruzione.

Grazie.

**I nostri figli
sono la nostra
speranza,
il più grande
patrimonio
che abbiamo
per il futuro
dell'Europa**

SESSIONE II

**FORMAZIONE CONTINUA
E SVILUPPO
PROFESSIONALE
DEGLI INSEGNANTI**

IL RITORNO DEGLI INSEGNANTI

Negli ultimi anni abbiamo assistito a un ritorno alla ribalta degli insegnanti, dopo quasi quarant'anni di pressoché totale invisibilità. Naturalmente la loro importanza non è mai stata posta in discussione, ma venivano messe a fuoco di preferenza altre tematiche: gli anni Settanta furono il periodo della razionalizzazione, della pedagogia per obiettivi, degli sforzi per prevedere, pianificare, controllare; più tardi, negli anni Ottanta, assistemmo alle grandi riforme, incentrate sulla struttura dei sistemi scolastici e in particolare sul *curriculum engineering*; negli anni Novanta ci si occupò degli aspetti organizzativi, amministrativi e funzionali delle strutture scolastiche.

Alla fine del XX secolo, alcuni importanti studi comparativi internazionali hanno messo in primo piano il tema dell'apprendimento. *Imparare è importante*. Per la sua diffusione e per l'impatto che ebbe nel mondo intero, il PISA (Programma per la valutazione internazionale dell'allievo), sviluppato a partire dal 1997 in avanti dall'OCSE, ebbe un'importanza fondamentale.

Parlando di apprendimento, dobbiamo inevitabilmente parlare di insegnanti. Una relazione pubblicata dall'OCSE nel 2005 (*Teachers matter*) inizia con un riferimento a un nuovo tema sociale e politico: «Il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti è una priorità a livello delle singole politiche nazionali»¹.

Oltre a questi studi comparativi, che ebbero larghissima diffusione, si imposero altri due temi di riflessione e intervento nel campo dell'istruzione.

Da una parte la questione della *diversità*, in tutte le sue forme, che apriva la strada a una ridefinizione delle pratiche di inclusione sociale e di integrazione scolastica. La creazione di nuovi sistemi pedagogici e metodi di lavoro rimetteva in discussione l'idea di un modello scolastico unico (*the one best system*, per usare l'espressione di David Tyack)².

Dall'altra, le sfide lanciate dalle *nuove tecnologie*, che hanno rivoluzionato la vita quotidiana in ogni suo aspetto, compreso quello scolastico. Tuttavia, come scrive Olga Pombo, «se è vero che le parole di un insegnante sono un mezzo di comunicazione assai più lento di quello che caratterizza la tecnologia informatica, è altresì vero che la sua voce e l'immediatezza con cui viene percepita all'interno di quello spazio di comunicazione che è l'aula scolastica, le forme

di
António Nóvoa
Università
di Lisbona

Alla fine
del XX secolo,
alcuni importanti
studi comparativi
internazionali
hanno messo
in primo piano
il tema
dell'apprendimento

1. *Teachers matter: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*, Parigi, OCSE, 2005, p. 7.

2. David Tyack, *The One Best System – A History of Urban American Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.

differenti delle varie lingue che vengono usate, il calore dello sguardo, l'atteggiamento fisico, i gesti, le intonazioni, il ritmo del discorso, lo rendono uno strumento pedagogico speciale e inevitabile»³.

All'alba del XXI secolo, gli insegnanti tornano ad apparirci come elementi insostituibili, non solo per promuovere l'*apprendimento*, ma anche per aiutare i processi di integrazione che rispondono alle sfide della *diversità* e i metodi adeguati all'uso di *nuove tecnologie*.

Questo è il punto di partenza della mia relazione: il ritorno degli insegnanti al centro di nostri interessi e delle nostre politiche⁴.

Dopo questa introduzione vi darò la buona notizia (nella prima parte), e poi quella cattiva (nella seconda parte). Farò qualche riflessione sulla cattiva notizia, adottando all'uopo un tono volutamente polemico, se non addirittura eccessivo, allo scopo di rendere ancor più chiare le mie opinioni e di provocare un dibattito che a mio parere è inevitabile.

PARTE PRIMA - LA BUONA NOTIZIA: SIAMO TUTTI D'ACCORDO SUL DA FARSI

Per prima cosa, analizziamo la buona notizia: fra noi siamo quasi tutti d'accordo per quanto riguarda le linee guida, e anche sulle misure da adottare al fine di garantire lo sviluppo professionale dell'insegnante e la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente, vale a dire il tema di questa conferenza.

Mentre preparavo questo intervento, mi sono documentato con attenzione sull'argomento: rapporti internazionali, articoli scientifici, discorsi politici, documenti vari sulla formazione degli insegnanti, libri, tesi di dottorato, ecc. Leggendo questo materiale nell'arco di pochi giorni, mi è saltato all'occhio come costantemente, nell'affrontare il tema dell'insegnamento, venissero riutilizzati gli stessi termini, gli stessi concetti, le stesse espressioni idiomatiche, gli stessi giri di parole e di pensiero.

Ci troviamo davanti a una verbosa e ridondante unanimità *a parole*, che si allarga ad affermazioni riguardanti lo sviluppo professionale degli insegnanti, la necessità di coordinare la formazione iniziale, l'orientamento e l'aggiornamento nella prospettiva dell'apprendimento permanente, l'attenzione ai primi anni di carriera e l'assunzione di insegnanti giovani, la figura dell'insegnante riflessivo e l'idea di una formazione fondata sulla ricerca, le nuove competenze dell'insegnante del XXI secolo, l'importanza delle culture di collabora-

3. Olga Pombo, *Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia, Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa*, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa, 1999.

4. Questo testo è la trascrizione, fatta il 27 settembre 2007, di un discorso tenuto alla conferenza «Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente», organizzata dalla presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea.

Ci troviamo
davanti
a una verbosa
e ridondante
unanimità
a parole

zione, il lavoro di gruppo, il monitoraggio, la supervisione, il controllo, la valutazione, e così via.

Tutto questo rientra in un discorso su cui vi è un consenso generalizzato, e al quale tutti noi abbiamo apportato il nostro contributo. Non si tratta solo di parole, ma anche degli atti pratici e delle politiche che ad esse sono sottese e cui esse fanno riferimento.

Due grandi gruppi hanno contribuito alla diffusione e divulgazione di questo dibattito, parola da intendersi qui nell'accezione di dibattito-azione coniata da Cleo Cherryholmes: «l'intertestualità di parole e azioni pratiche che costituiscono e struttura il nostro mondo sociale e quello pedagogico»⁵.

In primo luogo vi è il gruppo comunemente noto col nome di «comunità dei formatori di insegnanti», comprendente i ricercatori nel campo delle varie materie di studio, i ricercatori in campo didattico e pedagogico, i gruppi di lavoro e le istituzioni. Negli ultimi quindici anni, questa comunità ha prodotto un gran numero di testi di notevole interesse, compresi quelli riguardanti la concezione dell'*insegnante riflessivo*, che muta radicalmente la visione del ruolo del docente e della sua formazione⁶.

Il secondo gruppo è composto dagli «specialisti internazionali» che fungono da consulenti o fanno parte di grandi istituzioni internazionali (OCSE, UNESCO, l'Unione Europea, ecc.). A dispetto della loro eterogeneità, essi hanno creato e diffuso su scala globale un modo ben preciso di affrontare questi temi, modo essenzialmente basato sull'argomentazione comparativa; la loro autorità proviene più dalla conoscenza dei network internazionali e della comparazione dei dati che dalla conoscenza teorica di un determinato campo scientifico o professionale⁷.

Questi due gruppi, assai più che gli insegnanti stessi, hanno contribuito allo svecchiamento degli studi sulla formazione degli insegnanti. Mentre faccio quest'affermazione, non può che tornarmi alla mente David Labaree quando avvertiva: il tentativo di riqualificare il mestiere di insegnante è una strategia messa in atto dagli specialisti della formazione per migliorare il proprio *status* e il proprio prestigio professionale all'interno dell'università⁸.

È importante capire il paradosso che sta all'origine delle grandi contraddizioni della storia dell'insegnamento: la retorica sulla missione dell'insegnante im-

Il tentativo di riqualificare il mestiere di insegnante è una strategia messa in atto dagli specialisti della formazione per migliorare il proprio status e il proprio prestigio professionale all'interno dell'università

5. Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Post-structural Investigations in Education*, New York, Teachers College Press, 1988, p. 8.

6. Vedi una sintesi di questi studi in António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.

7. Vedi António Nóvoa e Martin Lawn (a cura di), *Fabricating Europe – The formation of an education space*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.

8. David Labaree, *Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching*, in «Harvard Educational Review», vol. 62 (1992), n. 2, pp. 123-154.

plica la necessità di dare ai docenti una maggior visibilità da un punto di vista sociale, ciò che consoliderebbe il loro prestigio, ma obbligherebbe a controlli assai più severi da parte dello Stato e della comunità scientifica, ciò che a sua volta obbligherebbe a una svalutazione delle competenze e dell'autonomia professionale del docente⁹.

Questa realtà è l'origine della cattiva notizia che sto per condividere con voi: l'eccesso di discorsi cela la povertà dei fatti. In altre parole: ciò che andiamo dicendo è intrinsecamente coerente, per molti aspetti siamo tutti d'accordo su quali azioni sono necessarie, ma di rado siamo stati in grado di fare ciò che dichiariamo essere necessario.

PARTE SECONDA - LA CATTIVA NOTIZIA: DI RADO SIAMO STATI CAPACI DI FARE QUEL CHE DICHIARIAMO ESSERE NECESSARIO

In questa seconda parte della mia relazione mi interrogherò sul perché di questa cattiva notizia, e poi tenterò di individuare alcune misure che a mio parere dovrebbero venire adottate.

Quali sono le ragioni di questa cattiva notizia? Non è difficile rispondere a questa domanda. In anni recenti vi è stata un'espansione senza precedenti della comunità degli esperti in formazione degli insegnanti, in particolar modo all'interno delle università, nonché del numero di esperti internazionali, e anche dell'«industria dell'istruzione», che presenta i suoi soliti prodotti (libri scolastici, materiale didattico, ecc.), e adesso anche uno stuolo di tecnologie dedicate all'istruzione.

In queste tre sfere sono state dette molte parole sugli insegnanti, ma per lo più non erano loro a pronunciarle; potremmo dire che gli insegnanti si sono visti invadere il proprio territorio dagli altri gruppi. Dobbiamo tenere bene a mente questo problema, se desideriamo capire le ragioni pratiche che hanno reso difficile la realizzazione di propositi di evidente valore e sui quali regnava un grande consenso.

Potrà sembrarvi strano, ma vorrei parlarvi di un *diario scolastico* che fu tenuto durante gli anni Trenta¹⁰. Un maestro elementare che insegnava a Trás-os-Montes, Dionísio das Dores Gonçalves, ci ha lasciato un resoconto della sua esperienza scolastica, contenente riflessioni sulle sue lezioni, i suoi allievi e la comunità, carte geografiche e materiale didattico, raccolti in blocchi per ap-

9. Vedi António Nóvoa, *Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation*, «Paedagogica Historica – International Journal of the History of Education», vol. III (serie supplementare), 1998, pp. 403-430.

10. Il diario di scuola di Dionísio das Dores Gonçalves è stato pubblicato dall'Istituto Politécnico de Bragança, nel 2005, in un CD-ROM prodotto da António Afonso Gonçalves.

Per molti
aspetti siamo
tutti d'accordo
su quali
azioni sono
necessarie,
ma di rado
siamo stati
in grado di fare
ciò che
dichiariamo
essere
necessario

punti scritti con precisione nel corso degli anni. Osservando queste pagine, vien fatto di pensare alla frase di Miguel Torga: «L'universale è il particolare senza le pareti»¹¹.

Isolato nel Portogallo rurale degli anni Trenta, Dionísio das Dores Gonçalves lavorava in assoluta autonomia professionale, incentrando tutti i propri sforzi sull'apprendimento, prendendosi cura del comportamento personale e sociale di ciascun alunno, e, soprattutto, cercando di riflettere sistematicamente sul proprio modo di insegnare. Ed ecco sorgere spontanee le domande provocatorie: non ci troveremo davanti a una caso di «insegnante riflessivo» ben in anticipo sui tempi in cui gli insegnanti riflessivi sono diventati un elemento alla moda dei nostri dibattiti? E gli insegnanti dei giorni nostri non saranno per caso (per mancanza di tempo, per mancanza di condizioni adeguate, per eccesso di materiale didattico *prêt-à-porter*, o a causa della delegittimazione nei confronti dei professori universitari e degli esperti) assai meno riflessivi di questo maestro degli anni Trenta?

Questo riferimento al passato può essere considerato come un brechtiano effetto di straniamento. Non sto cercando alcuna analogia, che del resto sarebbe anacronistica, col presente, ma solo suggerendo la necessità di adottare punti di vista che non si limitino a riprodurre acriticamente l'ovvio. Non riusciremo a evitare la «povertà delle pratiche» se non mettiamo in atto politiche che permettano agli insegnanti di consolidare le proprie conoscenze e i propri campi di intervento, politiche che valorizzino le culture dell'insegnamento, che non trasformino quella dell'insegnante in una professione dominata dai professori universitari, dagli esperti o dall'«industria dell'istruzione».

Semplicemente, lasciatemelo dire, ci dovrebbe essere un *modello* che ci permetta di pensare le politiche per la formazione degli insegnanti e i modi in cui possa essere organizzato questo mondo professionale. Che cosa occorre fare? È forse possibile individuare tre misure da adottare, le quali, anche se ben lontane dall'esaurire l'argomento, potranno forse aiutare a risolvere alcuni dei dilemmi che oggi ci angustiano.

PRIMA MISURA DA ADOTTARE:

È NECESSARIO CHE LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ABBIA ORIGINE ALL'INTERNO DELLA PROFESSIONE

La frase che ho scelto come sottotitolo, «È necessario che la formazione degli insegnanti abbia origine all'interno della professione», può suonare strana. Quello che intendo dire è che è necessario che gli insegnanti abbiano un ruolo predomi-

Ci dovrebbe essere un *modello* che ci permetta di pensare le politiche per la formazione degli insegnanti e i modi in cui possa essere organizzato questo mondo professionale

11. Miguel Torga, *L'universel, c'est le local moins les murs: Trás-os-Montes*, Bordeaux, William Blake, 1986.

nante nella formazione dei loro pari. Le cose sono destinate a non cambiare se non troviamo il modo di rendere assai più permeabili l'uno all'altro i due mondi: quello della «comunità di formazione» e quello della «comunità degli insegnanti». L'esempio dei medici che fanno pratica all'interno delle cliniche universitarie e il modo in cui vengono preparati per ciò che riguarda le fasi iniziali della loro carriera (tirocinio, orientamento e aggiornamento) possono forse servire da modello. In questa direzione vale la pena di menzionare gli studi di Lee Shulman, e in particolare un brillante saggio che ha scritto di recente, intitolato *Una proposta indecente*¹²:

Recentemente ho partecipato a una visita guidata in una clinica di una delle più importanti facoltà di medicina d'America. [...] In occasione di questa visita, mi unii a un gruppo di studenti e docenti per il rituale giro in corsia. [...] Il gruppo che ebbi modo di osservare comprendeva un certo numero di specializzandi, di cui uno responsabile del gruppo e poi altri due, rispettivamente al terzo e al primo anno della specialità, due studenti di medicina generale di terzo anno alle loro prime esperienze in corsia, e un interno della facoltà di farmacia. C'erano sette pazienti, che costituivano ciascuno una «lezione», un'unità didattica. Ci fermavamo fuori dalla porta di ciascuno. Lo specializzando o lo studente responsabile per quello specifico paziente illustrava il caso secondo modalità rigorosissime. [...] Successivamente, lo specializzando in capo discuteva ciò che era emerso dal giro con il tirocinante di terzo anno, in una interazione assai simile a quella che avviene tra un insegnante e uno studente-insegnante. [...] Poi fu la volta di una lezione teorica tenuta dallo specializzando in capo sull'argomento dei test per la funzionalità dei polmoni. La giornata ebbe termine con una seduta di M&M (Morbilità e Mortalità), in parole povere: «Dov'è che abbiamo fatto confusione e che cosa possiamo imparare dai nostri errori?». Le persone erano più o meno le stesse del giro della mattina, a cui si unirono alcuni docenti. Il loro obiettivo era il raggiungimento della miglior qualità possibile. [...] Tutti quanti all'interno della gerarchia erano impegnati a imparare. Addirittura fu un assistente universitario a tenere la lezione, con alcuni docenti seduti ad ascoltare insieme con studenti di terzo anno. Questo interrogarsi insieme e mettere in comune il proprio sapere ha qualche cosa di assolutamente affascinante. In quale altra istituzione universitaria viene promossa a tal segno la messa in comune delle proprie conoscenze, e dove ci si chiede come mai gli studenti non imparano bene la matematica o l'economia, e che cosa fare per migliorare questo stato di cose? Quello cui avevo assistito all'interno della clinica universitaria era l'attivo interrogarsi di una istituzione sulla qualità del proprio operato, lo sforzo operoso e sollecito di capire e di agire insieme per migliorare e imparare dalla propria esperienza collettiva.

Per quanto mi riguarda, caldeggio un sistema analogo per la formazione degli insegnanti: uno studio particolareggiato di ciascun caso, e specialmente di

L'esempio dei medici che fanno pratica all'interno delle cliniche universitarie e il modo in cui vengono preparati per ciò che riguarda le fasi iniziali della loro carriera possono forse servire da modello

12. Lee Shulman, *Excellence: An immodest proposal* (consultare il sito www.carnegie-foundation.org).

quelli in cui il rendimento scolastico è basso; un'analisi collettiva della pratica pedagogica; ostinazione e tenacia professionale in modo da poter rispondere ai bisogni degli alunni; impegno sociale e voglia di cambiare le cose.

In verità, non è possibile scrivere un testo dietro l'altro sulla *praxis* e il *practicum*, sulla *phronesis* e la *prudentia* come cardini del sapere di un insegnante e sugli *insegnanti riflessivi*, se gli insegnanti non conquistano un ruolo maggiore nel contesto della formazione della loro professione.

È necessario (come consiglia Lee Shulman)¹³ invitare la ricchezza, la complessità e la bellezza dell'insegnamento a uscire dall'armadio, in modo che diventino visibili e accessibili, come nel caso di altri tipi di lavoro accademico o creativo. Inoltre occorre consolidare i meccanismi e la pratica della formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca.

Queste proposte non possono rimanere semplici invocazioni retoriche. Hanno senso soltanto se sono profondamente radicate all'interno della professione, se vengono fatte proprie dagli insegnanti grazie a un lavoro di analisi che essi devono compiere su se stessi e sul proprio lavoro. Finché si tratta di imposizioni dall'alto, i cambiamenti all'interno della professione non potranno essere sostanziali.

SECONDA MISURA DA ADOTTARE: È NECESSARIO PROMUOVERE NUOVI MODELLI ORGANIZZATIVI ALL'INTERNO DELLA PROFESSIONE

La seconda misura che propongo riguarda la necessità di promuovere nuovi modelli di organizzazione della professione. Gran parte degli obiettivi che ci poniamo si riveleranno irrealizzabili se la professione continuerà a essere caratterizzata da una tradizione di fortissimo individualismo o da rigidi regolamenti esterni alla professione stessa, in particolare di natura burocratica, che si sono accentuati negli ultimi anni. Questo paradosso è ben noto agli storici: quanto più si parla di autonomia degli insegnanti, tanto più la loro libertà d'azione è limitata, sotto vari aspetti, la qual cosa condurrà in definitiva a una diminuzione del loro margine di libertà e indipendenza.

La collegialità, la condivisione e gli atteggiamenti collaborativi non si impongono per via amministrativa o grazie a decisioni che vengono dall'alto. Tuttavia l'esempio di altre professioni, quali quella del medico, dell'ingegnere o dell'architetto, può fungere da modello per gli insegnanti. Il modo in cui all'interno delle professioni suddette sono state create collaborazioni tra il mondo professionale e quello universitario, i modi che sono stati trovati per integrare

È necessario invitare la ricchezza, la complessità e la bellezza dell'insegnamento a uscire dall'armadio, in modo che diventino visibili e accessibili

13. Vedi la prefazione di Lee Shulman al libro di George Walker et al., *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 2007.

i giovani nel mondo del lavoro, il modo in cui è stata garantita la centralità delle figure professionali più prestigiose, e, infine, i modi che questi professionisti hanno scelto per rendere pubblicamente conto del proprio lavoro sono esempi degni della nostra attenzione.

Non è possibile colmare il divario tra le parole e i fatti se non c'è un campo professionale autonomo sufficientemente ricco e aperto. Oggi, in un tempo in cui si fa un gran parlare della collaborazione fra insegnanti, è sorprendente vedere la fragilità dei *movimenti pedagogici* che per decenni sono stati i protagonisti del rinnovamento del mondo della formazione. Tali movimenti, tanto spesso fondati su reti informali e di tipo associativo, sono spazi insostituibili per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber sono nel giusto quando fanno riferimento all'importanza di dare forza alle *comunità di lavoro*, vale a dire «spazi di pensiero in cui gruppi di educatori impegnati nella ricerca e nel rinnovamento si trovano per scambiarsi idee sull'insegnamento e l'apprendimento, e per usarle al fine di affrontare la sfida di preparare gli studenti alla loro vita personale, professionale e civica»¹⁴.

Attraverso i movimenti pedagogici o le comunità di lavoro si rafforzano i sentimenti di appartenenza e di identità professionale che sono essenziali affinché gli insegnanti assimilino il processo del cambiamento e lo trasformino in pratica concreta.

Tuttavia, niente potrà cambiare se non muteranno le attuali condizioni della scuola e delle politiche pubbliche nei confronti degli insegnanti. È inutile promuovere la pratica della riflessione se a scuola non vi è un'organizzazione che la renda possibile. È inutile invocare una formazione degli insegnanti di tipo collaborativo, fondata sullo scambio *inter pares*, se la carriera dell'insegnante non è poi coerente con questo obiettivo. Non ha alcun senso proporre una formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sul partenariato tra scuole e istituti universitari, se le normative legali continuano a ostacolare questo approccio.

TERZA MISURA DA ADOTTARE: È NECESSARIO CONSOLIDARE LA PRESENZA PERSONALE E PUBBLICA DEGLI INSEGNANTI

Il documento dell'OCSE citato all'inizio di questo intervento, *Teachers matter*, vuol richiamare l'attenzione sulla seguente situazione: «I problemi sollevati vanno a toccare il nodo del lavoro e della carriera degli insegnanti. Le possibilità di successo di qualsiasi riforma dipendono dal livello di coinvolgimento

Oggi è sorprendente vedere la fragilità dei *movimenti pedagogici* che per decenni sono stati i protagonisti del rinnovamento del mondo della formazione

14. Pat Hutchings & Mary Taylor Huber, *Building the Teaching Commons* (consultare il sito www.carnegiefoundation.org).

degli insegnanti stessi nell'attuazione e nello sviluppo delle politiche di riforma. Se i docenti non saranno coinvolti attivamente nell'ideazione della riforma, e non sentiranno che questa «appartiene» loro a pieno titolo, è improbabile che qualsiasi tipo di innovazione abbia successo»¹⁵.

Nel 1984 Ada Abraham scrisse un libro meraviglioso, *L'enseignant est une personne*, che divenne un simbolo delle varie correnti di ricerca sull'insegnamento¹⁶. Tuttavia, nonostante i grandi progressi fatti in questo campo, occorre riconoscere che *una teoria della personalità* non è ancora stata formulata all'interno di una *teoria della professionalità*. Si tratta di elaborare un grado di conoscenza personale (di conoscenza di sé) all'interno delle conoscenze professionali e di cogliere il senso di una specializzazione che non si può ridurre a un puro modello tecnico o scientifico. Si tratta qui di qualcosa di indefinibile che sta al centro dell'identità della professione di insegnante.

Questo sforzo concettuale è determinante per capire la specificità di questo mestiere, ma anche per costruire significativi percorsi di apprendimento permanente. Mi ricordo che Bertrand Schwartz, in un articolo scritto ormai quarant'anni fa, così si esprimeva¹⁷: «L'apprendimento permanente, che era cominciato come un *diritto* per il quale si sono battute generazioni di educatori, si è trasformato poi in una *necessità*, per diventare infine un *obbligo*».

L'apprendimento permanente ha ragione d'essere come diritto personale e come necessità professionale, ma non come obbligo o costrizione. Vale la pena di ricordare la critica mossa da Nikolas Rose a proposito della nuova serie di obblighi: «Il nuovo cittadino è obbligato a impegnarsi in un continuo lavoro di formazione e di aggiornamento, di acquisizione e di riacquisizione di competenze, di valorizzazione delle proprie credenziali e di preparazione per una vita di incessante ricerca di un impiego: la vita è destinata a diventare una continua capitalizzazione del proprio io»¹⁸.

Gran parte dei programmi di apprendimento permanente si è rivelata totalmente inutile, ed è servita soltanto a complicare la vita, già di per sé sufficientemente complicata, dei docenti. Gli insegnanti dovrebbero rifiutarsi di avallare questo consumismo di corsi, seminari e gruppi di studio che caratterizza il «mercato della formazione» e che li fa sentire «fuori moda». L'apprendimento permanente andrebbe pensato al contrario, costruendo i meccanismi di formazione a partire dalle necessità delle persone e della professione, e investendo

Si tratta di elaborare un grado di conoscenza personale (di conoscenza di sé) all'interno delle conoscenze professionali

15. *Teachers matter: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*, Parigi, OCSE, 2005, p. 15.

16. Ada Abraham, *L'enseignant est une personne*, Paris, Éditions ESF, 1984.

17. Bertrand Schwartz, *Réflexions sur le développement de l'éducation permanente*, «Prospective», n. 14, 1967, pp. 173-203.

18. Nikolas Rose, *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 161.

nella costruzione di reti di lavoro collettivo che siano supporto a politiche della formazione fondate sulla condivisione e sul dialogo.

Un'ultima parola per mettere in luce in qual modo i luoghi in cui la formazione avviene possano essere essenziali per rafforzare la presenza pubblica degli insegnanti. Ricorro a Jürgen Habermas e alla sua concezione della «sfera dell'agire pubblico»¹⁹. Nel caso dell'istruzione, questa sfera si è molto allargata negli ultimi anni. Tuttavia, paradossalmente, perfino qui si può notare una diminuzione nella presenza degli insegnanti. Si parla molto di scuola e di insegnanti. Parlano i giornalisti, gli opinionisti, i professori universitari, gli specialisti. Non parlano gli insegnanti. Ci troviamo davanti a un'assenza degli insegnanti, una specie di silenzio da parte di una professione che ha perso visibilità all'interno dell'arena pubblica. Attualmente agli insegnanti viene fatto obbligo di essere aperti verso il resto del mondo. Comunicare con la società vuole anche dire essere responsabili davanti alla società. Forse questa professione è diventata vulnerabile, ma questa è una condizione necessaria per l'affermazione del suo prestigio e del suo *status* sociale. Nelle società attuali, la forza di una professione è determinata in gran parte dalla sua capacità di comunicare col pubblico.

Vi ringrazio per la vostra attenzione. Sono cosciente di parlare a un pubblico di specialisti nel campo della formazione degli insegnanti, e per questo motivo ho evitato ridondanti affermazioni di principio che ritengo godano oggi del consenso generale. Mi interessava di più comunicare in modo chiaro la mia opinione sulla contraddizione tra l'eccesso di parole e la povertà dei fatti. La percezione precisa della «distanza» che divide questi due aspetti ci spingerà a trovare nuove strade per una professione che, all'inizio del XXI secolo, ha nuovamente acquisito la propria centralità nella definizione delle politiche delle pubbliche istituzioni.

Per dirla con Ann Lieberman, quel che ci manca è il coraggio di cominciare: «Se da una parte è bene porre questi problemi con urgenza, è però necessario sostenere le persone affinché dispongano del tempo e delle risorse umane e materiali per migliorare. Ma questo lavoro sulla formazione deve tener conto dei ragazzi e dei problemi reali che gli insegnanti descrivono. È qui che abbiamo mancato. Compriamo milioni di atti destinati a non essere di alcun aiuto all'insegnante quando è in classe. Quanto più approfondite saranno le conoscenze di un insegnante tanto più bravi saranno i suoi allievi»²⁰. Qui non ci sono scorciatoie possibili.

Ann
Lieberman:
«Quanto più
approfondite
saranno
le conoscenze
di un
insegnante
tanto più bravi
saranno i suoi
allievi»

19. Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied und Berlin, 1971 (trad. it.: *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 1999).

20. *Real-life view: An interview with Ann Lieberman*, «Journal of Staff Development», vol. 20, n. 4, 1999.

Per concludere, vorrei citarvi la curiosa osservazione fatta da John Dewey a proposito di una scuola dove si insegnava ai ragazzi a nuotare senza mai farli entrare in acqua. Un giorno, a uno di questi giovani allievi fu chiesto che cosa accadde quando entrò in acqua. La risposta fu pronta: «Sono andato a fondo». La storia merita di essere vera, conclude John Dewey²¹.

Anche per quel che riguarda la formazione professionale di un insegnante non basta esercitarsi fuori dall'acqua. È necessario muovere passi concreti, creare reti, condividere esperienze, valutare ciò che è stato fatto e ciò che resta ancora da fare. È ora di cominciare.

È necessario
muovere passi
concreti

21. John Dewey, *School and the Child*, p. 140 (trad. it.: *La scuola e il fanciullo*, traduzione di Eraldo Arnaud, Firenze, La Nuova Italia, 1974).

UNA NUOVA GAMMA DI COMPETENZE PER AFFRONTARE LE NUOVE SFIDE DELL'INSEGNAMENTO

Il duplice uso della parola «nuovo» nel titolo di questa relazione vuol suggerire che i tempi sono cambiati, e che oggi il mondo dell'insegnamento (istruzione, formazione, ecc.)¹ nonché quello degli insegnanti (professori, educatori, ecc.) è cambiato in modo non indifferente rispetto a qualche tempo fa: la nuova situazione merita dunque considerazioni particolari. Di primo acchito, questo approccio pare giustificato, visto che in questo campo ci troviamo di fronte a importanti sviluppi e a problemi di non facile soluzione: da parte delle istituzioni dei singoli Paesi e dell'Europa vi è una attenzione sempre maggiore nei confronti di queste tematiche. Ma se consideriamo il titolo in senso più lato, esso pone inevitabilmente alcune domande. *Che cosa è cambiato in modo tanto profondo da permetterci di parlare oggi di «nuove sfide dell'insegnamento»? E quali sono queste «nuove sfide»?*

IL MONDO DELL'INSEGNAMENTO È CAMBIATO

L'istruzione, in particolare *l'insegnamento e l'apprendimento di qualità*, è diventata ancor più importante nella vita di un individuo. Oggi non solo le nostre carriere professionali, ma anche il nostro ruolo attivo nella società dipende più che mai dalla possibilità di frequentare buone scuole e di avere buoni insegnanti. In questo momento storico, insegnamento e apprendimento, quali sono formalizzati nei sistemi scolastici moderni, sembrano essere improntati a due affascinanti idee del XVIII secolo: istruzione e democrazia. Ma è poi vero questo? In media, i cittadini entrano nel sistema scolastico più giovani e ne escono più vecchi di prima; addirittura possono restarvi per tutta la vita. Nessuno viene escluso dall'istruzione (in teoria); tutti ne traggono giovamento (in

di
Pavel Zgaga
Università
di Lubiana

Che cosa
è cambiato
in modo tanto
profondo
da permetterci
di parlare oggi
di «nuove sfide
dell'insegnamento»?
E quali sono
queste «nuove
sfide»?

1. L'autore si rende conto della complessità della terminologia riguardante le parole «insegnante», «educatore», «formatore». In questo testo viene usata la parola insegnante come termine generico che comprende tutte le possibili variazioni esistenti all'interno del mondo dell'insegnamento.

teoria). È molto rischioso e difficile vivere senza un'istruzione (in pratica). Da un punto di vista di cittadini di oggi è altresì inimmaginabile che l'istruzione possa essere un'attività non obbligatoria (o riservata alle *élites*); si tratta di una necessità reale e di un obbligo per tutti. Viviamo in un'era di apprendimento permanente di massa (vale a dire apprendimento istituzionalizzato, ma non necessariamente formale). La percezione del concetto di istruzione obbligatoria è mutata, non solo per ciò che riguarda la prospettiva di quanto a lungo i ragazzi «vadano a scuola» (o debbano andarci). All'interno del sistema scolastico dell'obbligo, non ci si aspetta che i ragazzi vadano a scuola per passare del tempo, ma si spera che acquisiscano le competenze chiave per poter vivere in modo attivo e produttivo, nonché per l'apprendimento permanente.

Nozioni elementari in campo linguistico e tecnico-scientifico per tutti (concetto cardine della civiltà moderna nonché obiettivo ambizioso dei sistemi scolastici dell'Ottocento e Novecento) rimangono le *competenze chiave*, ma in entrambi questi campi quelle che possono essere considerate le nozioni elementari sono molto aumentate. Oggi ci appare evidente che la competenza in una lingua straniera è quasi più importante di quella nella propria. Quelle nei settori tecnico-scientifici non sono limitate ai tecnici e agli ingegneri, ma, a un certo livello, sono importanti per tutti, in special modo quelle di tipo informatico. Il mondo in cui viviamo è molto diverso da quello di ieri: siamo circondati a ogni passo dai prodotti della tecnologia moderna. D'altra parte le competenze sociali, culturali e civiche aumentano, a ogni momento, di importanza nelle nostre società sempre più complesse e complicate. E infine (ma non per questo meno importante) vi è una certa unanimità di opinione sul fatto che «imparare ad imparare» dovrebbe essere considerata una competenza chiave. In altre parole, vi è una grande mole di lavoro che attende gli insegnanti e le scuole, ma non soltanto loro.

L'istruzione è una necessità e un obbligo, eppure non tutti possono accedervi in egual misura. In quest'epoca di scolarizzazione di massa, lottiamo in continuazione contro gli *insuccessi scolastici*. Il numero di studenti che abbandonano la scuola costituisce un problema che a questo livello era sconosciuto fino a oggi. Esistono altre «invenzioni» moderne volte a portare uno studente dal fallimento al successo: corsi speciali per coloro che hanno problemi di apprendimento o che hanno necessità particolari, o per coloro che appartengono a gruppi sociali emarginati o svantaggiati, per le minoranze, gli immigrati, i rifugiati, ecc. Oggi il successo scolastico è universalmente considerato, insieme con la salute e una vita familiare felice, una delle priorità, ma per un altro verso costituisce un elemento di forte pressione psicologica sull'individuo. Tutto sommato non è così sorprendente che l'insuccesso scolastico sia un fenomeno tanto frequente, che sia vissuto come un trauma, e che una intera «industria» vi fiorisca intorno (una industria spesso assai lucrosa).

D'altra parte
le competenze
sociali,
culturali
e civiche
aumentano,
a ogni
momento,
di importanza
nelle nostre
società sempre
più complesse
e complicate

Purtroppo, l'istruzione non è più una scelta volontaria individuale, ma (per fortuna) non è limitata a pochi eletti. Non è un hobby (se non in pochi rari casi) e di conseguenza coloro che iniziano il loro percorso di istruzione a vari livelli e in contesti diversi hanno bisogno di una assai maggiore assistenza che in precedenza. Di nuovo, tanto lavoro per le scuole e gli insegnanti, ma non solo per loro.

Insegnare non è più la stessa cosa. Non è più possibile ridurre il tutto a un gettito e a una lavagna. Per la verità questi cambiamenti non sono di oggi, non caratterizzano soltanto il nostro decennio. Sono stati condotti molti studi, e molti libri sono stati scritti in proposito. Oggi la sfida si propone in altri termini: dobbiamo rispondere alla nuova realtà con nuove politiche.

GLI INSEGNANTI SONO CAMBIATI

Eppure, così come il soggetto dell'apprendimento è l'*allievo*, il soggetto dell'insegnamento è l'*insegnante*. Nella presente relazione ci soffermeremo su quest'ultimo aspetto, mentre ci occuperemo dell'altro con maggiori dettagli in occasione del prossimo incontro. Dire che gli insegnanti e/o l'insegnamento in generale sono cambiati può parere un'ovvietà. Noi «dobbiamo migliorare le modalità secondo le quali educatori e insegnanti vengono sostenuti man mano che il loro ruolo si modifica, e con esso la percezione del loro ruolo da parte della società» (Consiglio, 2002, p. 15).

In una società moderna l'insegnante (come termine generico) costituisce una parte importante della forza lavoro attiva. «In media nei paesi OCSE gli insegnanti costituiscono all'incirca il 2,6% della forza lavoro complessiva, e quella didattica è l'area che da sola garantisce il maggior numero di posti di impiego a laureati» (OCSE, 2005, p. 27). «Oggi l'Unione conta all'incirca sei milioni di insegnanti (2003)» (Commissione, 2006, p. 69). Tuttavia non dobbiamo dimenticare che questo consistente gruppo è stato – ed è ancora – molto *eterogeneo*. In tutte le nostre lingue (e, naturalmente, non soltanto a livello linguistico) ci imbattiamo in alcuni problemi nel distinguere tra «docenti» (termine specifico) e «non docenti», vale a dire «altre figure professionali di formazione ed educazione». È altresì possibile distinguere tra «insegnanti» e «personale scolastico», anche se la divisione tra queste categorie può a tratti essere molto vaga. Talvolta certi gruppi all'interno di questa astratta «forza lavoro insegnante» si identificano più facilmente come «linguisti», «matematici», «chimici», «storici», «psicologi», ecc., che come «insegnanti generici» (che insegnano lingue, matematica, ecc.). Inoltre, da sempre vi è una spaccatura tra insegnanti di scuola elementare (o di scuola materna) e professori delle scuole medie inferiori e superiori, mentre gli insegnanti delle scuole professionali sono sempre stati considerati un gruppo a sé.

In una società
moderna
l'insegnante
(come termine
generico)
costituisce
una parte
importante
della forza
lavoro attiva

Oggi i confini fra queste categorie stanno perdendo in nettezza (pur continuando a esistere); indipendentemente dalle differenze fra i tipi di scuola in cui lavorano i vari gruppi sopra descritti, rispetto al passato la condizione di ciascun gruppo tende a somigliare sempre più a quella degli altri (si sente dire spesso che è una condizione «svalutata»). Inoltre, in molti Paesi, e a determinate condizioni, è possibile passare da un tipo di scuola a un altro; e infine, non di rado gli insegnanti sono organizzati all'interno degli stessi sindacati. A dispetto della grande eterogeneità, molti elementi stanno a indicare che la professione di insegnante è percepita sempre più come un tutto unico.

Il lavoro dei docenti ha subito un'evoluzione sostanziale con l'evolversi delle idee pedagogiche (per non parlare dei più generali cambiamenti avvenuti nella cultura). La figura tradizionale era quella del «professore» sulla cattedra o davanti alla lavagna con un libro di testo in una mano e un registro nell'altra, chiuso in una classe, da solo con i ragazzi, senza grande aiuto e/o collaborazione «dall'esterno» (le uniche interferenze provenendo «dall'alto»). Oggi quello dell'insegnante diviene sempre più un lavoro di gruppo, un'attività compiuta in sinergia tra la scuola e l'ambiente in cui essa si trova a operare (ciò che non esclude il permanere di interferenze, sia chiaro). Si tratta di una metamorfosi importante, le cui ripercussioni sul lavoro dei docenti sono varie e complesse, giungendo a influenzare anche l'organizzazione della formazione iniziale e dell'apprendimento permanente.

All'inizio di questo decennio, gli autori del *Libro verde sulla formazione degli insegnanti in Europa* ponevano l'accento sul fatto che i «sostanziali cambiamenti dei contesti dell'istruzione e della formazione (per esempio l'evoluzione dei valori, la globalizzazione della vita e dell'economia, l'organizzazione del lavoro, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione) hanno influito sulla natura delle responsabilità e sul ruolo dell'insegnante, ciò che impone la necessità di riforme di ampio respiro nel campo dell'istruzione in generale [...] e in quello della formazione degli insegnanti in particolare» (Buchberger, Campos, Kallós, Stephenson, 2000, p. 3). Il *Libro verde* e un gran numero di altri studi hanno dimostrato che la preparazione degli insegnanti per il loro lavoro (cioè il complesso percorso attraverso la formazione iniziale e le fasi successive di aggiornamento e apprendimento permanente, per non parlare del problema dell'induzione in alcuni paesi) è radicalmente cambiata durante gli ultimi venti o trent'anni.

Il risultato più clamoroso di questi mutamenti è che oggigiorno quella dell'insegnante è per lo più una professione *che richiede una laurea*. L'aumentata complessità del lavoro all'interno delle scuole ha cambiato la figura dell'insegnante, il quale deve essere ora in grado di prendere decisioni autonome, dal momento che non è più un «tecnico» che si limita a trasmettere dati e verità senza preoccuparsi del processo educativo come tale. Questa nuova situazione richiede un livello più avanzato di preparazione e formazione, poiché solo questo garantisce la necessaria *autonomia didattica*.

Oggi quello dell'insegnante diviene sempre più un lavoro di gruppo, un'attività compiuta in sinergia tra la scuola e l'ambiente in cui essa si trova a operare

Al tempo stesso, molti Paesi si trovano di fronte al fenomeno dell'*invecchiamento degli insegnanti*. Le nuove generazioni sostituiscono le vecchie con gradualità; secondo alcune statistiche questo ricambio è destinato a divenire più rapido nei prossimi anni. Molti Paesi trovano difficoltà nel riuscire a trattenere gli insegnanti migliori. «Si ritiene che nell'arco di tempo tra il 2005 e il 2015 andrà reclutato un milione di nuovi insegnanti per soddisfare le necessità del ricambio generazionale» (Commissione, 2006, p. 69). Se da una parte un processo di ricambio tanto rapido può portare con sé il *rischio* di un'eccessiva rottura rispetto ai metodi tradizionali di insegnamento, dall'altro permette maggiori *opportunità* di affrontare il problema di aggiornare le competenze degli insegnanti in modo molto semplice e diretto. Offre la possibilità di aprire un dibattito sulla formazione e sulla figura dell'insegnante in Europa nel prossimo futuro.

UN RIPENSAMENTO DELLA FIGURA E DELLE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE

Di conseguenza, visto il lavoro complesso che si trovano a svolgere all'interno delle società di oggi, gli insegnanti sono ben lungi dall'essere dei meri ripetitori di informazioni, di conoscenze e di regole sociali prestabilite. Dopo un lungo dibattito – dibattito certamente destinato a continuare, e che non può assolutamente considerarsi concluso – all'interno del Gruppo di lavoro per il miglioramento della formazione degli insegnanti e degli educatori della Commissione Europea (Commissione, 2004) e del *focus group*² costituitosi più tardi, si era giunti a una definizione essenziale che fu inclusa in un documento di riferimento per una conferenza europea «sperimentale» sui *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti* (2005), definizione che possiamo utilizzare anche qui. Oggi, e in un futuro prossimo, la formazione degli insegnanti dovrebbe fornire ai docenti tre «grappoli di competenze», in modo che essi possano lavorare simultaneamente «in tre aree che si sovrappongono:

- *l'area delle conoscenze, delle informazioni e della tecnologia;*
- *l'area del lavoro con altre persone: allievi, colleghi, altri collaboratori didattici;*
- *l'area del lavoro con e per la comunità sociale: a livelli locali, regionali, europei e globali»* (Commissione, 2005, p. 3).

2. Per motivi etici e di altra natura è giusto far notare qui che l'autore della presente relazione è stato membro del gruppo e coestensore del documento *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti* (2005).

Un processo di ricambio tanto rapido permette maggiori opportunità di affrontare il problema di aggiornare le competenze degli insegnanti in modo molto semplice e diretto

La *prima area* è tradizionalmente considerata il «nocciolo» della professione. A seconda del profilo del docente sono richieste conoscenze di vario tipo. È chiaro che è necessario un alto livello di approfondimento delle proprie materie, ma, indipendentemente da questo, tutti i docenti dovrebbero essere in grado di ricercare, analizzare, sintetizzare, discutere, valutare, e, in ultima analisi, trasmettere il sapere, anche grazie all'utilizzo della tecnologia in generale e di quella informatica in particolare («competenze dell'insegnante generalista»). Ogni docente dovrebbe essere in grado di mettere in atto delle scelte riguardo ai modi di trasmettere l'istruzione (autonomia dell'insegnamento). Dovrebbe essere capace di organizzare l'insegnamento e l'apprendimento in modo efficace, di identificare le diverse necessità dei propri allievi e/o studenti e di guidarli e sostenerli verso un apprendimento indipendente e permanente. Da ultimo, ma non meno importante, dovrebbe conoscere le pratiche di tipo riflessivo, vale a dire che dovrebbe saper analizzare il proprio operato, i propri successi e insuccessi, per migliorare le proprie strategie e tecniche didattiche e nello stesso tempo sviluppare e partecipare alla produzione di nuove conoscenze nel campo dell'educazione e della formazione (per esempio per ciò che riguarda la ricerca-azione, ecc.).

Le competenze necessarie per la *seconda area* sono la conferma del fatto che il mestiere di insegnante non può – e non deve – essere ridotto a mera trasmissione di dati e conoscenze; esso si fonda sui *valori dell'inclusione sociale* e dell'*attenzione allo sviluppo personale*. Il lavoro dell'insegnante richiede una buona capacità di comprensione delle capacità, degli interessi e delle necessità specifiche degli studenti, giovani o adulti che siano. L'insegnante deve essere in grado di sviluppare il potenziale di ogni allievo. Inoltre un insegnamento e un apprendimento di qualità non possono prescindere da un lavoro di squadra che coinvolga gli allievi, altri docenti e altro personale scolastico, ma anche soggetti che operano al di fuori della scuola; conseguentemente l'insegnante deve sviluppare le proprie capacità di comunicazione e collaborazione, e un buon grado di sicurezza nei rapporti con gli altri.

Infine, la *terza area* riguarda il processo educativo in genere, trascendendo il discente singolo o la singola classe e perfino la singola scuola. Si tratta dei legami che uniscono *l'allievo, l'insegnante e la scuola con l'intera società*. È importante reiterare che l'insegnante deve essere messo in condizione di possedere le conoscenze e le capacità per agire autonomamente. Un insegnante che si comporti come un «tecnico» preoccupato soltanto della trasmissione meccanica di regole sociali sarebbe una figura ben cinica nelle nostre democrazie; d'altra parte una «indifferenza neutrale» e la totale mancanza di attenzione verso questo vincolo non sarebbero meno ciniche. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di preparare alunni e studenti giovani e adulti ai loro rispettivi ruoli nella società. Per questo motivo essi dovrebbero capire l'importanza del ruolo dell'educazione in termini delle dinamiche sociali di inclusione/esclusione; do-

L'insegnante
deve essere
messo
in condizione
di possedere
le conoscenze
e le capacità
per agire
autonomamente

vrebbero poter valutare la diversità delle culture e dei sistemi di valori dei loro allievi e valutare il processo di apprendimento di ciascuno in base al principio di equità sociale; dovrebbero avere coscienza della dimensione sociologica ed etica della comunità del sapere e così via. Dovrebbero saper collaborare efficacemente con i genitori, con la comunità e con tutte le parti interessate, e avere consapevolezza del fatto che l'insegnamento e l'apprendimento di qualità hanno un effetto assai significativo sulle successive possibilità di impiego degli studenti una volta che sono diplomati.

Tuttavia, il ripensamento del lavoro e delle competenze dell'insegnante non può avvenire al di fuori del tempo e dello spazio reali. Come abbiamo già visto, le nuove sfide non sono appannaggio «esclusivo» o «ermetico» di pochi esperti che si occupano professionalmente della formazione degli insegnanti. Al contrario, si tratta di processi radicati e collegati profondamente con quelli della società; sono importanti per tutte le categorie interessate, e in ultima analisi, direttamente o indirettamente, per tutti i cittadini. Un dibattito aperto e vasto sull'argomento è oggi necessario e importante in tutti i paesi dell'Unione, *a livello nazionale*. D'altra parte, questo dibattito dovrebbe tenere conto anche del contesto più vasto, e non soltanto delle diversità e delle tradizioni nazionali, ma anche del fatto che oggi i subsistemi scolastici dei singoli Paesi non possono svilupparsi in modo efficiente se non prendono in considerazione ciò che accade intorno, nel continente o nel mondo. Dunque il dibattito è necessario anche *a livello europeo*.

LE COMPETENZE DI UN «INSEGNANTE EUROPEO»

Uno dei principali argomenti a favore del dibattito a livello europeo sul futuro della formazione degli insegnanti è il disagio sempre crescente provocato ai nostri docenti dalla «dimensione europea». Fin dagli albori della scuola dell'obbligo, più di cento anni fa, l'insegnante è stato visto come una figura all'interno di un *contesto nazionale* (per esempio la lingua, le tradizioni, la storia, l'identità, la cittadinanza, ecc.). Parallelamente, gli istituti in cui venivano formati gli insegnanti erano in qualche misura più simili ad accademie militari o di polizia che a università. «Esternamente» a ciascun paese, diffidenza reciproca, totale mancanza di spirito di collaborazione e addirittura divisioni marcatissime e perfino guerre tra Paesi europei portarono per molto tempo a un aggravarsi di questo stato di cose. Oggi che le circostanze sono cambiate, un insegnante è anche parte di un *contesto europeo* (per esempio, per ciò che riguarda la mobilità, le lingue, la storia, il multiculturalismo, le cittadinanze e le identità nazionali multiple, ecc.).

Questa sfida è a tratti, e in certi contesti, vissuta come un dilemma, e funge da ostacolo a un più rapido sviluppo dell'europeizzazione e dell'internazionalizza-

Le nuove sfide non sono appannaggio «esclusivo» o «ermetico» di pochi esperti che si occupano professionalmente della formazione degli insegnanti. Al contrario, si tratta di processi radicati e collegati profondamente con quelli della società

zione della formazione degli insegnanti nonché della loro riqualificazione professionale. Rispetto a professioni più «antiche» e a specializzazioni accademiche tradizionalmente più internazionalizzate (quali la medicina, l'ingegneria o le facoltà scientifiche, ecc.), la formazione degli insegnanti potrebbe rischiare di restare indietro se non vengono adottate alcune misure. Nell'area della mobilità dell'*Erasmus* vi sono ben pochi futuri insegnanti, uno stato di cose che bisognerebbe modificare in avvenire. Vi è un altro strumento, il programma *Comenius*, che già stimola la mobilità e le attività di apprendimento permanente degli insegnanti negli altri Paesi dell'Unione.

Il problema delle competenze dell'insegnante di oggi e di domani troverà soltanto risposte parziali se non ci si curerà della sua «dimensione europea». Di recente la Rete europea per le politiche di formazione degli insegnanti (ENTEP) ha messo a fuoco il problema in seno a un dibattito sulle competenze dell'insegnante europeo sintetizzato in un interessante saggio (Schratz, 2005). L'ENTEP partiva dal presupposto che un buon insegnante europeo dovrebbe avere le stesse abilità di base di qualsiasi buon insegnante. I docenti operano all'interno di una struttura nazionale, ciò che accentua la necessità di una identità nazionale, e questa posizione si può dire sia una buona base per acquisire una coscienza transnazionale all'interno della società europea. Un «insegnante europeo» non deve essere visto come qualche cosa che sostituisca, o superi, un «insegnante nazionale»; come si può leggere in una delle prime bozze del documento di lavoro ENTEP, noi non dovremmo «tentare di creare la formula per creare il 'superprofessore europeo', ma individuare le tematiche europee più utili al dibattito futuro».

Il documento finale ENTEP (Schratz, 2005) indica una serie di questioni che sfidano il concetto attuale di «bravo insegnante». Questa lista comincia con l'*identità europea*, un concetto su cui si è ampiamente dibattuto; in questo contesto, si parte dall'idea di base che un insegnante è sempre radicato nel suo paese specifico, pur nello stesso tempo avendo coscienza della propria appartenenza a un complesso più vasto, quello dell'Europa. Il suo *bagaglio di conoscenze europee*, vale a dire la conoscenza degli altri sistemi scolastici ma anche della storia (delle storie), ecc., è altresì prezioso per l'insegnante di oggi e di domani, ma non fa (ancora) parte della sua formazione iniziale. Il *multiculturalismo* e le *competenze linguistiche* implicano nuove responsabilità: il docente deve rendersi conto del nuovo contesto multiculturale e multilingue della società europea. Egli vi è immerso, e vi convive insieme con gruppi culturali e linguistici eterogenei. Dovrebbe vedere l'eterogeneità come un valore positivo, rispettare le eventuali differenze, parlare più di una lingua europea, ecc. La stessa importanza dovrebbe venire attribuita alla *cittadinanza comune*, che dovrebbe portare a una maggior solidarietà con i cittadini di altri Paesi europei e a una sempre crescente condivisione di valori quali il rispetto dei diritti umani, la democrazia e la libertà, tutte considerazioni già presenti nella summenzio-

Noi non
dovremmo
«tentare
di creare
la formula
per creare il
'superprofessore
europeo',
ma individuare
le tematiche
europee
più utili
al dibattito
futuro»

nata carta dei *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti* (Commissione, 2005, p. 3).

La lista comprende anche il tema della professionalità, e sottolinea il fatto che un «insegnante europeo» dovrebbe avere «qualifiche che gli permettano di insegnare dovunque all'interno dell'Unione», ciò che conduce a un «nuovo concetto di professionalità in una prospettiva europea (che non limiti cioè la pratica didattica entro i confini nazionali)» (Schratz, 2005). I sistemi europei per la formazione degli insegnanti hanno fatto in questi venti o trent'anni passi da gigante in questo senso. La formazione dell'insegnante è diventata parte integrante dell'istruzione universitaria. All'incirca il 10% degli studenti universitari europei di oggi è occupato all'interno dell'area identificata statisticamente come «istruzione e formazione degli insegnanti.» Come è noto, il Processo di Bologna dette inizio a una profonda trasformazione dell'intero sistema universitario, trasformazione che sta ora passando dalla fase di sviluppo delle politiche a quello della messa in pratica a livello istituzionale e curricolare; e la formazione degli insegnanti non ne dovrebbe venire esclusa. Le conquiste e gli sviluppi dei decenni che ci hanno preceduto non devono essere messi a repentaglio, e l'insegnamento non deve rimanere indietro rispetto alle altre discipline di carattere più strettamente accademico.

L'ultimo elemento della lista ENTEP è quello dei *parametri di valutazione*, punto qualificante del Processo di Bologna, che mira alla equiparazione degli studi, al più veloce (se non addirittura automatico) riconoscimento dei crediti accademici e professionali, a un aumento della mobilità e a una maggiore facilità di assunzione per studenti di altri Paesi dell'Unione. Si tratta di obiettivi non facili da raggiungere in mancanza di *fiducia reciproca* da parte delle varie istituzioni universitarie, ciò che si può ottenere soltanto da parametri comuni sulla qualità. Le linee guida per questi standard comuni a tutta l'Europa sono state stabilite a Bergen due anni fa (2005); attualmente sono in fase di messa in pratica nei singoli Paesi. A livello istituzionale stiamo assistendo alla concreta realizzazione dei parametri di qualità europei, e questo passo finale esige che si prendano provvedimenti a livello delle singole discipline e/o aree di studio. Altra importante responsabilità per il mondo della formazione degli insegnanti. E poi, in che modo dobbiamo avvicinarci alla questione?

L'insegnamento non deve rimanere indietro rispetto alle altre discipline di carattere più strettamente accademico

INSEGNANTI E INSEGNAMENTO DI QUALITÀ IN EUROPA

Stiamo lavorando per costruire un'*Area comune dell'educazione europea*, anche più vasta di quella dell'EU-27. A questo scopo le politiche per l'istruzione a livello nazionale dovrebbero venire coordinate e sostenute in modo efficace dall'Europa, così che gli ambiziosi traguardi che l'Unione si è posta per il 2010 possano venire raggiunti, e affinché si possa sviluppare l'Area comune dell'Edu-

cazione anche oltre il 2010: l'Europa «riconosciuta come un punto di riferimento globale per la qualità e la rilevanza dei propri sistemi scolastici e di formazione». Tuttavia i sistemi riformati di domani dovranno essere «sufficientemente compatibili da permettere ai cittadini di muoversi liberamente tra l'uno e l'altro», mentre «l'Europa sarà aperta alla cooperazione con tutte le altre regioni mondiali per il bene reciproco». Si tratta di obiettivi che richiedono un lavoro enorme. Il *Metodo aperto di coordinamento* fornisce gli strumenti atti a identificare «problematiche e obiettivi condivisi, la diffusione di pratiche utili e la possibilità di misurare i progressi compiuti» (Consiglio, 2002, pp. 4-5). Non si tratta di una qualche formula magica e non va interpretata in questo senso: anche gli strumenti migliori servono a poco se non sono davvero «utilizzati» per conoscere le varie politiche esistenti, per migliorarle, per mettere in atto i cambiamenti necessari e per compiere dei progressi effettivi a tutto campo.

La nostra conoscenza di altri sistemi scolastici è assai migliore di quella, diciamo, di dieci anni fa, e non è paragonabile a quella di vent'anni fa. Questo è il risultato di una cooperazione assai più stretta e di un coordinamento strutturato da poco tempo; ma è anche il risultato di approfonditi studi e inchieste (studi Eurydice 2002, 2003, 2004). Inoltre i sistemi sono assai più compatibili; questo dipende da atteggiamenti comparativi nel decidere le politiche e nel prendere le decisioni a livello nazionale, oltre che da un assai più forte spirito di collaborazione tra le varie istituzioni che si fanno carico della formazione degli insegnanti a livello istituzionale. La diversità fra sistemi continua a esserci, cosa che non costituisce un problema, mentre è un problema il persistere dell'incompatibilità tra sistemi. Molti Paesi hanno già cominciato a riformare i sistemi di formazione degli insegnanti tenendo conto anche del dettato del Processo di Bologna. Tutti ottimi segnali di progresso: nondimeno potrebbe succedere che – qualora venisse a mancare un buon coordinamento tra i vari partecipanti a questo processo – nel risultato finale assisteremmo allo stesso tipo di incompatibilità fra elementi che vediamo oggi, o forse a una addirittura maggiore.

Gli innumerevoli dibattiti che si sono tenuti a vari livelli negli ultimi anni ora sembrano indicare un decisivo punto di arrivo e offrire una nuova combinazione di politiche diverse. La creazione dei *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti* (2005), già applicati in alcuni paesi, e la recente proposta della Commissione per ciò che riguarda il *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti* (2007) hanno un peso più o meno equivalente a quello che hanno avuto le risoluzioni prese a Bergen sul quadro complessivo di riferimento delle qualifiche e dei livelli e per quanto concerne gli standard comuni di garanzia di qualità dell'istruzione universitaria. O si tratta di un'esagerazione?

È un'esagerazione nel senso che i due documenti di Bergen sono già stati approvati da tutti i ministri europei dell'Educazione, mentre la proposta sulla

La diversità
fra sistemi
continua
a esserci,
cosa che non
costituisce
un problema,
mentre
è un problema
il persistere
della
incompatibilità
tra sistemi

formazione degli insegnanti è all'inizio del suo *iter* all'interno del Parlamento europeo. Naturalmente non dobbiamo dimenticare che i documenti di Bergen e il Processo di Bologna in quanto tali si riferiscono a un'Europa «allargata» (EU-46), mentre la proposta della Commissione riguarda «soltanto» l'EU-27, ma vi sono buone probabilità che le idee e le raccomandazioni vengano accettate in una cerchia assai più larga. Inoltre, nel paragonare l'istruzione universitaria europea in genere con una determinata area della formazione degli insegnanti, non va perso di vista il fatto che quest'ultima è soltanto una (piccola) frazione dei sistemi scolastici nazionali e che la questione della formazione degli insegnanti non può essere capita analizzandola esclusivamente nel contesto dell'istruzione universitaria; sono tematiche che non possono venire districate da quelle riguardanti l'insegnamento nelle scuole superiori, l'apprendimento permanente, ecc.

La recente proposta della Commissione per il *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti*, vista nel quadro del dibattito attuale sulla formazione degli insegnanti, compie un significativo passo avanti: sposta l'attenzione verso una questione che è di importanza fondamentale per il successivo sviluppo dell'istruzione superiore: *la questione della qualità*. In occasione dell'ultimo incontro sul Processo di Bologna, tenutosi a Londra (maggio 2007), i ministri europei hanno accolto con calore la creazione, ad opera del Gruppo E4 per l'istruzione superiore, di un Registro europeo delle agenzie di garanzia della qualità. Non si è trattato dell'unica decisione presa, tutt'altro, ma di una decisione di particolare peso per lo sviluppo futuro dei sistemi europei di istruzione superiore in generale, e di determinate aree all'interno di questa: per esempio quella della formazione degli insegnanti.

Le Agenzie europee per la garanzia della qualità potranno ora chiedere di essere ammesse nel Registro, il quale fornirà informazioni chiare e credibili su tutte le agenzie operanti in Europa. Vanno ancora precisati alcuni punti pratici sulle modalità di iscrizione a questo registro, e su parecchi altri punti la discussione è ancora aperta e un accordo deve essere trovato, per esempio l'autonomia delle università nella libera scelta dell'agenzia del Registro. In questo modo la logica tradizionale, che vuole che le istituzioni o i programmi universitari vengano accreditati o valutati esclusivamente su base nazionale, sarà modificata, e la valutazione avverrà anche a livello europeo. Questo mutamento non potrà non influire in modo importante sulle normative riguardanti la qualità e l'offerta di istruzione superiore ad alto livello in tutti i Paesi europei, ed è destinato a imprimere una maggiore, e assai necessaria, fiducia reciproca tra gli istituti di istruzione superiore dei vari paesi europei. L'idea di un Registro europeo non è del tutto nuova: una raccomandazione in questo senso era già stata fatta nel 2006 da parte degli organismi dell'Unione Europea, dopo due o tre anni di discussioni fra esperti. La novità è che l'idea è passata attraverso il vaglio della conferma politica e che i Paesi europei – sia quelli dell'EU-27 sia

I documenti di Bergen e il Processo di Bologna in quanto tali si riferiscono a un'Europa «allargata» (EU-46), mentre la proposta della Commissione riguarda «soltanto» l'EU-27

quelli dell'EU-46 – sono oggi politicamente e moralmente vincolati a mettere in atto quanto precedentemente approvato.

Vista in questa prospettiva, forse l'importanza della proposta per il *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti* risulta più evidente. Gli standard generali, validi per l'istruzione superiore nel suo complesso, sono importanti da un punto di vista strategico, ma, d'altra parte, per poterli mettere in funzione dovrebbero venire applicati, trasferiti e «tradotti» nelle specifiche aree e negli specifici «linguaggi» delle varie discipline. Anche in questi contesti il coordinamento tra i responsabili dei vari sistemi nazionali (nel caso nostro i sistemi della formazione degli insegnanti) rimane una priorità. Dunque, «la visione di un 'insegnamento europeo'» dotata delle seguenti caratteristiche:

- «è una professione altamente qualificata: tutti gli insegnanti sono laureati;
- è una professione in cui viene applicata la formazione permanente: gli insegnanti vengono sostenuti affinché possano continuare a sviluppare la propria professionalità per tutta la durata della loro carriera;
- è una professione mobile: la mobilità è un tema centrale del programma di formazione iniziale e permanente»; e infine
- è una professione fondata sul partenariato: le istituzioni di formazione degli insegnanti organizzano il proprio lavoro coordinandolo e collaborando con le scuole [...] e altre parti interessate» (Commissione, 2007, p. 12),

Dare un sostegno sistematico alle abilità e alle competenze dei docenti, compresa la possibilità di praticare l'insegnamento riflessivo e di sviluppare nuove conoscenze

si rivela indispensabile se ci aspettiamo che a livello nazionale – sulla base della «responsabilità degli Stati membri quanto al contenuto dell'insegnamento e all'organizzazione dei sistemi di istruzione e della diversità culturale e linguistica», come si può leggere nel Trattato di Maastricht (1991) – gli Stati tendano a creare in Europa sistemi per la formazione degli insegnanti di massima compatibilità, efficienza e qualità.

In armonia con questi principi, dovrebbero essere adottate alcune misure atte a migliorare la qualità della formazione, cioè per sviluppare la formazione degli insegnanti secondo i criteri dell'apprendimento permanente (a livello nazionale, istituzionale e individuale), in modo da dare un sostegno sistematico alle abilità e alle competenze dei docenti, compresa la possibilità di praticare l'insegnamento riflessivo e di sviluppare nuove conoscenze nel campo dell'istruzione e della formazione, ecc.

AL POSTO DI UNA CONCLUSIONE: IL RUOLO CHIAVE DELLE ISTITUZIONI

La qualità della (futura) formazione degli insegnanti in Europa dipende in larga misura dallo spirito di collaborazione e di coordinamento *nazionale* nei con-

fronti della realtà *europea*, ma non soltanto da esso. Alla conferenza di Berlino del Processo di Bologna (2003) fu dichiarato apertamente che «la prima responsabilità per la garanzia della qualità dell'istruzione superiore è delle istituzioni stesse; sono esse a fornire la base per un reale prestigio del sistema accademico nel quadro delle politiche di garanzia di qualità di ciascuno Stato». Questo principio dovrebbe venire applicato anche alla formazione degli insegnanti. Nel mettere in pratica i principi e le linee guida stabiliti, è importante che vi sia un lavoro a livello istituzionale: non solo all'interno di un sistema nazionale specifico (collaborazione tra le istituzioni di formazione degli insegnanti e le altre parti interessate), ma anche tra un sistema nazionale e un altro.

Vi sono molti esempi di *collaborazione istituzionale europea* oggi: per esempio il progetto Tuning, «il contributo delle università al Processo di Bologna», il cui scopo è «intonarsi» (*tuning*, per l'appunto) ovvero «concertare» i curricula nelle diverse aree di studio e nella formazione degli insegnanti. E difatti il gruppo di lavoro del progetto Tuning «Istruzione e formazione degli insegnanti» sviluppò una lista di competenze «indicativa», «non intesa come completa o definitiva» (Gonzales, Wagenaar, 2005, p. 82). Questa lista venne pensata durante la prima fase del progetto (2001-2003) grazie alla cooperazione delle principali forze interessate: ex studenti, datori di lavoro e altri accademici. Contiene competenze-chiave delle singole discipline e anche competenze generiche. È divisa in scienze della formazione dell'insegnante e scienze dell'educazione, due grandi sottocategorie degli studi superiori di pedagogia³, e strutturata secondo i tre cicli di Bologna. «Non tutte le competenze saranno sviluppate appieno alla fine del primo ciclo degli studi; esse continueranno a svilupparsi lungo tutto l'arco della carriera professionale, spesso in occasione di cicli di aggiornamento e riqualificazione, ma non necessariamente nel contesto di una educazione formale» (p. 83). Nel mettere in pratica il Processo di Bologna e nel modernizzare il proprio curriculum, parecchi istituti europei di formazione degli insegnanti hanno cominciato ad applicare i criteri del progetto Tuning. Naturalmente non si tratta di un procedimento di copia-incolla; molti dettagli – e molti dilemmi – sono in attesa di risposte e chiarimenti. Alcuni verranno affrontati probabilmente nel nuovo quadro istituzionale del TEPE (*Teacher Education Policy in Europe, Politiche europee di formazione degli insegnanti*)⁴.

Le competenze elaborate dal Tuning per ciascuna disciplina sono molto più dettagliate di quelle per l'insegnante europeo illustrate più sopra. È evidente che non sono state create come uno «strumento europeo» strategico; sono il risultato specifico della concreta collaborazione di un gran numero di istituti per l'istruzione superiore di vari Paesi europei che si occupano di formazione degli

È importante che vi sia un lavoro a livello istituzionale: non solo all'interno di un sistema nazionale specifico, ma anche tra un sistema nazionale e un altro

3. «Alcune competenze (generiche e specifiche) sono comuni alla formazione degli insegnanti e alle scienze dell'educazione; altre riguardano esclusivamente la formazione degli insegnanti» (p. 83).

4. Vedi <http://tepe.wordpress.com/>.

insegnanti e di programmi di formazione. Non è possibile riportare qui il dettaglio delle voci presenti nella lista (vi è un totale di 30 competenze; vedi pp. 83-86), ma va posto l'accento sul fatto che – almeno in linea di principio – non vi è in seno a esse alcuna sostanziale differenza o contraddizione; esse si ispirano alla medesima filosofia.

Per arrivare all'ambizioso traguardo di «migliorare la qualità dell'insegnamento», laddove l'insegnamento è visto come un «fattore determinante per la competitività dell'Unione Europea all'interno del mondo globalizzato» (Commissione, 2007, p. 3), i principi di cooperazione e partenariato vanno messi ancor più in evidenza. Da una prospettiva «macro» è molto importante che la cooperazione e la fiducia reciproca fra Stati e istituzioni dell'Unione cresca al fine di produrre strategie concrete per il futuro. Su un piano «micro» non è meno importante che le autorità dei singoli Stati, nel nostro caso per lo più i ministeri dell'Istruzione, collaborino il più strettamente possibile con gli istituti di formazione degli insegnanti, con le scuole, con gli insegnanti e con altri soggetti. Cooperazione «trasversale» e partenariati, per esempio una cooperazione istituzionale e/o i vari progetti che fanno parte del *Programma per l'insegnamento permanente*, renderanno possibili e sostenibili questi sforzi. Dovremmo inoltre prevedere azioni concrete a partire da questi principi, in modo da giungere agli ambiziosi traguardi europei che ci siamo posti.

Dovremmo
inoltre
prevedere
azioni concrete
a partire
da questi
principi,
in modo
da giungere
agli ambiziosi
traguardi
europei
che ci siamo
posti

BIBLIOGRAFIA

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallós, D., Stephenson, J. (a cura di) (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Umeå, Umeå Universitet, 2000; consultare il sito <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>.

Campos, B.P. (a cura di) (2000), *Teacher Education Policies in the European Union*. Atti del congresso «Politiche riguardo all'educazione degli insegnanti nell'Unione Europea e qualità dell'apprendimento permanente», Loulé, Portogallo, maggio 2000; consultare il sito <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/PubPort.php>.

Commissione della Comunità europea (2004), *Implementation of 'Education & Training 2010' Work Programme. Working Group A: «Improving the Education of Teachers and Trainers»*. Rapporto di lavoro, settembre 2004. Bozza, 25 settembre 2004. Bruxelles, Commissione Europea.

Commissione della Comunità europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – Education and Training 2010*. Congresso europeo sperimentale, Bruxelles, 20-21 giugno 2005. Bruxelles, Commissione Europea; consultare il sito http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html.

Commissione della Comunità Europea (2006), Documento del gruppo di lavoro della Commissione *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Relazione 2006, Bruxelles, Commissione Europea maggio 2006; consultare il sito <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>.

Commissione della Comunità Europea (2007). Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, *Improving the Quality of Teacher Education*, Bruxelles, Commissione della Comunità europea, 3 agosto 2007 – COM (2007), p. 392; consultare il sito http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

Consiglio dell'Unione Europea (2002), *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*, Bruxelles, 20 febbraio 2002 – COM(2001)501 finale; consultare il sito http://europa.eu/eurlex/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf.

Erixon, P.-O., Frånberg, G.-M., Kallós, D. (a cura di) (2001), *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*, Umeå Universitet, 2001; consultare il sito <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/PubUmea.php>.

Eurydice (2002, 2003, 2004), *Key Topics in Education in Europe*, vol. 3, *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*. Relazioni I-IV, Bruxelles, Eurydice; consultare il sito <http://www.eurydice.org/>.

Gassner, O. (a cura di) (2002), *Strategies of Change in Teacher Education, European Views*. Atti del congresso ENTEP/BLK, 18-19 gennaio 2002, Feldkirch, Pädagogische Akademie; consultare il sito <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/PubFeldkirch.php>.

Gonzales, J., Wagenaar, R. (a cura di) (2005), *Tuning Educational Structures in Europe, Universities Contribution to the Bologna Process*. Relazione finale del Progetto Pilota – Fase 2. Università di Deusto / Università di Groninga. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 75-93 (2.2.4 Scienze dell'Educazione); consultare il sito <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

OCSE (2005), *Gli insegnanti contano: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*, Parigi, OCSE, 2005; consultare il sito http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html.

Schratz, M. (2005), *What is a 'European Teacher'? A synthesis report*. Relazioni ENTER, versione definitiva, giugno 2005; consultare il sito <http://www.pa-feldkirch.ac.at/enter/papers.php>.

Zgaga, P. (a cura di) (2006), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta UL; consultare il sito <http://www.see-educoop.net/portal/te-see.htm>.

SESSIONE III

**PROFESSIONALIZZARE
L'INSEGNAMENTO
RIFLESSIVO**

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI FONDATA SULLA RICERCA E SULLA PRATICA RIFLESSIVA

I primi due principi che si incontrano nel sommario dei *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti* presentati nel quadro della Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, mettono a fuoco in modo chiaro il punto che consideriamo l'argomento centrale di questa relazione, vale a dire la promozione della qualità delle prestazioni degli insegnanti e della loro formazione. Questi principi sono in relazione: (a) all'aumentato livello della formazione degli insegnanti e alla conseguente aspettativa di un più elevato livello di conoscenze da parte degli insegnanti, e (b) alla loro condizione di persone che devono fruire dell'apprendimento permanente, condizione che la natura stessa della loro professione rende imperativa; gli insegnanti devono costantemente aggiornarsi e continuare ad arricchire il loro bagaglio di conoscenze.

Pertanto conviene individuare alcune zone tematiche che maggiormente si prestano a creare efficaci politiche e strategie della formazione: da una parte analizzeremo alcuni casi che illustrano la situazione attuale della professione di insegnante e di educatore quale essa si configura in Europa e in particolare in Portogallo, che costituisce il punto focale di questa analisi; e dall'altra vedremo altri casi che ci indicano quali debbano essere i miglioramenti da mettere in cantiere per il futuro.

Come punto di partenza per quest'analisi, sulla base del numeroso materiale di ricerca che abbiamo a disposizione, e che è stato sistematizzato di recente (Roldão, 2004; Roldão et al., 2006; Estrela et al., 2002; Estrela et al., 2004), vale la pena di notare che, benché esistano differenze tra un Paese e un altro, nella maggioranza di essi – e ai livelli della cultura istituzionale e professionale dominante – c'è molta strada da fare prima che si ottemperi ai quattro principi comuni del summenzionato documento. Questo è particolarmente vero in riferimento ai due che abbiamo deciso di analizzare in questa sede. La que-

di
Maria do Céu
Roldão
Istituto Politecnico
di Santarém

Il punto che consideriamo l'argomento centrale di questa relazione è la promozione della qualità delle prestazioni degli insegnanti e della loro formazione

stione qui non è tanto quella di aumentare le risorse materiali per la formazione e la sua organizzazione; gli interventi mirati a un effettivo miglioramento della professionalità degli insegnanti – quelli, conseguentemente, sui quali conviene investire le risorse destinate alla formazione – sono semmai parte di un processo per certi versi di rottura rispetto al paradigma concettuale dell'insegnamento. Le aree di analisi sviluppate qui sono organizzate nel modo seguente:

1. rappresentazione sociale della condizione dell'insegnante e del suo *status* semiprofessionale: l'insegnamento tradizionalmente visto come un'attività di natura pratica, tecnica o morale, l'importanza storica della burocratizzazione del ruolo di insegnante, l'idealizzazione/ideologizzazione dell'insegnamento;
2. fragilità del bagaglio professionale specifico degli insegnanti, ragioni della fragilità stessa e dei modi in cui essa viene generata proprio all'interno delle comunità degli insegnanti, in contrasto con l'alto livello accademico del gruppo nel suo complesso;
3. fragilità del bagaglio di conoscenze sulla formazione degli insegnanti, sia iniziale sia relativa all'apprendimento permanente, in relazione al bisogno di fornire all'insegnante le conoscenze professionali e gli strumenti utili a crearle e a usarle;
4. politiche di sviluppo della formazione insegnanti e possibili miglioramenti.

LA RAPPRESENTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO: CHE COSA VUOL DIRE ESSERE UN INSEGNANTE?

Può sembrare una domanda un po' fuori luogo, visto che il senso comune permette a noi tutti di rappresentarci in modo assai preciso in che cosa consista l'attività di un docente, e che questa immagine si è radicata profondamente grazie al processo storico dell'affermazione e dello sviluppo di questa professione. D'altra parte, la teorizzazione pedagogica è andata introducendo nel quadro di riferimento degli insegnanti medesimi alcuni punti di vista contraddittori, i quali, nel momento in cui non vengono smontati criticamente, conducono a una definizione meno significativa e più vaga della natura della professione di insegnante.

Dunque, da una parte, la concezione elementare che vede il docente come qualcuno che insegna qualcosa ad altri si contamina da un lato con l'idea arcaica dell'atto di insegnare come la *presentazione/trasmisione di sintesi di conoscenze formalizzate*, e dall'altro con lo *svilire l'atto dell'insegnamento in nome di convenzioni teoriche che mettono al centro di tutto il processo l'apprendimento dell'altro*. Concettualmente queste due prospettive hanno causato una dicotomia all'interno della cultura dell'insegnamento, enfatizzando sia la supremazia dell'insegnamento/presentazione sia l'estinzione dell'iniziativa del docente a favore di una supposta maggior enfasi dell'attività del discente. La verità è che va ripen-

La teorizzazione pedagogica è andata introducendo nel quadro di riferimento degli insegnanti medesimi alcuni punti di vista contraddittori

sata la nozione stessa dell'insegnare, e vanno rimessi in discussione i preconcetti che vi sono sottesi. Come abbiamo avuto modo di analizzare altrove, l'*aspetto distintivo* (Reis Monteiro, 2000) del ruolo dell'insegnante sta nell'*atto di insegnare*, visto tuttavia come attività transitiva che si può tradurre nella competenza di *far sì che gli altri apprendano*¹. Non si vuole con questo sminuire il ruolo dell'insegnante, supponendolo «obbligato» a lasciare all'allievo la responsabilità dell'apprendimento, col rischio di enfatizzare quindi fin dall'inizio le differenze sociali e culturali; al contrario, sono necessarie prestazioni ancor più solide e differenziate, contestuali e fondate su conoscenze assai più complesse: in relazione alla materia insegnata, ai processi di apprendimento, ai significati culturali collegati con i contenuti curricolari, al contesto degli studenti, degli insegnanti e delle scuole, alla pertinenza e alla giustificazione delle strategie di lavoro da sviluppare e alla loro regolamentazione continua.

È alla luce di questo chiarimento della funzione dell'*insegnare*, funzione che giustifica e legittima socialmente l'esistenza di quel gruppo di attori che chiamiamo insegnanti, che dobbiamo valutare la problematica specifica del sapere di un insegnante e il suo rapporto con i temi della ricerca nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, e con la cosiddetta «pratica riflessiva»².

QUAL È IL BAGAGLIO DI CONOSCENZE DISTINTIVO DI UN INSEGNANTE?

Come detto sopra, il sapere specifico, distintivo, richiesto per insegnare è di natura complessa e composita³ e non può limitarsi alla conoscenza delle materie o delle aree di specializzazione dell'insegnante; né d'altra parte può limitarsi allo spesso citato e lodato «sapere pratico» – benché entrambi questi aspetti siano indispensabili.

Nel caso degli insegnanti, sia il loro ruolo sia le loro conoscenze professionali sono stati influenzati per un verso da una tendenza alla diffusione capillare di una generica cul-

1. Roldão, 2005; 2006.

2. Una banalizzazione di questa espressione l'ha resa meno significativa. La sua origine teorica è stata quasi sempre ridimensionata dalle interpretazioni del buonsenso, supportate dall'epistemologia della pratica, così come teorizzato da Schön, Zeichner, Alarcão e Sá-Chaves; gli insegnanti, per mancanza di categorie mentali e di consuetudine con i concetti riguardanti la teoria della loro professione, si appropriano di questi concetti banalizzandoli, il che costituisce un'altra prova della fragilità del loro sapere.

3. Vedi Roldão, 2007. Il fatto che questo testo dell'autore sia citato così sovente all'interno della presente relazione dipende dalla sua recente produzione e pubblicazione nella «Revista Brasileira de Educação» subito dopo la comunicazione fatta presso il convegno annuale della *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (Associazione nazionale per gli studi postlaurea e per la ricerca nel campo della formazione) incentrato precisamente su questo argomento.

*L'aspetto
distintivo
del ruolo
dell'insegnante
sta nell'atto
di insegnare,
visto tuttavia
come attività
transitiva
che si può
tradurre
nella
competenza
di far sì
che gli altri
apprendano*

tura umanistica che impedisce un grado più profondo di specificità e di conoscenza; per un altro verso, e all'estremo opposto, una tendenza verso l'operatività e la riduzione dell'insegnamento ad azioni pratiche, in cui l'uso delle conoscenze è minimo e la riflessione è evitabile, ha trasformato l'insegnamento in una attività meramente tecnica. Né l'una né l'altra tendenza è particolarmente feconda quanto a sviluppo e affermazione professionale. Per questo motivo abbiamo detto altrove che il bagaglio di conoscenze professionali è «l'anello debole» della professione di insegnante (Roldão, 2005a), l'area in cui l'investimento potrebbe rivelarsi una leva utile a ribaltare la situazione di discredito, scoramento e scarso riconoscimento individuata in più di uno studio sugli insegnanti e il loro sviluppo professionale (Roldão, 2005b).

Roldão, 2007, p. 97

Tornando ai *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti*, ciò che distingue le *conoscenze professionali* che abilitano un insegnante a insegnare si fonda sulla specificità del «sapere pratico» e conseguentemente informa ogni strategia e pratica della formazione degli insegnanti, che possiamo più accuratamente definire come i processi del loro sviluppo professionale. Questa specificità proviene dal sostegno che essa è in grado di offrire al fine di: (a) una buona prestazione didattica, (b) la capacità di evincere una regola teorica dal proprio operato in modo da (c) padroneggiare gli strumenti che hanno portato a un reale e permanente miglioramento. È dunque importante destrutturare le concezioni dell'insegnante sia come «figura pratica»⁴ sia come «presentatore» di un sapere formalizzato. Il concetto di insegnamento legato a quello di praticità, nell'interpretazione che ne danno gli insegnanti, e i futuri insegnanti ricorrente in innumerevoli studi e ricerche recenti (Roldão, 2004; Estrela et al., 2002), conduce a una cultura professionale che viene manifestandosi come per lo più resistente alla teorizzazione dell'atto di insegnare, alla sua destrutturazione critica, e conseguentemente alla poca capacità di riorientare il proprio operato nel senso di una consequenzialità dell'apprendimento da portare avanti presso persone «altre» e diverse che costituiscono, oggi e nel futuro prevedibile, la popolazione cui la scuola è tenuta a fornire un servizio⁵.

È dunque
importante
destrutturare
le concezioni
dell'insegnante

4. L'idea della «figura pratica» ricorre frequentemente nelle recenti ricerche, dove essa viene messa regolarmente in relazione con l'idea di organizzare e mettere in sequenza le attività (presentazione o lavoro sugli esercizi), e di esercitare un controllo sui comportamenti del gruppo classe, in connessione con i concetti di aiuto, sostegno e monitoraggio. Ben di rado gli insegnanti si pongono come persone che analizzano, teorizzano e riformulano un'azione in conseguenza dell'analisi fatta, vale a dire dell'indagine teorica su un fatto pratico, prassi che genererebbe conoscenze nuove e fondate correttamente, considerando che la socializzazione professionale è gravemente manchevole sotto questo aspetto.

5. L'idea dell'insegnamento come *presentazione del sapere* secondo un modello per lo più uniforme risale agli albori della pedagogia scolastica, destinata per molto tempo a classi sociali grosso modo omogenee (fatto salvo il caso delle scuole elementari). L'idea dell'insegnare come atto pratico induce un empirismo di generico buonsenso che porta l'insegnante a una non-teorizzazione dei suoi atti, e a una maggior passività nei confronti del proprio lavoro.

Le conoscenze specifiche richieste per insegnare costituiscono un insieme di caratteristiche che abbiamo destrutturato in un testo recente (Roldão, 2007), e che vorremmo sottolineare qui: (a) la natura composita e integrativa utilizzata nell'uso situazionale e (b) la componente analitica, associata alla capacità riflessiva rispetto all'azione compiuta.

La natura eterogenea delle conoscenze dell'insegnante proviene dalla loro complessità e dalla loro funzione, ciò che non è sinonimo di una serie di elementi separati e collegati all'interno di una logica additiva, come proposto nel quadro di numerosi curricula di formazione degli insegnanti.

Non si tratta di un sapere costituito da un certo numero di valenze combinate insieme secondo una logica additiva, ma piuttosto di una serie di logiche incorporanti; discorso ben diverso rispetto a quello di una semplice integrazione. Nell'insegnamento di qualità verificiamo che non basta che le conoscenze di natura diversa si integrino; esse devono trasformarsi costituendosi parte integrante l'una dell'altra. Per esempio, la conoscenza della didattica di un determinato contenuto includerà, modificandola, la conoscenza del contenuto stesso. Per esempio, non è sufficiente che un insegnante conosca le teorie pedagogiche o didattiche e che le applichi a questa o quella informazione da insegnare perché vi sia il collegamento dei due elementi in una situazione concreta di insegnamento. Perché una situazione di insegnamento abbia luogo l'insegnante deve essere capace di trasporre il contenuto scientifico e pedagogico-didattico in un'azione di sintesi, informata da conoscenze aggregate, grazie all'appropriazione reciproca dei tipi di conoscenze coinvolte nel processo, e non soltanto per addizione o pedissequa applicazione.

Roldão, 2007, p. 100

Dal numero di elementi che sono stati presi in considerazione nel testo summenzionato come «generatori di specificità»⁶ del sapere di un insegnante, in questa comunicazione vorremmo sottolineare la capacità analitica, visti i suoi rapporti diretti con la linea di analisi di un'area attualmente fra le più fragili, e gli errori concettuali che rendono necessario un chiarimento intorno a quella specifica conoscenza, errori che sono in rapporto con certe idealizzazioni provenienti da visioni spontaneiste o tecniciste dell'insegnamento. Dal nostro punto di vista, la capacità analitica è il nocciolo dei valori che dovrebbero essere enfatizzati durante la formazione degli insegnanti, in modo da garantire il miglioramento della qualità e il consolidamento della professionalità degli insegnanti futuri o attualmente in carriera.

La natura
eterogenea
delle
conoscenze
dell'insegnante
proviene
dalla loro
complessità
e dalla loro
funzione

6. I cinque elementi «generatori di specificità» analizzati in Roldão (2007, pp. 100-101), sono: natura composita, capacità analitica e di mettere in discussione, meta-analisi, capacità di comunicare e circolazione.

Un altro elemento che consideriamo un «generatore di specificità» di conoscenze relative all'insegnamento è la capacità analitica, aspetto che la pratica riflessiva accentua. Il suo uso continuo è l'esatto contrario dell'insegnamento di routine, anche se quest'ultimo può fondarsi sulle conoscenze tecniche o perfino artistiche tanto volentieri citate per legittimare le conoscenze relative all'insegnamento quotidiano. Non è la perizia tecnica di saper gestire una classe o la pura ispirazione creativa a costituire la specificità del bagaglio conoscitivo dell'insegnante. Tuttavia il sapere professionale (di insegnanti, medici e altri) indubbiamente richiede una mole di conoscenze di natura puramente tecnica (*know-how*, o perizia pratica) e la padronanza di una considerevole componente improvvisativa e creativa in rapporto al «caso» e alla «situazione», che potremmo ben definire «artistica». Ma questo diviene conoscenza tecnica soltanto quando, e se, la capacità teorica di un'analisi viene applicata alle conoscenze formalizzate e/o esperienziali, che permettono di dare e identificare il senso, di sfruttare appieno o di incrementare le potenzialità dell'azione nella situazione in cui si trova ad agire il professionista.

Roldão, *ibidem*

In questo senso è importante tornare a due idee complementari sulle conoscenze pertinenti all'insegnamento: la prospettiva di Lee Shulman e la teorizzazione di Donald Schön. Il primo di questi autori contribuisce a chiarire la natura delle conoscenze relative all'insegnamento grazie alla destrutturazione degli elementi e dei tipi di conoscenze di cui si compone⁷. Più recentemente, la teorizzazione di Lee Shulman, fondata sui progetti di ricerca da lui condotti, ha messo in risalto un altro aspetto del sapere professionale: la sua «costruzione» all'interno della comunità dei docenti, se e quando essa si costituisce all'interno di una comunità di «docenti-discenti»⁸ fondata sulla volontà di mettere in discussione il proprio operato e di costruire in comune un nuovo sapere a partire dalle conoscenze provenienti dalle discipline che essi conoscono meglio.

Il contributo di Donald Schön alla teorizzazione delle conoscenze professionali in genere (non soltanto riguardo agli insegnanti) pone l'accento sull'impossibilità di separare le conoscenze necessarie a una determinata professione dalla pratica cui corrispondono. Essenzialmente Schön abbandona l'idea applicazionista che molte volte tendiamo a vedere associata con l'espressione «rapporto teoria/pratica» (che percepisce il sapere teorico come precedente e da applicarsi in un tempo successivo alla pratica), sottolineando l'importanza fondamentale della pratica nella produzione delle conoscenze professionali stesse attraverso meccanismi di riflessione/costruzione inerenti alla natura singolare e imprevedibile del comportamento professionale e delle questioni che da esso emergono.

7. Nota che la teorizzazione di Shulman sulle conoscenze richieste agli insegnanti si fonda sul collegamento tra diverse tipologie di conoscenza: conoscenza del curriculum, conoscenza del discente e delle sue particolarità, conoscenza scientifico-pedagogica, conoscenza del contenuto.

8. Ci riferiamo al progetto «Fostering a Community of Teachers as Learners» («Per una comunità di insegnanti-discenti»), che Lee Shulman ha coordinato con Judith (Judy) Shulman. Vedi Shulman e Shulman, 2004.

Un aspetto del sapere professionale: la «costruzione» all'interno della comunità dei docenti, se e quando essa si costituisce all'interno di una comunità di «docenti-discenti»

Come argomentato più sopra, non si tratta qui di ritornare all'idea dell'insegnamento come attività meramente pratica, ma piuttosto di sostituirla con il riconoscimento della centralità della pratica professionale all'interno del suo contesto reale come qualche cosa che alimenta, genera e integra il sapere professionale stesso, sapere sostenuto a sua volta da conoscenze formalizzate e acquisite in precedenza e costantemente aggiornate, ricostruite ed espansive alla luce delle differenti situazioni (per dirla con termine medico, i «casi») e grazie alla volontà di indagare le circostanze, i problemi, i successi e gli insuccessi del proprio operato secondo modalità analitico-investigative (riflessive, secondo la terminologia di Schön).

La *riflessività* e la figura dell'*insegnante riflessivo* sono state oggetto, nel lessico amministrativo e scolastico, di una banalizzazione che spesso svuota l'intero concetto del suo senso, vale a dire il teorizzare e fondare con rigore l'azione professionale su una messa in discussione contestualizzata che solo la pratica può dare. Conseguentemente è importante sottolineare una distinzione chiara tra il significato semplicistico associato all'idea di pratica riflessiva e le basi teoriche della riflessività all'interno dell'epistemologia della pratica. Nel primo caso, che il termine *riflessione* preso nella sua accezione comune e corrente tende a rafforzare, la riflessione sarebbe sinonimo dell'intero atto spontaneo di commento/descrizione/osservazione/valutazione di qualche cosa che è avvenuto. Un simile approccio, spesso citato dai soggetti di studi e ricerche per descrivere le conversazioni informali tra insegnanti a proposito di studenti e lezioni, e non di poco peso per ciò che riguarda la sfera degli interessi e delle preoccupazioni dei docenti, nella maggior parte dei casi studiati si limita a un atteggiamento non analitico, ma piuttosto descrittivo, non in grado di portare alla produzione di nuove conoscenze riguardo a una certa situazione. Perché la riflessività implichi la costruzione di conoscenze, è necessario che si traduca in strumenti analitico-investigativi che portino alla formulazione delle ipotesi esplicative e alla loro successiva verifica. Questa pratica presuppone l'analisi e la discussione tra pari sulle situazioni pedagogico-didattiche create, e la produzione di interpretazioni suscettibili di essere riapplicate e confrontate nella pratica, coerentemente con le linee guida di questa conferenza.

La «pratica riflessiva» richiede dunque: (a) l'uso di conoscenze teoriche e pratiche pregresse, (b) la teorizzazione del problema da analizzare e (c) la produzione di conoscenze che possono essere comunicate ad altri e riferite ad altre situazioni.

Solo questo tipo di riflessività può garantire una rottura con il circolo vizioso degli innumerevoli scambi d'opinione e discussioni che sono una parte tanto importante della vita quotidiana degli insegnanti, disperatamente incapaci di fare un salto qualitativo nonostante investano nel loro mestiere passione, impegno e sforzo ben reali. Tuttavia, se la produzione di conoscenze è assente, i tentativi di miglioramento saranno casuali, incerti, probabilmente improduttivi e causa di frustrazione. Da questo punto di vista, preferiamo l'idea di «pro-

Questa pratica presuppone l'analisi e la discussione tra pari sulle situazioni pedagogico-didattiche create, e la produzione di interpretazioni suscettibili di essere riapplicate e confrontate nella pratica

fessionista dell'insegnamento su basi di ricerca analitico-pratiche» alle definizioni di Schön di «pragmatico riflessivo».

Negli anni Settanta e Ottanta Lawrence Stenhouse dette un importante contributo alla teorizzazione dei doveri e della professionalità degli insegnanti, e della loro formazione; esso è incentrato sull'idea del «professore ricercatore», concezione che accentua gli aspetti analitico-teorici che proponiamo qui. Isabel Alarcão, in uno scritto del 2001 che riguarda questo specifico aspetto della formazione, si sofferma anch'essa su questo autore e segue le sue linee di pensiero⁹, sottolineando la sua attualità in un momento in cui sempre più gli insegnanti hanno la necessità di affermarsi come professionisti autonomi, e progettando l'immissione delle competenze di ricerca analitica (dunque teorica e riflessiva) all'interno del curriculum di formazione.

Stenhouse afferma (1975, citato in Alarcão, 2001a, p. 23): «Il miglioramento dell'insegnamento è un processo di sviluppo [...], con questa constatazione vorrei esprimere: in primo luogo che questo miglioramento non si consegue per mero desiderio, ma affinando le competenze dell'insegnamento grazie a una seria opera di riflessione; e in secondo luogo che questo miglioramento si raggiunge di solito con l'eliminazione graduale degli aspetti negativi attraverso lo studio sistematico della attività di docente in sé e per sé [...]. Lo sviluppo curricolare e la ricerca devono fornire una base per questa professionalità».

La discussione se sia il caso o no di includere gli aspetti della ricerca nei curricula di formazione iniziale degli insegnanti e nelle esercitazioni pratiche dei tirocinanti nelle scuole rimane aperta. In Brasile, un certo numero di progetti di ricerca (Lüdke, 2006) sottolinea la necessità di garantire una formazione alla ricerca per tutti gli insegnanti e di incentivare questo tipo di attività pratiche all'interno dell'insegnamento nelle scuole, pur riconoscendo l'esistenza di aspetti problematici quali le differenze e/o somiglianze tra l'indagine formalizzata e professionalizzata dei ricercatori universitari della cui missione istituzionale essa è parte integrante e quella compiuta nei loro contesti dagli insegnanti, maggiormente coinvolti nella prassi, ma anche svantaggiati quanto a tempo e condizioni.

Stenhouse afferma: «Lo sviluppo curricolare e la ricerca devono fornire una base per questa professionalità»

COME SI COSTRUISCE IL BAGAGLIO DI CONOSCENZE DELL'INSEGNANTE? LA FORMAZIONE COME BASE PER LA COSTRUZIONE DELLA VISIONE E DEL SAPERE DEGLI INSEGNANTI

Il processo di formazione si intende come un processo epistemico e prassiologico permanente: *epistemico*, perché si tratta in sostanza della costruzione

⁹ Alarcão ci ricorda (2001, p. 21) che già John Dewey, pioniere della concezione dell'insegnante riflessivo e ricercatore pragmatico, considerava gli insegnanti come «studenti dell'insegnamento».

di un determinato tipo di conoscenze con caratteristiche specifiche, e *prassiologico*, perché queste conoscenze si sviluppano grazie a una riflessione mirata intorno a una pratica soggetta a costante analisi, e che genera nuove domande a loro volta feconde di altre conoscenze, se (e nella misura in cui) la loro risposta si fonda su conoscenze formalizzate e pratiche e processi di natura scientifica.

La natura concreta della cultura di scuole e insegnanti, quale si è sviluppata attraverso la ricerca, e, per molti di noi, è stata sperimentata e conosciuta direttamente, è ben lontana dall'essere caratterizzata dalla valorizzazione delle conoscenze professionali che stiamo qui analizzando, o da una pratica continuativa di produzione di conoscenze professionali per tutta la durata della carriera, o dall'avere effettive implicazioni nel miglioramento delle prestazioni dei docenti (Roldão et al., 2000). Sarebbe privo di senso e superficiale nonché ingiusto immaginare che questo fatto si possa imputare agli insegnanti in quanto individui. Bisogna tener presente che questa cultura dell'insegnamento e della scuola esiste nel quadro di processi storici e sociali complessi, e trae il proprio alimento da una socializzazione che la riproduce sistematicamente, fortemente appoggiata dalle logiche di formazione e dalle caratteristiche organizzative e culturali dei sistemi educativi, fatti salvi beninteso gli aspetti peculiari dei differenti Paesi.

La prima caratteristica della formazione degli insegnanti in Portogallo, caratteristica che ha provocato un vuoto di produzione di conoscenze professionali in questo Paese, dipende dall'organizzazione stessa dei sottosistemi della formazione: la formazione iniziale e quella continua, come vengono chiamate in Portogallo. Esamineremo alcuni degli aspetti che consideriamo critici da questo punto di vista nel caso portoghese:

1. le scarse comunicazioni fra i due sottosistemi;
2. l'inesistenza (benché sia prevista nel quadro della legislazione in materia) di una efficace induzione professionale;
3. la predominanza nella formazione iniziale di un modello scolastico improntato all'accademismo, che divide la dimensione teorica da quella pratica, con una tendenza a sottovalutare quest'ultima;
4. la tendenza a una localizzazione e responsabilizzazione differenziata delle componenti cosiddette teoriche (istituti di formazione, docenti di livello universitario) rispetto a quelle pratiche (scuole superiori a indirizzo pedagogico e loro insegnanti) della formazione iniziale, generalmente caratterizzate da fragili meccanismi di integrazione¹⁰;

¹⁰ Ci riferiamo alle tendenze predominanti. È importante sottolineare che alcuni istituti di formazione sono stati coinvolti in processi di integrazione fondati sulla pratica professionale, il cui esito è stato interessantissimo e coronato da grande successo; fra questi vogliamo citare (per

Esamineremo alcuni degli aspetti che consideriamo critici da questo punto di vista nel caso portoghese

5. la localizzazione dei corsi di formazione permanente fuori dalla sede di servizio del docente¹¹, con conseguente deresponsabilizzazione dell'istituto medesimo al riguardo;
6. la mancanza di meccanismi di regolazione e controllo della formazione offerta (per gli istituti di formazione e i centri) e il loro contributo al miglioramento delle prestazioni (da parte di scuole e docenti).

Vi sono state alcune iniziative – collegate a ricerche – sul piano della formazione nei contesti lavorativi, tra cui il progetto RRA (*Ricerca/Riflessione/Azione*), che si è sviluppato in base a una metodologia di formazione fondata sulla ricerca con il coordinamento di una *équipe* della facoltà di Psicologia e scienze dell'educazione di Lisbona negli anni Novanta. Anche le ricerche più recenti sull'argomento e alcuni progetti in corso rivelano un crescente interesse per questo tema (Araújo e Sá, Canha e Alarcão, 2002; Figueiredo e Roldão, 2006). A livello di formazione iniziale, la maggioranza dei piani di studio prevede una parte di ricerca comprendente i due scenari individuati dalla Alarcão (2001a): materie che introducono formalmente alla ricerca o la componente di ricerca inclusa nelle diverse parti del curriculum. Il problema dell'organizzazione curricolare più adeguata resta complesso, e ancor più lo è se rimane una propaggine alla prestazione professionale, spesso presentata come «pratica» nel senso restrittivo che abbiamo criticato più sopra.

Una visione dell'insegnante come uno specialista nel pieno senso della parola, portatore di conoscenze professionali specifiche che danno legittimità sociale al suo ruolo (Rodrigues, 1997; Giméno Sacristán, 1995), e in particolare come *professionista dell'insegnamento* (nell'accezione, di cui abbiamo parlato più sopra, dell'atto di insegnare come il mestiere specializzato nel *far sì che una persona impari qualcosa da un'altra*, Roldão, 2005), richiede il ripensamento delle logiche curriculari della formazione iniziale e dei modi in cui sono coordinate con la formazione durante il periodo di induzione e per tutta la durata del servizio. L'area della formazione continua in contesto dovrà essere portata avanti e sviluppata all'interno delle scuole in quanto comunità di apprendimento e orga-

conoscenza diretta e qualità della ricerca prodotta) l'Istituto per gli studi sull'infanzia dell'Università di Minho, i dipartimenti di Scienze dell'educazione e delle Didattiche e Tecnologie dell'Educazione dell'Università di Aveiro, e la Scuola superiore di Educazione dell'Istituto politecnico di Santarém. Sul processo di formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'obbligo e sulle dinamiche di cambiamento/conservazione è stato condotto uno studio assai pertinente presso l'Università di Lisbona. Vedi Hamido, 2006, e Hamido et al., 2003.

11. I Centri di formazione delle associazioni delle scuole, creati nei primi anni Novanta in Portogallo, si fondano concettualmente sull'idea di costituirsi come luoghi di organizzazione della formazione per le scuole associate in relazione alle necessità e ai progetti specifici dei loro contesti. Tuttavia la tradizionale burocrazia e le numerose limitazioni che da essa derivano, unite a un sistema scolastico che mai nella propria storia e cultura ha contemplato la responsabilità per la formazione dei suoi operatori hanno fatto sì che i Centri di formazione siano di fatto piuttosto estranei alla realtà scolastica, e li ha trasformati in centri di distribuzione di menu formativi (vedi Roldão et al., 2000).

Vi sono state
alcune
iniziative
sul piano
della
formazione
nei contesti
lavorativi,
tra cui
il progetto RRA

nizzazioni riflessive (Alarcão, 2001) che definiscono e sostengono – grazie a partenariati e ad atti concreti da parte degli istituti di formazione e di ricerca pedagogica – il proprio sviluppo e lo sviluppo professionale dei propri docenti.

PROPOSTE PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ISPIRATE ALLA RACCOMANDAZIONE SULLE MISURE DA ADOTTARE DA PARTE DEGLI STATI MEMBRI DELL'UNIONE EUROPEA IN ORDINE ALLA QUALITÀ DELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Prendendo come punto di riferimento il concetto di sapere professionale dell'insegnante basato sul suo ruolo e sulle sue competenze, e alla luce della *Raccomandazione sulle misure da adottare da parte degli Stati membri dell'Unione Europea in ordine alla qualità della formazione degli insegnanti*, sembra possibile evidenziare alcune linee di orientamento volte a migliorare la qualità della formazione e il conseguente miglioramento dell'apprendimento degli allievi:

1. Considerare la formazione degli insegnanti come un processo continuo di sviluppo lungo il percorso di uno specialista dell'insegnamento

Questa prospettiva presuppone una rottura in due punti rispetto alla logica attualmente dominante: da un lato, attraverso la chiara coscienza della natura di questa professione e il riconoscimento delle carenze oggi esistenti in questo campo (causate, tra l'altro, dal fatto che il docente è un funzionario pubblico, assunto, nel caso portoghese, dall'amministrazione centrale); dall'altro, attraverso la concezione del processo formativo come un tutto unico, con la messa a punto dei necessari meccanismi organizzativi, per esempio: unificazione delle responsabilità per l'insieme del programma di formazione e per l'appoggio ad altri progetti formativi (università e altre istituzioni di formazione superiore, con progetti formativi propri ma regolati da un piano complessivo a livello nazionale ed europeo) nelle mani delle stesse istituzioni; valutazione della formazione offerta o finanziata, tenendo come criterio l'efficacia del coordinamento tra formazione iniziale, induzione e formazione permanente.

2. Stabilire partenariati a lungo termine per la formazione tra gli istituti di formazione e le scuole

Da questa prospettiva, i periodi di praticantato di formazione iniziale con la supervisione di insegnanti già in carriera dovranno divenire situazioni di par-

Sembra possibile evidenziare alcune linee di orientamento volte a migliorare la qualità della formazione e il conseguente miglioramento dell'apprendimento degli allievi

tenariato tra scuole e docenti che riceveranno i futuri insegnanti da una parte, e dall'altra le istituzioni di formazione, le cui risorse potranno essere di notevole sostegno per i progetti delle scuole stesse. Affinché questi partenariati siano efficaci, devono essere attivati alcuni meccanismi di tipo politico e organizzativo, quali l'assunzione di responsabilità per il lavoro di formazione svolto dagli insegnanti e dai ricercatori di livello universitario all'interno delle scuole, a garanzia di una maggior stabilità dei corpi docenti delle scuole, l'inserimento di quest'attività fra le finalità di quelle scuole superiori e università che si occupano di formazione degli insegnanti, il tutto col sostegno di progetti formalizzati con contratti e finanziati, nonché con regolare valutazione di risultati e procedimenti.

3. Dare alla formazione dei docenti un ruolo nell'organizzazione della scuola e dei suoi progetti

In quest'area, è importante tener conto del fatto che in alcuni Paesi, quali il Portogallo e altri dell'Unione Europea la cui amministrazione è storicamente più centralizzata, non esiste questa tradizione. Le misure atte a incoraggiare questa innovazione non possono incentrarsi sulla standardizzazione né sulla uniformità delle procedure, ma semmai sulla regolamentazione e l'incentivazione di prassi di formazione diversificate e ben fondate il cui effetto sarà benefico per il lavoro nelle scuole. Rendere obbligatoria la formazione presso le scuole come fatto di routine, con maggiore o minor ricorso all'appoggio di istituzioni di insegnamento superiore e altri organismi qualificati, sarà necessario ma non sufficiente. È importante che le scuole che forniscono le prestazioni migliori, più costanti ed efficaci vengano adeguatamente ricompensate. Pare a noi altrettanto importante incoraggiare, mediante finanziamenti e sostegni di varia natura, il lavoro di formazione interscolastico, quando esso è frutto di una collaborazione tra le istituzioni che producono ricerca e conoscenze specifiche formalizzate.

4. Sottolineare l'importanza del tirocinio nelle scuole guidato da insegnanti in servizio e sostenuto da una rigorosa teorizzazione in tutti i momenti dei percorsi formativi

Nella linea che andiamo propugnando il lavoro di teorizzazione sulla pratica e i suoi contesti è centrale nella formazione di qualsiasi specialista. Questa linea è già stata sperimentata e indagata con esiti eccellenti in molte situazioni, e dovrà divenire centrale per l'organizzazione della formazione degli insegnanti. Ciò non significa una riduzione della dimensione dei contenuti scien-

È importante che le scuole che forniscono le prestazioni migliori, più costanti ed efficaci vengano adeguatamente ricompensate

tifici (al contrario, sembra necessario consolidare questo aspetto), né delle dimensioni pedagogico-didattiche che fanno parte del bagaglio delle conoscenze professionali (che anch'esse necessitano di un analogo approfondimento e di una valorizzazione permanenti). Tutto questo significa un ripensamento dei progetti formativi affinché integrino in una politica globale la formazione iniziale e quella permanente contestuale, mettendo in atto politiche volte a coordinare tutti i campi delle conoscenze in modo da usarle in situazioni di insegnamento concrete in cui i tirocinanti godano dell'appoggio e della guida di docenti esperti.

Si tratta quindi di istituire la *supervisione* come normale meccanismo di lavoro nelle scuole, in numerose modalità, mentre attualmente nel sistema portoghese essa è gravemente carente, in quanto è prevista soltanto all'interno della formazione iniziale.

5. La pratica di ricerca come componente essenziale della formazione e dell'azione professionale

Come detto sopra, gli studiosi dell'educazione sono assai discordi su questo punto. Tuttavia sembrerebbe esservi un certo consenso per quanto concerne la necessità di dare agli insegnanti il modo di padroneggiare gli strumenti concettuali e tecnici per operare secondo i criteri della ricerca-azione, ciò che permetterebbe loro di essere più efficaci e rigorosi nella riflessione analitica e nella risultante produzione di conoscenze, nonché di avere a disposizione la ricerca prodotta e la possibilità di produrre una ricerca sistematica.

Il miglioramento della qualità della prestazione dei docenti e il consolidamento del loro *status* professionale, a loro volta essenziali per il miglioramento del livello di apprendimento curricolare e sociale che ci si aspetta dalla scuola, richiedono un significativo salto di qualità nel rapporto degli insegnanti col sapere pratico e con la sua produzione.

In conclusione mi si permetta di ripetere quanto recentemente ho scritto altrove su questo argomento, e che in qualche modo sintetizza quel che ritengo debba essere il quadro qualitativo che garantisce la formazione degli insegnanti come *professionisti dell'insegnamento*:

L'insegnante professionista – come il medico o l'ingegnere nei loro campi specifici – è colui che *insegna* non solo *perché sa*, ma perché *sa insegnare*. E sapere insegnare vuol dire essere specialista della complessa capacità di mediare e trasformare le conoscenze curricolari di contenuto (ciò che significa far sì che esso venga acquisito nelle sue molteplici varianti) [...] – grazie all'assimilazione dei processi di accesso e utilizzo delle conoscenze, allo scopo di adattarle alle conoscenze del soggetto e del suo contesto e rendendole coerenti alle procedure, in maniera che l'alchimia

Il miglioramento della qualità della prestazione dei docenti e il consolidamento del loro *status* professionale richiedono un significativo salto di qualità nel rapporto degli insegnanti col sapere pratico e con la sua produzione

dell'apprendimento abbia luogo nel discente; processo mediato da una solida *conoscenza scientifica* in tutti i campi, e da una rigorosa padronanza del sapere tecnico-didattico, e informato da un atteggiamento costantemente meta-analitico, pronto a mettere in discussione e a interpretare il proprio operato e a immettere nuovamente con freschezza ed energia i frutti dell'analisi nel lavoro didattico. L'apprendimento e la sua messa in atto avvengono tramite la pratica, ma si tratta di una pratica informata, sostenuta da conoscenze formali vecchie e nuove, indagata e discussa con i colleghi e con i supervisori [...].

Saper compiere questa mediazione non è un dono innato, sebbene qualcuno lo possieda; non è una tecnica, sebbene richieda eccellenti capacità tecnico-strategiche; non è una vocazione, sebbene qualcuno possa sentirla come tale. Significa essere un *professionista dell'insegnamento*, che trae la propria legittimazione da conoscenze specifiche impegnative e complesse, delle quali vogliamo chiarire alcuni aspetti.

Roldão, 2007, p. 102

Crediamo che sia nella formazione di questi professionisti dell'insegnamento, che noi, guidati dai principi e dalle raccomandazioni espresse più sopra, e consci degli ostacoli posti a questo orientamento dall'attuale cultura amministrativa, scolastica e della formazione, potremo migliorare la qualità dell'istruzione, grazie all'eccellente livello professionale di coloro che operano in quell'ambito.

Potremo
migliorare
la qualità
dell'istruzione,
grazie
all'eccellente
livello
professionale
di coloro
che operano
in quell'ambito

BIBLIOGRAFIA

Alonso, L., e Roldão, M. (2006), *Guidelines of a Constructivist Model for Primary Teachers' Education Implemented in two Portuguese Higher Education Institutions*. Secondo convegno per lo studio dei curricula, Tampere, Finlandia, 21-24 maggio 2006 <http://www.iaacs.org/iaacs-papers.php>.

Alonso, L., Roldão, M.C., e Vieira, F. (2006), *Learning how to learn – A Cross-disciplinary Framework for Teacher and Learner Development*. ECER (Conferenza europea per la ricerca economica) 2006, in «Transforming Knowledge», Ginevra, 11-16 settembre 2006. *Education-line*; <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158195.htm>.

Alarcão, I. (2001) (a cura di), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001a), São Paulo, Artmed.

Alarcão, I. (2001a), *Professor-investigador – Que sentido? Que formação?*, in B. P. Campos (a cura di), in «Cadernos de Formação de Professores», 1, pp. 21-30.

Araújo e Sá, M.H., Canha, B., e Alarcão, I. (2002), *Collaborative Dialogues Between Teachers and Researchers – A Case Study*. Documento presentato al Congresso sulla ricerca didattica (in *Education-line* <http://www.leeds.ac.uk/educol/beia.htm>).

Commissione della Comunità Europea (2007). Comunicazione della Commissione al congresso del Parlamento europeo: *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*.

Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvahlo, A., e Pereira, C. (2004), *A investigação sobre formação contínua de professores. Investigar em Educação – «Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação»*, n. 4, pp. 107-148.

Estrela, M.T., Esteves, M., e Rodrigues, Â. (2002), *Síntese da Investigação Sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1999-2000)*, in «Cadernos de Formação de Professores», n. 5.

Figueiredo, M., e Roldão, M. do Céu (2005), *Significado e processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura em Educação de Infância*, «Revista da Educação», 2005, vol. XIII, n. 2, pp. 69-96.

Giméno Sacristán, J. (1995), *Consciência e acção sobre a prática como liberação profissional dos professores*. In A. Nóvoa (a cura di) (1995), *Profissão professor*, pp. 63-92, Oporto, Porto Editora.

Hamido, G. (2006), *Meta-análise do Processo de (Re)construção Colectiva de um Projecto Curricular de Formação de Professores*. Tesi di dottorato presentata all'Università di Lisbona, Facoltà di Scienze, Dipartimento di Educazione. Testo inedito.

Hamido, G., Roldão, M. do Céu, e César, M. (2003), *Analysing Projects of Professionalizing Education – the Challenge of Quality*. *Education-line* <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003085.htm>.

Lüdke, M. (a cura di) (2006), *O Professor e a Pesquisa*, São Paulo, Papirus.

Reis Monteiro, A. (2000), *Ser professor*, «Inovação», vol. 3, n. 2-3, pp. 11-37.

Rodrigues, M. de Lourdes (1997), *Sociologia das profissões*, Oeiras, Celta.

Roldão, M. do Céu (2004), *Relatório Sub-Projecto 2- Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional – O que nos diz a investigação*, gennaio 1994-dicembre 2003. In *Relatório do Projecto de Investigação «Supervisão e desenvolvimento profissional»*, coordinato da Isabel Alarcão – *da Unidade de Investigação em Didáctica e Tecnologia na For-*

- mação de Formadores*, Università di Aveiro, Portogallo. Progetto promosso dal FTC (Fondazione per la scienza e la tecnologia). Documento inedito.
- Roldão, M. do Céu (2005), *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?* In L. Alonso e M. do Céu Roldão (a cura di), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*, Braga, CESC / Almedina, pp. 13-26.
- Roldão, M. do Céu (2005a), *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. I Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo – Formação de Professores e Educadores de Infância: questões do presente e perspectivas futuras. Aveiro, Università di Aveiro, 2003. Pubblicato su CD.
- Roldão, M. do Céu (2005b), *Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior*. «NUANCES» (Universidade do Estado de São Paulo), anno XI, n. 13, Gennaio-dicembre, pp. 108-126.
- Roldão, M. do Céu (2006), *A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas*, «Revista Eletrônica de Educação», Universidade Federal de São Carlos, 2006. Reperibile sul sito www.portaldosprofessores.ufscar.br
- Roldão, M. do Céu (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. «Revista Brasileira de Educação», gennaio-aprile 2007, vol. 12, n. 34: pp. 94-103.
- Roldão M. do Céu et al., (2000), *Impacto da Formação – um estudo nos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-98*, Santarém, ESES, CFAEs & Colibri.
- Roldão, M. do Céu, Neto-Mendes, A., Costa, J.A., e Alonso, L. (2006), *Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005)*. *Investigar em Educação*, «Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação», n. 5.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith (trad. it. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. di Angela Barbanente, Bari, Dedalo, 1993).
- Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, New York, Jossey-Bass.
- Sá-Chaves, I. (1994), *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, Università di Aveiro, tesi di dottorato.
- Shulman, L. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, «Educational Researcher», vol. 15, n. 2, pp. 4-14.
- Shulman, L. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, «Harvard Educational Review», n. 57, pp. 4-14.
- Shulman, L., e Shulman, J. (2004), *How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective*, «Journal of Curriculum Studies», vol. 36, n. 2, pp. 257-271.
- Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann (trad. it. *Dal programma al curricolo: politica, burocrazia e professionalità*, trad. di C. Angelini, Roma, A. Armando, 1977).
- Zeichner, K. (1996), *Reflective Teaching: An Introduction*, N.J., L. Erlbaum Associates.

IL PROCESSO DI BOLOGNA E IL CURRICOLO DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

1. CHE COSA SIGNIFICA IL PROCESSO DI BOLOGNA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI?

La formazione degli insegnanti viene organizzata in modi molto diversi nei vari Paesi dell'Europa. La lunghezza e la qualità dei programmi di studio variano da Paese a Paese, così come i contesti istituzionali nei quali avvengono. Anche lo *status* del docente e della formazione degli insegnanti può variare enormemente. Un problema comune è che questa professione non si presenta come allettante, e di conseguenza gli insegnanti non si impegnano particolarmente nel loro lavoro. Vogliono cambiare carriera, e trovare professioni migliori e più stimolanti. La Finlandia costituisce un'eccezione in questo, dal momento che i corsi universitari di formazione degli insegnanti nel nostro Paese sono fra i più richiesti.

La situazione oggi in Europa è contraddittoria. Il valore dell'istruzione e degli insegnanti è riconosciuto in tutte le società fondate sul sapere, ma la realtà delle scuole e della formazione degli insegnanti è spesso molto lontana dagli ideali che troviamo in documenti e discorsi ufficiali. La maggioranza dei Paesi europei si trova di fronte alla necessità di assumere nuovi insegnanti dopo che un gran numero di vecchi docenti sarà andato in pensione. Per far fronte alle necessità dell'avvicendamento negli anni fra il 2000 e il 2015 sarà necessario assumere più di un milione di nuovi insegnanti fra scuole primarie e secondarie (Commissione, 2004). Nello stesso tempo, l'istruzione è divenuta un servizio fondamentale per il benessere dei cittadini e il buon andamento della società. Se il livello della qualità di insegnanti e scuole si abbassa, i giovani rischiano di venire emarginati. La vera sfida è come trovare il modo di dare un futuro alla professione dell'insegnante.

Il Processo di Bologna può aprire nuove prospettive in questo senso. Può unificare una grande varietà di programmi diversi grazie all'individuazione di criteri comuni di qualità. La Commissione Europea ha invitato un *focus group* a stendere questi principi nel 2004 (Memorandum, 2005) e, sulla base di quelle

di
Hannele Niemi
Università
di Helsinki

La realtà
delle scuole
e della
formazione
degli
insegnanti
è spesso molto
lontana
dagli ideali
che troviamo
in documenti
e discorsi
ufficiali

raccomandazioni e delle ricerche di altri gruppi di lavoro, la Commissione ha pubblicato la Comunicazione *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* nell'agosto del 2007 (Commissione, 2007). Secondo questo documento, l'insegnamento è una **professione altamente specializzata** (p. 12): «Tutti gli insegnanti hanno un diploma di istruzione superiore». Le raccomandazioni vertono soprattutto sui seguenti principi (pp. 14-15):

Per garantire che nel quadro dell'istruzione superiore vi sia la capacità di offrire la quantità e la qualità richieste per la formazione degli insegnanti, e allo scopo di promuovere la professionalità dell'insegnamento, i programmi di formazione dovrebbero essere disponibili sotto forma di corsi universitari di primo e secondo livello e di dottorati.

Il Processo di Bologna può essere utile a unificare il campo assai variegato della formazione degli insegnanti, rendendolo più trasparente grazie a strutture comuni e a un sistema di crediti. Tuttavia, anche più importante della questione delle strutture è quella della qualità della formazione offerta. La formazione degli insegnanti è considerata una parte dell'Area europea di istruzione superiore, ciò che implica la richiesta che lo *status* della formazione venga equiparato a quello di altre zone dell'Istruzione superiore, e che raggiunga livelli accademici di eccellenza in tutte le sue componenti: *ricerca, insegnamento e interazione con la società*. Nuove conoscenze e pratiche dovrebbero venire prodotte in tutte queste aree. I tre settori sono ben lungi dall'essere separati l'uno dall'altro e hanno molte zone in comune. Se la formazione degli insegnanti ha delle carenze in alcune di queste componenti, avrà difficoltà a ottemperare agli standard dell'Area europea dell'istruzione superiore.

Per ottemperare alle finalità dell'istruzione superiore sotto l'aspetto di tutte e tre le componenti, il prerequisito indispensabile è che la formazione degli insegnanti si fondi sulla ricerca, tenendo ferme le seguenti condizioni di base.

- Gli insegnanti devono conoscere profondamente i più recenti risultati della ricerca nelle materie che insegnano. Inoltre devono essere al corrente delle nuove indagini sui modi in cui una materia può essere insegnata e appresa. La ricerca interdisciplinare sulle conoscenze specifiche della materia insegnata e su quelle a contenuto pedagogico fornisce il fondamento per sviluppare metodi di insegnamento che possono venire adattati ad allievi diversi.
- La formazione dell'insegnante dovrebbe essere in se stessa oggetto di studio e ricerca, ricerca che dovrebbe fornire conoscenze sull'efficacia e la qualità della formazione; i frutti di questo processo dovrebbero poi venire applicati in vari modi e in contesti culturali differenti.
- Il traguardo è che gli insegnanti interiorizzino un atteggiamento professionale fondato sulla ricerca, vale a dire che imparino ad avere un atteggiamento

Il Processo di Bologna può essere utile a unificare il campo assai variegato della formazione degli insegnanti, rendendolo più trasparente grazie a strutture comuni e a un sistema di crediti

analitico e aperto verso il loro lavoro, che siano in grado di trarre conclusioni dalle proprie esperienze e osservazioni, e che sviluppino il loro ambiente di insegnamento/apprendimento in modo sistematico.

Perché sono importanti questi requisiti? Nell'analisi che segue farò qualche riflessione su questi argomenti e spiegherò le ragioni per cui i curricula di formazione degli insegnanti devono avere un orientamento non solo fondato sulla ricerca, ma anche informato da essa. Uso i termini «fondato» e «informato» in senso complementare l'uno all'altro. Un orientamento fondato sulla ricerca significa che la formazione dell'insegnante è basata sull'indagine continua nelle materie accademiche secondo i criteri della ricerca, la qual cosa offre la possibilità di migliorare il curriculum di formazione dell'insegnante. L'orientamento informato dalla ricerca significa invece che le conoscenze acquisite con la ricerca vengono utilizzate per l'insegnamento al momento della scelta dei materiali e dei metodi per i diversi allievi, sia in sede di formazione dell'insegnante sia più tardi nelle scuole. Gli insegnanti hanno bisogno di apprendere un alfabeto critico scientifico. I futuri insegnanti imparano come si costruisce un bagaglio di conoscenze, e sanno identificare le varie fonti di sapere di cui hanno bisogno per il loro lavoro.

Nella costruzione di un curriculum per la formazione di un insegnante, il Processo di Bologna può fornire indicazioni strutturali importanti e delineare i punti principali per tutti e tre i cicli di laurea. Ma altrettanto importante, o forse più importante, è il fatto che la formazione dell'insegnante parte da presupposti filosofici e concettuali sui quali il curriculum si fonda. Il curriculum non può essere soltanto una lista dei traguardi che si pone il Processo di Bologna. Esso deve essere costruito sulla base di concetti inerenti alla professione di insegnante e alla creazione di un sapere. Quel che si richiede da questa professione è arduo, e sono necessari requisiti specifici per la qualità del curriculum di formazione dell'insegnante.

Nei capitoli che seguono, la formazione degli insegnanti viene elaborata dai punti di vista della funzione dell'insegnamento nella società, della creazione di sapere in società che sul sapere si fondano, e della capacità degli insegnanti di lavorare utilizzando la prassi riflessiva per promuovere all'interno della loro attività professionale un atteggiamento fondato sull'evidenza.

2. IL CUORE DELLA PROFESSIONE DI INSEGNANTE STA NELLA SUA NATURA MORALE

Ogni società identifica determinate aree di responsabilità che richiedono competenze specifiche. Una società affida queste responsabilità a un gruppo di individui qualificati, vale a dire a dei professionisti. I membri di una professione

**Gli insegnanti
hanno bisogno
di apprendere
un alfabeto
critico
scientifico**

sono responsabili dei doveri inerenti a quella determinata area e al suo successivo sviluppo. I criteri principali della professione sono che i suoi rappresentanti hanno un alto livello (solitamente universitario) di istruzione, e che vi è un codice etico cui i rappresentanti stessi sono tenuti a ottemperare. A causa delle loro responsabilità gravose e delle loro competenze specifiche, i rappresentanti della professione hanno anche il diritto e il dovere di sviluppare la loro area di responsabilità all'interno della società.

La Strategia di Lisbona prende sì in considerazione l'istruzione e il lavoro dell'insegnante, ma pone l'accento soprattutto sull'economia e la competitività. Dobbiamo tenere presente che esse non possono essere le sole basi per la formazione di un insegnante. Il successo economico può essere la conseguenza di un'istruzione di qualità, e molto spesso arriva proprio a causa delle competenze di una persona. Tuttavia dobbiamo ricordare le idee di Kant sull'educazione (Kant, 1923): un essere umano non può essere per un altro uomo un mezzo o uno strumento volto a un fine; egli (o ella) è un valore assoluto in sé. Questo significa che non possiamo fondare l'educazione soltanto su valori economici. Dobbiamo rispettare il crescere dei bambini e di tutti coloro che apprendono, e sostenere il loro sviluppo anche se non sfocia in un successo economico diretto. Ciò significa che dobbiamo dare pari opportunità a tutti i bambini e garantire che possano usare appieno di queste opportunità.

Nimrod Aloni (2002) identifica i principi dell'educazione umanistica, che egli vede come il fondamento più importante del lavoro di un insegnante. Il fine dell'educazione è aiutare le persone ad acquisire capacità nei seguenti tre campi fondamentali dell'esistenza:

- come individui che sviluppano le proprie potenzialità;
- come cittadini impegnati e responsabili;
- come esseri umani che si arricchiscono e si perfezionano attraverso un impegno attivo nei confronti del raggiungimento della cultura, patrimonio di tutti gli uomini.

Dal momento che gli insegnanti sono personaggi determinanti per il pieno sviluppo delle potenzialità degli studenti, essi esercitano un'influenza grandissima sulle comunità e le società (per esempio Aloni, 2002, pp. 176-183). Gli insegnanti sono rappresentanti di una professione etica e sostengono un ruolo importante nel mantenere le promesse della democrazia, della giustizia sociale e dei diritti umani. E dunque, per dirla con Carr e Hartnett (1996), lo sviluppo degli insegnanti dovrebbe fondarsi sulla seguente premessa:

Lo sviluppo degli insegnanti deve essere collegato a teorie sociali e politiche più generali su temi quali la democrazia, la giustizia sociale, l'uguaglianza e la legittimità. Deve dimostrare le implicazioni dell'ideale democratico non soltanto rispetto al si-

Dobbiamo
rispettare
il crescere
dei bambini
e di tutti
coloro che
apprendono,
e sostenere
il loro sviluppo
anche se non
sfocia
in un successo
economico
diretto

stema scolastico, ma anche rispetto al modo in cui le istituzioni scolastiche dovrebbero essere gestite. Inoltre è tenuto a mettere in relazione queste idee con i curricula, la pratica pedagogica e la valutazione.

Nella loro professione gli insegnanti devono possedere un bagaglio di conoscenze culturali e una prospettiva interculturale. Devono anche capire in che modo all'interno di una società si creano la coesione e l'esclusione, e come l'insegnamento sostenga un ruolo di primo piano in questi processi. Devono prendere coscienza delle opportunità e delle modalità con cui è possibile lavorare in collegamento con altri operatori e parti interessate, all'interno di contesti formali o non formali, in modo da fornire opportunità di apprendimento agli allievi di vari gruppi di età. Devono altresì avere chiare le contraddizioni di valori all'interno della società e delle istituzioni scolastiche, e dovrebbero essere pronti a occuparsi di questioni il cui risvolto è di natura morale o che coinvolgono i valori.

Si è discusso molto sul senso profondo della professione dell'insegnante. Si tratta di una professione autonoma fondata sulle competenze, o è piuttosto una sorta di abilità priva di un vero e proprio *status* indipendente? In quest'ultimo caso l'insegnante sarebbe più o meno uno strumento politicamente strettamente connesso alle aspirazioni effettive della società. Nel primo caso, invece, l'insegnamento verrebbe equiparato ad altre professioni ad alta responsabilità, che godono quindi della libertà di sviluppare la propria professione.

John Smyth (1995, p. 1) ha descritto una serie di aspetti in cui si manifesta il riconoscimento sociale basso degli insegnanti. Comune a ciascuno di essi è la tendenza a ridurre il docente a uno strumento docile, utile per scopi politici. Esempio tipico di questa bassa considerazione è il modo in cui vengono tenuti ai margini e implicitamente trattati come se non meritassero fiducia e ci fosse necessità di sorvegliarli continuamente grazie agli «indicatori di prestazione». La seconda concezione vuole migliorare lo *status* dell'insegnante all'interno di una società tesa alla definizione di una nuova professionalità (Hargreaves, A., 1994; Hargreaves, D.H., 1994; 2000). Questo approccio considera gli insegnanti come agenti di cambiamento all'interno della società, e il lavoro del docente come una collaborazione interattiva con altri professionisti e operatori interessati. L'insegnamento è visto come una vera e propria professione che dovrebbe avere un maggiore riconoscimento. Nella teoria critica il docente viene considerato una parte della società, e viene incoraggiato ad assumere un ruolo di emancipatore (Carr e Kemmis, 1986; Liston e Zeichner, 1987). Per crescere come professionisti gli insegnanti devono imparare a sviluppare all'interno della professione una cultura critica e partecipativa.

Se gli insegnanti vengono formati nel quadro dell'Area dell'istruzione superiore, essi sono i rappresentanti dell'educazione, e sono provvisti di competenze accademiche. Come figure pubbliche di intellettuali, essi hanno il diritto e il dovere di dar voce alle necessità e alle sfide pedagogiche della società che servono. De-

Nella loro professione gli insegnanti devono possedere un bagaglio di conoscenze culturali e una prospettiva interculturale

vono inoltre essere attivi nel dibattito pubblico e per ciò che riguarda le politiche scolastiche e dell'educazione. Bisogna che ci sia interazione tra le autorità nazionali e locali e gli insegnanti, sia su un piano individuale sia su quello collettivo. Come professionisti essi non possono avere soltanto un ruolo di esecutori di decisioni prese altrove, ma essere parte attiva nel loro sviluppo.

Il curriculum di formazione degli insegnanti dovrebbe fornire loro un bagaglio culturale che li aiuti a considerarsi degli attori responsabili, che hanno il diritto e il dovere di contribuire allo sviluppo dell'educazione. Il loro compito è fare in modo che persone differenti tra loro riescano ad apprendere meglio. La loro è una funzione sociale di primaria importanza, e questa prospettiva dovrebbe venire integrata nei curricula di formazione dei docenti.

3. DALL'ATTO DI RICEVERE CONOSCENZE A QUELLO DI PRODURLE - PROMUOVERE UN APPRENDIMENTO ATTIVO E COLLABORATIVO

La concezione del sapere è mutata: dalla trasmissione statica dei contenuti si è giunti a processi più dinamici di costruzione. Ora il sapere è considerato come qualcosa di continuamente rinnovabile, da costruire insieme con altri discenti. Gli insegnanti devono avere una comprensione profonda dei contenuti accademici che insegnano, ma devono anche comprendere in che modo discenti diversi possono imparare le conoscenze delle differenti discipline, spesso anche da un punto di vista multidisciplinare.

Gli insegnanti devono avere una metaconoscenza dei processi di apprendimento (Niemi, 2002; Winne, 1996): devono sapere come viene visto il processo di apprendimento da diversi punti di vista teorici, e in che modo i discenti possono essere aiutati a trovare strategie atte a elaborare un apprendimento personale che li trasformi in discenti attivi. Gli insegnanti devono possedere anche la metaconoscenza dei processi di apprendimento collaborativo, ciò che implica sapere come si possano elaborare le conoscenze in collaborazione con altri e quali siano le componenti sociali dei processi di apprendimento.

La ricerca più recente considera l'apprendimento come un processo individuale attivo, ma sempre più spesso tende a sottolineare l'importanza della condivisione e della partecipazione con attori diversi all'interno di una comunità (Slavin, 1997; Scardamalia e Bereiter, 2002; Nonake e Takeuchi, 1995). Il sapere non è un possesso individuale, ma è socialmente condiviso, ed emerge dalla partecipazione in attività socioculturali. Per imparare bisogna possedere anche abilità di natura sociale.

L'insegnante ha l'alta responsabilità di aprire a discenti differenti la via verso traguardi e ricchezze culturali. Deve essere al corrente degli ultimi sviluppi della materia che insegna: deve conoscere anche i modi in cui il contenuto della materia che insegna può venire trasformato per essere di giovamento a questo o a

Gli insegnanti
devono
avere una
comprensione
profonda
dei contenuti
accademici
che insegnano,
ma devono
anche
comprendere
in che modo
discenti diversi
possono
imparare
le conoscenze
delle differenti
discipline

quell'interlocutore diverso, e sapere come aiutare il discente a crearsi le basi di un apprendimento permanente. Questo significa che il docente deve avere accesso alle più recenti ricerche e alle conoscenze in campo pedagogico. Dovrebbe avere una chiara comprensione della crescita e dello sviluppo umano e dei metodi e delle strategie più adatti alle diverse tipologie di discente. Dovrebbe altresì avere familiarità con i curricula e con gli ambienti di apprendimento all'interno delle istituzioni scolastiche, nonché con i meccanismi di apprendimento in contesti non formali quali l'apprendimento aperto o quello legato al mercato del lavoro. L'insegnante dovrebbe inoltre essere al corrente delle più recenti scoperte tecnologiche in campo didattico, e deve essere in grado di applicare le tecniche informatiche al proprio lavoro.

4. ABILITÀ GENERICHE O PROFESSIONALITÀ MIRATA?

In quanto professionisti, gli insegnanti devono padroneggiare parecchie abilità pratiche (*skill*) che permettono loro di mediare le conoscenze accademiche, i valori o i comportamenti nei confronti di individui o gruppi di persone. Questo tipo di sapere può venire descritto come conoscenza procedurale. I contenuti accademici e le abilità pratiche non devono essere considerati come separati o esclusivi; nella professione essi sono sempre complementari.

In molti Paesi vi è un dibattito intenso a proposito dei modi in cui la pratica dell'insegnamento viene integrata e messa in atto nel quadro dei programmi di formazione degli insegnanti. I docenti devono sentirsi sicuri quando lavorano con gli allievi in situazioni reali, e spesso gli studenti dei corsi di formazione per insegnanti chiedono consigli di natura alquanto pratica. Recenti ricerche hanno rivelato che l'esperienza pratica (*expertise*) legata alla professione ha uno sviluppo che segue delle fasi precise (Dreyfus e Dreyfus, 1986). I futuri insegnanti hanno inoltre bisogno di un sostegno di tipo diverso a seconda della fase in cui si trovano.

Molti ricercatori sostengono che l'*expertise* altro non è che l'integrazione di svariate conoscenze diverse. Davenport e Prusak (1998) hanno riscontrato che un esperto ha bisogno di un sapere codificato, ben organizzato e trasferibile alla lettera. Inoltre, per sviluppare l'*expertise* sono necessari modelli di azione, l'osservazione di esperti all'opera, un sapere tacito, una rete sociale e perfino utili aneddoti che raccontano episodi di successi passati. Davenport e Prusak (1998) fanno notare che il sapere di un esperto è conoscenza personale profonda e passata al vaglio delle situazioni pratiche.

Secondo Schön (1991) un esperto affronta sempre dei problemi in situazioni uniche, nutrite di incertezza, conflitti di valori e altre tensioni causate dalla complessità. L'esperto lavora in situazioni complesse e pertanto necessita di svariate tipologie di evidenze, il che lo obbliga a possedere svariate fonti di sapere cui attingere. La conoscenza dello specialista è di tipo razionale, ma que-

Il sapere di un esperto è conoscenza personale profonda e passata al vaglio delle situazioni pratiche

sto non basta. Ha bisogno anche di principi, regole e modelli, e deve sapere applicare le teorie e le tecniche scientifiche a problemi complessi.

Il lavoro dello specialista implica il possesso di conoscenze e abilità pratiche che gli permettano di operare in situazioni complesse. L'esperto deve sentirsi sicuro sotto due aspetti diversi (Isopahkala-Brunet, 2004): da un lato deve poter esplicitare la sua esperienza pratica in situazioni difficili e sempre mutevoli, e dall'altro deve saper impiegare la propria perizia in modo tale che i suoi clienti, i colleghi e altre parti interessate possano aver fiducia in lui. Parlando di insegnanti, questo significa che studenti e genitori e perfino la società devono potersi fidare della loro esperienza.

Oltre al grande numero di abilità specifiche che gli sono richieste, il docente deve anche possedere una visione di insieme del senso del suo lavoro come specialista dell'educazione. I docenti devono capire la complessità dei processi educativi e affrontare i dati provenienti da fonti diverse. Hanno bisogno di conoscenze fondate sulla ricerca e informate dalla ricerca, ma devono anche essere disponibili all'acquisizione e alla valutazione di dati di provenienza locale. Scardamalia e Bereiter (2003) hanno studiato il comportamento degli specialisti. Il tratto che distingue maggiormente un esperto dagli altri è l'approccio ai nuovi problemi. La capacità di riconoscere un modello e le procedure apprese che conducono alla risoluzione intuitiva di un problema sono soltanto l'inizio. L'esperto investe in quello che Bereiter e Scardamalia chiamano risoluzione progressiva dei problemi, ovvero a affrontarli. Questo è un atteggiamento che aumenta l'esperienza pratica invece di ridurre il problema a una routine imparata in precedenza.

La capacità di riconoscere un modello e le procedure apprese che conducono alla risoluzione intuitiva di un problema sono soltanto l'inizio

5. PROMUOVERE UNA PRASSI FONDATA SULLA RICERCA E SULL'EVIDENZA

Nelle società fondate sul sapere, le politiche e le pratiche fondate sulla ricerca e l'evidenza sono ormai un'esigenza imprescindibile. Le decisioni e lo sviluppo dovrebbero fondarsi sulle migliori conoscenze a disposizione. L'OCSE e l'Unione Europea hanno promosso questo atteggiamento in svariati settori della società, attingendo alle fonti delle più disparate discipline. La Commissione Europea (Commissione, 2007; Niemi, 2007) ha radunato un gruppo di specialisti affinché preparassero una comunicazione sul rapporto tra ricerca, politiche da adottare e prassi nel settore dell'educazione e della formazione.

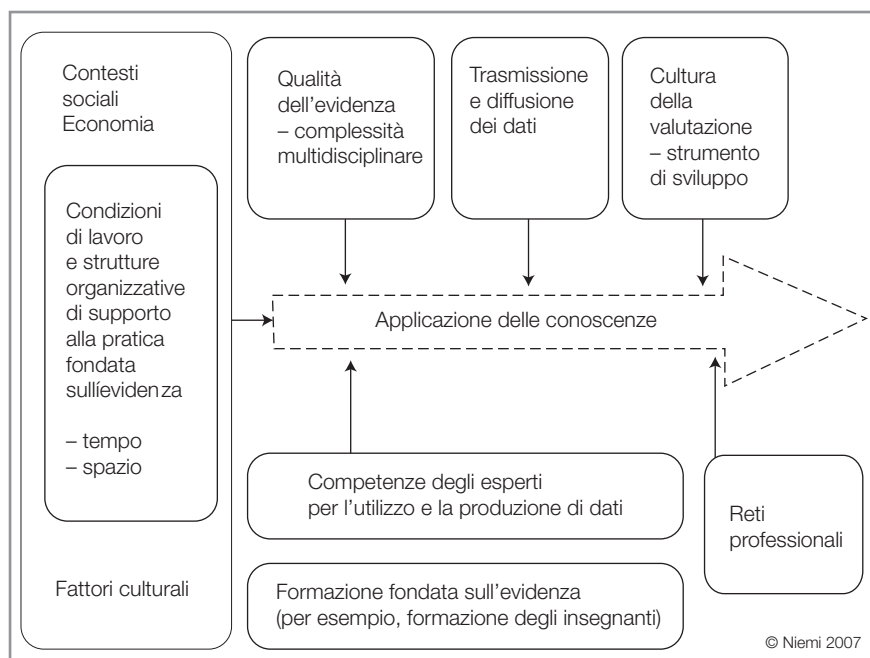
Secondo questo documento, non poche sfide ci attendono in questo campo. A causa della complessità del fenomeno educativo, i dati ci provengono da fonti differenti. Si tratta di materiale ricavato da ricerche e studi o da revisioni tematiche di ricerche. Disponiamo anche di informazioni provenienti da valutazioni locali o nazionali o da altre raccolte sistematiche di dati. Altre fonti sono le osservazioni e le annotazioni di specialisti ed esperti nei propri campi

specifici (per esempio, Issitt e Spence, 2005). Hammersley (2004) sostiene che questo materiale non necessariamente è stato ricavato da una indagine sistematica, ma può ugualmente essere di grande interesse.

Fra le competenze di un insegnante sicuramente rientra la capacità di analizzare una data situazione come un ricercatore e di arrivare a una conclusione e alla decisione di agire o di cambiare qualcosa, il che significa che l'insegnante deve possedere una mente critica e capacità riflessive. La riflessione può avvenire *in azione* o *sull'azione*. Poiché molte decisioni vanno prese velocemente, in azione, l'insegnante è tenuto a possedere un bagaglio di conoscenze profondamente interiorizzato e un codice etico, che insieme preparano il terreno alle situazioni di cambiamento.

Niemi (2007) ha analizzato le condizioni in cui si possono applicare pratiche fondate sull'evidenza nell'educazione e nella formazione. Nessuna informazione o azione presa di per sé può consentirne l'uso. I fattori principali possono venire riassunti nelle seguenti componenti: (1) competenze e capacità di ricerca fino dalla formazione iniziale, (2) condizioni di lavoro che promuovano le pratiche fondate sull'evidenza, (3) qualità dell'evidenza e della ricerca, (4) efficace trasmissione dei dati e facile accesso ai medesimi, (5) una cultura della valutazione che lasci spazio ai fattori contestuali e al sapere pratico specializzato e (6) reti di lavoro collaborative.

▼ **Figura 1** • Condizioni dell'orientamento fondato sull'evidenza nel lavoro dello specialista-pratico.



Fra le competenze di un insegnante sicuramente rientra la capacità di analizzare una data situazione come un ricercatore e di arrivare a una conclusione e alla decisione di agire o di cambiare qualcosa

Nella promozione di una pratica fondata sull'evidenza, non è sufficiente che gli insegnanti abbiano a disposizione l'informazione della ricerca trasmessa dall'alto in modo gerarchico. Devono acquisire le competenze necessarie per procurarsi i diversi tipi di evidenza che determinano il loro modo di agire e le loro decisioni. A quel che pare, senza ricerca, studi metodologici ed esperienza dei processi di ricerca, è molto difficile interiorizzare un orientamento fondato sull'evidenza.

Non è semplice delineare un quadro generale dei modi in cui i vari programmi di formazione insegnino ai futuri docenti a utilizzare la ricerca e l'approccio fondato sull'evidenza nella pratica. Eurydice ci fornisce alcune informazioni. Eurydice ha recentemente pubblicato un sondaggio (2007) che forniva nuovi dati a proposito di 20 Paesi dell'Unione. In parecchi Stati la componente della ricerca è inclusa statutariamente a livello centrale nel programma di formazione iniziale dell'insegnante.

Se si ritiene che l'insegnamento debba avere uno *status* professionale elevato, la formazione deve prevedere un lavoro fondato sull'evidenza, ciò che sarà possibile soltanto se i docenti avranno le competenze necessarie per vagliare differenti tipologie di evidenze, tra cui quella fornita dalla ricerca stessa. D'altro canto dovranno avere anche la capacità di portare avanti nelle classi e nelle scuole progetti di ricerca-azione. Il curriculum di formazione iniziale fornisce una base, ma se il lavoro di formazione sulla ricerca non si continua anche nel corso della carriera, la potenzialità degli insegnanti di rinnovare e sviluppare la propria professionalità sarà destinata a ristagnare. Vi sono ottimi esempi di come la formazione continua abbia sostenuto le attività degli insegnanti nelle realtà scolastiche locali, attività peraltro strettamente collegate a progetti di ricerca (Bokro, 2004; Husso, Korpinen e Assunta, 2006).

Se si ritiene che l'insegnamento debba avere uno *status* professionale elevato, la formazione deve prevedere un lavoro fondato sull'evidenza

6. FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI FONDATA SULLA RICERCA - IL CASO DELLA FINLANDIA

Il Processo di Bologna in Finlandia

La Finlandia ha riformato la struttura dei corsi di laurea in accordo col Processo di Bologna. I due cicli di laurea (3 + 2) sono stati adottati nelle università finlandesi fin dall'agosto 2005. Il dottorato consiste in quattro anni di studio a tempo pieno, e, per quanto concerne le scienze dell'educazione, consiste in 60-80 crediti ECTS per il lavoro svolto durante il corso, lavoro che è spesso di sostegno alla tesi di dottorato e a essa strettamente connesso. Il Processo di Bologna è stato inoltre applicato nel campo delle scienze dell'educazione (Jakku-Sihvonnen e Niemi, 2006). Il processo è stato visto più come una fase di analisi collettiva a livello nazionale e di controllo della qualità del curriculum di formazione

degli insegnanti che come un radicale cambiamento di strutture. Fu un lavoro di grande interazione a tutti i livelli, fra le università autonome e il ministero dell'Istruzione. Per sviluppare e rendere operativi i nuovi programmi di laurea in Finlandia molti progetti e network nazionali hanno lavorato in collaborazione fin dal 2003. Tutti i curricula di formazione degli insegnanti sono stati analizzati secondo le metodologie dell'analisi del curriculum accademico minimo. Un soddisfacente punto di accordo per ciò che riguarda il contenuto base del curriculum è stato raggiunto, anche se ciascuna università ha diritto a sviluppare il proprio, sulle basi del suo profilo di ricerca. Il progetto ha un suo sito web: <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (in inglese).

Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca

Quello della Finlandia è un esempio di formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca. La responsabilità di fornire l'istruzione ai futuri insegnanti delle scuole primarie e secondarie ricade sulle università. Nel 1979 il titolo di studio per gli insegnanti delle scuole elementare e secondaria inferiore fu definito come una laurea di secondo livello con programmi da svolgere in quattro o cinque anni. Lo scopo di questo cambiamento era unificare gli aspetti caratterizzanti dell'insegnamento elementare e secondario, e innalzare il livello accademico della formazione dei futuri insegnanti. La formazione degli insegnanti per le scuole secondarie fu anch'essa riformata allargando gli orizzonti degli studi pedagogici (Niemi e Jakku-Sihvonen, 2006).

Il sistema scolastico finlandese (vedi Appendice 1) ha meritato l'attenzione di tutto il mondo perché ebbe il primo posto in occasione delle due prime indagini PISA. I quindicenni finlandesi sono risultati primi per quanto riguarda le abilità matematiche, le conoscenze scientifiche, le conoscenze letterarie e la capacità di risolvere problemi, e solo pochissimi studenti si sono piazzati ai livelli delle categorie più basse del PISA. Allo stesso modo le differenze fra le scuole sono minime. Queste eccellenti prestazioni possono considerarsi il risultato di una politica pedagogica ben delineata e dell'alto livello degli insegnanti. Secondo i ricercatori (Väljjarvi, 2004; Simola, 2005; Laukkanen, 2006; Niemi e Jakku-Sihvonen, 2006) le politiche scolastiche nazionali sono state mirate espressamente a ottenere le pari opportunità nell'istruzione, e hanno promosso un modello di *Common Comprehensive School*, la scuola unica uguale per tutti. In questo processo furono prese molte decisioni importanti. Una di esse fu che il titolo di studi necessario per un insegnante della scuola primaria sarebbe stato una laurea di secondo livello.

La formazione degli insegnanti si è rivelata in tal modo un'opzione assai attraente per gli studenti dotati. La domanda per i corsi di formazione degli insegnanti è forte, poiché solamente circa il 15% dei concorrenti viene accettato

I quindicenni finlandesi sono risultati primi per quanto riguarda le abilità matematiche, le conoscenze scientifiche, le conoscenze letterarie e la capacità di risolvere problemi

(Kansanen, 2003, pp. 86-87). Possiamo dunque dire che la carriera di insegnante è molto ambita. Recentemente abbiamo constatato che si tratta della scelta più popolare presso coloro che terminano il corso medio superiore.

Sono i professori universitari e i *supervisor*, all'interno del sistema educativo finlandese, ad assumersi la responsabilità di guidare gli studenti nel lavoro orientato sulla ricerca. Obiettivo primario di questa guida non è completare la tesi di laurea di secondo livello, ma favorire il processo per cui gli studenti cominceranno a considerarsi soggetti che pensano autonomamente e lavorano attivamente. I processi del pensiero e del lavoro attivo vengono integrati in vari modi complessi e talvolta inaspettati. Scopo del lavoro guidato è aiutare gli studenti ad attivare le proprie risorse intellettuali, e metterli in condizione di utilizzare al meglio le risorse del gruppo di studio con cui lavorano (Niemi e Jakku-Sihvonen, 2006, p. 37).

Gli elementi principali del curriculum della formazione insegnanti sono:

- le discipline accademiche. Possono essere tutte quelle insegnate a scuola o presso gli istituti per l'educazione e la formazione. Le materie possono essere principali o secondarie a seconda della specializzazione che si vuole raggiungere;
- gli studi sulla ricerca sono di tipo metodologico, con tesi di primo e di secondo livello;
- studi pedagogici (minimo 60 crediti ECTS) obbligatori per tutti i docenti. Essi comprendono anche pratica di insegnamento;
- studi di informatica, di comunicazione e di lingue sono anch'essi obbligatori;
- la messa a punto di un piano di studi personale è un elemento nuovo in Finlandia. La sua funzione principale è quella di guidare gli studenti a sviluppare progetti personali e di carriera, e di guidarli verso il raggiungimento dei traguardi che si sono posti;
- alcuni studi facoltativi possono coprire un gran numero di corsi diversi attraverso i quali gli studenti cercano di caratterizzare il proprio profilo e i propri titoli di studio.

Studi pedagogici

La distinzione tradizionale tra insegnanti generalisti e insegnanti di materie specifiche verrà mantenuta, ma le strutture dei rispettivi programmi di laurea permetteranno agli studenti di prendere percorsi flessibili, in modo da poter comprendere entrambe le possibilità nello stesso programma o di permettere il passaggio da una tipologia all'altra in tempi successivi. Gli studi di pedagogia (60 crediti) sono obbligatori per potere avere il titolo di insegnante, e sono più o

La distinzione tradizionale tra insegnanti generalisti e insegnanti di materie specifiche verrà mantenuta, ma le strutture dei rispettivi programmi di laurea permetteranno agli studenti di prendere percorsi flessibili

meno gli stessi per i docenti delle scuole primarie e secondarie. Secondo la legge, gli studi pedagogici devono essere orientati sulle scienze dell'educazione, con un accento particolare sulla didattica. Gli studi pedagogici possono fare parte degli studi di laurea, oppure possono essere intrapresi in sede separata, dopo la laurea di secondo livello. Saranno inclusi anche alcuni moduli di storia dell'educazione e di filosofia dell'educazione. Obiettivo di questi studi è creare l'opportunità di imparare l'interazione con l'allievo, sviluppare le proprie abilità nell'insegnamento, imparare a pianificare e a mirare l'insegnamento in relazione al curriculum, alla comunità scolastica, all'età e alle capacità di apprendimento degli allievi. I futuri insegnanti devono anche imparare a collaborare con altri docenti, coi genitori, con i rappresentanti delle politiche sociali e con altre parti interessate (www.helsinki.fi/vokke).

Traguardo importante degli studi a indirizzo pedagogico è educare i futuri insegnanti a progettare e sviluppare pratiche di ricerca proprie. Per questa ragione i moduli sui metodi di ricerca comportamentale sono anch'essi obbligatori per gli insegnanti delle materie specifiche. La struttura del percorso di formazione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria è descritta nelle Appendici 2 e 3.

La capacità degli insegnanti di elaborare criticamente il materiale scientifico e quella di utilizzare i metodi di ricerca sono considerate essenziali. Di conseguenza, i programmi di formazione degli insegnanti in Finlandia richiedono studi fatti secondo le tradizioni sia qualitativa sia quantitativa. Obiettivo di questi studi è insegnare agli studenti a trovare e ad analizzare problemi che potranno presentarsi nel corso del lavoro futuro. Si dà così la possibilità allo studente di portare a termine un progetto reale in cui deve formulare un problema nel campo dell'educazione, ricercare i dati e le informazioni necessarie in totale indipendenza, elaborarli alla luce delle più recenti ricerche sull'argomento e sintetizzare i risultati sotto forma di una tesi scritta. Man mano che il loro lavoro prosegue, essi imparano a studiare attivamente e a interiorizzare un atteggiamento di ricerca.

La pratica dell'insegnamento

Gli studi di pedagogia di un insegnante comprendono anche un tirocinio guidato presso una scuola (circa 20 crediti ECTS). Scopo degli studi pratici guidati è sostenere lo studente nei suoi sforzi per acquisire le abilità professionali di ricerca, sviluppo e valutazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Inoltre gli studenti dovrebbero arrivare a riflettere criticamente sul proprio operato e sulle proprie abilità sociali in situazioni di insegnamento e apprendimento. Durante gli studi pratici guidati, i tirocinanti dovrebbero incontrare alunni e studenti provenienti da ambienti sociali e orientamenti psicologici diversi, e avere modo di insegnare loro secondo il curriculum.

Obiettivo di questi studi è creare l'opportunità di imparare l'interazione con l'allievo, sviluppare le proprie abilità nell'insegnamento, imparare a pianificare e a mirare l'insegnamento in relazione al curriculum

Contemporaneamente al lavoro pratico il tirocinante continua a frequentare i corsi teorici, sotto la supervisione di professori universitari, docenti delle scuole di formazione o insegnanti della scuola locale, a seconda della fase del lavoro pratico (Jyrhämä, 2006) (fig. 2).

▼ **Figura 2** • La pratica dell'insegnamento nei curricula della formazione degli insegnanti in Finlandia.

| | |
|------------------------|---|
| Corso di studi anni | |
| 5 | Apprendistato avanzato (laurea di 2° livello, 8 crediti formativi): varie opzioni per lo sviluppo dell'esperienza di lavoro; può essere in collegamento con la tesi di laurea |
| 4 | <i>Per lo più in scuole comunali locali</i> |
| 3 | Apprendistato intermedio (laurea di 1° livello, 12 crediti): inizialmente studi in materie specifiche, poi approccio più generale, più incentrato sul rapporto con gli allievi |
| 2 | <i>Centri universitari per la formazione degli insegnanti</i> |
| 1 | Apprendistato integrato con studi teorici |

Il principio guida è che il lavoro sul campo dovrebbe cominciare il più presto possibile

Il principio guida è che il lavoro sul campo dovrebbe cominciare il più presto possibile e sostenere gli studenti della formazione nel loro cammino di acquisizione dell'esperienza pratica. Nella prima fase il futuro insegnante osserva la vita scolastica e gli allievi da un punto di vista pedagogico; successivamente si concentra su aree specifiche e sui processi di apprendimento degli allievi. Infine assume responsabilità più generali all'interno della scuola e dell'insegnamento. Questo periodo può essere strettamente collegato coi suoi studi di ricerca e con la tesi di laurea.

Formazione degli insegnanti generalisti (Appendice 2)

Gli studi per gli insegnanti di scuola primaria comprendono studi pedagogici (60 crediti ECTS) più un minimo di 60 crediti per gli altri studi di scienze dell'educazione. Parte essenziale di questi studi è la tesi di laurea di secondo livello (da 20 a 40 crediti compresi i seminari e la supervisione individuale, 40 crediti nella maggior parte delle università). In sede di seminario vengono studiate varie metodologie di ricerca. Da un punto di vista tematico la tesi può occuparsi di problemi relativi alla didattica generale, alla psicologia o sociologia dell'educazione o alle didattiche specifiche delle varie discipline. Gli studi teorici consi-

stono in moduli obbligatori e facoltativi. Il curriculum per gli insegnanti di scuola primaria porta a una laurea di secondo livello in scienze dell'educazione e offre la possibilità di proseguire gli studi verso un dottorato in questo campo. Gli studenti di questa specialità devono scegliere la scienza dell'educazione come materia principale e completare gli studi generali obbligatori nelle materie che si insegnano nelle *comprehensive schools* finlandesi (60 crediti).

Formazione degli insegnanti di scuola secondaria (Appendice 3)

Il programma di laurea del secondo livello per ciò che riguarda gli insegnanti delle materie specifiche comprende una materia principale (almeno 120 crediti) più una tesi nella loro materia accademica. Inoltre è obbligatorio completare uno o due corsi di materie secondarie, che devono fruttare tra 25 e 60 crediti ciascuna a seconda del livello scolastico in cui si intende insegnare. Questa tipologia di docente è tenuta, come parte integrante del suo curriculum, ad approfondire studi di metodologia e ricerca nella propria materia.

La Finlandia ha investito molte risorse nella formazione iniziale. Il ministero dell'Istruzione ha istituito vari programmi nazionali e internazionali per la valutazione e il miglioramento della formazione degli insegnanti. Essi hanno messo in evidenza alcune debolezze, e queste sono state prese in considerazione durante il processo di sviluppo. Uno dei punti critici si è rivelato essere quello della formazione permanente e del periodo di induzione (Jokinen e Välijärvi, 2006). L'induzione è praticamente inesistente, e la formazione permanente dovrebbe essere più sistematica, continua e orientata verso la ricerca. Questi due aspetti sono attualmente in fase di ripianificazione strategica; si spera di riuscire a migliorare questo stato di cose nei prossimi anni.

7. CONCLUSIONE - GLI INSEGNANTI COME RAPPRESENTANTI DI UNA PROFESSIONE DI ALTO LIVELLO

Se la società vuole dare agli insegnanti il ruolo di promotori di traguardi importanti per l'Europa, deve considerarli i rappresentanti di una professione di alto livello. Questi traguardi devono essere non soltanto di tipo economico, ma di vasto respiro. Devono essere culturali, sociali e morali. Compito urgente delle società europee è elevare lo standard della formazione degli insegnanti a tal segno che davvero sarà possibile contendere ad altre specialità i giovani candidati più dotati, compresi quelli che vorrebbero diventare insegnanti in un secondo momento della loro vita. Tuttavia il curriculum dell'insegnante non può essere troppo collegato a obiettivi nazionali, politici ed economici. Gli insegnanti devono interiorizzare la natura morale della loro professione.

Se la società vuole dare agli insegnanti il ruolo di promotori di traguardi importanti per l'Europa, deve considerarli i rappresentanti di una professione di alto livello

Il curriculum di formazione dell'insegnante dovrebbe comprendere le seguenti componenti: (1) le conoscenze scientifiche più recenti riguardo alle materie specifiche di insegnamento, nonché studi sui modi in cui queste conoscenze possono venire tradotte in conoscenze di contenuto pedagogico; (2) conoscenze di pedagogia fondate sulla ricerca; (3) abilità professionali informate alla ricerca e competenze necessarie a guidare e sostenere discenti differenti; (4) comprensione della dimensione sociale e culturale dell'educazione, che permette all'insegnante di rispondere ai bisogni dei singoli allievi in modo inclusivo; e (5) studi che sviluppino la coscienza dei futuri insegnanti riguardo al loro ruolo di rappresentanti di una professione di natura morale e di intellettuali al servizio della cosa pubblica per quanto riguarda i problemi dell'educazione. La formazione deve fornire agli insegnanti un sapere ben fondato e aiutarli ad acquisire le capacità di espandere e approfondire il loro sapere grazie al lavoro di ricerca fatto personalmente attraverso la pratica e la riflessione critica. La fusione dell'elemento scientifico con quello pratico è necessaria affinché il docente possa operare e sentirsi a proprio agio nella professione.

La formazione deve occuparsi di essere al fianco dell'insegnante anche quando è già in carriera, e dovrebbe esistere un *continuum* di formazione, che abbracci le fasi iniziale, di induzione e di servizio. Tuttavia deve essere chiaro che la formazione degli insegnanti non basta da sola a risolvere tutte le sfide pedagogiche che la nostra società si trova ad affrontare. Le strutture organizzative e amministrative delle scuole e le condizioni di lavoro e le politiche salariali in cui versano gli insegnanti sostengono un ruolo di primaria importanza nel promuovere od ostacolare la pratica fondata sull'evidenza. La sfida che l'Europa si trova a dover affrontare è far sì che i vari operatori e i differenti organismi che si occupano di istruzione, compresi gli istituti di formazione degli insegnanti con i loro curricula, cooperino tra loro nel modo più efficace.

Dovrebbe
esistere
un *continuum*
di formazione,
che abbracci
le fasi iniziale,
di induzione
e di servizio

BIBLIOGRAFIA

- Aloni, N. (2002), *Enhancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Borko, H. (2004), *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, «Educational researcher», 38 (8), pp. 3-15.
- Carr, W., e Hartnett, A. (1996), *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas*, Buckingham, Open University Press.
- Carr, W., e Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical*, Philadelphia, Falmer Press.
- Commissione della Comunità Europea (2004), documenti di lavoro della commissione, *Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, Bruxelles, 21 gennaio 2004.
- Commissione della Comunità Europea (2007), *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Congresso del Parlamento europeo, Bruxelles, 3 agosto 2007.

Commissione della Comunità Europea (2007), documento di lavoro della Commissione, *Towards More Knowledge-based Policy and Practice in Education and Training*, Bruxelles.

Davenport, T.H., e Prusak, L. (1998), *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Cambridge, MA, Harvard Business School Press.

Dreyfus, H.L., e Dreyfus, S.E. (1986), *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer*, New York, Blackwell.

Inchiesta Eurydice (2007), domande poste al network Eurydice: «Rapporto tra ricerca, politiche e pratica riguardo all'istruzione e alla formazione», marzo-aprile, Eurydice, Bruxelles.

Hammersley, M. (2004), *Some Questions about Evidence-based Practice in Education*, in Thomas, G., e Prong, R. (a cura di) in *Evidence Based Practice in Education*, Maidenhead, OUP/McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Great Britain, Teachers College Press.

Hargreaves, D. H. (1994), *The New Professionalism: Synthesis of Professional and Institutional Development. Teaching and Teacher Education*, in «An International Journal of Research and Studies», 10 (4), pp. 423-438.

Hargreaves, D.H. (2000), *The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge Among Teachers and Doctors: a Comparative Analysis*, in OCSE/CERI 2000.

Husso, M.-L., Korpinen, E., e Asunta, T. (2006), *Teacher Researcher Net – a Forum of Interactive Professionalism and Empowerment*, in Jakku-Sihvonen, R., e Niemi, H. (a cura di) *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*, Turku, Finnish Educational Research Association, 2006, pp. 103-122.

Isopahkala-Brunet, U. (2005), *Joy and Struggle for Renewal: A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transitions*, Università di Helsinki, Facoltà di Scienze del comportamento, Dipartimento dell'educazione, relazione di ricerca n. 201.

Issitt, M., e Spence, J. (2005), *Practitioner Knowledge and Evidence-Based Research, Policy and Practice*, in «Youth & Policy», n. 88.

Jakku-Sihvonen, R., e Niemi, H. (a cura di) (2006), *Research-based Teacher Education in Finland*, Turku, Finnish Educational Research Association.

Jokinen, H., e Välijärvi, J. (2006), *Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers' Professional Development*, in Jakku-Sihvonen, R., e Niemi, H. (a cura di), *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*, Turku, Finnish Educational Research Association, 2006, pp. 89-102.

Jyrhämä, R. (2006), *The Function of Practical Studies in Teacher Education*, in Jakku-Sihvonen, R., e Niemi, H. (a cura di), *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*, Turku, Finnish Educational Research Association 2006, pp. 51-70.

Kansanen, P. (2003), *Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments*, in M. Moon, L. Vlăsceanu e C. Barrows (a cura di), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*, Bucarest, UNESCO-CEPES, pp. 85-108.

Kant, I. (1923), *Kants gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften*, Band IX, Berlin und Leipzig, Walter de Gruyter & Co.

- Laukkanen, R. (2006), *Finnish Strategy for High-level Education for All*. Documento presentato al congresso «*Educational Systems and the Challenge of Improving Results*», Università di Losanna, Losanna, Svizzera, 15-16 settembre 2006.
- Liston, D.P., e Zeichner, K.M. (1987), *Critical Pedagogy and Teacher Education*, in «*Journal of Education*», 169 (3), pp. 117-137.
- Memorandum (2005), *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti*. Si tratta del memorandum presentato dal collegio di esperti sull'insegnamento ai futuri docenti (Prof. Sonia Blanford, Regno Unito; Prof. Bernard Cornu, Francia; Prof. Hannele Niemi, Finlandia; Prof. Pavel Zgaga, Slovenia), 2005. Direzione generale per l'educazione e la cultura, Bruxelles.
- Niemi, H. (2002), *Active Learning – A Cultural Change Needed in Teacher Education and in Schools*, in «*Teaching and Teacher Education*» 18, pp. 763-780.
- Niemi, H. (2007), Contributo alla preparazione del comunicato della Commissione europea sui rapporti tra ricerca, politica e prassi nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, relazione n. 3, *Application of Knowledge*, Bruxelles.
- Niemi, H., e Jakku-Sihvonen, R. (2006), *Research-based Teacher Education*, in Jakku-Sihvonen, R., e Niemi, H. (a cura di), *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*, Turku, Finnish Educational Research Association 2006, pp. 31-50.
- Nonaka, I., e Takeuchi, H. (1995), *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, Oxford University Press.
- Scardamalia, M. (2002), *Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge*, in B. Smith (a cura di), *Liberal Education in a Knowledge Society*, Chicago, Open Court, 2002, pp. 67-98.
- Scardamalia, M., e Bereiter, C. (2003), *Knowledge Building*, in «*Encyclopedia of Education*» (seconda edizione), New York, Macmillan Reference, USA, pp. 1370-1373.
- Simola, H. (2005), *The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education*, in «*Comparative Education*», 41 (4), pp. 455-470.
- Schön, D.A. (1991), *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York, Teachers Press, Columbia University.
- Slavin, R.E. (1997), *Co-operative Learning Among Students*, in Stern, D., e Huber, G.L. (a cura di), *Active Learning for Students and Teachers. Reports from Eight Countries*, OCSE, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 159-173.
- Smyth, J. (1995), *Introduction*, in J. Smyth (a cura di), *Critical Discourses on Teacher Development*, Great Britain, Cassell, Wellington House, pp. 1-19.
- Väljjarvi, J. (2004), *The System and How Does it Work – Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive Schools*, in «*Educational Journal*», The Chinese University of Hong Kong, vol. 31, n. 2, 2003, e vol. 32, n. 1, 2004, pp. 31-55.
- Winne, P.H. (1996), *A Metacognitive View of Individual Differences in Self-regulated Learning*, in «*Learning and Individual Differences*», 8 (4), pp. 327-354.

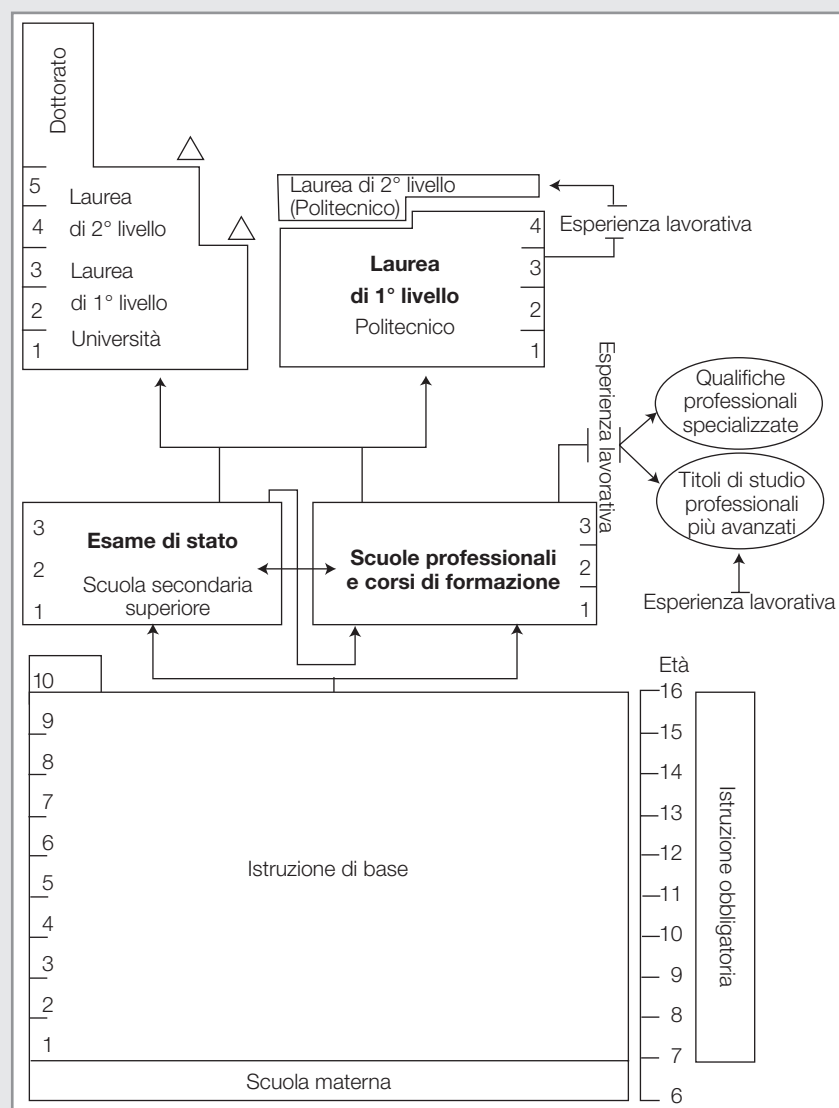
SITI INTERNET:

- <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (in inglese) (Conseguenze del Processo di Bologna sulla formazione degli insegnanti presso le università finlandesi).
- <http://www.opf.fi> (Consiglio nazionale finlandese per l'educazione)

APPENDICE 1. IL SISTEMA SCOLASTICO FINLANDESE NELLE SUE LINEE ESSENZIALI

Diagramma del sistema scolastico

▼ **Figura 3** • Il sistema scolastico finlandese (Consiglio nazionale dell'Education, 2007, www.oph.fi)



L'educazione è un servizio pubblico. L'istruzione obbligatoria, quella professionale e quella superiore sono gratuite. L'istruzione obbligatoria, quella se-

condaria superiore e quella professionale sono finanziate dallo Stato e dalle autorità locali. L'istruzione obbligatoria e quella professionale sono di competenza delle autorità locali. Le università sono autonome e finanziate dal governo.

Le istituzioni universitarie e le scuole creano ciascuna il proprio curriculum sulla base del curriculum guida nazionale. Durante la scuola dell'obbligo gli studenti ricevono gratuitamente dalla scuola tutto il materiale didattico e un pasto. Il sistema si fa carico dei trasporti per distanze superiori ai 5 chilometri. Nelle scuole professionali e nelle secondarie superiori lo studente deve pagarsi il materiale didattico e i pasti. Per la minoranza linguistica svedese (circa il 6%) vi sono scuole e servizi amministrativi separati.

APPENDICE 2

▼ **Tabella 1** • Principali elementi che compongono i programmi di formazione per insegnanti delle scuole primarie

| Programma di formazione per gli insegnanti generalisti | Laurea di 1° livello 180 crediti ECTS | Laurea di 2° livello 120 crediti ECTS | Totale 300 crediti ECTS |
|--|---|--|----------------------------|
| Studi pedagogici per insegnanti generalisti (facenti parte di una specializzazione in scienze dell'educazione) <ul style="list-style-type: none"> – nozioni essenziali di metodologia dell'insegnamento e della valutazione – sostegno alle diverse tipologie di discenti – risultati della ricerca più recente e metodologie di ricerca per l'insegnamento e per l'apprendimento – collaborazione con partner o altre parti interessate | 25 (compresa pratica pedagogica guidata) | 35 (compreso un minimo di 15 crediti per la pratica pedagogica guidata) | 60 |
| Altri studi facenti parte della specializzazione in scienze dell'educazione <ul style="list-style-type: none"> – metodologie di ricerca – scritti scientifici – altre materie facoltative | 35 (compresa tesi di laurea di 1° livello, 6-10) | 45 (compresa la tesi di laurea di 2° livello, 20-40) | 80 |
| Studio delle materie specifiche per insegnanti delle comprehensive schools | 60 | | 60 |
| Studi accademici di una materia diversa <ul style="list-style-type: none"> – materia secondaria | 25 | 25 | 25-60 |

| Programma di formazione per gli insegnanti generalisti | Laurea di 1° livello 180 crediti ECTS | Laurea di 2° livello 120 crediti ECTS | Totale 300 crediti ECTS |
|--|--|--|----------------------------|
| Studio delle lingue, dell'informatica e delle comunicazioni Pratica in ambito lavorativo Preparazione e aggiornamento del proprio lavoro di studio Materie facoltative | 35 | 5-40 | 40-75 |

APPENDICE 3

▼ **Tabella 2** • Principali elementi che compongono i programmi di formazione per insegnanti delle scuole secondarie

| Programma di formazione per gli insegnanti delle scuole secondarie | Laurea di 1° livello 180 crediti ECTS | Laurea di 2° livello 120 crediti ECTS | Totale 300 crediti ECTS |
|---|---|---|----------------------------|
| Studi pedagogici per insegnanti specializzati in una materia (materia secondaria) – nozioni essenziali di metodologia dell'insegnamento e della valutazione – sostegno alle diverse tipologie di discenti – risultati della ricerca più recente e metodologie di ricerca per l'insegnamento e per l'apprendimento – collaborazione con partner e persone o istituzioni aventi causa | 25-30 (compresa pratica pedagogica guidata) | 30-35 (compreso un minimo di 15 crediti per la pratica pedagogica guidata) | 60 |
| Studi accademici di varie materie – una materia di specializzazione | 60 (compresa tesi di laurea di 1° livello, 6-10) | 60-90 (compresa la tesi di laurea di 2° livello, 20-40) | 120-150 |
| Studi accademici di materie diverse – 1-2 materie secondarie | 25-60 | 0-30 | 25-90 |
| Studio delle lingue, dell'informatica e delle comunicazioni Pratica in ambito lavorativo Preparazione e aggiornamento del proprio lavoro di studio Materie facoltative | 35-40 | 0-30 | 35-70 |

SESSIONE IV

**LA FORMAZIONE
DELL'INSEGNANTE
NEL CONTESTO
SCOLASTICO**

COINVOLGIMENTO DI SCUOLE E INSEGNANTI NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO: PER LO SVILUPPO DEL LAVORO IN PARTENARIATI E COMUNITÀ DIDATTICHE

INTRODUZIONE

Nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti sono quattro le parti interessate: il governo, la scuola con il proprio direttore didattico, l'istituto per la formazione degli insegnanti (*Teacher Education Institute*, TEI) e l'insegnante medesimo. In molti Paesi europei l'equilibrio e il rapporto tra queste quattro parti sta cambiando. La presente relazione vuole mettere a fuoco due aspetti di questo mutamento, vale a dire da un lato le diverse relazioni istituzionali tra le scuole e i TEI, che hanno condotto a collaborazioni più strette, e dall'altro quelle tra direttori didattici, TEI e insegnanti nel campo della formazione permanente.

Nella prima parte del mio intervento, rifletterò sul ruolo dei partenariati istituzionali tra scuole e TEI, sulle condizioni necessarie perché siano efficaci, e sull'impatto che hanno sulla riforma del curriculum e lo sviluppo della scuola. Allo scopo mi baserò sulle esperienze di partenariati che si sono verificati in Olanda negli ultimi sette anni. Le nuove opportunità offerte da queste collaborazioni richiedono che i TEI assumano un ruolo più intraprendente e che siano disponibili a ridefinire limiti, ruoli e responsabilità tradizionali.

Nella seconda parte della mia relazione mi occuperò dello sviluppo professionale permanente degli insegnanti in carriera, e del ruolo che le comunità di apprendimento degli insegnanti svolgono in questo campo. Ancora una volta, individuerò le condizioni necessarie per rendere più efficaci queste comunità.

di
Marco Snoek
Istituto
dell'Educazione
di Amsterdam

Nella
formazione
e nello sviluppo
professionale
degli
insegnanti
sono quattro
le parti
interessate:
il governo,
la scuola
con il proprio
direttore
didattico,
l'istituto
per la
formazione
degli
insegnanti
e l'insegnante
medesimo

Tanto nei partenariati istituzionali tra scuole e TEI, quanto nelle comunità di apprendimento all'interno delle scuole, il coinvolgimento nella formazione permanente delle scuole e dei loro direttori didattici tende ad aumentare.

Nella terza parte rifletterò sul coinvolgimento degli insegnanti medesimi nel proprio apprendimento. L'Europa ha bisogno di docenti che si assumano seriamente un impegno professionale nei confronti dell'apprendimento dei loro alunni e che si sentano responsabili della qualità del proprio lavoro e del rinnovamento dei curricula nelle scuole. Di conseguenza è necessario che gli insegnanti si prendano carico di una parte di leadership e si lascino coinvolgere a progettare il proprio apprendimento e a sviluppare e organizzare le comunità di apprendimento. Ciò può far sì che gli insegnanti provino un più forte senso di appartenenza rispetto ai processi di controllo della qualità, al loro impegno a rendere conto del proprio operato e allo sviluppo delle conoscenze pratiche sull'insegnamento e l'apprendimento.

Per stimolare l'impegno professionale degli insegnanti, i direttori didattici e i governi devono essere disposti ad aumentare l'autonomia dei gruppi di lavoro dei docenti; nello stesso tempo i curricula di formazione dovrebbero stimolare l'autocoscienza professionale dei futuri insegnanti presenti a scuola come tirocinanti, e prepararli all'assunzione di una responsabilità crescente per quel che concerne il controllo della qualità, il loro impegno a rendere conto del proprio operato e lo sviluppo delle conoscenze pratiche sull'insegnamento e l'apprendimento.

È necessario
che
gli insegnanti
si prendano
carico
di una parte
di leadership
e si lascino
coinvolgere
a progettare
il proprio
apprendimento
e a sviluppare
e organizzare
le comunità di
apprendimento

L'IMPEGNO DELLE SCUOLE NELL'APPRENDIMENTO DEGLI INSEGNANTI

Nel corso dell'ultimo decennio le scuole si sono impegnate in misura sempre crescente per ciò che riguarda la formazione continua. Questo è avvenuto per due motivi. Il primo è l'aumento dell'autonomia delle scuole. Vi è in molti Paesi d'Europa la coscienza del fatto che le scuole devono dare una risposta professionale alle necessità degli alunni e tener conto delle necessità della comunità locale. Di conseguenza un approccio buono a tutti gli usi non è più accettabile: per rispondere alle necessità della comunità occorre possedere un certo livello di autonomia che ci consenta di pianificare la politica della scuola in accordo con i contesti locali. In Europa questo livello di autonomia varia da un Paese all'altro. A dispetto di queste differenze in tutti i Paesi i direttori didattici devono affrontare la sfida dell'aumento delle aspettative (si veda il dibattito pubblico della Commissione Europea sulle scuole del XXI secolo; Commissione, 2007a), sviluppare una visione chiara, trasformarla in una strategia capace di abbracciare lo sviluppo dei curricula, usare risorse adeguate, incentivare la qualità professionale del personale docente, ecc. (si veda la dichiarazione di intenti della *European School Heads Association*, l'Associazione

europea dei direttori didattici). Poiché una scuola è un organismo complesso, tutti questi elementi (curricula, risorse, personale docente, ecc.) sono interconnessi. La ricerca rivela che la qualità degli insegnanti è in diretta connessione con le buone prestazioni degli allievi, e che questo, fra quelli all'interno della scuola, è il fattore che maggiormente incide sui risultati degli alunni (Commissione, 2007b; Hattie, 2007). Di conseguenza le scuole devono svolgere un ruolo attivo nello sviluppo professionale del loro personale.

Il secondo motivo è la carenza di docenti. Alcuni Paesi europei si trovano a fronteggiare una grave penuria di insegnanti – o dovranno entro breve affrontare questo problema – a causa del fatto che un gran numero di docenti nella fascia d'età al di sopra dei 50 anni si sta avvicinando all'età della pensione (Commissione, 2007b). Per affrontare questa prevista riduzione, le scuole vanno preoccupandosi sempre più, sia qualitativamente sia quantitativamente, delle proprie necessità di personale docente: in molte scuole questa situazione ha portato a politiche attive di orientamento, sviluppo e assunzione di insegnanti. Come disse un ex ministro olandese: la politica di formazione degli insegnanti deve far parte delle politiche per le risorse umane di una scuola (Ministero olandese dell'Istruzione, della Cultura e della Scienza, 2000).

PARTENARIATI FRA SCUOLE E TEI

In molti Paesi il coinvolgimento delle scuole nell'apprendimento degli insegnanti ha condotto allo sviluppo di collaborazioni più strette tra le scuole e i TEI, le quali possono venir definite così: «Lavorare in collaborazione per attingere obiettivi comuni con doveri e responsabilità chiaramente definiti per tutti i membri». La cooperazione dei partenariati coinvolge «prospettive e impegni comuni» (McCall, 2006).

La spinta per l'istituzione di questi partenariati proviene non solo dalle scuole, ma anche dai TEI. La necessità di far da ponte tra la teoria e la pratica è una motivazione importante che induce i TEI a cercare una stretta collaborazione con le scuole, cooperazione stimolata dalle opinioni sull'apprendimento degli insegnanti che sottolineano l'importanza del coinvolgimento dei futuri insegnanti all'interno della scuola in un contesto di apprendimento autentico e realistico (Korthagen, 2001). Di conseguenza l'accento viene posto sul tirocinio nelle scuole, sulla formazione degli insegnanti basata sulle competenze e perfino su una tipologia di formazione degli insegnanti in cui gran parte del curriculum si svolge a scuola.

Nel quadro di questi partenariati si sviluppano nuovi ruoli e nuove responsabilità il cui equilibrio dipende in larga misura da che tipo di collaborazione si sceglie. Ve ne sono molti tipi, che vanno dalla totale responsabilità dei TEI per la formazione dei nuovi insegnanti alla totale responsabilità della scuola nei

La spinta per l'istituzione di questi partenariati proviene non solo dalle scuole, ma anche dai TEI

confronti della formazione in contesto scolastico (come nel caso di alcune iniziative sviluppatesi nel Regno Unito qualche anno fa, nelle quali non vi era alcun coinvolgimento degli Istituti di formazione superiore).

Le collaborazioni si differenziano anche per la diversa angolazione del progetto. In molti testi sui rapporti tra i TEI e le scuole, l'accento viene posto sui benefici, i ruoli e le responsabilità rispetto alla formazione iniziale dei giovani tirocinanti. Tuttavia i partenariati possiedono potenzialità assai più vaste. La collaborazione tra le scuole e i TEI si può anche incentrare sui processi di sviluppo della scuola, sul rinnovamento del curriculum, sullo sviluppo professionale dei docenti all'interno della scuola e sullo sviluppo di nuove conoscenze in tema di insegnamento/apprendimento. I formatori degli insegnanti possono mettere la loro esperienza pratica al servizio dell'innovazione curricolare e i tirocinanti possono essere visti come un valore aggiunto per il miglioramento della scuola e per le attività di ricerca che vi si svolgono. Specialmente in situazioni in cui gli studenti trascorrono a scuola molto tempo, il loro contributo può essere prezioso.

Per molte scuole e per molti TEI, il concetto della scuola di sviluppo professionale (*Professional Development School*, PDS) è una prospettiva che rappresenta una sfida (Teitel, 2004): la creazione, cioè, di reti fra scuole e TEI mediante le quali l'innovazione curricolare, il miglioramento della scuola, lo sviluppo professionale dei docenti, sia nella fase iniziale sia in quella permanente, e la creazione all'interno della scuola di conoscenze ottenute mediante la ricerca fondata sulla pratica e la ricerca-azione si interconnettono e generano una sinergia.

I formatori degli insegnanti possono mettere la loro esperienza pratica al servizio dell'innovazione curricolare e i tirocinanti possono essere visti come un valore aggiunto per il miglioramento della scuola e per le attività di ricerca che vi si svolgono

MODELLI DI PARTENARIATO IN OLANDA

Nei Paesi Bassi sono in corso alcune sperimentazioni presso le scuole primarie e secondarie allo scopo di trasformare il lavoro di ricerca-azione svolto in classe in pratica quotidiana, e di colmare il divario esistente tra sviluppo professionale, innovazione e ricerca.

Alcuni esperimenti di partenariato fra scuole e TEI rivelano che cooperazioni forti e ben strutturate, che abbraccino formazione iniziale, formazione continua degli insegnanti in carriera, innovazione del curriculum e ricerca, infondono vitalità sia alle scuole sia ai TEI (van der Sanden et al., 2005). Per le scuole i benefici consistono nelle nuove idee e nell'energia che i futuri insegnanti immettono nel lavoro, facendo sì che anche gli insegnanti più anziani, già presenti nella scuola, si sentano stimolati a incrementare il proprio sviluppo professionale (per esempio seguendo e guidando i più giovani) e che incrementino le proprie capacità di innovazione e di ricerca.

I TEI sono sempre più attenti e reattivi nei confronti dei bisogni delle scuole, la qual cosa porta al rinnovamento del curriculum di formazione degli inse-

gnanti (Korthagen et al., 2002). La comprensione e la fiducia reciproca sono molto cresciute, ed entrambe le parti in causa riconoscono all'altra il valore delle sue competenze.

QUALI LEZIONI SI POSSONO TRARRE?

La creazione di partenariati efficaci è il risultato di determinate condizioni che conducono a tale sinergia. Kirk (1996) e McCall (2006) sottolineano una serie di condizioni necessarie alla creazione di partenariati efficaci: devono esservi traguardi condivisi e doveri e responsabilità chiaramente definiti per tutti i partner coinvolti. Il partenariato dovrà essere basato sulla parità, sulla reciproca comprensione e su un impegno a lungo termine, in cui tutte le parti in causa hanno ben chiaro quali siano i vantaggi che possono trarre dalla situazione. Inoltre, il tutto richiede spirito imprenditoriale sia da parte delle scuole sia da parte dei TEI.

Queste condizioni non riguardano soltanto le istituzioni, ma anche gli individui che vi sono coinvolti (insegnanti e formatori degli insegnanti). Quanto più aumenta la partecipazione delle scuole nella formazione degli insegnanti, tanto più i docenti delle scuole necessitano di preparazione per essere in grado di guidare i giovani tirocinanti. Molte scuole creano corsi appositi di *mentoring*. Nei Paesi Bassi i docenti delle scuole che fanno attività di *mentoring* in appoggio ai futuri insegnanti sono considerati «educatori di insegnanti» a pieno titolo, tanto che possono far domanda di iscrizione nell'albo professionale dei formatori di insegnanti dell'Associazione olandese degli educatori di insegnanti (Snoek e van der Sanden, 2005).

Altre caratteristiche che sono state evidenziate nel caso olandese indicano l'importanza dei seguenti fattori:

- la formazione degli insegnanti nelle scuole deve essere profondamente connessa con le politiche per lo sviluppo professionale e delle risorse umane della scuola;
- l'accento deve essere posto sulla qualità. La garanzia di qualità è importante, sia per le scuole sia per i TEI. Le scuole ci tengono ad accogliere degli insegnanti nuovi e adeguati alle necessità della scuola stessa. I TEI sono preoccupati del controllo della qualità a causa del meccanismo dei crediti; se parte del curriculum si svolge al di fuori dell'influenza diretta del TEI, potrebbe incontrare problemi nell'attribuzione dei crediti. Dunque in un partenariato è importante che vi siano presupposti di comprensione reciproca sulla qualità da mantenere (Kallenberg e Rokebrand, 2006);
- in fase di progettazione bisogna tenere conto delle necessità dei tirocinanti: questi giovani futuri insegnanti devono poter lavorare in situazioni e contesti diversi, e la valutazione del loro lavoro deve essere trasparente e indipendente.

La creazione di partenariati efficaci è il risultato di determinate condizioni che conducono a tale sinergia

Infine, in occasione di un incontro tra i rappresentanti di 10 Paesi UE sul rapporto tra le istituzioni di formazioni degli insegnanti e le scuole, furono individuate altre due condizioni (PLC Teachers & Trainers, 2007):

- il modello del partenariato e i ruoli e le responsabilità al suo interno dovrebbero essere in sintonia con il contesto locale del partenariato stesso, il che significa che la sua struttura può subire notevoli variazioni; considerazione, questa, non priva di conseguenze sulle politiche nazionali di appoggio ai partenariati, visto che sarebbe opportuno lasciare un qualche spazio di autonomia affinché essi vengano creati in base alle condizioni locali e i partecipanti possano creare il modello che più si adatta al caso loro;
- il partenariato dovrebbe fondarsi sulla fiducia reciproca in ogni direzione possibile: fiducia tra partner e fiducia tra le varie parti in causa dentro e fuori dal partenariato. La fiducia può manifestarsi in vari modi, e non dovrebbe basarsi solo sui contratti scritti, ma anche sui rapporti e le intenzioni reciproche dei partner (Byrk e Schneider, 2002).

L'esperienza olandese rivela inoltre parecchie insidie (Dietze e Snoek, 2005):

- facilmente un pragmatismo di corto respiro prevale su una visione e investimenti a lungo termine. Se le collaborazioni nascono soltanto per ovviare alla carenza di insegnanti, i partenariati saranno messi a repentaglio una volta risolto il problema;
- se un partenariato tra una scuola e un TEI conduce alla creazione di curricula esclusivamente fondati sulle necessità specifiche di quella scuola, la mobilità degli insegnanti potrebbe essere minacciata. Bisogna trovare un equilibrio tra i requisiti nazionali che garantiscono il diritto all'assunzione e alla mobilità dei nuovi insegnanti, e i requisiti che lasciano spazio all'autonomia delle scuole per quanto riguarda l'organizzazione e la didattica;
- la concorrenza sui finanziamenti e sull'assunzione del personale più valido (per esempio tra scuole e TEI) potrebbe mettere a repentaglio il senso di condivisione delle responsabilità e l'uso efficace di tutte le capacità e di tutta l'esperienza pratica disponibili. Le scuole e i TEI devono trovare un equilibrio tra un rapporto fondato sulla condivisione delle responsabilità e uno commerciale, in cui tutte e due le parti, TEI e scuole, desiderano essere pagate per le attività addizionali che svolgono.

Bisogna trovare un equilibrio tra i requisiti nazionali e i requisiti che lasciano spazio all'autonomia delle scuole

CONSEGUENZE PER LE SCUOLE E PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Una coscienza comune può nascere soltanto se le parti in causa condividono lo stesso senso di responsabilità e desiderano agire in armonia con esso, il che significa la volontà di assumere atteggiamenti nuovi e di mettere in discussione vecchie tradizioni e *routine*.

In questo processo i confini tradizionali fra istituzioni vengono travalicati: quando i partenariati sono forti e l'educazione dei futuri insegnanti viene a far parte della politica per le risorse umane di una scuola, la rigida distinzione fra formazione iniziale e continua viene a cadere. L'impegno delle scuole nei curricula della formazione degli insegnanti sfida altresì i confini tra corso di studi istituzionale e lavoro di formazione sul campo.

Le scuole devono accettare di utilizzare appieno le potenzialità dei partenariati, incentrando i propri sforzi non soltanto sulla formazione iniziale dei futuri insegnanti, ma anche sul contributo che queste collaborazioni sono in grado di dare per il miglioramento della qualità della scuola e del curriculum, e per lo sviluppo di nuove conoscenze pratiche.

I TEI devono raccogliere la sfida fatta ai ruoli tradizionali. Tuttavia, sono possibili reazioni diverse (Dietze e Snoek, 2005):

- *passive*: i TEI mantengono le distanze dai problemi didattici del mercato del lavoro, rimanendo ancorati alla propria responsabilità di «difendere la qualità» e al proprio monopolio sulla formazione degli insegnanti, rischiando quindi di relegarsi in cima a una torre d'avorio, e lasciando che scuole e governi trovino altre soluzioni che lascino da parte i TEI;
- *laissez faire*: in questo caso, i TEI rispondono ma non conducono il gioco, sfruttando opportunisticamente i bisogni delle scuole. Potremmo definirla una reazione commerciale: soddisfare tutte le richieste purché le scuole paghino il servizio ricevuto;
- *attive*: i TEI si lasciano coinvolgere nella soluzione di problemi di carattere didattico-pedagogico, sono parte in causa, contribuendo al dibattito dal punto di vista delle proprie esperienze e specialità: la qualità degli insegnanti e dell'insegnamento. I TEI possono anche cercare di condurre la discussione, gettando ponti tra i vari partner, e immettendo nella rete capacità e competenze.

Nel primo caso, i TEI corrono il rischio di squalificarsi e di essere messi da parte. Nel secondo, semplicemente essi si limitano a rimanere a galla, senza prospettive o traguardi da raggiungere. Il terzo è quello per lo più abbracciato dai TEI olandesi, che ha portato a interessantissimi rapporti con le scuole, alla

L'impegno delle scuole nei curricula sfida altresì i confini tra corso di studi istituzionale e lavoro di formazione sul campo

creazione di nuovi ruoli e responsabilità, ad affascinanti esperimenti con nuovi modelli di formazione degli insegnanti, e a una iniezione di fiducia da parte delle scuole verso la qualità del contributo dei TEI.

COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO ALL'INTERNO DELLE SCUOLE

Il coinvolgimento delle scuole nella formazione degli insegnanti non si limita all'orientamento e alla formazione di nuovi insegnanti; ha anche cambiato i modi in cui esse affrontano la formazione continua dei propri docenti. Per lungo tempo lo sviluppo professionale continuo è stato responsabilità di alcuni insegnanti, sostenuti da programmi di formazione continua forniti dal governo o dai TEI. Attualmente sono in corso sperimentazioni per allineare meglio lo sviluppo professionale degli insegnanti con quello della scuola. I modelli di leadership educativa sottolineano oggi l'importanza di creare programmi di sviluppo professionale collegati allo sviluppo e alla visione generale di quella scuola.

L'attenzione posta per trasformare lo sviluppo dell'insegnante in una responsabilità condivisa ha messo in luce la grande importanza dell'apprendimento collaborativo dei docenti e della creazione di una cultura di ricerca all'interno delle scuole (vedi Senge, 2000; Hord, 1997). Hord definisce una comunità professionale di apprendimento (ovvero una comunità tesa alla ricerca e al miglioramento continui) come una scuola in cui gli amministratori e gli insegnanti ricercano e condividono le conoscenze in modo da essere più efficienti nei confronti degli studenti, e da agire sulla base delle conoscenze acquisite. La concezione della comunità di apprendimento è attraente, ma non è facile crearla all'interno della complessa realtà delle scuole. Susan Moore Johnson (2004) riferisce di uno studio condotto sui problemi incontrati dai nuovi insegnanti all'inizio della carriera. Ella identifica tre tipi di cultura scolastica:

1. cultura dei veterani, secondo la quale gli insegnanti più esperti hanno il monopolio della loro superiore abilità, che non viene trasmessa e non è disponibile ai più giovani;
2. cultura dei novizi, nella quale gli insegnanti più giovani sono attivamente coinvolti in attività innovative da cui i veterani si sentono esclusi.

In entrambi i casi, né i principianti imparano dai più esperti né questi ultimi si lasciano influenzare dai più giovani. Nessuna delle due culture condivide con l'altra il bagaglio di conoscenze pratico-teoriche che fa da guida all'insegnamento nelle scuole, ciò che limita i modi in cui può svolgersi un apprendimento collaborativo. Per questo la Moore Johnson caldeggia una terza cultura:

La concezione della comunità di apprendimento è attraente, ma non è facile crearla all'interno della complessa realtà delle scuole

3. la cultura integrata, in cui principianti e veterani sono impegnati in gruppi misti, in modo da poter utilizzare le conoscenze e le intuizioni gli uni degli altri.

CONDIZIONI PER LE COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

Lo studio della Moore Johnson indica che le comunità di apprendimento non sono facili da creare. Hord (1997, p. 24) individua un certo numero di condizioni:

- la partecipazione attiva e di collaborazione da parte del direttore didattico, che divide con altri la leadership – e conseguentemente il potere e l'autorità – invitando gli insegnanti a dar voce alle proprie idee e a prendere decisioni;
- una visione condivisa, frutto dell'impegno incessante del corpo docente per l'apprendimento degli studenti, e coerentemente articolata, accessibile e atta a facilitare il lavoro di tutto il personale;
- apprendimento collettivo degli insegnanti, e applicazione delle conoscenze acquisite per creare soluzioni utili al bene degli studenti;
- visita e controllo del comportamento di ciascun insegnante da parte degli altri come attività di assistenza e riflessione, a sostegno di un miglioramento sia dell'individuo sia della comunità;
- condizioni fisiche e umane che permettano l'intera operazione.

Verbiest e Vandenberghe (2002) aggiungono un'ulteriore condizione, avvertendo che comunità di apprendimento molto forti non necessariamente sono innovative, dal momento che un gruppo molto chiuso di insegnanti può facilmente rafforzare le opinioni di ciascuno dei suoi membri e ostacolare l'utilizzo di nuovi approcci. Dunque l'*input* dall'esterno (per esempio, grazie all'intervento di esperti sia di teoria sia di pratica, alla lettura dei testi di ricerca sugli argomenti che interessano o a sedute di *brainstorming* con persone al di fuori della comunità di apprendimento) è una condizione essenziale per la creatività e l'innovazione di queste comunità.

Le comunità di apprendimento creano un contesto interessante per connettere formazione iniziale, innovazione del curriculum, sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-azione nel quadro delle scuole. Le comunità possono comprendere docenti, futuri docenti, formatori di insegnanti, ricercatori, ecc. In particolar modo, l'elemento della ricerca-azione e la condivisione dei risultati di questa ricerca possono aiutare a creare un bagaglio di sapere condiviso ed esplicito che può essere la base di teorie pratiche da utilizzarsi all'interno della scuola. L'esplicitare questo bagaglio (e il contributo che ciascun insegnante vi ha portato) può stimolare la coscienza del valore unico dell'apporto di ciascun insegnante al patrimonio comune di *expertise* e abilità della scuola, il che

Le comunità di apprendimento creano un contesto interessante per connettere formazione iniziale, innovazione del curriculum, sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-azione nel quadro delle scuole

può essere utile a riconoscere, accettare e apprezzare le differenze fra i profili dei vari insegnanti.

COINVOLGIMENTO DEI DOCENTI NEL PROPRIO APPRENDIMENTO

In molti Paesi, i partenariati tra scuole e TEI e la creazione di comunità di apprendimento nel quadro delle scuole stesse sono tenuti in gran conto dai *policy maker* e dai direttori didattici. Nei programmi di leadership viene posto l'accento sull'importanza che ha l'azione del direttore didattico per lo sviluppo professionale e l'apprendimento dei docenti e dei futuri docenti, e sulle competenze che sono necessarie per dirigere e stimolare i partenariati e le comunità di apprendimento.

QUALITÀ DEGLI INSEGNANTI

La qualità degli insegnanti è un concetto ambiguo. La gamma delle definizioni è vasta, e ciascuna di esse deriva dalle diverse prospettive e dai differenti traguardi di chi le ha coniate. Per esempio nei *Principi comuni europei* redatti da un gruppo di esperti della Commissione Europea, le doti necessarie a un insegnante sono suddivise in tre aree principali (Commissione, 2005):

La qualità degli insegnanti è un concetto ambiguo. La gamma delle definizioni è vasta, e ciascuna di esse deriva dalle diverse prospettive e dai differenti traguardi di chi le ha coniate

1. il lavoro con gli altri. Gli insegnanti dovrebbero favorire le potenzialità di ciascun discente, essere in grado di lavorare con i discenti come individui e aiutarli a diventare membri attivi e partecipi della società in cui vivono. Gli insegnanti dovrebbero cooperare e collaborare con i colleghi in modo da migliorare il proprio sapere e il proprio insegnamento;
2. il lavoro con le conoscenze, la tecnologia e l'informazione. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di reperire, analizzare, convalidare e trasmettere conoscenze, e riflettere su di esse facendo un uso efficace della tecnologia, in modo da creare e gestire ambienti di apprendimento. Dovrebbero avere una buona preparazione nella materia loro specifica e considerare il sapere come un viaggio che dura per tutta la vita;
3. il lavoro con e dentro la società. Gli insegnanti dovrebbero promuovere la mobilità e la cooperazione in Europa. Per incoraggiare il rispetto e la comprensione interculturali, essi dovrebbero stimolare la coesione sociale, essere in grado di lavorare al meglio con la comunità locale e contribuire ai sistemi di garanzia della qualità.

Queste competenze riflettono il modo in cui la professione dell'insegnante è considerata in molti Paesi, vale a dire una professione incentrata soprattutto sul processo principale: l'interazione tra insegnante e allievo.

GLI INSEGNANTI COME AGENTI DI CAMBIAMENTO

Nel 2001 l'OCSE ha pubblicato sei possibili scenari per il futuro della scuola. Il primo fa un quadro non molto differente da quello di oggi: l'istruzione è dominata da sistemi burocratici e istituzionalizzati che resistono ai cambiamenti radicali. Il sesto è una catastrofe apocalittica, conseguenza del primo: il disfacimento dei sistemi scolastici come risultato della mancanza di volontà da parte della società di investire nella scuola, scuola che d'altra parte si è rivelata insensibile ai cambiamenti avvenuti in seno alla società, ciò che a sua volta ha portato a un abbassamento del prestigio della professione di insegnante, con conseguente fuga dei docenti dalla professione stessa.

Questi due scenari sono pessimistici non rispetto alla qualità degli insegnanti così come la definiscono i *Principi comuni europei*, ma piuttosto riguardo alla loro capacità di rispondere ai cambiamenti della società. Per ovviare a questo stato di cose gli insegnanti devono padroneggiare competenze diverse da quelle previste nei *Principi comuni europei*.

Molte descrizioni formali degli standard richiesti all'insegnante si soffermano poco o per nulla sulle capacità di adattamento a nuove circostanze, o sulle potenzialità degli insegnanti di essere agenti di cambiamento all'interno delle scuole e di essere parte di una comunità di apprendimento. Mentre un documento della Commissione Europea e del Consiglio Europeo (2006) cita lo spirito imprenditoriale fra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, questa competenza è assente da quelle elencate nei *Principi comuni europei*. Nondimeno la definizione di spirito imprenditoriale – vale a dire la capacità di un individuo di trasformare un'idea in azione, cioè la creatività, la capacità innovativa e di valutare i rischi, nonché quella di pianificare e gestire progetti in modo da raggiungere obiettivi e afferrare opportunità – sembra attagliarsi assai bene agli insegnanti.

I *Principi comuni europei* danno un'interpretazione assai limitata della professione di insegnante come di una professione dominata dalla necessità di mettere in atto strategie didattiche provate. Se da una parte l'insegnamento viene indicato come una professione in cui la cooperazione, la collaborazione e lo sviluppo professionale sono importanti, questa collaborazione non è definita in termini di comunità di apprendimento, vale a dire comunità in cui il nuovo sapere viene sviluppato.

In generale, i curricula della formazione insegnanti (e anche quelli dei futuri insegnanti) sono incentrati sulle abilità a livello di lavoro in classe. Si pone poca attenzione al contributo dei docenti allo sviluppo generale della scuola o a questioni riguardanti la qualità ma che trascendono i limiti dell'aula. Eppure, queste competenze devono diventare una parte del bagaglio del docente, se questi è destinato a intervenire attivamente nei processi innovativi in atto all'interno della sua scuola.

I Principi comuni europei danno un'interpretazione assai limitata della professione di insegnante come di una professione dominata dalla necessità di mettere in atto strategie didattiche provate

Nei dibattiti, la lamentela diffusa è che gli insegnanti sono refrattari al rinnovamento. Nelle società di oggi, in cui i cambiamenti avvengono tanto velocemente, le scuole devono sapersi adeguare alle nuove circostanze, e ci occorrono docenti che sappiano essere portatori di cambiamento, dotati di spirito imprenditoriale, sensibili allo sviluppo collaborativo del sapere condiviso all'interno di comunità di apprendimento, e che sappiano padroneggiare il pensiero sistemico in modo da trasformare il nuovo sapere in efficaci strategie di insegnamento, e da applicarle all'interno del curriculum della scuola.

Il bisogno di competenze di leadership e di ricerca fondata sulla classe, da una parte, e quello dello sviluppo delle conoscenze, dall'altra, sono entrambi sottolineati nella recente comunicazione della Commissione Europea (Commissione, 2007b).

LEADERSHIP DISTRIBUITA NELLE SCUOLE

Le qualità e i ruoli degli insegnanti nei partenariati e nelle comunità di apprendimento non sono evidenti. In Olanda l'autonomia delle scuole è molto aumentata negli ultimi otto anni, cosa che non ha tuttavia portato a un aumento dell'autonomia dei docenti. A causa della grande importanza attribuita alla direzione didattica, molti insegnanti olandesi hanno avuto la sensazione che la loro autonomia e la loro libertà professionale siano state molto limitate, dal momento che per lo più i processi di innovazione vengono proposti dalla direzione didattica delle scuole (Verbrugge, 2006). Questa riduzione della libertà dipende in parte dalla necessità di una forte leadership didattica. Visto che si ritiene responsabile dei cambiamenti in atto nella scuola, il direttore talvolta ostacola o frustra i tentativi degli insegnanti di impegnarsi nel processo di trasformazione. Si può bene paragonare il rapporto che viene a instaurarsi con quello tra allievo e docente.

Un insegnante talvolta si trova di fronte al problema di come motivare i propri alunni. Per quanto consta loro, essi non sempre sono motivati, e così il docente deve ricorrere a misure atte a stimolarli, per esempio attraverso il controllo dei compiti, le interrogazioni, ecc. Questo, tuttavia, riduce il coinvolgimento degli studenti: essi imparano non perché intrinsecamente motivati o interessati, ma perché l'insegnante li forza. Di conseguenza, il loro spirito di iniziativa viene ridotto, l'insegnante si sente obbligato a introdurre nuovi stimoli esterni e di controllo, e gli allievi sono ancor meno motivati.

Lo stesso circolo vizioso può essere osservato nel rapporto tra gli insegnanti e il direttore didattico. Quando quest'ultimo osserva una mancanza di partecipazione degli insegnanti ai processi innovativi, tenderà a imporli con mano ancor più forte. Ancor meno gli insegnanti li sentiranno come propri, e ancor più autoritari si faranno gli interventi del direttore.

Questo circolo vizioso si fonda sul presupposto che il direttore didattico debba stare al timone dell'intero progetto, preconcetto fondato su modelli mentali

In Olanda l'autonomia delle scuole è molto aumentata negli ultimi otto anni, cosa che non ha tuttavia portato a un aumento dell'autonomia dei docenti

riguardo al ruolo dell'insegnante, del direttore didattico e delle dinamiche di cambiamento (Biersteker et al., 2006), e si riflette sulla limitatezza attribuita alla professione dell'insegnante all'interno dei *Principi comuni europei*. Tuttavia, considerando l'insegnamento come una specializzazione il cui professionismo è di tipo esteso (Stenhouse, 1975), possiamo vedere la questione sotto un altro aspetto, e precisamente secondo la logica della leadership distribuita (Ogawa e Boosert, 1995; Hargreaves e Fink, 2005). In questa visione, le competenze dell'insegnante si estendono anche a quelle di leadership e cambiamento, che non devono essere appannaggio esclusivo del direttore didattico, ma parte delle responsabilità di ciascun docente.

Un cambiamento di leadership ha inoltre conseguenze importanti per gli insegnanti stessi. Essi devono prendersi la responsabilità (collettiva) del proprio livello di qualità. In due rapporti recenti al ministero olandese dell'Educazione (*Temporary Advisory Commission Teaching Profession*, 2007, Commissione consultiva provvisoria per l'insegnamento; *Education Council*, 2007, Consiglio per l'istruzione) è stata inoltrata la proposta di creare un organismo professionale molto forte, gestito dagli insegnanti stessi, che possa farsi carico della definizione degli standard professionali, della creazione di corsi di sviluppo professionale, di un albo degli insegnanti e dello sviluppo di un bagaglio di conoscenza professionale comune. L'importanza di quest'ultimo, il quale deve essere fondato, definito e sentito come proprio dagli insegnanti, è sottolineata da Korver (2007): se esso verrà imposto dall'alto, non solo avrà un impatto negativo sulla qualità dell'insegnamento: significherà anche la fine della pretesa che quella dell'insegnante sia una professione nel vero senso del termine.

CONCLUSIONI E CONSEGUENZE

In questa relazione abbiamo delineato la situazione dei partenariati istituzionali tra le scuole e i TEI, e delle comunità di apprendimento di insegnanti che sono in grado di promuovere il rinnovamento del curriculum, il miglioramento della qualità scolastica, lo sviluppo professionale degli insegnanti nelle sue fasi iniziale e continua, e la creazione nelle scuole di una rete di saperi grazie alla ricerca fondata sulla pratica e grazie alla ricerca-azione. In entrambe queste aree, il cambiamento delle reciproche posizioni avrà delle conseguenze per ciascuna delle parti in causa. I partenariati tra i TEI e le scuole potranno svilupparsi solo quando entrambi gli organismi avranno ottenuto l'autonomia sufficiente ad adeguare le proprie attività al contesto locale e ai bisogni di una scuola; e comunità professionali di apprendimento di insegnanti all'interno delle scuole potranno svilupparsi soltanto quando gli insegnanti avranno autonomia sufficiente per definire i propri bisogni collettivi di apprendimento e per organizzare di conseguenza le proprie attività di apprendimento.

Un cambiamento di leadership ha inoltre conseguenze importanti per gli insegnanti stessi. Essi devono prendersi la responsabilità (collettiva) del proprio livello di qualità

Scuole, governi, TEI e insegnanti devono definire la propria posizione rispetto ai ruoli che vogliono assumere in queste questioni, posizione che potrebbe venire identificata lungo due direttrici: quella della libertà e dell'autonomia delle scuole rispetto all'adeguamento ai contesti e ai bisogni locali, e l'altra, che identifica la libertà e l'autonomia degli insegnanti sulla base del loro sapere collettivo.



Si possono individuare quattro scenari, in cui scuole, governi, TEI e insegnanti devono definire le proprie posizioni

In questo modo si possono individuare quattro scenari, in cui scuole, governi, TEI e insegnanti devono definire le proprie posizioni. Nel primo, la formazione degli insegnanti è un servizio generale controllato dal governo in virtù del quale la formazione continua (in servizio) è dominata da curricula strutturati appositamente. In questo scenario, lo sviluppo professionale continuo (CPD, *Continual Professional Development*) è organizzato attraverso i programmi nazionali del CPD, di iniziativa del governo e promossi dai TEI.

Nel secondo scenario, in cui la formazione degli insegnanti è un servizio generale controllato dal governo, ma in cui lo sviluppo professionale continuo è gestito da insegnanti o da *équipe* di insegnanti, il modello del CPD potrebbe fondarsi su un sistema di crediti: gli insegnanti sarebbero liberi di decidere quale attività del CPD desiderano intraprendere, ma dovrebbero svolgere un minimo di attività CPD per poter mantenere la propria abilitazione all'insegnamento. Nel terzo scenario, la formazione degli insegnanti è integrata nelle politiche della scuola, in sintonia con la visione complessiva dell'apprendimento e dell'insegnamento della scuola medesima e con il contesto locale e le necessità della scuola; lo sviluppo professionale continuo è dominato da curricula atten-

tamente strutturati. I programmi del CPD vengono definiti dal direttore didattico in maniera tale da contribuire allo sviluppo della scuola.

Nel quarto scenario, la formazione degli insegnanti è integrata nella politica della scuola in sintonia con la visione complessiva dell'apprendimento e dell'insegnamento della scuola medesima e con il contesto locale e le necessità della scuola; lo sviluppo professionale dell'insegnante in carriera è di iniziativa degli insegnanti stessi o di *équipe* di insegnanti. Il modello di CPD è caratterizzato da comunità di apprendimento, in cui *équipe* di insegnanti condividono le loro esperienze approfondendole con il lavoro di ricerca e contribuendo alla rete di saperi della comunità, che verrà a sua volta applicata in modo da migliorare l'insegnamento e l'apprendimento all'interno della scuola.

Con la presente relazione ho argomentato che entrambi i partenariati intensivi tra scuole e TEI e comunità di apprendimento all'interno delle scuole (scenario 4) possono portare un contributo prezioso allo sviluppo professionale degli insegnanti, al miglioramento della scuola, al rinnovamento del curriculum e allo sviluppo di nuove conoscenze nell'insegnamento e nell'apprendimento. Tuttavia, l'ambizione di sviluppare il quarto scenario ha conseguenze per tutte le parti in causa.

CONSEGUENZE PER LE SCUOLE

- Le scuole devono sviluppare il proprio talento imprenditoriale, dando alimento alla creatività e allo spirito innovativo.
- La scuola dovrebbe sfruttare appieno i partenariati con le istituzioni di formazione degli insegnanti, contribuendo non soltanto alla formazione iniziale dei giovani futuri insegnanti, ma anche allo sviluppo professionale degli insegnanti in servizio, al miglioramento della qualità della scuola, allo svecchiamento del curriculum e allo sviluppo della conoscenza.
- In sede di processi innovativi, le scuole devono fare in modo che gli insegnanti si sentano parte del progetto e ne facciano propri gli obiettivi.
- Le scuole devono creare le condizioni per permettere ai docenti di incontrarsi, sia a faccia a faccia sia virtualmente, nel quadro delle comunità di apprendimento.
- I direttori didattici devono imparare a distribuire parte della propria leadership agli insegnanti della loro scuola.

CONSEGUENZE PER LA FORMAZIONE

- I curricula per la formazione degli insegnanti dovrebbero coprire le aree necessarie a un docente per potersi avvalere delle comunità di apprendimento,

Entrambi i partenariati intensivi tra scuole e TEI e comunità di apprendimento all'interno delle scuole possono portare un contributo prezioso allo sviluppo professionale degli insegnanti, al miglioramento della scuola

per sapersi assumere le responsabilità della qualità del suo lavoro e delle innovazioni proposte, rispondendone in prima persona.

CONSEGUENZE PER I GOVERNI

- I governi devono riconoscere che le scuole e i loro bisogni e contesti locali sono differenti. Così come gli insegnanti devono riconoscere che gli allievi sono tutti diversi e hanno bisogno di docenti con buone doti di elasticità, anche le scuole sono diverse fra loro e hanno bisogno di governi elastici.
- I governi devono capire che gli insegnanti sono diversi fra loro. I parametri di qualità per questa professione dovrebbero riflettere la natura collaborativa dell'insegnamento e lasciare spazio all'interno dei profili professionali per flessibilità, stile personale e varietà (ATEE, 2006).
- I governi devono riconoscere la necessità di un senso di appartenenza e di un coinvolgimento personale da parte degli insegnanti nei confronti dei progetti di rinnovamento. I progetti nazionali ed europei volti a individuare i parametri della qualità dell'insegnamento non possono non tener conto dell'impegno e del senso di partecipazione, condizioni indispensabili se si vuole che i parametri stessi abbiano un impatto reale sull'insegnamento (ATEE, 2006).

CONSEGUENZE PER GLI INSEGNANTI

- Gli insegnanti devono sviluppare il proprio spirito di iniziativa, promuovendo in tal modo la creatività e il rinnovamento.
- Gli insegnanti devono accettare di prendersi la responsabilità dei processi innovativi, di sviluppo professionale e di ricerca.
- Gli insegnanti devono avere la volontà di condividere il proprio sapere e di assumersi la responsabilità della qualità e del miglioramento del proprio lavoro.

BIBLIOGRAFIA

- ATEE (2006), *The Quality of Teachers, Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality*, Bruxelles, ATEE.
- Biersteker, E., e Kouwenhoven, W. (2005), *Of Glasses and Steering Wheels: the Use of Mental Models in the Implementation of Change in Education*, in Snoek, M. et al., *Teachers and their Educators, Standards for Development*. Atti del 30° Congresso ATEE, Amsterdam 22-26 ottobre 2006 (Amsterdam, Educatieve Hogeschool van Amsterdam).
- Byrk, A.S., e Schneider, B. (2002), *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*,

Gli insegnanti
devono
sviluppare
il proprio
spirito
di iniziativa,
promuovendo
in tal modo
la creatività
e il
rinnovamento

The American Sociological Association's Rose Series in Sociology, New York, Russell Sage Foundation.

Dietze, A., e Snoek, M. (2005), *National Versus Regional Jobmarkets: Consequences for Teacher Education*, in Scurati, C., e Libotton, A., *Teacher Education Between Theory and Practice*, Milano, ATEE.

Ministero olandese per l'Educazione, la Cultura e la Scienza (2000), *Maatwerk 2, vervolgnota over een open Onderwijsarbeidsmarkt*, Zoetermeer, OCW (Ministero dell'Educazione: *Made-to-measure 2*, seguito della relazione su un mercato del lavoro aperto nel campo dell'istruzione).

Consiglio dell'Istruzione (2007), *Leraarschap is Eigenaarschap*, Den Haag, Onderwijsraad.

Commissione Europea (2005), *Report on the Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 20-21 giugno 2005; consultare il sito <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/confreport.pdf> (dati acquisiti nell'ottobre 2006).

Commissione Europea (2006), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. «Official Journal of the European Union», 394, pp. 10-18 (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf; dati acquisiti il 1° luglio 2007).

Commissione Europea (2007a), *Schools for the 21st Century*, diario di lavoro della Commissione, Bruxelles, Commissione Europea.

Commissione Europea (2007b), *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo, Bruxelles, Commissione Europea.

Hargreaves, A., e Fink, D. (2005), *Sustainable Leadership*, San Francisco, Jossey, Bass Wiley.

Hattie, J. (2007), *Developing Potentials for Learning: Evidence, Assessment, and Progress*. Documento di base del Congresso EARLI 2007, Ungheria.

Kallenberg, A.J., e Rokebrand, F.C.M. (2006), *Kwaliteitskenmerken van opleidingscholen*, in «HBO-raad», *Kwaliteit vergt Keuzes. Bestuurscharter lerarenopleidingen, bijlage D-B*, Den Haag, HBO-raad.

Kirk, G. (1996), *Partnership: the Sharing of Cultures* (pp. 35-48), in McCall, J., e Mackay, R. (a cura di). Atti del 21° Congresso ATEE, Glasgow, University of Strathclyde, Glasgow.

Korthagen, F.A.J. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B., e Melief, K. (2002), *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*, in «EPSreeks 08», Utrecht, EPS (Duplice educazione all'insegnamento: una valutazione dei cinque migliori sistemi).

Korver, T. (2007), *Professie, Onderwijs & Toezicht*, Den Haag, SBO.

McCall, J. (2006), *Partnership in Teacher Education* in Brejc, M. (a cura di), *Co-operative Partnerships in Teacher Education*. Atti del 31° Congresso ATEE, Lubiana, Scuola Nazionale per l'Istruzione Superiore.

Moore Johnson, S. (2004), *Finders and Keepers. Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.

OCSE (2001), *Schooling for Tomorrow, What Schools for the Future*, Paris, OCSE.

Ogawa, R.T., e Bossert, S.T. (1995), *Leadership as an Organizational Quality*, in «Educational Administration Quarterly», 31 (2), pp. 224-243.

Insegnanti e formatori del PLC (2007), *Partnerships between Teacher Education Institutions and Schools*, in «Report of Peer Learning Activity of the European Commission Peer Learning Cluster Teachers & Trainers», Copenhagen/Malmö, 7-10 ottobre 2007, Bruxelles, Commissione Europea/DG Education & Culture.

Snoek, M., e van der Sanden, J.J.M. (2005), *Over het belang van lerareinopleiders*, Eindhoven, VELON.

Stenhouse, L. (1975), *An Introduction To Curriculum Research And Development*, London, Heinemann (trad. it.: *Dal programma al curricolo: politica, burocrazia e professionalità*, trad. C. Angelini, Roma, A. Armando, ca. 1977).

Teitel, L. (2004), *How Professional Development Schools Make a Difference: A Review of Research*, Washington, DC, National Council for Accreditation of Teacher Education.

Temporary Advisory Commission Teaching Profession (2007), *Leerkracht*, Den Haag, OCW.

Van der Sanden, J.M.M., Seezink, A., e Taconis, R. (2005), *SOAP at Work: New Partnerships between Schools and Teacher Training Institutes*. Documento presentato al Congresso ISCAR 2005 (22 settembre), Siviglia, Spagna.

Verbiest, E., e Vandenberghe, R. (2002), *Professionele Leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten*, «Personeel en Organisatie», 1, pp. 57-86.

Verbrugge Ad, M. (2006). *Help! het onderwijs verzuipt! Manifest van Vereniging Beter Onderwijs Nederland*, «NRC», 3 giugno 2006.

MOBILITÀ DI INSEGNANTI E ALLIEVI DEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI: L'APPRENDIMENTO ALL'INTERNO DI CONTESTI TRANSNAZIONALI

INTRODUZIONE

Il tema della presente relazione attiene all'argomento di questa conferenza, *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*; il mio intervento esplorerà in particolare l'aspetto della mobilità degli insegnanti e degli studenti dei corsi di formazione per insegnanti. Nella prima parte introdurrò vari modelli di sviluppo professionale, cui farò seguire una rapida discussione sui motivi per cui esso è importante per tutti gli educatori, siano essi formatori di insegnanti, insegnanti o giovani che studiano per diventare insegnanti, affinché venga migliorata la qualità dell'insegnamento a tutti i livelli. Argomenterò che, per incentivare quei docenti che vedono il rapporto con i ragazzi come la principale attività di un insegnante, è tuttavia possibile una carriera con un chiaro percorso di crescita e conseguenti riconoscimenti. La seconda parte della comunicazione sarà incentrata sulla mobilità dei formatori di insegnanti, degli insegnanti e degli studenti della formazione. Le opportunità di mobilità sono diverse per i tre gruppi, e verrà affrontata la questione se gli insegnanti scolastici costituiscano un gruppo professionale che abbia meno probabilità di spostarsi da un contesto di insegnamento a un altro in un altro Paese o in un'altra cultura.

di
Kari Smith
Università
di Bergen

Per incentivare
quei docenti
che vedono
il rapporto con
i ragazzi come
la principale
attività
di un
insegnante,
è tuttavia
possibile
una carriera
con un chiaro
percorso
di crescita
e conseguenti
riconoscimenti

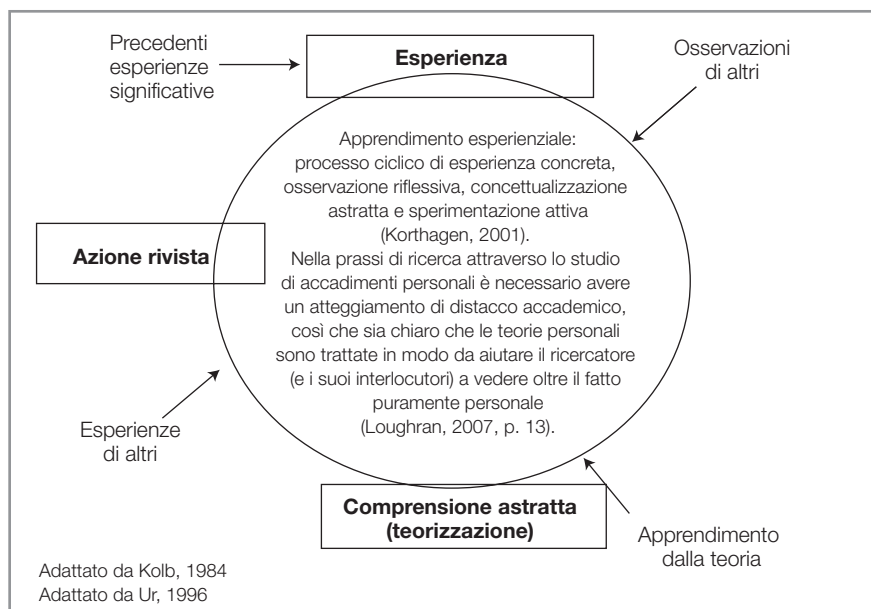
Nella conclusione verrà dibattuta la questione se, in linea generale, la formazione degli insegnanti sia in grado o meno di preparare i docenti per il lavoro in classi multiculturali, una realtà che riguarda molti Paesi europei.

MODELLI DI SVILUPPO PROFESSIONALE

La letteratura offre svariati modelli di sviluppo professionale; tuttavia qui esamineremo due modelli fondamentali, quello classico di Kolb del 1984 dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e uno più recente di Brunstad (Brunstad, 2007).

Il modello di Kolb è radicato nell'esperienza, sulla quale lo specialista riflette da un punto di vista metacognitivo, cerca di giungere a una teorizzazione personale dell'accadimento, e alla luce di questa cerca di conformare il proprio comportamento futuro. Il modello, così come è presentato da Kolb, riflette un processo di sviluppo isolato che non riceve input da altri, e conseguentemente non prende in considerazione gli aspetti socioculturali dell'apprendimento (Vygotsky, 1986; Wenger, 1998). Il modello che segue, pur concordando con quello di Kolb quanto ai processi di sviluppo, vede l'input dall'esterno come essenziale per la crescita professionale (Smith, 2007).

▼ **Figura 1** • Modello socioculturale dello sviluppo professionale



Il modello di Kolb è radicato nell'esperienza, sulla quale lo specialista riflette da un punto di vista metacognitivo

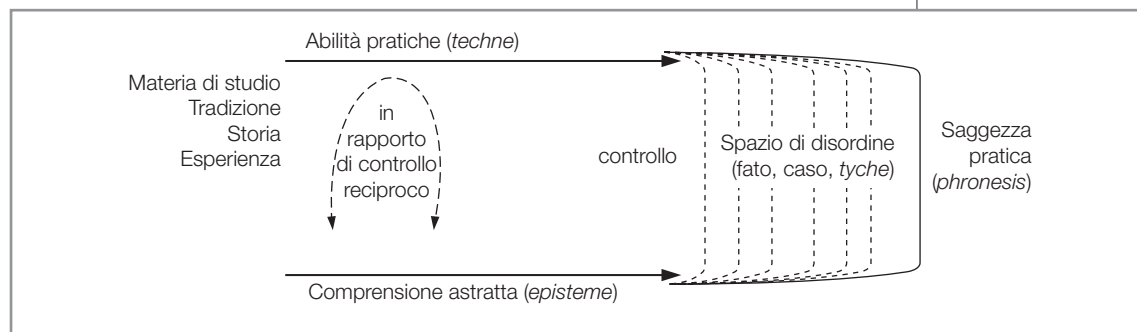
Ur (1996) sostiene che i processi riflessivi sono influenzati dal *feedback* di esperienze pregresse di persone che hanno assistito all'azione e la cui opinione

è significativa per il soggetto, e anche dalla conoscenza di ricerche fatte in precedenza e della letteratura sull'argomento, tutte componenti che vanno ad arricchire la teoria personale del soggetto. Le esperienze pratiche fatte da altri sono assorbite nel processo riflessivo, e conseguentemente l'azione corretta alla luce della riflessione si forma grazie a un dialogo tra se stessi e una serie di fonti esterne.

Il modello menzionato sopra è sostenuto da Korthagen (2001), che aveva presentato un simile ciclo riflessivo, il modello ALACT, e da Loughran (2007), che pone l'accento sulla necessità di andare oltre la riflessione personale. Kolb stesso cominciò a usare il termine «dialogo riflessivo» in un'intervista rilasciata alla rivista «Lifelong Learning in Europe» (LLinE) nel 1998 (Kolb, 1998).

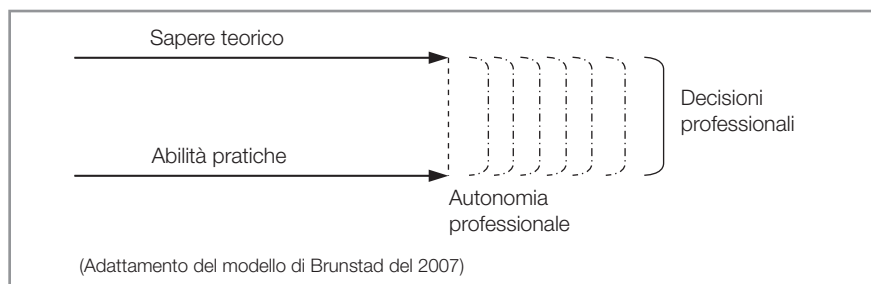
Un secondo modello di sviluppo professionale è adattato da Brunstad (2007), che indaga la pratica professionale a partire dal rapporto tra le abilità pratiche (*techne*), la comprensione astratta (*episteme*) e la saggezza pratica (*phronesis*).

▼ **Figura 2** • Il modello liminale di Brunstad (2007)



Le professioni si radicano a fondo nella tradizione e nell'esperienza, e sono storicamente impiantate nelle discipline studiate. L'apprendimento professionale comprende lo studio specifico della materia da insegnare (*episteme*) e le abilità tecniche della professione (*techne*). Questi due aspetti si mettono continuamente in discussione e si controllano reciprocamente in modo che le due linee corrano parallele; lo specialista è in pieno controllo della situazione finché questo avviene. Tuttavia non sempre è possibile controllare appieno la realtà di certe professioni grazie a un'attenta pianificazione. Vi è uno spazio di disordine nel quale il destino o il caso (*tyche*) sostengono un ruolo importantissimo, ed è in questo spazio che si prendono le decisioni e si intraprendono le azioni alla luce della saggezza pratica (*phronesis*), la quale riflette, secondo Brunstad (2007), tre caratteristiche fondamentali: 1) memoria, la capacità di apprendere da esperienze precedenti; 2) apertura mentale, la capacità di ascoltare gli altri e imparare dai loro consigli; 3) immaginazione, la capacità di prevedere le possibili conseguenze di un'azione intrapresa.

Vi è uno spazio di disordine nel quale il destino o il caso (*tyche*) sostengono un ruolo importantissimo, ed è in questo spazio che si prendono le decisioni

▼ **Figura 3** • Modello di autonomia professionale

**È la saggezza
pratica
(*phronesis*)
a determinare
la qualità
delle azioni
professionali
all'interno
di questo
spazio
autonomo**

Il modello riportato sopra è un adattamento di quello di Brunstad (2007). Definisce lo spazio in cui lo specialista ha bisogno di esercitare un'autonomia professionale che vada oltre le conoscenze e le abilità acquisite nel quadro del programma di istruzione formale. In questo spazio egli attinge alle informazioni teoriche e pratiche apprese durante gli studi. Tuttavia, se è il contesto a creare la situazione, è l'analisi del contesto a determinare quali azioni intraprendere. L'apprendimento formale è dunque un presupposto irrinunciabile per uno specialista, ma non è sufficiente per prendere decisioni professionali utili a gestire casi unici in contesti unici. È la saggezza pratica (*phronesis*) a determinare la qualità delle azioni professionali all'interno di questo spazio autonomo. Ed è all'interno di questo spazio che per lo più avviene lo sviluppo professionale. L'insegnamento è una vocazione che per sua natura impegna chi la sceglie in forme di sviluppo professionale per tutta la durata della carriera. Inoltre gli insegnanti, a qualsiasi livello, hanno la responsabilità di impegnarsi nella propria formazione continua a causa della funzione di modello inerente alla figura del docente. Un insegnante che metta in discussione costantemente il proprio operato allo scopo di imparare e di migliorare, e che si impegni in un apprendimento permanente, trasmette un modello ben preciso ai suoi alunni. I formatori di insegnanti trasmettono il modello del valore dell'autoanalisi ai giovani futuri docenti, che saranno poi meglio preparati ad agire nello stesso modo e a servire a loro volta da modello di apprendimento permanente per i loro alunni quando insegneranno nelle scuole.

LO SVILUPPO DELLA CARRIERA DI UN INSEGNANTE

Se da una parte i riconoscimenti in campo accademico per i formatori di insegnanti sono talvolta vistosi (per esempio in occasione di relazioni a conferenze nazionali o internazionali, o su pubblicazioni), lo sviluppo professionale degli insegnanti è, in larga misura, passato sotto silenzio e sconosciuto alla comunità degli specialisti. Questo potrebbe costituire un elemento demotivante per i docenti interessati allo sviluppo professionale continuo (OCSE, 2005). Che scopo

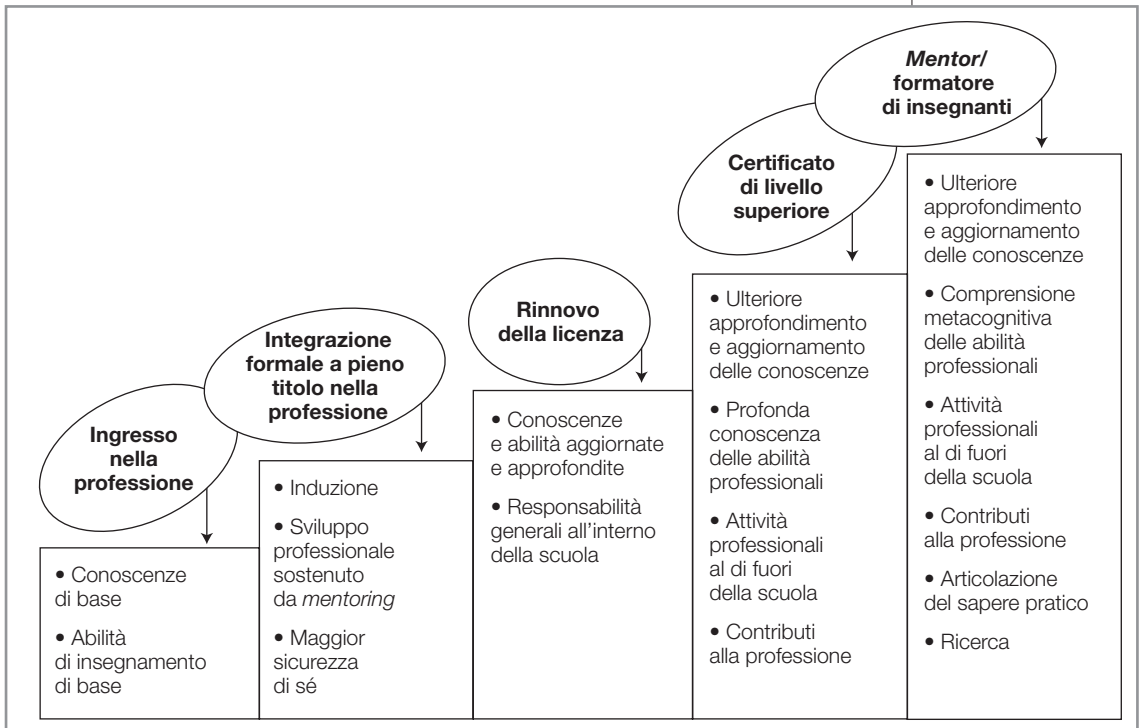
c'è, se poi non vi è alcun riconoscimento per il tempo e lo sforzo che gli insegnanti hanno dedicato a migliorare se stessi, se non c'è una carriera da fare per chi vuole continuare a insegnare a scuola, lavorando coi ragazzi, invece di diventare direttore didattico o formatore di insegnanti a livello universitario?

La ricerca ha rivelato che vi sono stadi ben precisi nello sviluppo dell'insegnante (Berliner, 1992), e alcuni Paesi hanno creato un percorso di carriera per i docenti, per esempio gli Stati Uniti, con il *National Board of Professional Teaching Standards* (Consiglio nazionale per gli standard dell'insegnamento professionale), e la Scozia, con il certificato dell'albo degli insegnanti (*Chartered Teacher certificate*, Scottish Executive, 2002). In entrambi questi esempi gli insegnanti sono invitati a documentare le loro esperienze di sviluppo, formali e non, in un portfolio professionale che, sottoposto all'esame di una commissione, può fruttare un diploma avanzato di insegnamento che garantisce uno *status* professionale superiore, unitamente a vantaggi di tipo economico. Il modello americano prevede anche un esame scritto di conoscenze di base. Modelli simili, però, sono assenti in quasi tutti i Paesi.

Più sotto, si può osservare il modello di un percorso di carriera composto di cinque stadi, che potrebbe costituire un incentivo e incoraggiare gli insegnanti a impegnarsi in attività di sviluppo professionale.

Un percorso di carriera composto di cinque stadi potrebbe costituire un incentivo e incoraggiare gli insegnanti a impegnarsi in attività di sviluppo professionale

▼ **Figura 4** • Modello per un percorso di carriera dell'insegnante (Smith, 2005)



Nel modello riportato sopra, gli insegnanti alle prime armi entrano nella professione con le conoscenze teoriche, ma anche pratiche, di base, richieste a un insegnante qualificato. Durante il periodo di induzione sono orientati e sostenuti da un *mentor*, e alla fine di questa fase l'insegnante principiante è un membro della professione a pieno titolo. All'interno di questo modello, la licenza di insegnamento dovrebbe essere rinnovata dopo qualche anno (per esempio, tre anni), e per il rinnovo l'insegnante sarebbe tenuto a documentare un allargamento delle sue conoscenze professionali, nonché ad assumersi responsabilità scolastiche oltre a quelle dell'insegnamento in classe. Il quarto stadio suggerito propone l'istituzione di una licenza di valore superiore, simile ai certificati esistenti nei sistemi americano e scozzese, come illustrato più sopra. Per questo quarto stadio si richiedono conoscenze professionali aggiornate e approfondite, unitamente alla documentazione delle capacità dimostrate nel campo della professione e nell'analisi delle attività personali nell'ambito dello spazio di autonomia. Si richiede inoltre che il docente si prenda alcune responsabilità professionali a livello più alto al di fuori della scuola, quali essere attivo in associazioni professionali, essere coinvolto nella creazione di materiale didattico e impegnarsi in altre attività per le quali egli riceverebbe un riconoscimento professionale ed economico. L'ultimo stadio prevede che il docente, oltre a insegnare ai ragazzi a scuola, funga da formatore di altri insegnanti. Gli insegnanti di grande esperienza e qualificati praticano il *mentoring* sia per gli studenti tirocinanti all'interno della scuola sia per i giovani insegnanti al primo gradino della carriera. I requisiti in più sono di altissimo livello, e i docenti non solo devono avere una profonda conoscenza della pratica didattica in generale e della propria in particolare, ma devono sapere articolare la propria saggezza professionale (*phronesis*), affinché sia accessibile ai più giovani, tirocinanti o nuovi insegnanti che siano. Gli insegnanti *mentor* devono documentare il proprio sviluppo professionale, formale (*mentor training*) o informale. Le loro mansioni si dividono tra l'insegnamento ai ragazzi e il *mentoring*, dal momento che non è pensabile che quest'ultima attività venga svolta in modo supplementare alle attività di insegnamento a tempo pieno. Anche a questo stadio lo *status* professionale ed economico deve essere riconosciuto.

La struttura progressiva della carriera quale l'abbiamo descritta sarebbe una rivoluzione per lo sviluppo professionale, perché vi sarebbe un motivo a impegnarsi nell'apprendimento permanente, e sarebbe più facile ritenere in servizio gli elementi più brillanti ed esperti, che amerebbero lavorare coi ragazzi anche per il maggiore riconoscimento attribuito alla professione sia sul piano sociale sia su quello economico. Inoltre si tratterebbe, per la professione stessa, di un processo ciclico, in cui il sapere professionale non andrebbe perduto quando un insegnante esperto va in pensione, e la generazione più anziana si prende carico di educare quella più giovane.

Si richiede che il docente si prenda alcune responsabilità professionali a livello più alto al di fuori della scuola, quali essere attivo in associazioni professionali, essere coinvolto nella creazione di materiale didattico e impegnarsi in altre attività

MOBILITÀ PROFESSIONALE

Nella seconda parte della relazione si considereranno questioni relative alla mobilità. Mobilità dei formatori di insegnanti, degli insegnanti e anche degli studenti futuri insegnanti. Si vuole dimostrare che fra queste componenti alcune hanno meno possibilità di altre di godere della mobilità transnazionale.

Gli educatori di insegnanti devono avere un orientamento internazionale: ci si aspetta che siano impegnati in attività di networking nazionale e con l'estero, che siano in contatto con colleghi di altri Paesi attraverso le conferenze e la conoscenza delle ricerche pubblicate in libri e riviste di tutto il mondo. Per ottenere riconoscimenti in campo accademico, gli educatori di insegnanti devono essere attivi in contesti di apprendimento transnazionali, impegnati sia per via informatica sia di persona nelle più varie attività di sviluppo. Gli studiosi di formazione degli insegnanti hanno spesso occasione di trascorrere periodi sabba-tici in istituzioni straniere come professori ospiti, ricercatori o semplicemente osservatori di diversi programmi di formazione. Alcune università incoraggiano i membri delle loro facoltà a prendere una posizione part-time in una università straniera per rafforzare il dialogo attraverso le frontiere. Potremmo dunque dire che la mobilità è parte integrante della responsabilità professionale di un formatore di insegnanti.

Per un docente di scuola, invece, la realtà è ben diversa, poiché il suo sapere professionale è in larga misura locale, in misura minore nazionale, e in misura del tutto trascurabile o inesistente internazionale. Un buon lavoro didattico scolastico è strettamente collegato a un contesto dalle particolarità irripetibili, che riflettono una tradizione pedagogica e culturale assai specifica, politiche locali e nazionali che ingiungono che cosa insegnare, talvolta anche come insegnarlo, e molto spesso in che modo le valutazioni vadano fatte. L'atto di insegnare viene valutato all'interno del contesto in cui avviene. La ricerca indica alcuni elementi fondamentali che sono al cuore della professione e sono gli stessi attraverso le frontiere culturali e nazionali, per lo più aspetti legati all'etica dell'insegnamento (Christie e Smith, 2005); tuttavia le differenze culturali e linguistiche sono effettivamente limitazioni alla mobilità professionale e all'apprendimento transnazionale. Altre barriere sono la mole di lavoro didattico, la mancanza di tempo e di opportunità, e la pressione esercitata da numerose riforme scolastiche che impongono quali attività di sviluppo professionale l'insegnante deve svolgere. Non ci si aspetta dagli insegnanti di scuola in servizio che agiscano su un piano internazionale, e le opportunità di mobilità sono limitate.

Per gli studenti di scienze dell'educazione la questione è diversa, visto che non solo molti Paesi incoraggiano i propri studenti a svolgere una parte del proprio corso di studi all'estero, ma addirittura alcuni programmi prevedono che obbligatoriamente gli studenti trascorranò un semestre o più in un Paese stra-

La mobilità è parte integrante della responsabilità professionale di un formatore di insegnanti

niero. I vantaggi di questo stato di cose sono numerosi, ma alcune questioni riguardanti l'accettazione degli studenti stranieri in un programma accademico mettono a repentaglio l'equità di queste procedure.

Le ragioni per cui le istituzioni accademiche hanno una popolazione multinazionale e multiculturale sono molteplici. Al di là dei colossali vantaggi finanziari per le università, che non discuteremo qui, la mobilità studentesca è divenuta parte integrante dell'istruzione accademica europea. Smith (2004) descrive il fenomeno in questi termini: «Giovani di altri Paesi che studiano all'estero per un breve periodo di tempo partecipano a programmi di scambio o a programmi quali l'Erasmus o il Socrates. Gordon e Jallade (1996) li definiscono 'studenti di mobilità organizzata' (p. 4). Un altro gruppo invece sceglie di portare a compimento all'estero tutta la propria istruzione superiore, per ragioni varie: potrebbero non essere stati accettati per il corso di studi di loro scelta al loro Paese, come accade agli studenti olandesi che studiano medicina in Belgio (Gordon e Jallade, 1996). La materia di studio potrebbe non esistere nel Paese d'origine (gli studenti di veterinaria di Israele che vengono in Europa), o la qualità del campo di studi prescelto non è sufficientemente alta in patria (la forte attrazione esercitata dalle facoltà di ingegneria o di economia della Gran Bretagna). Questi sono studenti di *mobilità spontanea* (Gordon e Jallade, 1996, p. 3)» (Smith, 2004, pp. 78-79).

Le esperienze internazionali offrono agli studenti una grande varietà di stimoli intellettuali e opportunità di sviluppare competenze internazionali (Stier, 2003), opportunità e stimoli che portano ad accettare la diversità (Maundeni, 2001) e a una migliore comprensione della propria alla luce di altre culture (Myburg et al., 2002). Quel che gli studenti guadagnano in questa ottica internazionale è ben di più di quel che hanno la sensazione di perdere (Smith, 2004); tuttavia i problemi che gli studenti stranieri devono affrontare quando intraprendono i propri studi all'estero non devono essere sottovalutati e meritano un'attenzione speciale. Ricerche effettuate dimostrano che nell'esperienza degli studenti stranieri la lingua è un ostacolo al buon rendimento (Myburg et al., 2002), come lo sono anche le differenze culturali che si riflettono nei valori e nella morale, nonché nella diversa istruzione d'origine (Maundeni, 2001). Le università europee accolgono da sempre gli studenti stranieri, tuttavia le difficoltà che questi studenti hanno incontrato non sono state sottolineate a sufficienza, e le iniziative volte ad assisterli sono troppo poche. Le università devono prestare molta attenzione al fatto che studiare in una lingua straniera pone problemi di equità, e che la valutazione deve tenerne conto. Inoltre, gli studenti stranieri si sentono molte volte socialmente isolati, almeno all'inizio del loro soggiorno, ed è necessario che qualsiasi università che apre le porte agli studenti di altre nazionalità fornisca loro una ben organizzata rete di appoggio. Quelle università che, per facilitare il lavoro con studenti stranieri, hanno istituito per i propri docenti corsi sulle culture, le norme e le abitudini

Le esperienze internazionali offrono agli studenti una grande varietà di stimoli intellettuali e opportunità di sviluppare competenze internazionali

di questi Paesi, dimostrano di prendere sul serio la responsabilità di internazionalizzarsi, e hanno maggiori possibilità di fornire agli studenti provenienti dall'estero un'esperienza gratificante.

FORMARE GLI INSEGNANTI PER UNA SCUOLA MULTICULTURALE

È particolarmente importante che gli allievi dei corsi di formazione per insegnanti, vale a dire i futuri insegnanti, abbiano mobilità ed esperienza di culture diverse. Nelle classi di numerosi Paesi europei sono rappresentati molti Stati europei e non. Tuttavia la maggioranza degli insegnanti rappresenta la cultura principale del rispettivo Paese in cui insegna, come si può evincere dai risultati delle ricerche internazionali (Menter et al., 2006, Scozia; Santoro e Reid, 2006, Australia; Leeman, 2006, Paesi Bassi; Magos, 2006, Grecia; Lesar et al., 2006, Slovenia). Vi è una scarsa comprensione di quel che è «l'altro» presso gli insegnanti, fatto, questo, che genera problemi a tutte le componenti del mondo scolastico, ma soprattutto agli studenti e agli insegnanti.

Quel che si vuol sostenere qui è che la formazione, così com'è configurata attualmente, non prepara i docenti ad affrontare le numerose sfide dell'insegnamento inclusivo e delle classi multiculturali; insomma gli insegnanti non sono sufficientemente preparati a lavorare con popolazioni studentesche eterogenee. Gli insegnanti ammettono di sentirsi inadeguati in questo senso (Humphrey et al., 2006; Tomlinson, 2003), e la sensazione di non stare facendo abbastanza per tutti i ragazzi è intensificata in quei contesti scolastici la cui politica pedagogica è volta a «non lasciare indietro nessuno». Proprio in questi contesti l'autonomia dei docenti è minima, ciò che porta all'uso di poche tipologie di insegnamento.

Una spiegazione plausibile del fallimento di molti programmi per la formazione degli insegnanti nel preparare i futuri docenti a lavorare in presenza di un alto grado di diversità è che gli studenti delle scienze dell'educazione provengono per lo più da un ambiente estremamente omogeneo, in cui essi non hanno potuto vedere di persona come si lavora con un gruppo molto eterogeneo. Tuttavia, se qualità ed equità hanno un posto prioritario nelle politiche dell'educazione, questo problema va affrontato nelle attività di sviluppo professionale degli insegnanti a tutti i livelli. In caso contrario, l'Europa si troverà di fronte a cifre sempre crescenti di studenti che rimangono indietro negli studi, e un puro e semplice innalzamento dei livelli e dei criteri di apprendimento non basta a risolvere il problema, anzi lo aggrava.

È auspicabile che gli istituti di formazione degli insegnanti rivedano i propri programmi con la finalità di preparare i docenti al lavoro nella realtà delle scuole europee di oggi, vale a dire della scuola multiculturale.

Una spiegazione plausibile del fallimento di molti programmi per la formazione degli insegnanti è che gli studenti delle scienze dell'educazione provengono per lo più da un ambiente estremamente omogeneo

SOMMARIO E CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo documento è stato quello di sottolineare l'importanza dello sviluppo professionale continuo per tre principali gruppi di professionisti dell'educazione: i formatori di insegnanti, gli insegnanti e gli studenti delle scienze dell'educazione, vale a dire i futuri insegnanti. La crescita professionale dipende dalla creazione di una più vasta rete di saperi interni alla professione, ma quest'ultimo aspetto in sé non garantisce un effettivo sviluppo, il quale si riflette invece nelle decisioni che vengono prese e nelle azioni che si compiono nell'ambito dello spazio autonomo inerente al lavoro di ogni specialista. Tanto più verrà concessa autonomia ai docenti da parte del sistema scolastico, tanto più seriamente essi si assumeranno le proprie responsabilità professionali, ammesso e non concesso che il loro bagaglio di conoscenze sia solido. Il pericolo è che le riforme e le direttive elaborate dai politici e dai dirigenti vadano a limitare lo spazio professionale dei docenti, provocando un impoverimento delle tipologie di insegnamento messe in atto (Stronach et al., 2002; Cochran-Smith, 2001).

Per mantenere vivo l'entusiasmo degli insegnanti nelle attività di sviluppo professionale, si suggerisce la pianificazione di un percorso progressivo nella carriera dei docenti. Riteniamo che un percorso di carriera con livelli ufficialmente stabiliti serva ai docenti da incentivo all'apprendimento permanente, e offra un riconoscimento pubblico a quelli fra loro che investono nel proprio sviluppo non solo per soddisfazione personale, ma anche al fine di contribuire al miglioramento della professione nel suo complesso.

La parte finale del documento mette in discussione la mobilità dei tre gruppi di specialisti che abbiamo preso in esame. Laddove i formatori di insegnanti e gli studenti di scienze dell'educazione godono, in virtù del loro *status* professionale, della possibilità di lavorare o studiare all'estero, per quel che riguarda gli insegnanti scolastici la situazione è ben diversa. La qualità dell'insegnamento è determinata dal contesto in cui si svolge (Smith, 2005), e perciò non ci si aspetta dagli insegnanti che acquisiscano esperienze oltre frontiera. Tuttavia questo stato di cose andrebbe rivisto alla luce di quel che accade nelle scuole europee di oggi. Un gran numero di scuole serve popolazioni studentesche multiculturali, e gli insegnanti trarranno giovamento dall'osservazione di contesti pedagogici di altre culture e da esperienze di insegnamento in situazioni diverse. È dunque imperativo che i futuri insegnanti vengano incoraggiati ad avere esperienze internazionali, che vengano a contatto con altre culture e che sappiano che cosa vuol dire essere «diversi» prima di entrare nella professione in patria. La familiarità con altri Paesi e la coscienza dei problemi che gli studenti stranieri affrontano a scuola devono divenire parte integrante di qualunque programma di formazione in Europa.

La crescita
professionale
dipende
dalla creazione
di una più
vasta rete
di saperi
interni alla
professione

BIBLIOGRAFIA

- Berliner, D.C. (1992) *The Nature of Expertise in Teaching* in F.K. Oser, A. Dick e J. Patry (a cura di), *Effective and Responsible Teaching*, San Francisco: Jossey Bass.
- Brunstad, P.O. (2007), *Military Professional Actions – More Than Knowledge and Skills*, «PACEM», 2, (in norvegese).
- Christie, D., e Smith, K. (2005), *Professional Ethics: An International Investigation of Teachers' Values and Priorities*. Intervento alla conferenza Interlearn dell'Università di Helsinki, dicembre 2005.
- Cochran-Smith, M. (2001), *Higher Standards for Prospective Teachers. What's Missing from the Discourse?*, in «Journal of Teacher Education», 52 (3), pp. 179-181.
- Gordon, J., e Jallade, J.P. (1996), *Spontaneous Student Mobility in the European Union: A Statistical Survey*, in «European Journal of Education», 31 (2), pp. 133-152.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V., Wetso, G. (2006), *Understanding and Responding to Diversity in the Primary Classroom: an International Study*, in «European Journal of Teacher Education», 29 (3), pp. 305-319.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Kolb, D.A. (1998), *Experiential Learning: From Discourse Model to Conversation*, intervista in «LLinE, Lifelong Learning in Europe», 3 (3), pp. 148-153.
- Korthagen, F.J. (2001), *Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Leeman, Y. (2006), *Teaching in Ethnically Diverse Schools: Teachers Professionalism*, in «European Journal of Teacher Education», 29 (3), pp. 341-357.
- Lesar, I., Âuk, I., Pešek, M. (2006), *How to Improve the Inclusive Orientation of Slovenian Primary School – The Case of Romani and Migrant Children From Former Yugoslavia*, in «European Journal of Teacher Education», 29 (3), pp. 387-401.
- Loughran, J. (2007), *Researching Teacher Education Practices – Responding to Challenges, Demands, and Expectations of Self-study*, in «Journal of Teacher Education», 58 (1), pp. 11-20.
- Magos, K. (2006), *Teachers From the Majority Population – Pupils From the Minority*. Risultati di una ricerca sull'istruzione delle minoranze in Grecia, 29 (3), pp. 357-371.
- Maundeni, T. (2001), *The Role of Social Networks of African Students to British Society: Student Perceptions*, in «Race Ethnicity and Education», 4 (3), pp. 157-180.
- Menter, I., Hartshorn, B., Hextall, I., Howell, I., Smyth, G. (2006), *Widening Access to the Teaching Profession: Perspectives from Scotland*, in «European Journal of Teacher Education», 29 (3), pp. 271-287.
- Myburgh, C.P.H., Niehaus, L. e Poggenpoel, M. (2002), *International Learners' Experiences and Coping Mechanisms Within a Culturally Diverse Context*, in «Education», 123 (1), pp. 107-130.
- National Board for Professional Teaching Standards (1999), *What Teachers Should Know and Be Able To Do*, Washington, DC NBPTS; consultare il sito <http://www.nbpts.org/standards/stds.cfm>.

- OCSE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- Santoro, N., e Reid, J.A. (2006), «*All Things to All People*»: *Indigenous Teachers in the Australian Teaching Profession*, in «*European Journal of Teacher Education*», 29 (3), pp. 287-305.
- Scottish Executive (2002), *Standard for Chartered Teacher, Continuing Professional Development*, GTC Scotland, EIS, COSLA, Scottish Executive.
- Smith, K. (2004), *Studying in an additional language – What is Gained, What Is Lost, and What Is Assessed?*, in R. Wilkinson (a cura di), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Maastricht, Maastricht University Press, pp. 78-93.
- Smith, K. (2005), *New Methods and Perspectives in Teacher Evaluation*, in D. Beijard, P. Meijer, G. Morine-Dersheimer, e H. Tillema (a cura di), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*, Dordrecht, Springer, pp. 95-114.
- Smith, K. (2007), *Are We Currently Witnessing a Shift from Theory and Practice to Practice and Theory in Teacher Education?* Testo di riferimento per la conferenza internazionale del MOFET, *Teacher Education at a Crossroad*, Key Academic College, Israele, giugno 2007.
- Stier, J. (2003), *Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies*, in «*Intercultural Education*», 14 (1), pp. 77-91.
- Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotskij, L. (1986), *Thought and Language*, Cambridge, Mass., MIT Press (trad. it.: *Pensiero e linguaggio*, trad. Angiola Massucco Costa, Firenze, Giunti, 1973).
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

SESSIONE V

**SVILUPPO PROFESSIONALE
DEGLI INSEGNANTI
E SVILUPPO
DELLA SCUOLA**

BREVE EXCURSUS SULLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI IN GERMANIA

In Germania la formazione degli insegnanti è gestita da enti statali e gli insegnanti sono parte dell'amministrazione pubblica esattamente come qualsiasi altro lavoratore statale.

La Germania è una repubblica federale, e la gestione dei sistemi scolastici e la formazione degli insegnanti sono responsabilità dei 16 *Länder*. È la Costituzione tedesca a dettare che la supervisione accademica dell'insegnamento nelle scuole sia responsabilità di ciascun *Land*.

Anche l'istruzione universitaria è soggetta alla supervisione dello Stato, esercitata attraverso i *Länder* grazie alla legge quadro per l'istruzione superiore e alle leggi specifiche di ciascun *Land*.

Fondamentalmente l'offerta formativa dei singoli *Länder*, per quanto riguarda curriculum, strutture, contenuti e livelli di competenza, segue principi comuni. La Conferenza permanente dei ministri dell'Istruzione e della Cultura dei *Länder* coordina le differenze tra un *Land* e l'altro. *Nel 2002 questa Conferenza introdusse regole generali vincolanti per tutti i Länder sull'istruzione in generale, e quindi anche sulla formazione degli insegnanti. Per esempio, nelle scuole secondarie superiori, i nuovi standard riguardano le materie tedesco, matematica e lingua straniera principale (nella maggior parte dei casi inglese o francese).*

La formazione degli insegnanti in Germania si svolge in due «fasi», e la formazione iniziale si svolge nelle Università. In questa parte della formazione, detta «Prima Fase», si dà inizio allo studio della materia specifica che si intende insegnare, della relativa didattica e delle teorie di pedagogia.

Negli ultimi anni, soprattutto da quando, nel 1998, è stata cambiata la legge quadro, sono state prese molte iniziative finalizzate a fornire una valutazione dell'insegnamento superiore e della ricerca in tutti i *Länder*.

In armonia con il Processo di Bologna, la maggior parte dei *Länder* applica il sistema a due cicli con la struttura laurea triennale/laurea magistrale, talora in forma ancora sperimentale, talaltra in forma definitiva: per questo motivo sono stati ridotti di conseguenza i tempi della «Seconda Fase» della formazione degli insegnanti (da due anni a un anno e mezzo o un anno). Ci sono diversi me-

di
Ursula Uzerli
ENTEP

In armonia
con il Processo
di Bologna,
la maggior
parte
dei Länder
applica
il sistema
a due cicli con
la struttura
laurea
triennale/laurea
a magistrale,
talora in forma
ancora
sperimentale,
talaltra
in forma
definitiva

todi nell'approccio al programma di studio per la formazione degli insegnanti, e i crediti possono essere variamente distribuiti nel corso di studi, con un numero di 180 ECTS per la laurea triennale e un totale di 240 o 300 per la laurea biennale.

Nel 2002, in una risoluzione dei ministri dell'Istruzione e della Cultura, sono state prese alcune decisioni sulle modalità della garanzia di qualità negli istituti di istruzione superiore in tutti i *Länder*.

In Germania si è dato inizio a programmi di valutazione interna ed esterna su vasta scala; nel campo della formazione degli insegnanti si inizia, in molti *Länder*, ad analizzare in modo più sistematico il rendimento degli studenti e dei tirocinanti, le facoltà, gli istituti, i seminari, ecc., con particolare attenzione ai problemi che riguardano i contenuti e le qualifiche.

Uno degli argomenti più scottanti, perché di grande interesse pubblico, è la necessità di ridefinire il ruolo e le responsabilità dello Sviluppo Professionale Continuo (CPD), tema che mette d'accordo le parti interessate sugli obiettivi da raggiungere. Una delle sfide più importanti che ci attendono è quella di mettere a disposizione dei docenti in carriera i mezzi economici e l'organizzazione logistica che permettano loro di seguire programmi di studio fondati sulla ricerca, in modo da rafforzare la concezione della scuola come luogo di apprendimento per tutti, anche per gli insegnanti.

Tra le riforme nel campo della formazione degli insegnanti la priorità è quella di rispondere alle necessità specifiche della formazione permanente: migliorare l'insegnamento, affrontare i problemi concreti che sorgono in classe, valutare i risultati dell'apprendimento, gestire le diversità culturali, ecc.

LA STRUTTURA E L'ESSENZA DEL MENTORING E DEL COACHING DEI FUTURI INSEGNANTI NELLA FORMAZIONE INIZIALE

La formazione degli insegnanti in Germania si svolge in due tempi; la formazione iniziale si svolge nelle università. In questa parte della formazione, detta «Prima Fase», si studiano le materie scientifiche, la didattica della disciplina specifica e le teorie della pedagogia. In questa fase c'è anche una parte pratica che si svolge nelle scuole, in almeno due periodi di cinque settimane ciascuno (gli studenti sono assistiti nelle scuole dai loro professori di didattica dell'università, ma anche da insegnanti della scuola stessa, i cosiddetti *mentor*). Questa fase si conclude con un esame finale, il «Primo esame di Stato».

Questa fase iniziale segue un modello che prevede lo studio accademico di almeno due materie, di teoria dell'educazione, di psicologia dell'educazione, di didattica generale e specifica della materia e di sociologia. I futuri insegnanti delle scuole elementari devono scegliere tre materie e gli studi pedagogici riguardano soprattutto questioni generali di didattica per l'insegnamento ai più piccoli.

Tra le riforme nel campo della formazione degli insegnanti la priorità è quella di rispondere alle necessità specifiche della formazione permanente

CHE PROFILO È NECESSARIO A UN INSEGNANTE PER ESSERE SCELTO COME MENTOR O TUTOR PER GLI STUDENTI-INSEGNANTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, E QUAL È LA PREPARAZIONE PREVISTA PER LUI AFFINCHÉ SIA IN GRADO DI FORNIRE UN MENTORING EFFICACE?

I *mentor* devono essere insegnanti di esperienza, fortemente coinvolti nella vita scolastica, e devono avere ottenuto un certo numero di crediti per aver frequentato corsi di Sviluppo Professionale Continuo (attualmente nel *Land* dell'Assia devono ottenere un certo numero di crediti); devono partecipare attivamente ai progetti di partenariato tra i vari istituti di formazione degli insegnanti e le scuole interessate.

Dovrebbero essere inoltre raccomandati da un direttore didattico per le loro provate doti di comunicazione e di analisi, e per le loro conoscenze nel campo dello sviluppo della scuola e nel campo della garanzia di qualità.

Le università, in situazioni di partenariato, e sotto la responsabilità degli istituti di formazione, offrono seminari e conferenze per quegli insegnanti che desiderano svolgere, o che già svolgono, un'attività di *mentoring*. Sono allo studio vari progetti volti a precisare quali siano i requisiti per un *mentoring* o un *coaching* efficace. Dal momento che nella «Seconda Fase» della formazione questo è uno dei punti qualificanti, sia i formatori della «Seconda Fase» sia il dipartimento dello Sviluppo Professionale Continuo sono coinvolti nei corsi di preparazione.

RELAZIONI TRA ISTITUTI DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Dalla fine del 2004 il *Land* dell'Assia, per esempio, ha una nuova legge che regola la *garanzia di qualità di tutte le fasi* della formazione degli insegnanti e che ha dato nuove basi legislative e amministrative ai progetti di riforme future e alla struttura modulare obbligatoria della formazione degli insegnanti, in accordo con l'Area europea dell'istruzione superiore.

Grazie a questa «Legge quadro per la garanzia di qualità nelle scuole dell'Assia» si crea una connessione tra la formazione degli insegnanti in tutte le sue fasi, le scuole e l'istruzione superiore.

L'articolo primo riguarda la legislazione base per la formazione degli insegnanti nell'Assia, ed è diviso in tre sezioni: formazione iniziale («Prima Fase»), formazione degli insegnanti e formazione permanente (*Fortbildung*) e qualificazione permanente (*Weiterbildung*). I dettagli riguardanti le condizioni necessarie alla laurea, non definiti nella legge suddetta, sono regolati da decreti speciali.

La legge sopra citata ha costituito un passo importante per l'Assia in questo *periodo di riforme volte al rafforzamento della collaborazione e della coordinazione tra le tre fasi della formazione degli insegnanti*.

I *mentor* devono essere insegnanti di esperienza, fortemente coinvolti nella vita scolastica, e devono avere ottenuto un certo numero di crediti per aver frequentato corsi di Sviluppo Professionale Continuo

«Con questo passo l'Assia ha creato la 'Formazione integrata degli insegnanti', ha collegato queste fasi in una sola istituzione, ha dato importanza ai docenti e al loro sviluppo professionale continuo, condizione necessaria per un lavoro di qualità nelle scuole. Gli standard qualitativi obbligatori in questo campo e i network organizzativi e di approfondimento rafforzeranno e promuoveranno ulteriormente la qualità delle scuole dell'Assia!» (Ministro Karin Wolff, conferenza stampa del 12 gennaio 2005).

ACCORDI DI PARTENARIATO TRA ISTITUTI DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E SCUOLE E RUOLI DI CIASCUNO

I formatori di insegnanti nelle università sono principalmente professori universitari o personale accademico (per esempio consulenti pedagogici o scientifici). I professori di didattica e pedagogia in Assia sono membri sia dello specifico istituto nel quale insegnano sia dei cosiddetti «Centri per la formazione degli insegnanti e per la ricerca sulla scuola» (altri *Länder* hanno già creato, o stanno creando, enti simili). L'idea è quella di istituzionalizzare la formazione degli insegnanti presso le università, di disporre di un programma che serva a rafforzare all'interno del sistema universitario il rapporto tra le discipline scientifiche delle materie insegnate e la relativa didattica, e di *coinvolgere le scuole in progetti e seminari entro strutture istituzionali di partenariato*.

Il Consiglio per la formazione degli insegnanti dell'Assia è inserito in un sistema in cui collabora con le parti interessate in tutte le fasi, tra cui quella dello Sviluppo Professionale Continuo (CPD) e quella dell'apprendimento permanente.

Nella «Seconda Fase» della formazione sono necessarie figure di supervisori che fungano da «volòno», per quei docenti in servizio nelle scuole che sono coinvolti nella «Seconda Fase» e che contemporaneamente agiscono come *mentor* nelle rispettive scuole. Anche i formatori dei cosiddetti seminari di studio tengono un certo numero settimanale di lezioni nelle scuole.

Per dare ancor più risalto allo sviluppo professionale in questo campo, il Consiglio per la formazione degli insegnanti offre le cosiddette piattaforme didattiche, o spazi di incontro, con gruppi di studio e momenti di dibattito. Questi hanno una funzione nella struttura del partenariato, sia a livello regionale sia all'interno degli istituti partecipanti.

Il Consiglio per la formazione degli insegnanti ha anche un dipartimento che si occupa di progettare e organizzare seminari e iniziative di Sviluppo Professionale Continuo per questo gruppo di formatori e per gli insegnanti che desiderano conseguire ulteriori qualifiche professionali.

Esperti provenienti da tutto il Paese sono invitati a partecipare a conferenze con *workshop* (che a volte durano un'intera settimana), e coloro che hanno partecipato ricevono alla fine un attestato.

I formatori di insegnanti nelle università sono principalmente professori universitari o personale accademico

LA PRATICA DELL'INSEGNAMENTO E DEL MENTORING NEI NUOVI ISTITUTI SUPERIORI DI PEDAGOGIA IN AUSTRIA

di
Otmar Gassner
ENTEP

Il 1° ottobre 2007 i vecchi Collegi di formazione degli insegnanti sono stati sostituiti dalle nuove *Pädagogische Hochschulen*, gli Istituti superiori di pedagogia (Bundesgesetz, 2005). Questo ha portato ad alcuni cambiamenti: i programmi di studio, che si basano sul modello della formazione integrata, sono stati modularizzati e aggiornati; il tempo impiegato in riunioni è stato ridotto di circa il 15%; la laurea di primo livello (BEd) viene conferita al termine del corso di studi triennale, durante il quale bisogna aver accumulato 180 crediti formativi (ECTS). Inoltre la formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo sono ora, almeno ufficialmente, riuniti in un'unica istituzione.

Il dettato del Processo di Bologna è stato rispettato quanto alla durata del corso, al fatto che la nuova laurea di primo livello conferisce la qualifica di insegnante a pieno titolo, e alla possibilità per i futuri docenti di insegnare nelle scuole primarie o nelle scuole secondarie inferiori a seconda del programma di studi scelto. D'altro canto, dato che è ancora fortemente legata al primo ciclo di laurea, la formazione degli insegnanti austriaci è ancora in contrasto con i dettami dei *Principi comuni europei* (2004, p. 4) e con la più recente Comunicazione della Commissione *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* (Commissione, 2007, pp. 12 s.); inoltre non si è ancora risolta la questione della laurea magistrale caldeggiata dall'Europa, il che pone un altro problema di tipo strutturale: le nuove facoltà di scienze dell'educazione possono sì elaborare programmi di secondo livello per gli insegnanti che desiderano conseguire la laurea magistrale, ma, nonostante le direttive vigenti in Europa, presso gli Istituti di formazione iniziale degli insegnanti non c'è la possibilità di conseguire un dottorato di ricerca.

Il dettato del Processo di Bologna è stato rispettato quanto alla durata del corso, al fatto che la nuova laurea di primo livello conferisce la qualifica di insegnante a pieno titolo

Fatta questa premessa, la pratica didattica gioca un ruolo importantissimo, ed è considerata un aspetto chiave della formazione dei nuovi insegnanti. La legge quadro è chiara, e impone 36 crediti formativi (ECTS) per questa area della formazione. La messa in pratica e l'organizzazione di questa parte dello studio ricade sui singoli istituti di formazione, cui la legge concede, sotto questo aspetto, una certa autonomia decisionale. Se da una parte tutti sono d'accordo che i futuri insegnanti dovrebbero avere una conoscenza pratica delle scuole e insegnare a loro volta in tutti i semestri tranne il primo, vi è però una certa libertà di scelta per quanto riguarda la pianificazione vera e propria dei programmi. Fondamentalmente ci sono due modelli: il primo prevede che il futuro insegnante tenga o assista a una lezione alla settimana per ciascuna materia (nelle scuole secondarie inferiori) oppure a una mattinata di lezione nelle scuole elementari; il secondo prevede che il futuro insegnante tenga lezioni a tutti i livelli delle classi per cicli di due settimane. Normalmente, nel corso dei tre anni di studio si pratica un misto dei due modelli. Può essere interessante analizzare in questa breve relazione la situazione di uno dei quattordici istituti di formazione degli insegnanti dell'Austria, l'Università di Scienze dell'educazione del Vorarlberg.

STRUTTURA E CONTENUTI DEL MENTORING

Tutti sono d'accordo che i futuri insegnanti dovrebbero avere una conoscenza pratica delle scuole e insegnare a loro volta in tutti i semestri tranne il primo

Presso l'Università di Scienze dell'educazione del Vorarlberg la pratica inizia fin dal primo semestre, con seminari sulle teorie e sulla didattica delle materie, e con l'osservazione e l'analisi delle lezioni. Nei due semestri successivi due studenti si alternano nel tenere e osservare una lezione a settimana in una classe, sotto la supervisione dell'insegnante della classe e del *mentor*. Uno dei due tirocinanti tiene la lezione, sulla base di informazioni ricevute dall'insegnante titolare della classe, e l'altro fa da uditor. Infine, la lezione viene discussa e analizzata nel dettaglio dagli studenti, dall'insegnante della classe e dal *mentor*. Negli ultimi tre semestri gli studenti insegnano a tempo pieno per periodi di due settimane sotto la supervisione di un insegnante esperto e, al tempo stesso, si tengono in stretto contatto con un *mentor* dell'università.

▼ **Tabella 1** • Schema del tirocinio pratico nelle scuole (tipologia classica) (Cfr. Gassner e Mallaun, 2004, 4948)

| Gradi | | Mentor | Studente | Insegnante di scuola secondaria |
|-------|-----------------------|---|---|---|
| 1 | Preparazione | | | Individuazione (con una settimana di anticipo) degli obiettivi e dei contenuti della lezione che lo studente dovrà tenere |
| 2 | | | Preparazione e stesura dello schema della lezione | |
| 3 | Lezione di tirocinio | Osservazione della lezione | Lezione preparata e gestita dai tirocinanti (in alternanza) | Osservazione della lezione |
| 4 | Analisi e discussione | Analisi e discussione congiunta della lezione pratica | Analisi e discussione congiunta della lezione pratica | Analisi e discussione congiunta della lezione pratica |

L'attività di *mentoring* comporta la pianificazione delle lezioni e la discussione delle idee prima del momento dell'insegnamento, l'osservazione delle lezioni, la riflessione sulla lezione tenuta, l'analisi e la discussione, la spinta verso una maggiore consapevolezza, l'individuazione dei traguardi e il sostegno emotivo. L'obiettivo primario è quello di portare gli studenti a riflettere sul proprio operato e su quello dei colleghi, di mostrare la varietà di metodi possibili, e di rappresentare un appoggio per gli studenti nel difficile percorso di crescita che li trasformerà in professionisti indipendenti, autonomi e «riflessivi».

In un progetto di ricerca (Gassner e Mallaun, 2004) l'analisi e la discussione delle lezioni sono state abbandonate in favore della riflessione individuale. L'idea era quella di dare l'avvio a un percorso riflessivo di tutti i membri del gruppo che non fosse influenzato dal pensiero di altri.

In questo modo si è giunti a un processo riflessivo autonomo, che ha portato a un reale scambio di idee personali.

Tutto il materiale che così si viene a creare è disponibile in forma scritta, ed è parte integrante dell'*e-portfolio* di ogni studente, in un'ottica di *e-learning*. In questo modo si può avere un accesso automatico al percorso di apprendimento di ogni singolo studente per quel che riguarda la pratica dell'insegnamento. I futuri insegnanti che seguono questi procedimenti passo per passo ogni settimana saranno più consapevoli delle dinamiche del gruppo e del proprio comportamento in classe rispetto a quelli che non partecipano a questo genere di percorso intensivo e documentato.

L'obiettivo primario è quello di portare gli studenti a riflettere sul proprio operato e su quello dei colleghi, di mostrare la varietà di metodi possibili, e di rappresentare un appoggio per gli studenti

▼ **Tabella 2** • Procedure per l'insegnamento della pratica su *e-platform* (progetto)

| Gradi | | Mentor | Studente | Insegnante di scuola secondaria inferiore |
|-------|---|--|--|--|
| 1 | Preparazione della lezione per via informatica | | | Invio degli obiettivi e contenuti delle lezioni per posta elettronica allo studente e al <i>mentor</i> |
| 2 | | | Invio del programma della lezione in file Word o HTML al <i>mentor</i> | |
| 3 | | Conversione del file dello studente in HTML e trasferimento del file nel server remoto | | |
| 4 | | Aggiunta di commenti al programma della lezione | Aggiunta di commenti al programma della lezione | Aggiunta di commenti al programma della lezione |
| 5 | | Suggerimento di eventuali cambiamenti e/o approvazione | | Suggerimento di eventuali cambiamenti e/o approvazione |
| 6 | | | Reazione a eventuali commenti e, se possibile, messa in atto di cambiamenti | |
| 7 | Lezione di tirocinio | Supervisione della lezione | Lezione (in alternanza) | Presenza alla lezione |
| 8 | Riflessioni sulla lezione | Stesura di un commento riflessivo sulla lezione | Stesura di un commento riflessivo sulla lezione da mandare come file Word al <i>mentor</i> | Stesura di un commento riflessivo sulla lezione da mandare come file Word al <i>mentor</i> |
| 9 | | Trasferimento informatico nel forum di discussione del contenuto della riflessione | | |
| 10 | | Letture e commento di altri contributi al dibattito | Letture e commento di altri contributi al dibattito | Letture e commento di altri contributi al dibattito |

La pratica dell'insegnamento su piattaforma digitale si fonda su principi costruttivisti, quali quello che afferma che «l'apprendimento si ottiene attraverso la costruzione attiva delle conoscenze supportate dalle diverse prospettive all'interno di contesti significativi» (Oliver, 2001, p. 4). L'interazione sociale nella classe deve essere seguita dal tentativo sistematico di attribuire un senso ai vari processi, attraverso la riflessione strutturata e guidata (*scaffolding*) e la discussione. «L'analisi dei documenti contenuti nei *portfolio* digitali ha confermato l'ipotesi alla base del progetto: la riflessione è diventata più ampia e approfondita, e i dati individuali erano ricchi di materiale molto importante per l'analisi, ciò che ha contribuito alla comprensione degli intricati processi inerenti alla pratica della formazione degli insegnanti. Inoltre questi dati si sono rivelati un ot-

timo mezzo per valutare il comportamento dei futuri insegnanti e dei *mentor*. I *portfolio* digitali possono rivelarci molto sulle capacità riflessive dei futuri insegnanti e sulle loro risposte comportamentali in situazioni complesse. Questi dati sono elementi importanti del percorso di apprendimento individuale, documentano lo sviluppo professionale degli studenti-insegnanti e indicano le strade da seguire in futuro. Anche se il progetto era incentrato sui futuri insegnanti, i dati ci hanno permesso di analizzare e descrivere i vari metodi e comportamenti dei *mentor*, mettendoci in condizione di rivolgere critiche costruttive ai *mentor* coinvolti, e di discutere la politica sul *mentoring* adottata dalla scuola. Le conclusioni sono state utili alle singole persone coinvolte, ma anche all'istituzione nel suo complesso, e possono essere considerate un punto di partenza per un'analisi dettagliata di tutti i *mentor*» (Gassner 2006, 2212). Gli studi hanno fatto da battistrada, e i *policy-maker* bene informati sono coscienti del numero di opzioni utili a migliorare le condizioni pratiche della formazione, ma ci vuole tempo per prendere decisioni sulle misure da adottare in base ai dati della ricerca e secondo un criterio che potremmo definire «fare le cose per bene».

Se il praticantato è organizzato secondo blocchi di due settimane a semestre ciascuno, l'impegno del *mentoring* è meno gravoso, e le responsabilità più grandi ricadono sull'insegnante di pratica, che è a stretto contatto quotidiano con il futuro docente. Il *mentor* dell'Istituto superiore di pedagogia fornisce le informazioni-base, assiste a una lezione per ogni studente e gli fa da guida nella fase finale di autovalutazione e valutazione del gruppo. In questo modello le possibilità di intervento sul programma di ciascuna lezione o sulle lezioni impartite è molto più limitato.

ACCORDI DI PARTENARIATO TRA ISTITUTI DI FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E SCUOLE

L'organizzazione e l'amministrazione della pratica dell'insegnamento sono compito degli Istituti superiori di pedagogia, e ciò implica che spesso sono gli istituti stessi a invitare le scuole della propria regione a collaborare alla parte pratica della formazione degli insegnanti. Le scuole che scelgono di accettare i tirocinanti devono avere un personale scolastico che sia disponibile a fornire ore aggiuntive di lavoro e anche un periodo di tempo per il corso preparatorio. Appena sono stati presi questi accordi, l'Istituto superiore di pedagogia assegna un certo numero dei propri studenti alle varie scuole. Ogni coppia di studenti ha un insegnante di ruolo a cui fare riferimento, e quest'ultimo è responsabile degli obiettivi della lezione (da indicarsi una settimana prima), di tutto ciò che riguarda la lezione che lo studente terrà nella sua classe, e, infine, della discussione che si svolgerà dopo la prova. Il contatto con l'Istituto superiore di pe-

L'impegno del *mentoring* è meno gravoso, e le responsabilità più grandi ricadono sull'insegnante di pratica, che è a stretto contatto quotidiano con il futuro docente

dagogia è tenuto dal *mentor*, che partecipa al lavoro pratico nelle scuole solo una volta ogni due o tre settimane.

Nell'organizzazione a blocchi della formazione pratica, il coinvolgimento diretto del *mentor* dell'Istituto superiore di pedagogia è meno intenso, e sono principalmente gli insegnanti della classe a condurre le analisi e le riflessioni dopo le lezioni dei tirocinanti.

Questi accordi di partenariato sono piuttosto informali e possono essere facilmente modificati, in quanto non esistono contratti legalmente vincolanti a lungo termine. Tale libertà consente una certa flessibilità quanto al numero di studenti accettati come tirocinanti e di posti disponibili per il tirocinio. D'altro canto, i partenariati consolidati tendono a perdurare e sono difficili da sciogliere anche quando la qualità non si rivela soddisfacente. Gli insegnanti delle scuole che partecipano alla formazione pratica degli studenti percepiscono una modesta indennità per le ore aggiuntive di lavoro.

LE CARATTERISTICHE DEL MENTOR

In Austria c'è una distinzione fra insegnanti di scuola e *mentor*. Gli insegnanti di scuola hanno il ruolo di portare gli studenti-insegnanti nelle proprie classi, dove questi terranno una lezione su tre di una materia alla settimana, o una mattinata intera nel caso delle scuole elementari. Questi insegnanti in carriera, professionisti esperti, spesso raccomandati per questo tipo di lavoro da un preside o dall'Ispettorato, hanno seguito i corsi dell'Istituto superiore di pedagogia con cui si è stretto un partenariato.

I *mentor* sono membri del personale dell'Istituto superiore di pedagogia e sono responsabili del lavoro di tirocinio all'interno della scuola. Di norma vengono nominati una volta che hanno ottenuto il ruolo di docente universitario. Non è necessaria una qualifica formale per il *mentoring* (diversamente da quanto avviene nel campo dell'insegnamento generale), ma per lo più i *mentor* hanno acquisito le competenze necessarie attraverso un processo di autodidattica o grazie al proprio sviluppo professionale.

Certo, si dovrebbero introdurre procedure per la garanzia di qualità allo scopo di mantenere alti gli standard in questo campo.

ISTITUTI DI FORMAZIONE E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

In Austria i nuovi Istituti superiori di pedagogia (introdotti il 1° ottobre 2007) si occupano sia di formazione iniziale sia di sviluppo professionale. Per quest'ultimo è stato stabilito un minimo di 15 ore di frequenza annuali per gli inse-

I *mentor* sono membri del personale dell'Istituto superiore di pedagogia e sono responsabili del lavoro di tirocinio all'interno della scuola

gnanti delle scuole elementari e delle secondarie inferiori. Sta all'insegnante decidere quanto frequentare i corsi, e non ci sono programmi basati su un'analisi dei bisogni o sulle proprie aspettative di sviluppo individuale. Non è quindi un programma sistematico, ma segue il principio del *patchwork*, andando incontro alle diverse esigenze. La frequenza ad alcuni corsi può essere richiesta dalla presidenza di una scuola o dai Consigli regionali o nazionali per l'Istruzione, ma non vengono verificate le competenze specifiche. Fondamentalmente, lo sviluppo professionale è a discrezione dei singoli insegnanti e rimane una questione di etica. Non sono stati previsti incentivi o norme rigorose in questo campo.

Il miglioramento dell'organizzazione della scuola spesso emerge dalla necessità di cambiare o adeguare le caratteristiche della scuola stessa. Le scuole ottengono un supporto da parte degli Istituti superiori di pedagogia sia all'interno della propria struttura sia all'esterno. Alcuni settori della scuola sono diventati molto competitivi e cercano nuovi sistemi per attirare gli alunni: ciò comporta la necessità crescente di migliorarne l'immagine e le caratteristiche, e di offrire un'istruzione dal profilo molto mirato (informatica, sport, lingue, arte).

BIBLIOGRAFIA

- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). BGBl. I n. 30/2006 v. 13.3.2006; consultare il sito <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg0503.xml> (10 ottobre 2007).
- Commissione della Comunità europea (2005). *Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti – Educatione and Formazione 2010*. Congresso europeo sperimentale, Bruxelles, 20-21 giugno 2005. Bruxelles, Commissione Europea; consultare il sito http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html.
- Commissione Europea (agosto 2007), *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo; consultare il sito <http://ec.europa.eu/education/com392en.pdf> (10 ottobre 2007).
- Gassner, O. (2002), *Reorganising CPD – Lessons from Europe*. In Gassner, O. (a cura di), *Strategies of Change in Teacher Education – European Views*. Atti del Convegno ENTEP/BLK tenutosi al Feldkirch College of Teacher Education, gennaio 2002. Feldkirch, Pädagogische Akademie Feldkirch, pp. 131-136.
- Gassner, O. (2005), *Die BA/MA Struktur in der Lehrerbildung: Blicke auf Europa und Modelle für Österreich. Presentation im Rahmen der ATEE-Konferenz in Amsterdam*. Consultare il sito <http://www.atee2005.nl/conferen/postconf.htm> (1 aprile 2006). Reperibile anche in «Ars Paedagogica», F&EEdition 7, 2006, Forschungsstelle des AV-PH Vorarlberg, pp. 3-11.
- Gassner, O., e Mallaun, J. (2004), *Exploring Possibilities for School Practice and Digital Portfolios in an e-Learning Environment*, in Cantoni, L., e McLoughlin, C. (a cura

di), *Proceedings of ED-Media 2004 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Norfolk, AACE, pp. 4946-4953.

Gassner, O., e Mallaun, J. (2006), *Insights from Content Analysis of Digital Portfolios in School Practice*, in Crawford, C., et al. (a cura di), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, Chesapeake, VA, AACE, pp. 2207-2212.

Oliver, R. (2001), *Developing e-Learning Environments That Support Knowledge Construction in Higher Education*, in Stoney, S., e Burn, J. (a cura di), *Working for Excellence in the e-Economy*, Churchlands (Australia), We-B Centre, pp. 407-416.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI - L'ESEMPIO DI CIPRO

L'offerta per la formazione iniziale degli insegnanti è un corso universitario pre-laurea quadriennale (almeno 240 crediti ECTS). L'apprendistato nella scuola (29 ECTS) è organizzato dall'università, in collaborazione con le scuole, ed è obbligatorio per tutti gli studenti.

di
Athena
Michaelidou
ENTEP

1. STRUTTURA E NATURA DEL *MENTORING* E DEL *COACHING* DEGLI STUDENTI DEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI NEL CONTESTO DELLA FORMAZIONE INIZIALE

Obiettivo: l'esperienza sul campo mira a far sì che gli studenti familiarizzino con tutto ciò che accade nel contesto scolastico, dalla pianificazione dell'insegnamento alle svariate responsabilità che toccano agli insegnanti. Durante il tirocinio in una scuola, i futuri docenti hanno modo di lavorare con esperti insegnanti di quella scuola in un rapporto di *mentoring*. Il personale accademico visita la scuola e fa un lavoro di supervisione degli studenti.

Il lavoro sul campo implica una partecipazione attiva dello studente nella vita della scuola: osservazione delle lezioni in classe, preparazione e presentazione di lezioni, autovalutazione del lavoro fatto e del ruolo dello studente-insegnante, discussione sia con il *mentor* sia con i professori della facoltà. L'intera esperienza viene valutata dall'università attraverso questionari rivolti agli insegnanti della scuola e agli studenti-insegnanti.

Solitamente i *mentor* sono docenti di grande esperienza, che (nel caso essi rispondano a determinati criteri) assumono questo ruolo su basi di volontariato. L'università si fa carico di fornire loro un corso preparatorio, ed essi fungono da sostegno allo studente-insegnante.

L'esperienza sul campo mira a far sì che gli studenti familiarizzino con tutto ciò che accade nel contesto scolastico dalla pianificazione dell'insegnamento alle svariate responsabilità che toccano agli insegnanti

2. ACCORDI DI PARTENARIATO TRA GLI ISTITUTI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E LE SCUOLE: I DIVERSI RUOLI RICOPERTI DALLE PARTI IN CAUSA

Ecco alcuni esempi di partenariati tra gli Istituti di formazione degli insegnanti (*Teacher Education Institutions*, TEI) e le scuole:

1. i TEI, previo accordo con il dipartimento del ministero responsabile, mandano gli studenti-insegnanti presso le varie scuole per il loro tirocinio;
2. docenti esperti fungono da *mentor* per gli studenti-insegnanti. In questo caso, i TEI forniscono la formazione necessaria ai *mentor*;
3. i TEI collaborano con gli insegnanti per svolgere attività di ricerca all'interno della scuola (inchieste, ricerca-azione, programmi di intervento, ecc.). In questo modo le scuole (insegnanti e studenti) si impegnano nella ricerca sia attivamente (ricerca-azione) sia passivamente;
4. normalmente il personale accademico ha il ruolo dell'«esperto», ovvero del *critical friend*, mentre insegnanti e studenti hanno un ruolo pratico attivo. In taluni casi in cui vengono intrapresi progetti di ricerca-azione, insegnanti e studenti sono i ricercatori e i docenti universitari agiscono da *critical friend*;
5. la formazione continua all'interno della scuola ha luogo a seconda delle necessità rilevate dalla scuola stessa.

3. CHE PROFILO È NECESSARIO A UN INSEGNANTE PER ESSERE SCELTO COME MENTOR O TUTOR PER GLI STUDENTI-INSEGNANTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, E QUAL È LA PREPARAZIONE PREVISTA PER LUI AFFINCHÉ SIA IN GRADO DI FORNIRE UN MENTORING EFFICACE?

I criteri di fondo sono la valutazione dell'ispettore, i titoli di studio per l'insegnamento e una laurea di livello superiore possibilmente in pedagogia, abilità comunicative (segnalate dal direttore didattico della scuola e/o dall'ispettore), e anzianità di servizio.

4. RAPPORTI TRA TEI E SCUOLE RIGUARDO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEI LORO INSEGNANTI E ALLO SVILUPPO ORGANIZZATIVO DELLE SCUOLE STESSE

Lo sviluppo organizzativo di una scuola normalmente è gestito a livello sistemico e centralizzato in base a indicazioni del ministero. È tuttavia in atto un tentativo di decentralizzazione del meccanismo, con la concessione di un minimo di autonomia alle scuole, affinché possano individuare le proprie necessità e agire di conseguenza.

I TEI collaborano con gli insegnanti per svolgere attività di ricerca all'interno della scuola. In questo modo le scuole si impegnano nella ricerca sia attivamente sia passivamente

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale dell'insegnante, esso è visto come una necessità «personale», e vi sono vari modi per ottemperarvi:

1. i TEI offrono corsi post-laurea per insegnanti;
2. i TEI forniscono seminari di formazione continua agli insegnanti in servizio;
3. le scuole individuano le proprie necessità di formazione e invitano presso di sé docenti universitari (o dell'Istituto di Pedagogia) con funzioni di consulenza e monitoraggio.

I TEI offrono
corsi
post-laurea
per insegnanti

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO IN DANIMARCA

MISURE ADOTTATE A LIVELLO NAZIONALE, LORO ATTUAZIONE E VALUTAZIONE

Nel 2006 il Parlamento danese ha promulgato una nuova legge sulla formazione (iniziale) dell'insegnante, il cui intento principale era rafforzare il legame tra la teoria delle università e la pratica delle scuole.

Qualità e difetti nelle seguenti aree:

STRUTTURA E NATURA DEL *MENTORING* E DEL *COACHING* DEGLI STUDENTI DEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI

La formazione iniziale dell'insegnante è un corso di 4 anni (360 crediti) che per sei mesi si svolge in contesti scolastici (36 crediti) sotto la supervisione/*mentoring* di insegnanti esperti. Il lavoro all'interno della scuola avviene in 4 periodi, divisi su ciascuno dei 4 anni di corso.

Nel corso dei periodi lo studente-insegnante si assume progressivamente responsabilità sempre maggiori, e una sempre maggior quantità del suo tempo viene impiegata nell'insegnamento vero e proprio.

Gli studenti sono promossi o bocciati al termine di ciascun periodo. Se sono bocciati devono ripetere il tirocinio.

Durante ciascun periodo gli studenti sono seguiti con *mentoring* e *coaching* da parte di personale qualificato.

di
Nils-Georg
Lundberg
ENTEP

La formazione iniziale dell'insegnante è un corso di 4 anni che per sei mesi si svolge in contesti scolastici sotto la supervisione/*mentoring* di insegnanti esperti

ACCORDI DI PARTENARIATO TRA GLI ISTITUTI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E LE SCUOLE: I DIVERSI RUOLI RICOPERTI DALLE PARTI IN CAUSA

Secondo la legge, le scuole sono tenute a lasciare spazio ai tirocinanti. Ma gli insegnanti scolastici vengono pagati dall'istituto di formazione per il tempo da loro speso a insegnare o a fare *mentoring* o *coaching* per gli studenti-insegnanti. La pratica è parte integrante del programma di formazione, e la valutazione del risultato dello studente nel tirocinio è responsabilità dell'istituto di formazione. La responsabilità dei corsi di pratica scolastica per gli studenti-insegnanti ricade sulle scuole.

CHE PROFILO È NECESSARIO A UN INSEGNANTE PER ESSERE SCELTO COME *MENTOR* O *TUTOR* PER GLI STUDENTI-INSEGNANTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, E QUAL È LA PREPARAZIONE PREVISTA PER LUI AFFINCHÉ SIA IN GRADO DI FORNIRE UN *MENTORING* EFFICACE?

Idealmente gli insegnanti scelti per il *mentoring* dovrebbero frequentare un corso e sostenere un esame specifico. Si tratta di un corso il cui diploma dà diritto a 60 crediti. Già la legge precedente allocava un finanziamento consistente per la formazione dei *mentor* per studenti-insegnanti. Nelle intenzioni ci doveva essere almeno un *mentor* diplomato per ciascuna scuola.

Ma la realtà è ben lontana da questo. Soltanto la metà circa degli stanziamenti previsti viene utilizzata a questo scopo, e metà (o meno) dei *mentor* hanno passato il corso e ricevuto un diploma.

Insegnanti esperti fanno le veci dei *mentor*, avendo magari frequentato un corso più breve che non dà un diploma. Si tratta di una situazione soddisfacente.

RAPPORTI TRA TEI E SCUOLE RIGUARDO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEI LORO INSEGNANTI E ALLO SVILUPPO ORGANIZZATIVO DELLE SCUOLE STESSE

In larga misura le scuole stanno utilizzando gli Istituti di formazione (scuole di formazione degli insegnanti o università) per lo sviluppo professionale dei propri insegnanti e come partner per lo sviluppo organizzativo delle scuole stesse. Molti docenti seguono corsi di formazione continua presso i TEI, conseguendo per esempio un diploma (60 crediti) in una materia specifica (matematica o sostegno a bambini con necessità particolari e così via).

Molte scuole o comunità locali fanno un contratto con i TEI per quel che riguarda lo sviluppo organizzativo proprio o di tutte le scuole della comunità. Noi troviamo molto soddisfacente questo stato di cose, che reca grandi benefici alle scuole, alle comunità e agli Istituti di formazione degli insegnanti.

Le scuole stanno utilizzando gli Istituti di formazione per lo sviluppo professionale dei propri insegnanti e come partner per lo sviluppo organizzativo delle scuole stesse

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO IN SLOVENIA

Cercherò di mettere a fuoco le questioni della *formazione degli insegnanti nel contesto scolastico* utilizzando alcuni dati emersi durante la prima fase di un grande progetto di ricerca portato avanti dalla facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Lubiana (Devjak, T., a cura di, 2005), *Partenariati tra l'Università e gli Istituti di formazione degli insegnanti*, finanziato dal Fondo sociale europeo e dal Ministero dell'Istruzione e dello Sport della Repubblica slovena (2004-2005, fase I, e 2006-2007, fase II), il cui obiettivo era sviluppare e valutare modelli di partenariato in tutte le aree della formazione degli insegnanti (le 3 I: Iniziale, Induzione e In-service, la formazione continua), nonché la ricerca congiunta; il progetto non abbraccia soltanto le scuole, ma anche altre istituzioni collegate all'istruzione.

Il progetto ha i seguenti obiettivi in quattro aree:

- esaminare e creare un modello di apprendistato gratuito all'interno delle scuole in seno a un programma per insegnanti e altri educatori;
- creare un modello di induzione all'insegnamento per i neodiplomati docenti;
- creare un modello di sviluppo professionale permanente;
- esaminare i modelli di progetti di ricerca congiunta riguardanti le pratiche dell'insegnamento e la riapplicazione dei risultati nella prassi quotidiana.

Nella presente relazione posso presentare solamente a grandi linee le conclusioni raggiunte alla fine della prima fase del progetto, che era incentrata sull'analisi della situazione attuale (il progetto continua anche nel 2006 e 2007).

STRUTTURA E NATURA DEL MENTORING E DEL COACHING DEGLI STUDENTI DEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI NEL CONTESTO DELLA FORMAZIONE INIZIALE

Il rapporto che si crea all'interno *del mentoring e del coaching degli studenti dei corsi di formazione per insegnanti nel contesto della formazione iniziale* è un rap-

di
Cveta
Razdevšek-
Pučko
ENTEPE

Sviluppare e valutare modelli di partenariato in tutte le aree della formazione degli insegnanti (le 3 I: Iniziale, Induzione e In-service, la formazione continua), nonché la ricerca congiunta

porto di lavoro, una coesistenza, ma anche una cooperazione professionale tra le facoltà di scienze dell'educazione (TEI) e le scuole. Attualmente (Jurišević, 2005) 327 *mentor* e 32 professori universitari della facoltà di Scienze dell'educazione sono attivi nella formazione pratica dei docenti. I *mentor* hanno dato un voto di 3,3 su 5 per quel che concerne il grado di collaborazione tra i due partner, contro il 3,8 degli accademici.

I *mentor* erano soddisfatti della preparazione ricevuta, ma sentivano il bisogno di un maggior *feedback*, di più occasioni per migliorare il proprio lavoro e di criteri più chiari per la valutazione dei giovani futuri insegnanti.

Hanno inoltre lamentato un'insoddisfacente partecipazione da parte delle strutture amministrative della scuola al loro lavoro. Indagini hanno rivelato (Magajna, 2005) che, per ciò che riguarda alcuni aspetti, i *mentor* e i docenti universitari non avevano la stessa percezione di quali aree di conoscenze fossero da privilegiare.

Questi risultati serviranno da punto di partenza per la definizione dei rispettivi ruoli dei partner, e per lo sviluppo di rapporti di collaborazione in questo settore.

ACCORDI DI PARTENARIATO TRA GLI ISTITUTI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E LE SCUOLE: I DIVERSI RUOLI RICOPERTI DALLE PARTI IN CAUSA

La situazione presente

Non esistono per ora contratti formali tra scuole e Istituti di formazione, né sono stati stabiliti i requisiti necessari per la qualifica di *mentor*. La proposta di contratto è attualmente in fase di discussione.

Anche se gli aspetti organizzativi sono molto importanti, la creazione di partenariati non dovrebbe essere l'unico obiettivo: si tratta di un mezzo per migliorare la qualità del lavoro e dei processi di apprendimento che apporta in definitiva un beneficio all'allievo e al futuro insegnante.

Questo tipo di collaborazione fra scuole e Istituti di formazione dovrebbe essere un processo naturale in cui le scuole hanno un ruolo da protagonista da entrambe le parti: da una parte ci sono i formatori, e dall'altra i fruitori; ne consegue che essi debbano (che lo vogliano o no è un'altra questione) assumere un ruolo importante nel processo di formazione degli insegnanti. Le scuole hanno una percezione assai più acuta della «vera vita scolastica»: quali siano i problemi più pressanti del lavoro in classe e anche quali siano le carenze più vistose della situazione di oggi, il che significa che sono in grado di promuovere i cambiamenti più velocemente e direttamente. Le nuove forme di partenariato, anziché disperdersi in progetti sporadici, dovrebbero garantire

Questo tipo di collaborazione fra scuole e Istituti di formazione dovrebbe essere un processo naturale in cui le scuole hanno un ruolo da protagonista da entrambe le parti

un continuo scambio di idee fra le parti in causa. La partecipazione delle scuole nella formazione non dovrebbe limitarsi al lavoro pratico in classe, il che creerebbe soltanto un eccesso di lavoro per i docenti senza dar loro d'altra parte un'occasione per accrescere la propria professionalità. Le nuove forme di partenariato dovrebbero fornire agli insegnanti occasioni di sviluppo professionale che scaturiscono dalla pratica, occasioni per ottenere qualifiche più elevate e per allargare il proprio orizzonte personale. E da ultimo, ma non meno importante, gli istituti di formazione possono ricevere benefici indiretti dal collegamento delle scuole locali con la propria comunità e le imprese attive in una determinata zona.

CHE PROFILO È NECESSARIO A UN INSEGNANTE PER ESSERE SCELTO COME *MENTOR* O *TUTOR* PER GLI STUDENTI-INSEGNANTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, E QUAL È LA PREPARAZIONE PREVISTA PER LUI AFFINCHÉ SIA IN GRADO DI FORNIRE UN *MENTORING* EFFICACE?

Un modello di educazione che si fonda sul concetto di apprendistato, in cui un *mentor* è visto come «esempio di come si insegna», dovrebbe venire sostituito dal modello cosiddetto «riflessivo», in cui il *mentor* è considerato un «esempio di come si pensa». L'insegnante-*mentor* dovrebbe essere un «pratico-riflessivo» nel senso più alto del termine. Dovrebbe essere un insegnante esperto (in futuro con una laurea del tipo che il Processo di Bologna definisce magistrale). I risultati della nostra ricerca suggeriscono che sarebbe necessaria una sorta di «patente» per diventare un *mentor*. Alcune linee guida sono attualmente in fase di definizione, così come lo sono alcuni programmi di formazione continua pensati specificamente per i *mentor*. È allo studio l'ipotesi che la licenza andrebbe rinnovata.

RAPPORTI TRA TEI E SCUOLE RIGUARDO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEI LORO INSEGNANTI E ALLO SVILUPPO ORGANIZZATIVO DELLE SCUOLE STESSE

La facoltà di Scienze dell'educazione ha già istituito parecchi programmi di aggiornamento per lo *sviluppo professionale degli insegnanti e di altri educatori (in servizio)*. Parte del progetto menzionato più sopra è una ricerca (Polak, Devjak e Cencič, 2005) il cui obiettivo è la valutazione dell'attuale situazione in materia, capire quali siano i bisogni effettivi degli utenti quanto a contenuti e gestione, e capire se c'è una volontà di partecipazione attiva (per esempio, lo studio teorico di casi emersi nella pratica quotidiana). La ricerca si è svolta su un campionario di 425 persone provenienti da scuole e istituti diversi (scuole

Le nuove forme di partenariato dovrebbero fornire agli insegnanti occasioni di sviluppo professionale che scaturiscono dalla pratica, occasioni per ottenere qualifiche più elevate e per allargare il proprio orizzonte personale

materne, elementari, medie, istituti professionali, comunità, ecc.). Un'analisi delle risposte ha confermato le aspettative: i partecipanti sono interessati a un lavoro di tipo più attivo (seminari avanzati), sono interessati a contenuti pratici, ad avere a disposizione più materiale didattico, preferiscono che i corsi si svolgano in un periodo concentrato in cui si lavora tutto il giorno, e che si tengano vicino a casa: i direttori didattici appoggiano il tendere dei docenti verso un miglioramento della propria formazione, ma gli insegnanti vorrebbero poter disporre all'uopo di più giorni di permesso. I dati emersi da questa inchiesta verranno utilizzati come base per i cambiamenti organizzativi, mentre i parteneriati fungeranno da modello per una partecipazione più attiva.

BIBLIOGRAFIA

Devjak, T. (2005), *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc*, in Devjak, T. (a cura di), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 80-95.

Juriševič, M. (2005), *Partnerstvo kot modus vivendi v izobraževanju učiteljev*, in Devjak, T. (a cura di), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 61-79.

Magajna, Z. (2005), *Praktično usposabljanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete*, in Devjak, T. (a cura di), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 186-203.

Polak, A., Devjak, T. e Cencič, M. (2005), *Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave projekta partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja*, in Devjak, T. (a cura di), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov (Partnership between the Faculty and Educational Institutions)*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, pp. 151-178.

I partecipanti sono interessati a un lavoro di tipo più attivo, a contenuti pratici, ad avere a disposizione più materiale didattico, preferiscono che i corsi si svolgano in un periodo concentrato e che si tengano vicino a casa

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO IN SPAGNA

La Spagna è strutturata politicamente in Comunità autonome; conseguentemente alcuni aspetti politici ricadono sotto la responsabilità delle autorità regionali; lo Stato detta tuttavia alcune condizioni obbligatorie per l'intero Paese, lasciando alle Comunità autonome lo spazio per sviluppare le proprie politiche all'interno di quel quadro generale. È questo il caso del sistema scolastico. In Spagna stiamo attualmente modificando l'intero sistema educativo in due direzioni complementari e interconnesse: da un lato adeguandolo alle linee guida europee dell'Agenda di Lisbona 2010 per l'educazione non universitaria, dall'altro ristrutturando l'educazione superiore secondo il dettato del Processo di Bologna.

L'istruzione generale e non universitaria è regolata dalla *Ley Orgánica de Educación*, approvata dal Parlamento spagnolo nel 2006. I curricula generali per le scuole materne, primarie e secondarie sono stati varati quest'anno dal governo spagnolo. Per le scuole primaria e secondaria essi sono strutturati per competenze.

L'istruzione superiore è retta secondo la *Ley Orgánica de Universidades*, modificata dal Parlamento spagnolo nel 2007. Si tratta di una legge quadro sulle università in cui gli studi sono divisi in tre cicli: laurea di primo grado, laurea magistrale (o di secondo livello) e dottorato. Le linee guida per ciascuna tipologia non sono ancora ratificate.

Tenendo a mente questa prospettiva generale, incentreremo il nostro intervento sulla formazione iniziale degli insegnanti, di cui non sono ancora stati ufficialmente approvati i tre distinti profili, vale a dire docente di scuola materna, primaria e secondaria rispettivamente.

- La formazione iniziale rimarrà una qualifica di livello universitario.
- I requisiti saranno i medesimi per tutto il Paese (per tutte le Comunità), come era finora.

di
Josep Cervelló
ed Emma
Rodríguez
Chamorro
ENTEP

In Spagna
stiamo
modificando
l'intero sistema
educativo
in due direzioni
complementari:
da un lato
adeguandolo
alle linee guida
europee
dell'Agenda di
Lisbona 2010,
dall'altro
ristrutturando
l'educazione
superiore
secondo
il Processo
di Bologna

- Nondimeno, vi sono differenze a seconda del grado di scuola in cui il docente insegnerà.

Per ciò che concerne il *mentoring*, il *coaching* e i partenariati tra università e scuole, dobbiamo distinguere tra tirocinanti di scuole materne, primarie e secondarie.

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA MATERNA E PRIMARIA

Legge: 3 anni accademici e 320 ore di tirocinio nelle scuole (statali).

Distribuzione delle ore di tirocinio su tutto il corso di studi secondo i curricula sviluppati dalle università e approvati dalle autorità autonome.

A mo' di esempio, citiamo il tirocinio per i futuri insegnanti delle scuole materne e primarie della Comunità di Madrid: esso è gestito secondo accordi di partenariato tra le Autorità autonome per l'istruzione e le università di Madrid che si occupano di formazione di insegnanti. Nel quadro di questo accordo, le scuole possono stringerne altri specifici con le università per accogliere i tirocinanti. Perché un insegnante possa diventare un *mentor* è necessario che abbia almeno tre anni di carriera alle spalle. L'attività di *mentoring* dà diritto a crediti utili successivamente per ricevere una promozione di grado. L'accordo di massima detta anche i criteri per la valutazione, valutazione che è responsabilità di una commissione di rappresentanti della Comunità e dell'università. I tirocinanti contano sull'appoggio del *mentor* all'interno della scuola e del *tutor* all'università.

LA SCUOLA SECONDARIA

I docenti che cercano impiego presso le scuole secondarie (insegnanti di materie specifiche) devono avere una laurea nella materia che intendono insegnare, e poi devono intraprendere un corso di pedagogia. Questo corso è stato fin qui assai meno regolato di quello necessario per le scuole dell'infanzia o elementari. Esso si svolge all'interno delle università e include una parte di tirocinio nelle scuole sotto la guida di un *mentor*, anche se normalmente non vi è alcun rapporto tra le università e le scuole secondarie, e non vi è alcun coinvolgimento di *tutor* universitari. Questo modello di formazione iniziale per l'insegnante delle scuole secondarie dovrà essere modificato profondamente allo scopo di adeguarsi alla nuova legge (*Ley Orgánica de Universidades*, 2007): la laurea richiesta sarà di secondo livello, e non si potrà non tener conto dei nuovi curricula scolastici strutturati per competenze.

Perché
un insegnante
possa
diventare
un *mentor*
è necessario
che abbia
almeno tre
anni di carriera
alle spalle

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO IN ESTONIA

di
Eve
Eisenschmidt
ENTEP

La formazione degli insegnanti è un corso di laurea di secondo livello regolato dalla *Legge quadro per la formazione degli insegnanti*, le cui linee guida fissano i requisiti generali e specifici della formazione iniziale dei docenti, dell'anno di induzione per i docenti all'inizio della carriera, e della formazione continua per insegnanti in servizio (*Legge quadro per la formazione degli insegnanti*, 2000).

BREVE EXCURSUS SULLA FORMAZIONE INIZIALE IN ESTONIA

La formazione iniziale è soltanto il primo tratto di un percorso professionale destinato a durare tutta la vita. Essa si divide in tre segmenti: 1) studi generali; 2) studi nella materia specifica di insegnamento; 3) studi generali di scienza dell'educazione, psicologia, didattica e tirocinio pratico.

Gli studi generali sono incentrati sullo sviluppo delle competenze generali culturali, sociali e della comunicazione, sulle basi della presunta vocazione, professione e occupazione dello studente.

Gli studi specifici mirano a: 1) fornire conoscenze aggiornate e abilità relative alla materia specifica scelta dal futuro insegnante; 2) fornire una visione sistematica dell'essere umano, dell'ambiente in cui vive e della società, e con essa l'abilità di osservare queste cose dalla prospettiva della materia insegnata.

Scopo degli studi generali di scienze dell'educazione, psicologia e didattica e del tirocinio pratico è: 1) sviluppare la maestria didattica nella materia insegnata, compresa la capacità di adeguarsi alla mutevolezza dei bisogni didattici; 2) fornire le competenze psico-pedagogiche adatte ad assecondare la crescita individuale, e saper gestire un ambiente multiculturale, non escluso un ambiente di apprendimento multiculturale; 3) sostenere gli insegnanti fornendo loro conoscenze e abilità di tipo organizzativo e pratico sul lavoro da svolgere in classe e sul lavoro di gruppo.

La formazione iniziale è soltanto il primo tratto di un percorso professionale destinato a durare tutta la vita

Vi sono tre periodi di tirocinio all'interno del corso di formazione iniziale. Nel primo, di osservazione (3 crediti ECTS), i giovani futuri insegnanti hanno modo di vedere e analizzare il lavoro attivo di docenti e discenti nonché l'ambiente scolastico. I giovani devono stendere relazioni su ciò che vedono alla luce delle teorie apprese in sede accademica, e le loro osservazioni vengono analizzate durante seminari guidati dai supervisori residenti nella scuola. Scopo principale di questa pratica dell'osservazione è mostrare agli studenti i collegamenti tra gli studi teorici di scienza dell'educazione e la pratica reale nelle scuole. L'esperienza acquisita attraverso l'osservazione fa capire agli studenti l'importanza del sapere pedagogico (compresa la didattica delle materie specifiche di insegnamento), e facilita l'interiorizzazione di argomenti importanti. Durante la prima fase di tirocinio di insegnamento (6 ECTS) gli studenti-insegnanti possono applicare le loro abilità nel contesto reale di una classe. In questa fase i tirocinanti sono sostenuti da supervisori presenti nella scuola medesima e da professori universitari.

Durante la seconda fase di tirocinio (6 ECTS) gli studenti-insegnanti mettono in pratica le loro abilità professionali in un contesto scolastico più vasto. Devono lavorare in gruppo con altri docenti e insegnare almeno due materie.

ACCORDI DI PARTENARIATO TRA GLI ISTITUTI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E LE SCUOLE PER CIÒ CHE RIGUARDA LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI STUDENTI-INSEGNANTI, DEI DOCENTI IN SERVIZIO E DELLE SCUOLE IN QUANTO ORGANIZZAZIONI

Allo scopo di integrare studi pratici e teorici, le università hanno sviluppato una rete di cooperazioni con le scuole; queste ultime sono in rapporti strettissimi con il centro di pratica pedagogica dell'università

Allo scopo di integrare studi pratici e teorici, le università hanno sviluppato una rete di cooperazioni con le scuole; queste ultime sono in rapporti strettissimi con il centro di pratica pedagogica dell'università. Per lo più questi partenariati sono di iniziativa degli atenei, e le scuole sono libere di decidere se sono o meno interessate al progetto. Da alcuni direttori didattici la pratica pedagogica è considerata di estrema importanza per lo sviluppo della scuola, e un'occasione per sviluppare le abilità di cooperazione e di riflessione degli insegnanti.

In aggiunta, il lavoro di *mentoring* costituisce un gradino importante per la carriera di un insegnante, e dà la possibilità di un aumento di stipendio.

STRUTTURA E NATURA DEL MENTORING E DEL COACHING NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

I supervisori (*mentor*) nelle scuole sono insegnanti di grande esperienza. Tuttavia, per assumersi questo ruolo, devono anche seguire corsi speciali di formazione presso l'università, ciò che conferisce 6 ECTS, ed è considerato parte del

programma di formazione continua degli insegnanti. Questi corsi di formazione consistono in quattro moduli: 1) tendenze nello sviluppo professionale degli insegnanti e nella pratica del lavoro in classe; 2) tendenze contemporanee delle scienze dell'educazione; 3) prospetto generale del programma di formazione degli insegnanti presso le università; 4) abilità di supervisione: osservazione, riflessione e valutazione.

Studi fatti per valutare il sistema del tirocinio hanno dimostrato che il ruolo del *mentor* è di estrema importanza. Il supervisore non dovrebbe limitarsi a discutere e a valutare l'attività dello studente; deve prestare molta attenzione alla pianificazione delle attività, e anche a descrivere e ad analizzare gli obiettivi da raggiungere, nonché ad aiutare lo studente nel lavoro di autovalutazione. Un *feedback* completo richiede tempo ed esperienza da parte del supervisore.

Si deve prestare maggiore attenzione alla supervisione personale degli studenti e alla pianificazione dello sviluppo professionale durante la formazione iniziale. A tal scopo si è creato un ambiente di *e-portfolio* e i supervisori delle scuole e delle università hanno maggiori possibilità di sostenere gli studenti-insegnanti nel loro processo di preparazione e riflessione.

Il supervisore
deve prestare
molta attenzione
alla pianificazione
delle attività
e anche
a descrivere
e ad analizzare
gli obiettivi
da raggiungere,
nonché
ad aiutare
lo studente
nel lavoro
di autovalutazione

LE SCUOLE DI FORMAZIONE PER GLI INSEGNANTI IN FINLANDIA

Tutti gli insegnanti finlandesi studiano all'università, e hanno una laurea di livello magistrale. Vi sono undici università che offrono programmi di formazione per insegnanti. Una caratteristica particolare della Finlandia è che le tredici scuole utilizzate per il tirocinio pratico sono annesse alle università. Le scuole di formazione sono normali scuole che forniscono sia l'istruzione obbligatoria sia quella secondaria superiore. Gli allievi provengono dal distretto nel quale la scuola si trova. Non vi è selezione d'ingresso.

La pratica dell'insegnamento è guidata sia dagli insegnanti di scuola sia dai docenti di didattica specifica della materia, i quali lavorano insieme in unità incentrate sulla didattica e nei dipartimenti di ciascuna disciplina. In termini quantitativi, il periodo di tirocinio è parte integrante degli studi pedagogici obbligatori (60 ECTS) e rappresenta un quinto degli studi pedagogici generali. Inoltre i tirocinanti fanno pratica di insegnamento nelle scuole locali.

Vista la loro appartenenza alle università, le scuole di formazione sono pioniere nell'applicare, svolgere e sperimentare nuovi metodi pedagogici, nuove tecnologie e nuovi curricula scolastici. Forniscono inoltre corsi di aggiornamento per insegnanti in servizio nelle scuole municipali. Oltre a fungere da guida agli studenti-insegnanti e ai tirocinanti, il personale della scuola di formazione svolge anche lavoro di ricerca pedagogica. La cooperazione a livello nazionale e internazionale è di primaria importanza per le scuole di formazione.

di
Armi Mikkola
ENTEP

Oltre a fungere da guida agli studenti-insegnanti e ai tirocinanti, il personale della scuola di formazione svolge anche lavoro di ricerca pedagogica. La cooperazione a livello nazionale e internazionale è di primaria importanza per le scuole di formazione

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO IN FRANCIA

di
Marilyne
Rémer
ENTEP

Nel 2005 il governo francese ha varato una legge¹ che riformava il sistema scolastico, del quale il capitolo 5 riguarda la formazione degli insegnanti. Esso pone l'accento sull'educazione alternata, che combina la teoria e la riflessione avviate negli IUFM² con la pratica nelle scuole. La legge si incentra sul livello universitario, equiparando gli IUFM alle università. Tutti gli istituti devono adeguarsi alla griglia nazionale del 2006.

STRUTTURA E NATURA DEL MENTORING E DEL COACHING DEGLI STUDENTI DEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI NEL CONTESTO DELLA FORMAZIONE INIZIALE

La formazione dell'insegnante è concepita come un continuum, poiché comincia dopo le scuole superiori, e... in effetti non finisce mai, se prendiamo in considerazione l'apprendimento permanente.

Alla fine della scuola secondaria superiore, livello richiesto per essere ammessi ai corsi di formazione per insegnanti di scuola primaria o secondaria, è previsto per ogni studente uno o più (se possibile) periodi di osservazione in una scuola, per toccare con mano che cosa sia il mondo scolastico nel suo complesso, con le sue realtà e diversità, al fine di aiutare gli studenti a confermare la propria scelta professionale.

La formazione iniziale dell'insegnante comincia dopo tre anni di università.

Il primo anno è strutturato secondo il principio fondamentale dell'educazione alternata.

La formazione dell'insegnante è concepita come un continuum, poiché comincia dopo le scuole superiori, e... in effetti non finisce mai, se prendiamo in considerazione l'apprendimento permanente

1. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005* (JO n. 96 du 24 avril 2005).

2. IUFM: Institut Universitaire de formation des Maîtres, istituto di alta formazione degli insegnanti.

Durante tutto l'anno i futuri insegnanti della scuola primaria sono tenuti a gestire per un giorno alla settimana una classe di uno dei tre livelli della scuola primaria. Vengono seguiti dall'insegnante titolare della classe. Sono previsti altri due periodi di tre settimane ciascuno in cui essi insegnano, sotto la guida di un supervisore, nei due livelli di cui non hanno ancora fatto esperienza. Ciascun apprendistato è preceduto da un periodo di 2, 3, o 4 giorni in cui lo studente fa pratica con un *mentor* nella sua classe.

I tirocinanti per le scuole secondarie devono reggere classi per 6-8 ore la settimana, a seconda della materia che insegnano. Hanno l'appoggio di un supervisore che insegna nella stessa scuola. Inoltre devono lavorare per un certo periodo di tempo (fino a 30 ore) in un livello diverso da quello in cui insegnano e per il quale stanno studiando: dapprima essi sono tenuti a osservare quel che avviene, e poi la classe viene loro affidata; infine il *mentor* discute con loro quanto è avvenuto e dà i consigli necessari.

Dopo l'esame professionale, gli studenti-insegnanti diventano insegnanti a pieno titolo, e sono regolarmente responsabili delle proprie classi. All'interno della scuola in cui insegnano è a loro disposizione un *mentor* d'appoggio.

Durante i due anni successivi all'esame professionale sono previsti per i neo-insegnanti due ulteriori periodi di corso presso gli istituti IUFM, 4 settimane per il primo anno e 2 per il secondo (in francese, «formation initiale différée»).

L'idea di base è quella di consolidare la cooperazione tra gli istituti di formazione da una parte, e le scuole e ispettori dall'altra, a tutto beneficio dei tirocinanti

ACCORDI DI PARTENARIATO TRA GLI ISTITUTI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E LE SCUOLE: I DIVERSI RUOLI RICOPERTI DALLE PARTI IN CAUSA

Il praticantato è parte integrante della formazione iniziale di un insegnante, e rientra nelle materie dell'esame di abilitazione. Nel quadro dell'organizzazione accademica esistono network di scuole che, in collegamento con gli istituti di formazione, ospitano l'apprendistato dei futuri insegnanti. L'idea di base è quella di consolidare la cooperazione tra gli istituti di formazione (rettore, docenti) da una parte, e le scuole (presidi, direttori didattici, comunità degli educatori, insegnanti) e ispettori dall'altra, a tutto beneficio dei tirocinanti.

CHE PROFILO È NECESSARIO A UN INSEGNANTE PER ESSERE SCELTO COME MENTOR O TUTOR PER GLI STUDENTI-INSEGNANTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, E QUAL È LA PREPARAZIONE PREVISTA PER LUI AFFINCHÉ SIA IN GRADO DI FORNIRE UN MENTORING EFFICACE?

La situazione è diversa nelle scuole primarie e in quelle secondarie. Per diventare *mentor* i docenti delle scuole primarie devono sostenere un esame specifico,

detto CAFIPEMF³; con l'esame viene verificato il livello delle conoscenze dell'insegnante riguardo alla pedagogia, all'insegnamento e alla sua capacità nel *mentoring*.

Una volta abilitato, il docente deve dividere la propria attività tra l'insegnamento ai suoi allievi e l'accoglienza in classe degli studenti-insegnanti; è pertanto in qualche misura da considerarsi anche un docente dell'istituto di formazione.

Per esercitare il *mentoring* nelle scuole secondarie, un insegnante delle scuole superiori deve prima di tutto essere un *tutor* di classe; in secondo luogo deve essere nominato dalle autorità accademiche, in particolare dagli ispettori. Un docente che voglia diventare *mentor* deve avere comprovate capacità, unitamente al talento di metterle a disposizione degli altri. Una collaborazione col proprio ispettore pedagogico potrebbe essere d'aiuto al nuovo *mentor*, ma il criterio di base è il seguente: se i suoi superiori lo stimano un buon insegnante, sarà un *mentor* di qualità.

Secondo la nuova legge, i formatori di insegnanti in forze presso gli IUFM devono dividersi tra l'insegnamento pratico all'interno delle scuole e quello presso lo IUFM, in modo da garantire un collegamento con la realtà scolastica. Dal momento che gli IUFM sono legati alle università, sono in contatto col mondo della ricerca e vengono incoraggiati a mescolare la teoria con la pratica. All'interno del progetto generale della formazione degli insegnanti, gli IUFM offrono ai *mentor* corsi di formazione continua in modo che essi possano condividere la propria esperienza e rinnovare le proprie competenze pratiche. Infine, l'apprendimento permanente per i formatori di insegnanti è presente in quasi tutte le politiche istituzionali.

RAPPORTI TRA ISTITUTI DI FORMAZIONE E SCUOLE RIGUARDO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEI LORO INSEGNANTI E ALLO SVILUPPO ORGANIZZATIVO DELLE SCUOLE STESSE

Lo sviluppo professionale degli insegnanti scolastici è responsabilità delle accademie. Ogni anno esse pianificano i programmi a seconda di necessità e politiche proprie. Riguardo a questo punto specifico, gli istituti di formazione degli insegnanti possono fare delle proposte, ma non hanno alcun potere decisionale.

Gli istituti di formazione non hanno alcun ruolo nello sviluppo organizzativo delle scuole, la quali, per quanto riguarda direttive, insegnanti e curricula, dipendono interamente dal ministero.

Per esercitare il *mentoring* nelle scuole secondarie, un insegnante delle scuole superiori deve prima di tutto essere un *tutor* di classe; in secondo luogo deve essere nominato dalle autorità accademiche, in particolare dagli ispettori

3. CAFIPEMF: *certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur*, certificato che permette a un insegnante di scuola di diventare un *mentor*.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO NEI PAESI BASSI

STRUTTURA E NATURA DEL *MENTORING* E DEL *COACHING* DEGLI STUDENTI DEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI NEL CONTESTO DELLA FORMAZIONE INIZIALE

Per ciò che riguarda i Paesi Bassi, il *mentoring* e il *coaching* degli studenti-insegnanti nel contesto della formazione iniziale sono inquadrati all'interno della legge per l'istruzione superiore e la ricerca, che dà le seguenti indicazioni:

«I programmi di studio di materie strettamente connesse a professioni specifiche devono prevedere momenti di pratica preparatoria alla professione».

Per quel che riguarda la formazione degli insegnanti questo significa che all'interno del curriculum sono previsti per gli studenti periodi di tirocinio nelle scuole, generalmente per un 25% del tempo. A tutte le scuole è fatto obbligo di offrire agli studenti l'opportunità di fare il proprio apprendistato; esse devono inoltre offrire un sostegno di supervisione e una valutazione del lavoro del tirocinante. È compito dell'istituto di formazione d'origine preparare e pianificare l'apprendistato, ma le due istituzioni lavorano in stretto collegamento su ogni aspetto, nella maggior parte dei casi avendo un accordo di partenariato. Allego più sotto un esempio di possibile preparazione pratica degli studenti-insegnanti¹. (Si tratta soltanto di una possibile formula utilizzata da un istituto; tutti i TEI sono liberi di organizzarsi in modo diverso).

1. Esempio di gestione di apprendistato dei futuri insegnanti all'interno di una scuola.

Praticantato 1 «propedeuse» (SP 1) (v. «onderwijsarrangement»)

Mirato all'«orientamento» e alle prime esperienze nell'insegnamento. Lo studente formula domande sull'insegnamento, e sulla base di esse esegue i propri compiti, che riguarderanno aspetti

di
Febe Jansen
ENTEP

A tutte le scuole è fatto obbligo di offrire agli studenti l'opportunità di fare il proprio apprendistato; esse devono inoltre offrire un sostegno di supervisione e una valutazione del lavoro del tirocinante

Vi sono tuttavia forme assai più intense di *mentoring* e *coaching* per futuri insegnanti (vedi sotto, punto 2).

1. ACCORDI DI PARTENARIATO TRA GLI ISTITUTI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E LE SCUOLE: I DIVERSI RUOLI RICOPERTI DALLE PARTI IN CAUSA

Tra il 2004 e il 2006 sono stati monitorati e studiati i progetti di 267 scuole coinvolte in quel momento in corsi di tirocinio. Per questo le scuole in que-

generali della pedagogia e della didattica, la collocazione della propria materia specifica e la propria motivazione a intraprendere la professione di insegnante. Egli si trova anche a praticare qualche forma semplice di insegnamento.

Piccoli gruppi di studenti di primo anno visitano una scuola secondaria o un dipartimento del Centro regionale di formazione (ROC): questo è il cosiddetto «Blokstage».

Successivamente, per la rimanente durata del corso – un giorno e mezzo la settimana – gli allievi eseguono compiti all'interno della scuola sulla base della formulazione di «domande di apprendimento»: questa fase è detta «Lintstage».

Crediti assegnati: 10. Approssimativamente 35 giorni (compreso il «Blokstage») all'interno della scuola.

Praticantato anno 2 (SP 2)

Si apprendono i principi fondamentali dell'insegnamento, gli aspetti elementari dell'educazione di base e la gestione della diversità. Le responsabilità sono relativamente leggere. Durante i periodi 3 e 4, il giovedì e il venerdì non si ha l'obbligo di frequentare l'istituto di formazione. In questi giorni è possibile svolgere lavori presso la scuola ospite.

Crediti assegnati: 10. Approssimativamente 40 giorni all'interno della scuola.

Praticantato anno 3 (SP 3)

Si approfondiscono le abilità di base e professionali. Verrà posto maggiormente l'accento sulla supervisione degli studenti-allievi. I criteri di valutazione si incentrano soprattutto sulla selezione in vista del tirocinio LIO, che verrà praticato durante il quarto anno di studi. Il tirocinante è attivo nelle classi in cui viene insegnata la sua materia specifica, e lavora anche autonomamente, non soltanto insegnando, ma anche creando rapporti di supervisione con gli studenti-allievi.

Durante i periodi 1 e 2, il giovedì e il venerdì non c'è obbligo di frequenza all'istituto di formazione. In quei giorni è dunque possibile sostenere incarichi presso la scuola ospite.

Crediti assegnati: 14. Approssimativamente 50 giorni all'interno della scuola.

Praticantato anno 4 (SP 4)

Il LIO, il tirocinio di quart'anno, costituisce la parte finale del corso di formazione, il coronamento di tutto il lavoro. Mediante la «supervisione a distanza» lo studente-insegnante è in grado di assumersi nel modo più indipendente possibile le diverse mansioni dell'insegnante. Il tirocinante studia da solo, sotto la propria responsabilità. Per sei mesi lavora a tempo pieno in una scuola. È in questa fase che prepara la propria tesi di laurea, il cui argomento è in relazione con il lavoro svolto.

Crediti assegnati: 30. Approssimativamente 105 giorni all'interno della scuola (compreso il lavoro sulla tesi).

stione riceverebbero dal governo finanziamenti lievemente più consistenti, e il loro lavoro di organizzazione dei programmi di tirocinio fu appoggiato da una supervisione. I risultati della ricerca furono i seguenti: l'85% delle scuole e degli istituti di formazione strinsero tra di loro contratti concernenti compiti e responsabilità di entrambe le parti nella formazione all'interno della scuola. Gli accordi riguardano soprattutto:

- il numero degli studenti-insegnanti presenti nella scuola;
- la responsabilità della valutazione: a quale delle due parti tocchi, e secondo quali criteri vada eseguita;
- teoria e pratica del *tuning*;
- le attività di tirocinio.

Nella maggior parte dei casi sono per lo più le scuole a seguire l'apprendistato pratico degli studenti-insegnanti (per lo più studenti di terzo o quarto anno del loro corso di studi) per quel che riguarda le competenze didattico-pedagogiche. Le materie specifiche di insegnamento sono invece compito dell'istituto di formazione.

2. CHE PROFILO È NECESSARIO A UN INSEGNANTE PER ESSERE SCELTO COME *MENTOR* O *TUTOR* PER GLI STUDENTI-INSEGNANTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, E QUAL È LA PREPARAZIONE PREVISTA PER LUI AFFINCHÉ SIA IN GRADO DI FORNIRE UN *MENTORING* EFFICACE?

Le responsabilità del *mentor* possono comprendere:

- responsabilità di tipo formativo, per esempio fornire conoscenze didattiche (professionali), un appoggio per apprendere l'intervisione e per sviluppare moduli formativi;
- compiti di supervisione, vuoi verso i futuri insegnanti vuoi di *coaching* dei colleghi *mentor*;
- compiti di coordinamento, come l'organizzazione di riunioni fra supervisori o fra tirocinanti, con responsabilità di segnalare ostacoli o sovrapposizioni di orari;
- compiti di consulenza e di mediazione, per esempio tra programma di studio e scuola o tra direzione della scuola e supervisori.

In molti casi gli educatori presso la scuola (spesso chiamati *mentor* o *coach*) vengono preparati ai loro compiti proprio all'interno dei programmi di formazione con cui la loro scuola collabora.

In aggiunta vi è un'altra struttura, VELON (l'organizzazione olandese dei formatori di insegnanti), attiva nel campo della formazione dei *mentor* nelle scuole.

In molti casi gli educatori presso la scuola (spesso chiamati *mentor* o *coach*) vengono preparati ai loro compiti proprio all'interno dei programmi di formazione con cui la loro scuola collabora

Nel 2005 il Consiglio per l'istruzione sottolineò la necessità di requisiti più complessi per i supervisor all'interno della scuola. La VELON si mise all'opera nel 2006 con un progetto per sviluppare un criterio standard per questa categoria, connesso con quelli di capacità richiesti per gli insegnanti di scuola e con le qualifiche professionali degli educatori di insegnanti.

3. RAPPORTI TRA ISTITUTI DI FORMAZIONE E SCUOLE RIGUARDO LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEI LORO INSEGNANTI E LO SVILUPPO ORGANIZZATIVO DELLE SCUOLE STESSE

A tutt'oggi è in corso un lavoro di ricerca su 37 progetti creati per le scuole di formazione insegnanti, che indaga gli standard di qualità cui si deve attenere una scuola di formazione, e le condizioni ottimali in cui si può svolgere la formazione sul campo. La ricerca sarà completata nel 2008. L'obiettivo è integrare i criteri di qualità nella legge che verrà promulgata nel 2009.

I TEI rimarranno responsabili della formazione. Alla fine della formazione essi rilasciano un diploma di abilitazione. L'Organizzazione delle Fiandre e dei Paesi Bassi per l'attribuzione dei crediti (in olandese NVAO) garantisce autonomamente la qualità della formazione degli insegnanti, e così facendo garantisce indirettamente la qualità dei progetti di formazione collegati alle scuole.

Poiché l'ispettorato all'Educazione garantisce la qualità dell'istruzione nelle scuole, questi due organismi di controllo si intersecano nell'area della formazione all'interno delle scuole stesse.

Al momento questi due enti stanno lavorando insieme su una ricerca il cui obiettivo è la creazione di un adeguato sistema di monitoraggio della formazione nelle scuole, ricerca che dovrà essere conclusa per l'inizio del 2008, e della quale verranno pubblicati i risultati. In questo documento la NVAO e l'ispettorato metteranno per iscritto un accordo sui modi in cui organizzeranno (e poi eseguiranno) i controlli sulla formazione all'interno delle scuole.

A tutt'oggi
è in corso
un lavoro
di ricerca su 37
progetti creati
per le scuole
di formazione
insegnanti,
che indaga
gli standard
di qualità cui si
deve attenere
una scuola
di formazione,
e le condizioni
ottimali in cui
si può svolgere
la formazione
sul campo

STRUTTURA E NATURA DEL *MENTORING* E DEL *COACHING* DEGLI STUDENTI DEI CORSI DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI NEL CONTESTO DELLA FORMAZIONE INIZIALE NELLA REPUBBLICA CECA

Ci sono 9 facoltà di Scienze dell'educazione nella Repubblica Ceca, le quali forniscono i due programmi di studio *Formazione per insegnanti di scuola primaria* e *Formazione per insegnanti di scuola secondaria*. Taluni istituti offrono anche il programma per le scuole secondarie superiori, ma per lo più questa abilitazione si ottiene attraverso le facoltà di materie umanistiche o scientifiche. Il tirocinio a scuola è inserito in questi programmi di studio (nel nostro Paese parliamo di «praticantato degli studenti»). Tutti devono insegnare sotto la guida di un *mentor* per un minimo di 4 settimane (ma di solito si tratta di una decina, a seconda del piano di studi e dell'istituto di formazione). Nondimeno questo stato di fatto non è obbligatorio per legge, bensì fa parte dei requisiti richiesti dalla Commissione per l'assegnazione dei crediti (il programma di studi deve essere accreditato).

**ACCORDI DI PARTENARIATO TRA GLI ISTITUTI PER LA FORMAZIONE
DEGLI INSEGNANTI E LE SCUOLE: I DIVERSI RUOLI RICOPERTI
DALLE PARTI IN CAUSA**

Nella Repubblica Ceca non esistono richieste da parte di organismi centrali per la creazione di accordi tra gli istituti di formazione e le scuole. Normal-

di
Jiří Smrčka
ENTEP

Nella
Repubblica
Ceca non
esistono
richieste
da parte
di organismi
centrali
per la
creazione
di accordi
tra gli istituti
di formazione
e le scuole

mente è l'istituto di formazione che stringe un accordo bilaterale con la scuola in cui lo studente insegnerà. Una volta iniziato il tirocinio, lo studente-insegnante si trova sotto una doppia supervisione: 1) da parte di un insegnante anziano della scuola; 2) da parte di un insegnante dell'istituto di formazione da cui proviene. Entrambi danno una valutazione del suo lavoro.

CHE PROFILO È NECESSARIO A UN INSEGNANTE PER ESSERE SCELTO COME *MENTOR* O *TUTOR* PER GLI STUDENTI-INSEGNANTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, E QUAL È LA PREPARAZIONE PREVISTA PER LUI AFFINCHÉ SIA IN GRADO DI FORNIRE UN *MENTORING* EFFICACE?

Non vi sono requisiti precisi a livello centrale. Dipende in modo concreto dalla specifica scuola e dallo specifico istituto di formazione, che creano insieme i propri criteri e i propri corsi di appoggio.

RAPPORTI TRA TEI E SCUOLE RIGUARDO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI E ALLO SVILUPPO ORGANIZZATIVO DELLE SCUOLE STESSE

Non sono in grado di rispondere con esattezza a questa domanda. Secondo me dipende dalle singole situazioni concrete. Le scuole possono sfruttare la collaborazione per favorire lo sviluppo professionale dei propri insegnanti (per esempio per ciò che riguarda la partecipazione a progetti di ricerca o a programmi di apprendimento permanente, ecc.) oppure no. Ritengo vi siano grandi differenze all'interno delle varie scuole coinvolte nella Repubblica Ceca, principalmente a causa del maggiore o minore interesse degli insegnanti e del direttore didattico della scuola e del maggiore o minore interesse da parte dell'istituto di formazione.

Vi sono grandi differenze all'interno delle varie scuole coinvolte nella Repubblica Ceca, principalmente a causa del maggiore o minore interesse degli insegnanti e del direttore didattico della scuola

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO IN ROMANIA

di
Iucu Bumbu
Romita
ENTEP

La *Strategia nazionale per la formazione iniziale e continua del personale insegnante e dei dirigenti dell'istruzione preuniversitaria* fu creata all'inizio del 2002, e la sua applicazione cominciò, con successo, nella seconda metà del 2003. All'inizio del 2005 il ministero dell'Istruzione della Romania stese e propose al Parlamento le leggi specifiche per questo settore.

Per il periodo di tempo preso in considerazione, la Strategia si poneva certi *obiettivi*: professionalizzazione dell'insegnamento e sviluppo di un «mercato didattico» per i programmi di formazione continua attraverso un sistema di concorrenza leale che permetterebbe agli insegnanti di trarre beneficio da un'ampia scelta di fornitori differenti.

Per ciò che riguarda la *natura del mentoring e del coaching nel contesto della formazione iniziale*, è importante tener presente che gli obiettivi successivi sono: 1) la possibilità di una nuova dimensione per il rapporto tra teoria e pratica nel curriculum della formazione, grazie all'estensione della formazione iniziale fino al conseguimento del «Definitivat», la laurea universitaria che abilita al ruolo di insegnante/tutor; 2) un rafforzamento dei rapporti tra le strutture e i vari stadi della carriera di insegnante e i criteri di qualità; 3) la possibilità di garantire lo sviluppo professionale utilizzando il sistema del trasferimento dei crediti.

Su un *piano istituzionale* vale la pena di far presenti altri due fatti: le informazioni riguardanti istituzioni specifiche quali i Dipartimenti della formazione insegnanti nelle università (DPPD) e gli Istituti superiori di pedagogia sono state aggiornate, e programmi di formazione iniziale per la *posizione di mentor* come persona che funga da guida nel processo delle attività pedagogiche pratiche sono già stati avviati in collaborazione con il British Council, il Goethe Institut e il *Progetto per lo sviluppo dell'istruzione nelle regioni rurali* della Banca Mondiale.

**Gli obiettivi della
Strategia:
professionalizza-
zione
dell'insegnamento
e sviluppo
di un «mercato
didattico»
per i programmi
di formazione
continua**

Si possono osservare notevoli progressi nell'evoluzione della carriera dell'insegnante. Sono state adottate misure speciali per ristrutturare la metodologia della formazione continua e modificare il percorso di sviluppo della carriera dell'insegnante con i relativi gradini di promozione, e questo grazie all'introduzione del *diploma di eccellenza nell'insegnamento*. Allo stesso modo, è stato messo a punto un meccanismo di crediti trasferibili per i docenti che sostituisce il vecchio criterio dell'anzianità con criteri più complessi, che tengano conto di fattori psicologici, sociali e professionali.

Le misure concrete proposte per l'applicazione delle nuove regole sono:

- *estensione della formazione iniziale* fino al conseguimento del «Definitivat» che abilita all'insegnamento (ciò che avviene dopo un anno di servizio durante il quale la formazione continuerà sotto la guida del proprio *mentor*);
- collegamento dell'abilitazione con i meccanismi di sviluppo della carriera (la domanda di assunzione definitiva presso una scuola potrà essere fatta soltanto dopo il conseguimento del «Definitivat»);
- introduzione di un sistema di valutazione complesso volto al conseguimento del *diploma di docente/tutor* (dopo la fase di formazione iniziale) mediante:
 - layout professionale, «bloc-notes» pedagogico;
 - esame scritto;
 - tesina di diploma (di contenuto psico-pedagogico e metodologico);
- introduzione di livelli di qualificazione professionale all'interno della formazione iniziale:
 - *certificato di docente/tutor*: si ottiene dopo la laurea in una materia specifica e dopo il conseguimento del diploma di formazione pedagogica presso gli istituti di formazione degli insegnanti;
 - *certificato di docente di scuola materna o elementare*: si ottiene dopo il diploma della scuola secondaria a indirizzo pedagogico;
 - *diploma di docente/tutor*: conseguito mediante corsi di formazione continua da insegnanti in servizio che abbiano superato con successo l'esame del «Definitivat»;
- emissione di un «file di insegnamento» per ciascuno studente, il quale accompagna il diploma di docente/tutor.

Quanto ai *rapporti tra gli istituti di formazione degli insegnanti e le scuole per ciò che riguarda lo sviluppo professionale*, stiamo lavorando per ottenere i seguenti obiettivi:

- sviluppo di un *network istituzionale permanente (tra scuole materne ed elementari)* al fine di mettere in pratica svariate attività pedagogiche mediante ac-

Sono state adottate misure speciali per ristrutturare la metodologia della formazione continua e modificare il percorso di sviluppo della carriera dell'insegnante

cordi bilaterali tra le istituzioni dell'istruzione superiore e gli ispettorati delle scuole di contea;

- istituzione di una vasta gamma di *partenariati* con società di servizi che forniscono attività pedagogiche alternative (centri di consultazione, club e attività extracurricolari per allievi di altri centri, media, centri di logopedia per bambini in difficoltà, ONG, ecc.).

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI ALL'INTERNO DEL CONTESTO SCOLASTICO IN SVEZIA

di
Myrna Smitt
ENTEP

La formazione iniziale è responsabilità degli istituti di istruzione superiore. La lunghezza del corso di studi varia, dai 180 crediti didattici per l'istruzione superiore (1) su tre anni e mezzo, ai 330 su cinque anni e mezzo. La laurea in scienze dell'Educazione può essere di primo livello o magistrale, a seconda della lunghezza e del percorso degli studi intrapresi. Secondo la legge che disciplina questa materia, a ciascuna area del programma di studi deve corrispondere una qualche «esperienza di lavoro scolastico». Troverete allegata la legge in questione, compreso il regolamento riguardante le lauree di primo e di secondo livello.

Il corso di studi per la formazione degli insegnanti è presente in 26 istituti di istruzione superiore in Svezia, le facoltà sono collegate alle municipalità e alle scuole secondo partenariati volti allo sviluppo della scuola, ma anche dell'istituto di formazione, partenariati le cui regole sono decise in base ad accordi a livello locale tra le municipalità e gli istituti di formazione, e che di solito durano cinque anni. Talvolta l'istituto di formazione paga alla municipalità una piccola retta per ciascuno studente-insegnante.

Presso le università dove si trovano gli istituti di formazione per insegnanti vi sono inoltre centri regionali per la formazione continua in servizio.

Secondo la legge sull'istruzione, il periodo di formazione in contesto scolastico dà diritto a 30-45 crediti di istruzione superiore. Per fare un esempio, ciascun tirocinante seguirà alcune parti di matematica in termini di pedagogia e didattica all'interno dell'esperienza scolastica, e sarà coinvolto in un rapporto a lungo termine con una certa scuola o un certo distretto scolastico per tutta la durata del suo corso di studi. Il tirocinante è sostenuto e seguito da un *mentor* e dall'equipe didattica di cui questi fa parte.

Requisito indispensabile per un *mentor* è di essere un insegnante esperto. Egli (e talvolta tutto il suo team didattico) viene preparato alla sua funzione dall'istituto di formazione, e riceve per questa sua abilitazione da 8 a 15 crediti di

Il corso di studi per la formazione degli insegnanti è presente in 26 istituti di istruzione superiore in Svezia, le facoltà sono collegate alle municipalità e alle scuole secondo partenariati volti allo sviluppo della scuola

istruzione superiore. Alcune municipalità offrono al *mentor* anche una paga più alta. Spesso lo studente-insegnante prepara la sua tesi (15 o 30 crediti) su un argomento correlato alla sua esperienza all'interno della scuola ospite. Si tratta di un esempio di come tutte le parti in causa, studenti, istituti di formazione e scuola ospitante possano trarre giovamento dal lavoro comune.

Sono per lo più gli istituti di formazione a offrire gli studi per lo sviluppo professionale degli insegnanti all'interno della scuola. Tali studi a volte sono previsti negli accordi summenzionati, talaltra vengono commissionati e pagati dalla municipalità. Frequentemente si tratta di corsi online, organizzati dalla Net University.

Al momento il governo svedese ha investito 3,6 milioni di corone svedesi (€ 300.000.000) su un progetto quadriennale per la formazione degli insegnanti all'interno delle scuole, intitolato «A Boost for Teachers» (Uno stimolo per gli insegnanti). Questo progetto comprende anche regole più rigide riguardo ai requisiti necessari per la qualificazione dei docenti. In sostanza, in esso confluiranno formazione permanente, studi per conseguire nuove qualifiche e studi per il dottorato.

Il modello attuale di formazione degli insegnanti è stato introdotto a partire dal 2001.

A causa della forte tendenza al decentramento nell'istruzione superiore le differenze fra le varie offerte formative per insegnanti talvolta sono troppo vistose per garantire l'equità scolastica.

Nel 2005 è stata portata avanti una valutazione della riforma scolastica del 2001, cui ne è seguita un'altra nel 2007. Le critiche emerse hanno convinto il nuovo governo a istituire una commissione che formulasse una nuova politica per la formazione, più regolamentata, e che ponesse con maggior forza l'accento sugli studi della materia di specializzazione e sulla ricerca. I risultati di questa commissione verranno presentati il 15 settembre del 2008.

A causa
della forte
tendenza
al
decentramento
nell'istruzione
superiore
le differenze
fra le varie
offerte
formative
per insegnanti
talvolta sono
troppo vistose
per garantire
l'equità
scolastica

PERIODO DI ORIENTAMENTO E SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE: UN PROGETTO DELL'ESTONIA

di
Eve
Eisenschmidt
Università
di Tallinn

Memorie del primo anno di insegnamento:

«Il secondo giorno di lavoro a scuola: era orribile. Mi sembrava di non poterci mettere più piede. Era talmente orrendo che non vorrei fare mai più, in tutta la vita, un'esperienza del genere [...].

Per fortuna il mio *mentor* mi ha aiutato. Ma il problema è che non mi va tanto di chiedere aiuto. Quando è proprio una cosa grossa, quando proprio non posso fare a meno di chiedere...».

In molti Paesi sono state pensate varie attività di sostegno per gli insegnanti all'inizio della propria carriera. In Estonia il programma di orientamento per i docenti nel primo anno di servizio è stato varato nel 2002, ed è utilizzato per tutti, su scala nazionale, dal 2004.

Le ragioni per queste attività di sostegno sono molte:

1. il corso di studi per divenire insegnanti non è molto popolare presso i giovani. Il numero di richieste per le facoltà di Scienze dell'educazione diminuisce, e nel contempo l'età media dei docenti in servizio si sta alzando;
2. durante i primi cinque anni molti insegnanti lasciano la scuola e cercano lavoro in altri settori, e così il sistema scolastico perde le risorse che sono state investite nella loro istruzione;
3. la percezione del ruolo dell'insegnante è cambiata. Lo sviluppo professionale di un docente è un continuum, che parte dalla formazione iniziale per proseguire nella fase di orientamento (compresa la fase di socializzazione e di ingresso nella professione) e infine nella formazione permanente. La formazione iniziale e i primi anni di lavoro devono essere ben collegati, e la transizione

In Estonia
il programma
di
orientamento
per i docenti
nel primo anno
di servizio
è stato varato
nel 2002,
ed è utilizzato
per tutti,
su scala
nazionale,
dal 2004

da un ruolo (discente) a un altro (docente) dovrebbe avvenire senza contraccolpi. Se consideriamo i primi anni di lavoro come un periodo di tirocinio professionale, ci avviciniamo alla materia in modo più sottile;

4. il sostegno ai giovani insegnanti durante il loro primo anno (o più) di lavoro è una priorità nel campo della riforma dell'istruzione. Sono state adottate misure di diverso tipo: il *mentoring* nelle scuole e a livello regionale, i programmi di sostegno gestiti dalle università, i programmi di formazione continua, ecc. Il ruolo di una struttura organizzativa è di primaria importanza, e la creazione di comunità di docenti volta all'apprendimento pratico è considerata un veicolo di approfondimento professionale. La messa in pratica dell'anno di orientamento richiede la collaborazione di molte parti in causa: scuola – università, neo-insegnante – *mentor*, *mentor* – direttore della scuola, *mentor* – docente universitario.

Quale modello teorico si sceglie dipende dal contesto nazionale e dai bisogni di sviluppo del sistema scolastico. Questo articolo compirà un breve excursus sul retroterra teorico della scelta fatta dall'Estonia in questo senso e sui primi risultati che si sono ottenuti.

RETROTERRA TEORICO

A partire dalla prospettiva teorica e dalle tendenze della formazione degli insegnanti in Estonia, è possibile dividere lo sviluppo di un insegnante in tre dimensioni: dimensione delle conoscenze e delle competenze, dimensione sociale e dimensione personale (figura 1). In base a questa divisione i processi che assecondano lo sviluppo avvengono simultaneamente in tre aree: 1) sviluppo delle competenze di insegnamento; 2) socializzazione quanto agli aspetti organizzativi e professionali e 3) sviluppo dell'identità professionale. Questi tre aspetti hanno modo di evolversi all'interno del contesto scolastico e sono influenzati dai processi in atto all'interno di un'organizzazione.

I fondamenti teorici dell'anno di orientamento in Estonia, dunque, sono i seguenti:

- 1) *le scuole sono considerate organizzazioni per l'apprendimento*, all'interno delle quali esistono comunità di apprendimento dei docenti; la formazione organizzativa degli insegnanti e il sostegno reciproco riguardo alla crescita professionale hanno luogo all'interno di una struttura (Senge, 1990; Fullan, 1991, 2006; Imants, 2003; Cochran-Smith e Lytle, 2003; Harris e Muijs, 2005; Nikkanen e Lyytinen, 2005). Importantissimo è il ruolo del direttore didattico, dal momento che la trasformazione della scuola in una organizzazione di apprendimento dipende in larga misura dalle sue com-

In Estonia,
è possibile
dividere
lo sviluppo
di un
insegnante
in tre
dimensioni:
dimensione
delle
conoscenze
e delle
competenze,
dimensione
sociale
e dimensione
personale

▼ **Figura 1** • I fondamenti teorici dell'anno di orientamento (Eisenschmidt, 2006)

petenze (Fullan, 2006). Il *mentor*, in quanto collega più anziano, funge da sostegno alla crescita in contesto scolastico del docente più giovane. Il primo, grazie anche ai suoi consigli sulla pratica quotidiana, aiuta il secondo ad adattarsi alla nuova professione e a entrare in armonia con la scuola intesa come organizzazione.

- 2) *diventare un insegnante implica un processo di socializzazione*, attraverso il quale il giovane docente diventa un membro della comunità, facendo propri le conoscenze, le abilità, le qualità, le norme e i comportamenti accettati all'interno di quella scuola. Si tratta di un processo sociale, nel quale le opinioni e gli atteggiamenti dei docenti più esperti hanno un ruolo di primaria importanza. Si tratta di due processi simultanei: socializzazione all'interno di un'organizzazione e socializzazione professionale. Quella professionale avviene con maggiore rapidità se la persona riesce ad adattarsi facilmente alla struttura organizzativa; di conseguenza durante l'anno di orientamento si pone l'accento con maggior forza su questo aspetto, sui modi in cui si possono conoscere la cultura e gli obiettivi specifici di quella scuola e dei colleghi (Lortie, 1975; Lacey, 1987; Lauriala, 1997; Hess, 2000);
- 3) *requisito indispensabile per lo sviluppo continuo di un insegnante è la sua disponibilità a mettere in discussione il proprio operato attraverso un lavoro di autoanalisi*. Per dare continuità allo sviluppo professionale degli insegnanti, è essenziale collegare i tre diversi stadi: formazione iniziale, anno di orientamento e apprendimento permanente (Feiman-Nemser, 2001, p. 1050). Durante i primi anni di lavoro vengono poste le fondamenta della propria

Per dare continuità allo sviluppo professionale degli insegnanti, è essenziale collegare i tre diversi stadi: formazione iniziale, anno di orientamento e apprendimento permanente

professionalità (fra cui l'adozione di uno stile personale di insegnamento e la creazione di un ambiente di apprendimento) nonché del concetto professionale che un docente ha di se stesso. L'abilità e la capacità della riflessione sul proprio operato sono fra le competenze più importanti per la crescita (Schön, 1983; Calderhead, 1988; Korthagen, 1999). Il modello di apprendimento esperienziale proposto da Kolb nel 1984 continua a essere la base per il processo riflessivo di un docente all'inizio della carriera. Durante il primo anno sarà il *mentor* ad accompagnare il giovane nel processo di riflessione e di pianificazione del suo sviluppo.

Secondo questa concezione teorica il *mentor* ha tre compiti importanti all'interno del sistema scolastico estone: 1) assecondare il processo di sviluppo dell'insegnante più giovane; 2) aiutarlo a prendere dimestichezza con la scuola in quanto organizzazione e 3) aiutarlo a partecipare alla crescita della scuola nel suo complesso.

Nello stesso tempo l'anno di orientamento è un'occasione per mettere in pratica le riforme del sistema scolastico, per sostenere l'ideologia dello sviluppo professionale degli insegnanti e dell'apprendimento sul luogo di lavoro. L'atto di sostenere un giovane insegnante nel suo sviluppo inevitabilmente asseconderà lo sviluppo della scuola in quanto organizzazione; vi sarà un incremento dei momenti di collaborazione fra insegnanti, ciò che favorirà il crearsi di un'atmosfera di comunità (Fullan, 2006; Hargreaves, 2003). Per valutare la bontà del fondamento teorico prescelto bisogna creare un modello di implementazione che sia in grado di determinare quali siano le attività svolte da tutte le parti in causa e quali siano i principi dell'implementazione.

IL MODELLO DI IMPLEMENTAZIONE PER L'ANNO DI ORIENTAMENTO

Il punto focale del modello (figura 2) è lo sviluppo professionale dei giovani insegnanti, sostenuto dal *setting* della scuola da una parte e dal programma di appoggio organizzato dai centri di orientamento dell'università dall'altra. Gli obiettivi dell'anno di orientamento sono stati individuati nel seguente modo: 1) per assecondare l'adattamento dei giovani insegnanti alle scuole in quanto organizzazioni; 2) per sviluppare ulteriormente le competenze acquisite durante la formazione iniziale e 3) per fornire un appoggio nella soluzione di problemi che possano insorgere a causa della mancanza di esperienza.

Nel modello sono stati combinati due approcci differenti: l'apprendimento e lo sviluppo che ha luogo nel *setting* della scuola e gli incontri fra giovani insegnanti nei centri universitari. I principi di base che riguardano l'apprendimento sul luogo di lavoro e la crescita professionale dei giovani insegnanti nel contesto scolastico sono stati indagati, e hanno il loro fondamento teorico nei dati

Il punto focale del modello di implementazione è lo sviluppo professionale dei giovani insegnanti, sostenuto dal *setting* della scuola da una parte e dal programma di appoggio organizzato dai centri di orientamento dell'università dall'altra

▼ **Figura 2** • Modello di implementazione per l'anno di orientamento

analizzati. È meno chiaro perché sia essenziale organizzare incontri fra i neodocenti all'interno dell'università. Elenchiamo sotto le circostanze che hanno portato alla creazione di programmi di supporto di questo tipo:

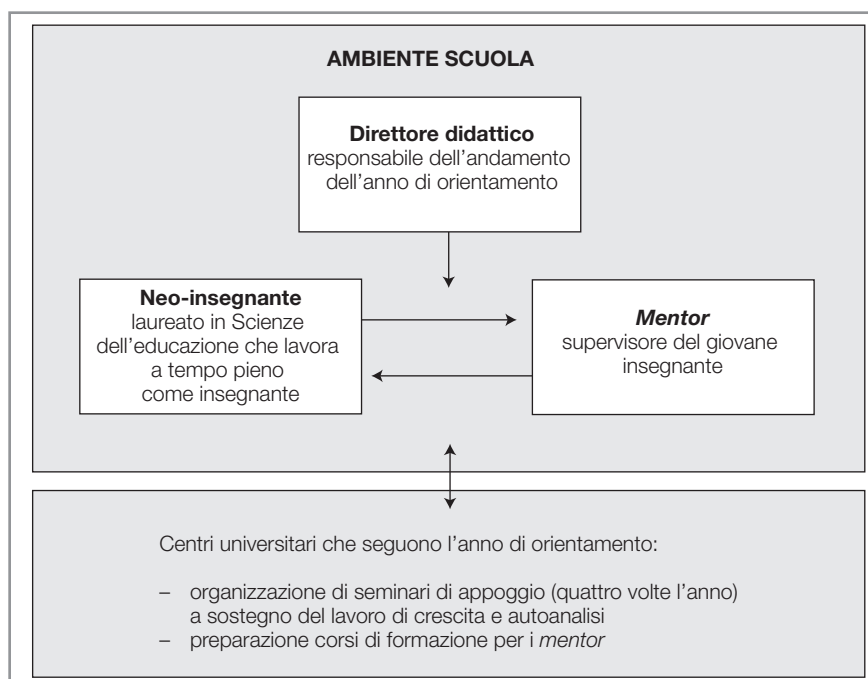
1. la ricerca internazionale rivela che l'insegnante è generalmente restio a mettere in atto la pratica autoriflessiva (Harrison et al., 2005), e che i *mentor* sono più attivi nel sostegno volto all'adattamento alla scuola (Wang e Odell, 2002);
2. l'incontro con altri giovani insegnanti aiuta a capire che i problemi incontrati riguardano anche gli altri, ciò che toglie tensione e incoraggia a continuare il proprio percorso;
3. nel periodo di adattamento all'ambiente scolastico potrebbero insorgere problemi che i giovani insegnanti non desiderano affrontare con il proprio *mentor*, o potrebbero emergere conflitti che possono essere discussi liberamente in seno al programma di sostegno in università;
4. si crea un collegamento tra la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo.

Nel modello dell'anno di orientamento ci troviamo di fronte a quattro attori. Nel *setting* scolastico: 1) un direttore didattico, che crea l'ambiente di sostegno all'apprendimento e alla crescita professionale, e nomina il *mentor* per il nuovo insegnante; 2) un *mentor*, il più stretto collaboratore del giovane docente,

L'incontro con altri giovani insegnanti aiuta a capire che i problemi incontrati riguardano anche gli altri, ciò che toglie tensione e incoraggia a continuare il proprio percorso

quello che è tenuto ad assecondare il suo processo di socializzazione e di crescita professionale; 3) un giovane docente, che è responsabile del proprio sviluppo professionale; 4) un centro universitario che provvede alla formazione del *mentor*, ai seminari del programma di appoggio, al monitoraggio e allo sviluppo costante dell'intero processo (figura 3).

▼ **Figura 3** • Attori nel processo di orientamento



Il *mentor* ha successo nel proprio ruolo di appoggio ai giovani per quel che riguarda l'integrazione nella scuola; tuttavia nel campo della pianificazione della crescita individuale i risultati sono scarsi

PRIMI RISULTATI

Benché si possa dire che il primo anno di lavoro di un docente è un periodo di adattamento alla struttura organizzativa, è tuttavia dubbio se l'apprendimento in campo organizzativo avvenga realmente. È risultato chiaro che l'ambiente scolastico influenza i giudizi per ciò che riguarda le abilità di collaborazione, autoanalisi e crescita professionale.

Un aiuto a risolvere i problemi emersi ci è venuto da un *mentor*. I giovani insegnanti considerano il *mentor* alla stregua di un «cicerone». Il *mentor* ha successo nel proprio ruolo di appoggio ai giovani per quel che riguarda l'integrazione nella scuola; tuttavia nel campo della pianificazione della crescita individuale i risultati sono scarsi.

I direttori didattici alla testa di istituti più attenti agli aspetti della cooperazione considerano l'anno di orientamento come il periodo di apprendistato del giovane insegnante.

Le valutazioni date dai neo-docenti sull'importanza dell'anno di orientamento variano notevolmente, probabilmente in ragione delle differenze nel sostegno ricevuto dai *mentor*, dell'interesse rivestito dai programmi di supporto delle università e della più o meno forte volontà del giovane docente di analizzare il proprio processo di crescita.

FUNZIONALITÀ DEL MODELLO DI IMPLEMENTAZIONE

Come si può notare, il modello di implementazione creato si adatta bene al contesto scolastico dell'Estonia, benché sia necessario svilupparlo ulteriormente. La collaborazione tra università e scuole a supporto della crescita professionale dell'insegnante all'inizio della propria carriera può essere vista come un vantaggio del modello, dal momento che questo approccio crea un collegamento assai stretto tra la formazione iniziale e la successiva formazione continua. La collaborazione con le scuole fornisce informazioni sulla qualità della formazione iniziale e crea la possibilità di mettere in comunicazione tra loro teoria e pratica.

Gli svantaggi del modello sono le limitate possibilità di influenzare effettivamente la cultura della scuola e lo sviluppo delle conoscenze di tipo organizzativo. L'accento andrebbe posto maggiormente sulla disponibilità dei docenti ad analizzare la propria prestazione e a sviluppare il proprio processo di crescita. I programmi di appoggio delle università dovrebbero essere più orientati verso il processo di riflessione sia in sede di lavoro con i nuovi docenti sia in sede di formazione dei *mentor*.

La formazione dei direttori didattici è di primaria importanza per lo sviluppo delle scuole. Dato che questo aspetto è di competenza delle università, uno dei temi centrali della formazione dovrebbe essere la capacità dei direttori di favorire la crescita professionale dei loro insegnanti e le loro conoscenze in campo organizzativo.

Volendo inquadrare in un contesto internazionale la concezione dell'anno di orientamento quale esso è stato immaginato per l'Estonia, è necessario tenere conto della sua complessità. Il rapporto di collaborazione tra scuole e università allo scopo di fornire l'apprendimento permanente ai docenti è piuttosto raro. La rete delle università del Nordeuropa, che favorisce la crescita professionale dei giovani insegnanti e pianifica la ricerca in questo senso, è ormai una realtà (Newly Qualified Teachers in Northern Europe, NQTNE).

La collaborazione tra università e scuole a supporto della crescita professionale dell'insegnante all'inizio della propria carriera può essere vista come un vantaggio del modello

LE ESPERIENZE FATTE FINORA HANNO GENERATO LE SEGUENTI CONSIDERAZIONI:

- la formazione iniziale dell'insegnante dovrebbe porre maggiormente l'accento sullo sviluppo dell'identità professionale del futuro docente (compresa la percezione di sé), e creare i presupposti perché questo percorso abbia inizio. L'autoanalisi e l'apprendimento permanente sono principi cui dovrebbero attenersi tutti i professionisti del mondo contemporaneo. Compito fondamentale della formazione iniziale è sviluppare un'attitudine all'apprendimento permanente e al costante miglioramento della propria professionalità;
- nel lavoro di formazione dei *mentor* una maggiore attenzione dovrebbe essere posta alla capacità e alla disponibilità del futuro *mentor* di sostenere il giovane insegnante attraverso il suo percorso di crescita professionale, e questo grazie a un processo di riflessione e discussione in contesto organizzativo;
- l'importanza dell'apprendimento organizzativo e delle comunità di apprendimento come ambienti atti a favorire lo sviluppo professionale dei nuovi docenti va crescendo in modo considerevole. L'argomento di discussione dovrebbe essere più immerso nel contesto dello sviluppo della scuola e nella formazione pregressa del direttore didattico. La nuova formazione professionale continua si fonda sulla cooperazione: mettendo in comune le conoscenze in seno a una comunità di apprendimento si acquisisce un sapere assai più vasto. Ecco dunque che l'ambiente scolastico dovrebbe incoraggiare gli insegnanti ad apprendere e anch'essi, e non soltanto i direttori didattici, dovrebbero imparare a favorire l'apprendimento di tipo organizzativo.

La questione di eventuali cambiamenti nello schema del programma di orientamento è più complessa. La percezione della questione può cambiare più facilmente nelle scuole già strutturate come organizzazioni per l'apprendimento, perché in esse il concetto di formazione continua è già presente. Il personaggio chiave di tutto il processo – l'insegnante – prende nelle sue mani il proprio sviluppo professionale. Alcuni programmi di appoggio possono ridurre lo stress da lavoro, e dovrebbero invogliare il giovane insegnante a venire a scuola.

Memorie di un'insegnante di secondo anno:

«Questi primi anni mi hanno insegnato a conoscere le mie debolezze professionali. Devo sviluppare le mie abilità. Ho capito i miei punti deboli grazie all'autoanalisi, anche se qualche volta ho paura di analizzarmi troppo...

I compiti che ci troviamo a fronteggiare non dovrebbero essere tanto difficili, perché a un certo punto la questione si pone: quale prezzo è giusto pagare per diventare un buon insegnante?

Tuttavia amo il mio lavoro, e sono sempre stata fiera di dire che sono un'insegnante».

Compito
fondamentale
della formazione
iniziale
è sviluppare
un'attitudine
all'apprendimento
permanente
e al costante
miglioramento
della propria
professionalità

BIBLIOGRAFIA

- Calderhead, J. (1988), *The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach*, in J. Calderhead (a cura di), *Teachers' Professional Learning*, London, The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M., e Lytle, S. (2003), *Teacher Learning Communities*, in J.W. Guthrie (a cura di), *Encyclopedia of Education*, Vol. 7, pp. 2461-2469.
- Eisenschmidt, E. (2006), *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*, «Dissertations on Social Sciences», 25, Tallinn, Tallinn University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001), *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*, «Teachers College Record», Vol. 103, 6, pp. 1013-1055.
- Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teacher College Press.
- Fullan, M. (2006), *Uudne arusaam haridusmuutustest*, Tartu, Atlex, panna originaal.
- Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Philadelphia, Open University Press.
- Imants, J. (2003), *Two Basic Mechanisms for Organisational Learning in School*, in «European Journal of Teacher Education», Vol. 26, 3, pp. 293-311.
- Korthagen, F. (1999), *Linking Reflection and Technical Competence: the Logbook as an Instrument in Teacher Education*, in «European Journal of Teacher Education», Vol. 22, pp. 191-207.
- Lacey, C. (1987), *Professional Socialization of Teachers*, in M. Dunkin (a cura di), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon, pp. 634-645.
- Lauriala, A. (1997), *Development and Change of Professional Cognitions and Action Orientations of Finnish Teachers*, Oulu, Oulu University Press.
- Lortie, D.C. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Nikkanen, R., e Lyytinen, H.K. (2005), *Õppiv kool ja enesehindamine*, HTM, El Paradiso, panna originaal.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (*Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Angela Barbanente, Bari, Dedalo, 1993).
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, New York, Doubleday.
- Wang, J., e Odell, S. J. (2002), *Mentored Learning to Teach According to Standard-Based Reform: A Critical Review*, in «Review of Educational Research», Vol. 72, 3, pp. 481-546.

LEADERSHIP E MIGLIORAMENTO DEL RENDIMENTO SCOLASTICO DEGLI ALUNNI: LA AUSTRIAN LEADERSHIP ACADEMY

di
Michael
Schatz
Università
di Innsbruck

La *Austrian Leadership Academy* crea un contesto di apprendimento il cui obiettivo è influenzare i modelli secondo i quali i professionisti in posizioni chiave si pongono per cambiare le proprie organizzazioni. Dalla concezione della scuola come organismo (v. Pechtl, 2001), «il battito del cuore di una leadership è un rapporto, non una persona o un processo» (Sergiovanni, 2005, p. 53). Una scuola che apprende è un organismo vivo, in cui il «battito del cuore» deve risuonare abbastanza forte da permettere al rapporto tra i vari livelli del sistema (persone, pianificazione, cultura e struttura) di diventare visibile.

Il professor Wilfried Schley dell'Università di Zurigo e il professor Michael Schatz dell'Università di Innsbruck hanno creato un programma di sviluppo della leadership parallelo a una nuova concezione dei rapporti tra teoria e pratica, che rivoluziona il sistema educativo prendendo l'eccellenza della leadership come punto di partenza per un rinnovamento sistemico. Trovare nuovi significati a progetti concreti e di valore richiede sensibilità sociale, capacità di empatia, conoscenza e coscienza di sé, e il talento di comunicare con gli altri in modo da ispirarli. Queste sono alcune delle abilità necessarie in sede di apprendimento situato. Il CTC, il *coaching* collegiale di squadra, è il cuore della dottrina del cambiamento, il cui obiettivo è influenzare i modelli secondo i quali i professionisti in posizioni di leadership ai vari livelli del sistema scolastico (per esempio i dirigenti scolastici, i provveditori, il personale del ministero) si avvicinano al lavoro di rinnovamento delle loro organizzazioni. Il CTC si pone l'obiettivo di creare una risonanza a due livelli professionali, vale a dire:

- livello organizzativo (per esempio scuole, amministrazione regionale e locale, ministero...);
- livello personale (modelli e schemi mentali, credenze...).

Una nuova concezione dei rapporti tra teoria e pratica rivoluziona il sistema educativo prendendo l'eccellenza della leadership come punto di partenza per un rinnovamento sistemico

I partecipanti si trovano a sperimentare un modello anticipato di leadership, il ciclo di energia necessario per l'impegno creativo e il ruolo di «pensatori di sistemi in azione» (Fullan, 2005).

Ogni anno due nuove coorti entrano nei ranghi della *Leadership Academy*: ciascuna di esse è composta da un numero variabile tra 250 e 300 direttori didattici e altri personaggi in posizioni chiave nel mondo dell'istruzione. Questa massa critica si è dimostrata necessaria a contribuire ai processi di innovazione a livello sia regionale sia nazionale e a diffondere una pratica del networking.

Il presente documento descrive la teoria e la pratica del lavoro compiuto all'interno della *Austrian Leadership Academy* grazie alla presentazione dei principi chiave e dei risultati delle ricerche portate avanti dai suoi direttori accademici. Uno di questi principi è la *leadership per l'apprendimento*, che ci riporta a una celebre affermazione di John F. Kennedy: «Leadership e apprendimento sono indispensabili l'uno all'altra». Di conseguenza è necessario che i dirigenti scolastici contribuiscano al miglioramento dell'apprendimento, cosa che non sempre sono in grado di fare in forma diretta (poiché non è loro competenza l'insegnamento in classe) ma che è loro possibile fare indirettamente attraverso la condivisione della leadership. La leadership per l'apprendimento ha bisogno di un orientamento che contribuisca a migliorare i risultati dell'apprendimento degli studenti attraverso attività che generino ambienti efficienti di apprendimento e aiutino le scuole e le persone che vi lavorano e vi studiano a migliorare.

La *Leadership Academy* facilita la strutturazione, la qualificazione e il potenziamento delle capacità dei dirigenti del sistema scolastico austriaco, che sono pertanto motivati a mettere a punto strategie complesse grazie all'individuazione delle priorità, alla messa a fuoco di soluzioni e progetti di sviluppo individuale, e alla creazione di profili organizzativi. I partecipanti imparano a trasformare le sfide in processi innovativi di sviluppo, e a galvanizzare e potenziare il personale che lavora con loro affinché ottenga prestazioni di eccellenza. La *Leadership Academy* si pone il traguardo di creare una nuova mentalità manageriale improntata piuttosto alla fiducia e alla franchezza che non all'esercizio del potere che deriva dalla propria posizione gerarchica. L'obiettivo finale della *Leadership Academy* consiste nello sviluppo sostenibile delle precondizioni e dei processi di apprendimento dei giovani in tutte le istituzioni scolastiche.

BIBLIOGRAFIA

- Fullan, M. (2005), *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Pechtl, W. (2001), *Zwischen Organismus und Organisation*, Linz, Landesverlag.
- Sergiovanni, T.J. (2005), *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.

La leadership per l'apprendimento ha bisogno di un orientamento che contribuisca a migliorare i risultati dell'apprendimento degli studenti attraverso attività che generino ambienti efficienti di apprendimento

SESSIONE VI

**LO SVILUPPO PROFESSIONALE
DEGLI INSEGNANTI:
UNA SFIDA**

RELAZIONE COMPLESSIVA: FORMAZIONE E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Che la conferenza *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente* si svolga a Lisbona alla fine di settembre 2007, durante la presidenza portoghese del Consiglio dell'Unione Europea, dimostra l'importanza conferita dall'Unione stessa al problema della formazione degli insegnanti. Non stiamo trattando di un argomento nuovo o recente, bensì di un problema che è centrale per le politiche dell'istruzione a partire dalla metà del XX secolo, da quando cioè esiste la scolarizzazione di massa e, soprattutto, dal «boom scolastico» degli anni Sessanta.

In ogni caso, nell'ambito dell'Unione Europea, il problema della formazione degli insegnanti e del loro sviluppo professionale ha assunto nuovi contorni e maggiore nettezza grazie alle linee guida emerse dalla Strategia di Lisbona (marzo 2000), linee guida che hanno dato nuova rilevanza al ruolo chiave della qualità delle risorse umane nel contesto delle politiche per l'apprendimento permanente, e al ruolo decisivo degli insegnanti, che si sono impegnati a raggiungere entro il 2010 nel campo dell'istruzione obiettivi assai ambiziosi. Il ruolo degli insegnanti, considerati come decisivi agenti di cambiamento, è legato alla necessaria «modernizzazione della scuola» (CEC, 2007, p. 9), a sua volta ritenuta un presupposto indispensabile al raggiungimento degli obiettivi che ci siamo posti in campo sociale ed economico. In questa prospettiva, con un documento pubblicato dopo la conferenza (26 ottobre 2007), la Commissione permanente dei rappresentanti si è trovata in «pieno accordo» sull'importanza strategica della formazione degli insegnanti, e ha additato agli Stati membri l'«assoluta priorità» di «mantenere e migliorare la qualità della formazione degli insegnanti per tutta la durata della loro carriera» (p. 5).

di
Rui Canário
Università
di Lisbona

Nell'ambito dell'Unione Europea, il problema della formazione degli insegnanti e del loro sviluppo professionale ha assunto nuovi contorni e maggiore nettezza grazie alle linee guida emerse dalla Strategia di Lisbona (marzo 2000)

MOTIVAZIONE PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Punto di partenza per il dibattito era la Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo dell'agosto di quest'anno (Commissione delle Comunità Europee, 2007, d'ora in poi detta Documento di base). Questo Documento di base, genericamente approvato dai partecipanti, continua un dibattito retorico ricorrente che trova tutti d'accordo, anche sulle conclusioni, peraltro tette e pessimistiche. Se il consenso retorico è, come afferma António Nóvoa nella presentazione d'inizio, «una buona notizia», ciononostante lascia intravedere le discrepanze tra quel dibattito e il persistere, o il peggiorare, dei problemi che gli insegnanti devono affrontare nelle scuole ogni giorno. L'analisi presentata in questo Documento di base addita un gran numero di problemi derivanti da fattori demografici, dalle condizioni nelle quali gli insegnanti lavorano, dai nuovi ruoli che devono assumere e dalle nuove esigenze cui devono far fronte.

Sul piano demografico, gli insegnanti, che, con 4 milioni di professionisti alla fine del XX secolo (circa il 3% dei lavoratori complessivi – Nóvoa, 1998), sono uno dei gruppi professionali più numerosi dell'Unione Europea ora sono ancor più anziani e ancor più numerosi (6 milioni e 250 mila).

Il reclutamento di massa degli insegnanti negli anni Sessanta e Settanta comporta ora la fine di un ciclo che necessiterà di un rinnovamento consistente del personale docente fino al 2010. Questo rinnovamento non sarà cosa semplice, viste le difficoltà che molti Paesi incontrano nel reclutare nuovi docenti, nel convincere quelli più anziani a non andare in pensione e quelli più giovani a non cambiare lavoro (Rayou e Van Zanten, 2004). D'altro canto gli insegnanti si trovano a dover gestire classi sempre più eterogenee e difficili, contemporaneamente all'aver acquisito sempre nuove competenze e assunto ruoli nuovi, nel quadro di un ampliamento della loro professione tradizionale.

In queste condizioni di lavoro sempre più complesse l'insegnante deve: trasmettere le conoscenze in modo efficace, incoraggiare l'autonomia degli studenti, creare sistemi innovativi che facilitino l'apprendimento, mettere in pratica metodi propri di insegnamento e di controllo dell'apprendimento di ogni singolo studente, dare una risposta efficace alle diversità sempre crescenti tra gli studenti, il tutto integrando nel contempo anche le abilità informatiche. Gli viene inoltre richiesto di assumersi responsabilità gestionali ed educative al di fuori del suo specifico territorio tradizionale. Questa situazione è, in parte, conseguenza della tendenza generale a dare maggiore autonomia alle istituzioni scolastiche. L'analisi delineata dal Documento di base conclude che la formazione degli insegnanti al momento è insoddisfacente, riconfermando le conclusioni di una relazione dell'OCSE alla conferenza internazionale tenutasi ad Amsterdam nel novembre 2004 (OCSE, 2004): gli insegnanti non hanno le competenze necessarie per affrontare le sfide che hanno davanti; allo stesso tempo si rileva

L'analisi
delineata
dal Documento
di base conclude
che la
formazione
degli insegnanti
al momento è
insoddisfacente,
riconfermando
le conclusioni
di una relazione
dell'OCSE
alla conferenza
internazionale
tenutasi
ad Amsterdam
nel novembre
2004

una mancanza di continuità e di un'organizzazione coerente nei vari stadi del loro percorso di formazione. Le politiche per la formazione degli insegnanti hanno anche dimostrato di non essere in grado di coordinare lo sviluppo professionale dei docenti con lo sviluppo organizzativo delle scuole. Gli incentivi offerti agli insegnanti perché aggiornino costantemente le proprie conoscenze sono considerati scarsi: si investe poco nell'apprendimento permanente. Altri punti deboli sono: la mancanza generale di motivazione professionale (relativa alla metà dei Paesi), la scarsità di un sostegno disponibile in casi di difficoltà dell'insegnante in classe (questo supporto c'è soltanto in un terzo dei Paesi). Tenendo come parametro gli obiettivi della Strategia di Lisbona, i dati del 2006 dimostrano che il progresso è lento (come sottolinea il Documento di base): una riduzione consistente dell'abbandono precoce dell'insegnamento non c'è stata, la percentuale di studenti che arriva alla fine delle scuole superiori è ancora molto bassa, e quella degli alunni che a 15 anni hanno difficoltà nella lettura è ancora molto alta.

Da questa analisi emergono alcuni obiettivi centrali: migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e la qualità delle loro prestazioni sul lavoro; rendere più invitante la carriera dell'insegnante, permettendo così il reclutamento dei candidati migliori; convincere altri specialisti ad abbandonare la loro professione in favore dell'insegnamento; convincere nel contempo gli insegnanti esperti a non abbandonarla. Tutto questo sarà possibile solo se si cercherà di raggiungere l'obiettivo centrale: motivare professionalmente gli insegnanti contrastando i fenomeni di crescente malessere e di perdita d'identità.

Nella prospettiva di dare maggior valore alla professione, il Documento di base enuncia i quattro principi fondamentali che dovranno fungere da riferimento per le politiche da adottare: la professione dell'insegnante dovrà essere *altamente qualificata*, dovrà basarsi su una formazione costituita da percorsi di apprendimento permanente, dovrà avere caratteristiche di mobilità, dovrà fondarsi su percorsi di partenariato.

Il lavoro della presente conferenza ha dimostrato che c'è ampio consenso sui principi fondamentali e sulle misure da adottare nei prossimi documenti che verranno promulgati dall'Unione Europea. Il dibattito è stato molto proficuo, perché ha arricchito, sviluppato e stigmatizzato alcuni aspetti già presenti nel Documento di base, e dato spazio a interventi critici che hanno messo a fuoco le questioni importanti da discutere in futuro, dando una risposta alle domande mal formulate, e perfino a quelle non formulate affatto. Tra gli interventi che arricchiscono e approfondiscono le formule già trovate (e in accordo con i principi del Documento di base), sono da ricordare alcune presentazioni (del Portogallo, della Finlandia, della Slovenia, dell'Olanda e dell'Estonia) legate alla logica interna degli organismi di formazione degli insegnanti del proprio Paese, e che sottolineano alcune esigenze:

La professione dell'insegnante dovrà essere *altamente qualificata*, dovrà basarsi su una formazione costituita da percorsi di apprendimento permanente, dovrà avere caratteristiche di mobilità, dovrà fondarsi su percorsi di partenariato

- garantire la continuità e la consequenzialità delle varie tappe del percorso di formazione degli insegnanti, che deve essere un continuum, dalla formazione iniziale e per tutto il corso della permanenza in servizio;
- dare un'importanza strategica alla pratica della ricerca come base metodologica strutturale dei procedimenti e dei meccanismi di formazione;
- costruire procedimenti di sviluppo professionale basati sui partenariati, che permettano accordi e condivisione di responsabilità fra diverse istituzioni e organismi;
- dedicare alcuni periodi all'orientamento professionale, tenendo presente che i primi 5 anni della carriera sono quelli più critici, in cui si incontrano più casi di abbandono della professione (Estonia);
- riconoscere l'importanza delle strutture permanenti di supervisione dell'insegnamento e agire di conseguenza;
- integrare e coordinare la formazione degli insegnanti con i metodi e i procedimenti di gestione delle scuole, creando una connessione permanente tra sviluppo professionale e personale degli insegnanti e sviluppo organizzativo degli istituti di formazione.

Per quanto riguarda la gestione delle scuole, è stato particolarmente evidenziato in un intervento (Austria) il ruolo fondamentale della leadership (tra cui alcuni tipi di «leadership condivisa») come fattore che può portare a un miglioramento della coordinazione tra i diversi piani organizzativi, delle prestazioni professionali degli insegnanti e, soprattutto, della qualità dell'apprendimento degli alunni. Per quanto riguarda la coordinazione fra gestione delle scuole e politiche di formazione, Portogallo, Estonia e Olanda hanno sottolineato la necessità di considerare gli insegnanti di ciascuna scuola come facenti parte di comunità di apprendimento professionale, in grado di sviluppare e produrre nuove pratiche e nuove conoscenze. L'introduzione del metodo della domanda-risposta nelle scuole, legato all'aumento della tendenza all'apprendimento di gruppo, permette lo sviluppo di modalità di «trasformazione dello sviluppo professionale degli insegnanti in responsabilità condivisa» (Olanda).

Da ultimo, l'importante obiettivo dell'internazionalizzazione della formazione, che presuppone investimenti nella mobilità (Slovenia e Norvegia), implica la possibilità di moltiplicare le opportunità di apprendimento in diversi Paesi, e di favorire lo scambio e l'acquisizione di nuove esperienze e conoscenze professionali. Se queste opportunità sono aumentate per i formatori di insegnanti e per gli studenti-insegnanti in fase di formazione iniziale, non si può dire lo stesso per i docenti in servizio, che da questo punto di vista hanno ben ragione di sentirsi un po' trascurati.

L'importante obiettivo della internazionalizzazione della formazione implica la possibilità di moltiplicare le opportunità di apprendimento in diversi Paesi, e di favorire lo scambio e l'acquisizione di nuove esperienze e conoscenze

INTERVENTI CRITICI AL DIBATTITO

Se il tono generale del dibattito era di unanimità sui principi fondamentali, sono emerse quattro aree in cui le opinioni dei relatori si allontanavano dal Documento di base. Questi interventi critici sono stati, ovviamente, di grande utilità al dibattito. Le aree sono: 1) il rapporto tra economia e istruzione; 2) le conseguenze dei processi di «naturalizzazione» della scuola per quanto riguarda la formazione degli insegnanti; 3) la critica a una concezione del mestiere di docente come del paradigma della razionalità e della tecnica; 4) i modi in cui si può coordinare adeguatamente la formazione degli insegnanti con il processo di apprendimento degli studenti.

Per un'istruzione «disinteressata»

Anche se la Strategia di Lisbona riconosce il valore della formazione e del lavoro degli insegnanti, essa è fortemente condizionata da una logica che subordina le politiche sull'istruzione e sulla formazione al raggiungimento di obiettivi economici. Questa tendenza di fondo è riaffermata esplicitamente nel Documento di base: «La qualità dell'istruzione è un elemento chiave per determinare se l'Unione Europea sia in grado o meno di aumentare la propria competitività nel mondo globalizzato». Il documento di apertura della conferenza, presentato dalla Presidenza portoghese, conferma questa subordinazione e questa visione dell'insegnamento, che però sono riduttive: il miglioramento della formazione degli insegnanti è considerato come «obiettivo primario del Programma Istruzione e Formazione 2010» in quanto la qualità delle prestazioni professionali degli insegnanti è di importanza «cruciale» per «trasformare l'Unione Europea nella più competitiva economia del sapere (*knowledge economy*)». Questo slogan retorico, ripetuto come un *mantra*, collegando direttamente il concetto di istruzione con quelli di produttività e di competitività, impoverisce il dibattito e la riflessione sull'insegnamento, crea illusioni e idee che i dati reali si incaricano regolarmente di smentire (più scuola non significa più occupazione, né maggiore integrazione sociale), e ostacola una riflessione più ampia su come le scelte nel campo dell'istruzione si adattino ai diversi modi di pensare e di costruirsi una vita sociale originale e personale.

È in questa prospettiva che dovrebbero essere valutate le opinioni di fondo di uno degli interventi, quello della Finlandia, che recita: «il cuore della professione dell'insegnante sta nella sua natura morale,» e afferma che fattori di carattere economico non possono essere principi fondamentali. Citando Immanuel Kant, il documento ci ha ricordato che l'essere umano non deve essere visto come un mezzo per ottenere determinati fini, ma come valore assoluto in sé, dal che si deduce che l'istruzione non deve essere ridotta a un fatto

«La qualità dell'istruzione è un elemento chiave per determinare se l'Unione Europea sia in grado o meno di aumentare la propria competitività nel mondo globalizzato»

puramente strumentale ovvero sia economico. La conclusione dell'intervento finlandese è chiara: «Dobbiamo rispettare il crescere dei bambini e di tutti coloro che apprendono, e sostenere il loro sviluppo, anche se non sfocia in un successo economico diretto».

Superare il modello scuola

Parlare di «scolarizzazione» della formazione degli insegnanti significa riconoscere i limiti della formazione quand'essa è messa in atto secondo gli stessi criteri e meccanismi organizzativi (oltre tutto sempre meno efficaci) che le scuole usano per formare gli alunni. La scuola, per come la conosciamo, ha ereditato una «grammatica organizzativa» che corrisponde a un falso storico. Il processo di «naturalizzazione» che la scuola ha subito annulla la distanza critica necessaria per creare nuove forme di organizzazione e di divisione dei compiti, e di conseguenza nuove forme di lavoro per l'insegnante. L'immagine del docente che tiene lezione nella sua classe è diventata, secondo Karl Popper, una sorta di «gabbia mentale» creata per ostacolare l'innovazione.

In questo campo un altro intervento (Olanda) poneva la domanda chiave: i principi definiti e riaffermati a livello europeo danno «un'interpretazione piuttosto limitata della professione dell'insegnante», dominata da una «messa in atto di strategie di insegnamento collaudatissime», nel quadro di una scarsa, se non inesistente, valorizzazione del lavoro di gruppo tra insegnanti all'interno delle comunità di apprendimento professionale. Secondo questo intervento, si dà troppo poca importanza al contributo degli insegnanti allo sviluppo collettivo della scuola e, più in generale, ai problemi che non riguardano strettamente la classe: e uno dei motivi è che la formazione degli insegnanti è incentrata sull'acquisizione di competenze utili solo nell'ambiente della classe. Questo accento sulle competenze della docenza in classe (considerate «non modificabili» nella prospettiva naturalizzata dell'organizzazione scolastica) inibisce le capacità degli insegnanti di rispondere ai bisogni che si presentano con le nuove e più ampie popolazioni scolastiche e con i nuovi rapporti che si creano tra le scuole e la realtà sociale caratterizzata da cambiamenti politici e crisi del tessuto sociale e urbano. Uno dei problemi principali, evidenziato nell'intervento norvegese, è il fatto che gli insegnanti «non sono sufficientemente preparati a lavorare con un gruppo di alunni eterogeneo». Dal punto di vista storico è comprensibile che sia così, in quanto la scuola è intrinsecamente concepita per produrre e riprodurre omogeneità. Il triangolo insegnante-lezione-aula è la chiave della «grammatica organizzativa» che sta alla base del malfunzionamento del sistema di scolarizzazione di massa. Questo modello organizzativo, storicamente consolidato, della scuola è proprio la causa del malfunzionamento che ha caratterizzato l'origine e il successivo sviluppo della scolarizzazione di massa. Come osservato da Philippe Perrenoud (2002, p. 232),

Il triangolo insegnante-lezione-aula è la chiave della «grammatica organizzativa» che sta alla base del malfunzionamento del sistema di scolarizzazione di massa

«la scuola imploderà se non sarà in grado di spezzare il circolo vizioso dell'organizzazione convenzionale del lavoro scolastico». In conclusione, non è possibile separare la riflessione sulla formazione degli insegnanti (curricula, programmi, metodi) da una riflessione parallela e concomitante sulla (ri)organizzazione del lavoro a scuola (Nóvoa, 2002).

Superare la concezione dell'insegnante come «esecutore»

L'idea dell'insegnante come professionista che rende operanti sia i principi generali delle politiche sull'istruzione sia le conoscenze apprese nella propria formazione, corrisponde a un processo di crescente razionalizzazione della gestione del sistema scolastico e dei metodi didattici, frutto in gran parte di una sorta di «imitazione dei modelli principali di analisi usati nel mondo dell'economia e del business» (Nóvoa, 1991, p. 63). Il consolidarsi, negli ultimi vent'anni, di metodi di valutazione e di controllo del lavoro pratico nelle scuole fa parte di questi tentativi inani di trovare certezze o di fare previsioni realistiche.

Il Documento di base, oggetto di analisi e dibattito della nostra conferenza, contiene implicitamente un modello che mette in connessione diretta il razionalismo delle politiche per l'istruzione con il razionalismo delle politiche per la formazione degli insegnanti, la cui efficacia si manifesterebbe in un processo di «trasferimento» e «applicazione» adeguato alla prestazione professionale desiderata. L'unione di questi due razionalismi dà l'avvio ai processi di cambiamento nelle scuole, messi in atto volutamente «dall'alto in basso», e considerati come imprese di ingegneria sociale. Questa è la prospettiva delle «grandi riforme», in cui la pratica dell'insegnamento corrisponde al trasferimento e all'applicazione sugli alunni di ciò che gli insegnanti a loro volta hanno appreso. Questo collegamento tra la formazione degli insegnanti e la possibilità di riformare il sistema scolastico è riassunta nella formula di Gaston Mialaret (1981, p. 49), espressa più di un quarto di secolo fa: «Datemi insegnanti ben istruiti e vi farò qualunque riforma». Durante la nostra conferenza alcuni interventi (Portogallo, Finlandia, Slovenia e Olanda) sono stati esplicitamente contrari alla concezione dell'insegnante come professionista che compie una prestazione, per il quale politiche e pratica dello sviluppo tenderanno ad assumere un carattere fondamentalmente strumentale. Tale posizione critica si rifiuta di considerare, in termini epistemologici, la pratica come applicazione della teoria, e si basa sul principio che l'apprendimento ottenuto attraverso l'esperienza e l'apprendimento ottenuto attraverso i concetti astratti sono condannati a coesistere e a sostenersi a vicenda. L'impossibilità di separare teoria e pratica porta a una trasformazione del rapporto tra formazione degli insegnanti e prestazione professionale. Rievocando un'idea cara a Gramsci, nella relazione tra sapere e pratica è impossibile separare l'*homo faber* dall'*homo sapiens*, pensiero che ha avuto portata rivoluzionaria sul processo di formazione degli insegnanti.

Rievocando un'idea cara a Gramsci, nella relazione tra sapere e pratica è impossibile separare l'*homo faber* dall'*homo sapiens*, pensiero che ha avuto portata rivoluzionaria sul processo di formazione degli insegnanti

In contrasto con la concezione riduttiva dell'insegnante come esecutore, durante la conferenza è stata esposta l'idea dell'insegnante come analista simbolico, che lavora in ambienti complessi, incerti e imprevedibili, idea da cui emerge l'importanza della dimensione collettiva e contestuale dell'apprendimento professionale.

Nel quadro di questa concezione l'insegnante verrebbe a essere un «pratico della riflessione», ciò che ci riconduce direttamente all'idea dell'insegnante come ricercatore e al ruolo centrale della pratica professionale in contesti reali nei processi di formazione professionale degli insegnanti (Portogallo). La Finlandia è stata presentata come un «esempio di formazione degli insegnanti basata sulla ricerca», il cui programma ha come obiettivo fondamentale quello di preparare i docenti a «individuare e analizzare i problemi» che incontrano sul lavoro, e la cui soluzione non era già «appresa» in precedenza. Questo comporta, durante il percorso di formazione, l'imparare e l'interiorizzare un'attitudine alla ricerca (comparazione, analisi e risoluzione dei problemi). Imparare a essere un «professionista riflessivo» significa essere in grado di «analizzare il proprio operato», di «migliorare la propria strategia e la propria pratica di insegnamento»; significa assumersi la responsabilità di «produrre nuove conoscenze sull'istruzione e sulla formazione». Di conseguenza la ricerca assume la forma della ricerca-azione (Slovenia). Con questi presupposti è opportuno ripensare all'innovazione nel campo dell'istruzione come a un processo in cui la scuola cambia «dal basso», adeguatamente sostenuta nel suo potenziale collettivo di creatività. Questo tipo di analisi è stato sviluppato in modo particolare da un intervento: in esso veniva asserito che le doti di creatività e di innovazione sono sottovalutate, o addirittura ignorate, nella lista delle competenze richieste agli insegnanti nei Principi comuni europei: è data poca o nessuna rilevanza alla capacità degli insegnanti di «adattarsi agli ambienti che cambiano», di comportarsi come «agenti di cambiamento» e di «partecipare a una comunità di apprendimento professionale» (Olanda).

L'«assenza» degli alunni

Durante il dibattito è stata brevemente sollevata una questione che merita attenzione. Si tratta di una negligenza dovuta alla tendenza a frammentare l'analisi delle situazioni, che in questo caso ha dato luogo a una dissociazione tra la discussione sulle politiche di formazione degli insegnanti e i problemi legati alla natura e alla disomogeneità delle masse scolari e a come le scuole li affrontano. Il lavoro degli insegnanti non può essere valutato a prescindere dal lavoro (indispensabile) degli alunni. Se, come afferma un intervento (Portogallo), una delle funzioni specifiche dell'insegnamento è l'azione transitiva, ovvero la capacità di fare in modo che altri apprendano, bisogna (ri)pensare i confini fra lavoro dell'insegnante e lavoro dell'alunno. Durante la conferenza è stato tra-

È opportuno
ripensare
all'innovazione
nel campo
dell'istruzione
come
a un processo
in cui la scuola
cambia
«dal basso»,
adeguatamente
sostenuta nel
suo potenziale
collettivo
di creatività

scurato il discorso delle logiche di azione all'interno delle scuole, che si trasformano in usanze statutarie, influenzate da dinamiche interne ed esterne. Non è utile né pertinente parlare di formazione e di pratica degli insegnanti se non ci poniamo contestualmente il problema di cosa siano oggi le masse scolari, di cosa sia cambiato, di come gli alunni vivano la propria esperienza scolastica, di quale sia il loro rapporto con il sapere e di quale significato diano al proprio percorso scolastico.

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI: PUNTI CRITICI

Dagli interventi della conferenza, e dall'ampio dibattito che si è svolto, si possono individuare quelli che appaiono come i «punti critici» a cui le politiche per la formazione degli insegnanti dovranno rispondere in modo adeguato, pur se necessariamente parziale. Il primo di questi punti critici riguarda l'*identità* degli insegnanti, ciò che dallo specifico ci riconduce al fenomeno sociale più ampio della «crisi d'identità» che affligge tutto il mondo del lavoro (Dubar, 2000). Il secondo è il modo in cui gli *aspetti individuali e quelli organizzativi* della professione di docente sono coordinati in termini di prestazioni professionali e di formazione. Il terzo punto critico, infine, sottolinea la necessità di dare, grazie alle politiche sulla formazione degli insegnanti, continuità e coerenza ai *percorsi* dei formatori, percorsi che coincidano con la loro *carriera professionale*. Il quarto punto critico è il modo in cui *gli spazi e i tempi dedicati alla formazione* degli insegnanti si combinano con *gli spazi e i tempi del lavoro*, il che significa tentare di risolvere il problema del «trasferimento» della formazione nelle scuole.

Cosa significa essere un insegnante?

La professione dell'insegnante è caratterizzata da una pluralità di elementi che la rende complessa. Con l'aumentare dei doveri della scuola, con l'ampliamento delle aree in cui l'insegnante deve intervenire, con il mutare dei contesti sociali, questa professione diventa ancora più complessa, e si deve far carico di esigenze contraddittorie, che alimentano un sentimento di mancanza di identità professionale e aggiungono uno stress sempre crescente sul lavoro. La dimensione relazionale è essenziale in una professione definita come «attività transittiva, cioè la capacità di far sì che l'altro apprenda» (Portogallo). La semplice applicazione di procedimenti uniformati e precedentemente collaudati è insufficiente, perché ogni essere umano è unico, e unica è ogni situazione di insegnamento, il che ci riconduce alla concezione dell'insegnante come analista simbolico (pratico-riflessivo, ricercatore, creatore di significati) e non come semplice esecutore. A causa dell'imprevedibilità degli eventi in cui un inse-

La professione dell'insegnante diventa ancora più complessa e si deve far carico di esigenze contraddittorie, che alimentano un sentimento di mancanza di identità professionale e aggiungono uno stress sempre crescente sul lavoro

gnante può trovarsi, egli si trova spesso a dover risolvere i problemi in situazioni di incertezza e di urgenza (Perrenoud, 1983). Una professione in cui non basta semplicemente eseguire comporta necessariamente «una capacità critica e una responsabilità morale» (Rayou e Van Zanten, 2004, p. 264). In quanto mestiere di rapporti umani, l'insegnamento è per definizione una professione etica, che presuppone un impegno negli obiettivi comuni della cultura, in una prospettiva democratica, di giustizia sociale e di equità dei sistemi scolastici, nella gestione delle istituzioni dell'insegnamento e nel rapporto con gli alunni (Finlandia). L'insegnante non insegna solo quello che sa, ma quello che è. Nell'atto di insegnare egli deve continuamente mettere in relazione il sapere (il contenuto) con procedimenti pratici, in un processo di contestualizzazione che necessita di una dimensione artigianale e «artistica». Riassumendo: per contrastare il fenomeno della deprofessionalizzazione, l'insegnamento non può essere limitato a una logica strumentale, ma ha bisogno di essere arricchito di significati, così da potersi inserire in un contesto ampio di valori etici, culturali e politici.

L'insegnante tra «persona» e «organizzazione»

L'azione dell'uomo non avviene in un «vuoto» sociale, ma viene sempre compiuta in contesti di interazione, ovvero in sistemi di azione collettiva, più o meno formali. Gli insegnanti non sfuggono a questa regola, e la loro identità professionale e il loro agire si costruiscono e si consolidano nel contesto della scuola come organismo. L'aspetto personale e l'aspetto collettivo dell'insegnamento non possono venire separati. La costruzione di un'identità professionale e l'apprendimento della professione impongono un percorso educativo in una direzione in cui la vita personale si combina con il contesto di lavoro in un processo dinamico e permanente di socializzazione professionale. Le politiche sull'insegnamento devono considerare questo doppio aspetto.

Intervenire sulla formazione degli insegnanti significa dunque intervenire sulle modalità della loro socializzazione professionale, il che rende necessario anche un intervento sulle modalità di organizzazione e di divisione del lavoro nella scuola in quanto organismo. Ciò implica il superamento di uno dei punti critici che hanno avuto un effetto negativo sulle politiche e sulla pratica della formazione degli insegnanti, ovvero il duplice straniamento della formazione, quella dell'insegnante singolo e quella dell'organizzazione scolastica (Canário, 2005). Il persistere dell'egemonia di un modello di razionalismo tecnico nella pratica e nelle politiche di formazione degli insegnanti porta alla costruzione di una logica professionale che, come dice António Nóvoa, «non dà valore alla soggettività e all'esperienza, alla riflessione degli insegnanti sul proprio lavoro e ai momenti informali di scambio e di collaborazione» (Nóvoa, 1998, p. 169). Di conseguenza il potenziale della «persona» è sottovalutato in termini di limitazioni e delle risorse del contesto organizzativo.

La costruzione di un'identità professionale e l'apprendimento della professione impongono un percorso educativo in una direzione in cui la vita personale si combina con il contesto di lavoro in un processo dinamico e permanente di socializzazione professionale

Questa visione delle scuole come organismi dove gli insegnanti apprendono grazie a un processo di socializzazione professionale, e in cui la relazione tra pari ha un ruolo più importante (collaborazione tra insegnanti, appoggio reciproco nella crescita professionale), è il fondamento teorico della presentazione dell'Estonia, che dà grande rilievo al periodo di orientamento professionale. Se da una parte si ritiene che «la formazione iniziale dovrà dare più peso allo sviluppo della futura identità professionale dell'insegnante», dall'altra si va affermando sempre più il sentimento dell'importanza «dell'apprendimento organizzativo e della comunità di apprendimento» come contesto principale entro il quale incentivare lo sviluppo professionale degli insegnanti (Estonia).

Costruire percorsi formativi coordinati e coerenti

Gli insegnanti imparano il mestiere nelle scuole (Canário, 1988), e non, come si pensa comunemente, durante la formazione iniziale. Imparare a essere un insegnante è parte integrante dell'esperienza scolastica, prima da bambini, poi da adolescenti, poi come futuri insegnanti in scuole di formazione iniziale e infine insegnando ai bambini e agli adolescenti nelle scuole. Come scrive un ricercatore nella sua analisi della situazione in Portogallo, «le scuole di formazione degli insegnanti, a causa delle loro logiche interne, tendono a non considerare l'importanza delle esperienze scolastiche precedenti, e per questo i futuri docenti sono spesso incapaci di effettuare un'analisi critica e una ricostruzione dell'immagine che gli studenti hanno della professione» (Formosinho, 2001, p. 50). La fase della formazione permanente (formale o meno, intenzionale o meno) è la più importante, decisiva e strategica, perché in essa risiedono le possibilità di modificare e sviluppare nel medesimo tempo la prestazione professionale, lo sviluppo organizzativo della scuola e le sinergie tra la scuola e il contesto locale. È da questo punto di vista che si deve valutare l'idea di conferire priorità strategica alla formazione continua per gli insegnanti in servizio, in stretto collegamento, o addirittura in armonia, con l'organizzazione scolastica, trasformando la scuola in un'organizzazione i cui insegnanti sono nel contempo «docenti» e «discenti».

Infine si può dire che il problema della formazione degli insegnanti si risolve in gran parte grazie a un intervento diretto sui metodi di gestione delle scuole, perché è proprio qui che si trovano i migliori formatori di insegnanti – vale a dire gli insegnanti di maggiore esperienza, come sottolineato in uno degli interventi (Norvegia). In Portogallo si avverte l'assenza di un coordinamento coerente e continuo delle politiche e della pratica della formazione, assenza che si manifesta anche in termini più generali e si traduce in una «incomunicabilità» tra gli istituti di formazione iniziale e permanente, nella carenza di corsi di orientamento professionale, in una predominanza del modello scolastico «accademico» nella formazione iniziale, in una separazione delle sedi della forma-

Si deve valutare l'idea di conferire priorità strategica alla formazione continua per gli insegnanti in servizio in armonia con l'organizzazione scolastica, trasformando la scuola in un'organizzazione i cui insegnanti sono nel contempo «docenti» e «discenti»

zione pratica da quelle di formazione teorica, e nel fatto che le sedi di formazione permanente sono esterne alla scuola. Perché la formazione possa proseguire il suo percorso continuo e coerente di sviluppo professionale si devono verificare due condizioni: da un lato «l'istituzione di partenariati tra istituti di formazione degli insegnanti e scuole» e dall'altro la possibilità di rendere la formazione degli insegnanti «uno degli elementi dell'organizzazione delle scuole e dei loro progetti» (Portogallo).

In Olanda, nonostante le differenze evidenti rispetto alla situazione portoghese, le analisi e le indicazioni che emergono sono molto simili. Si possono vedere gli effetti positivi del coinvolgimento crescente delle scuole nell'apprendimento professionale degli insegnanti, in un quadro di collaborazione con gli istituti di formazione iniziale: «Nei Paesi Bassi l'esperienza di partenariati tra scuole e istituti di formazione degli insegnanti rivela che le strette collaborazioni strutturali che caratterizzano la formazione iniziale (pre-pratica), la formazione permanente del personale scolastico e lo spirito innovativo nei curricula e nella ricerca infondono energia tanto alle scuole quanto agli istituti di formazione degli insegnanti» (Olanda).

Formazione iniziale e pratica dell'insegnamento

Il riconoscimento dell'importanza di istituire e coordinare partenariati tra istituti di formazione degli insegnanti e scuole fa parte della ricerca di una soluzione al problema, «vecchio» ma sempre attuale, del coordinamento tra teoria e pratica e del «trasferimento» delle acquisizioni formative nell'area del lavoro professionale. Nei programmi di formazione iniziale è stata data sempre più visibilità e importanza alla «pratica dell'insegnamento», che di conseguenza viene introdotta sempre più presto nel percorso dei futuri insegnanti. Questo significa riconoscere, ancor più che una sterile contrapposizione tra «teoria» e «pratica», da una parte il valore dell'esperienza nella situazione reale (apprendere insieme a essa e contro di essa), dall'altra l'impossibilità di separare teoria e pratica, entrambe presenti sia sul piano esperienziale della formazione (utilizzare nella pratica le conoscenze precedentemente acquisite e i risultati delle riflessioni su ciò che è stato sperimentato), sia su un piano «simbolico» (formalizzare le conoscenze acquisite con l'esperienza ma non elaborate «coscientemente» e destinate per lo più a rimanere tacite). La pratica dell'insegnamento nella formazione iniziale non può essere messa in atto senza una stretta collaborazione tra istituti di formazione e scuole; di conseguenza può diventare un elemento vitale per la costruzione coordinata di reti, partenariati e istituzioni. D'altra parte la sua organizzazione rende possibile il coinvolgimento, in un unico processo formativo, degli insegnanti scolastici, dei futuri insegnanti e dei formatori di docenti, in una dinamica di reversibilità dei ruoli.

La pratica dell'insegnamento nella formazione iniziale non può essere messa in atto senza una stretta collaborazione tra istituti di formazione e scuole; di conseguenza può diventare un elemento vitale per la costruzione coordinata di reti, partenariati e istituzioni

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI: LA SFIDA

Il dibattito che si è svolto in occasione della presente conferenza ha prodotto un discorso retorico e ripetitivo, che trovava tutti d'accordo, sul valore dell'istruzione e sull'importanza della figura dell'insegnante, ma ha anche mostrato una chiara discrepanza tra «i panorami idilliaci descritti nei documenti ufficiali» e «la realtà delle scuole e della formazione degli insegnanti» (Finlandia). Per quanto riguarda le politiche adottate, come sottolineato da António Nóvoa nel suo discorso di apertura, si trova un netto contrasto tra «l'enfasi dei discorsi» e la «povertà della pratica». Questo contrasto mette gli insegnanti e coloro che sono coinvolti nella loro formazione in una situazione paradossale di doppia costrizione: la necessità di valorizzare la professione dell'insegnante è in contrasto con il peggioramento oggettivo e soggettivo delle condizioni di lavoro; il discorso sul ruolo delle scuole e degli insegnanti nella costruzione di una società più fiorente e giusta è in contrasto con l'aumentare dei problemi sociali e con le manifestazioni di comportamenti ostili alla scuola; il discorso sul bisogno di dare maggior valore alla professione dell'insegnante e più autonomia alla scuola è in contrasto con l'emergere di sistemi di regolamentazione che aumentano il controllo e inducono un calo di professionalità.

Tenendo presenti questi fattori, possiamo immaginare tre grandi sfide.

L'insegnamento: una professione con un futuro?

Nonostante ci siano diversi livelli di insegnamento, e diversi tipi di formazione, si può notare una tendenza a una «considerazione più bassa dell'insegnamento e a una disaffezione degli insegnanti verso il proprio lavoro; insegnanti che, viceversa, aspirano a carriere migliori o più stimolanti» (Finlandia). Ci sono varianti ed eccezioni a questa tendenza (come per esempio nel caso della Finlandia, dove l'insegnamento è «una delle scelte più popolari»), ma in generale la situazione è simile a quella dell'Estonia: «Lo studio per diventare insegnanti non è una scelta popolare tra i giovani. Il numero di studenti che decide di intraprendere la strada dell'insegnamento è sempre più basso e, allo stesso tempo, il personale docente è sempre più anziano. Molti insegnanti abbandonano la carriera nei primi cinque anni per lavorare in altri campi» (Estonia).

Questo problema, più volte evidenziato nella conferenza, e di cui si può avere conferma empirica nella letteratura specifica sull'argomento, è un fenomeno ampio, che si verifica a livello europeo e mondiale. I cambiamenti che sono avvenuti in Europa negli anni Novanta hanno influenzato le condizioni di lavoro degli insegnanti, rendendole simili a quelle di altre professioni (Nóvoa, 1998). Nel caso della Francia, Lantheaume (2006), sulla base di ricerche recenti, mostra come l'evoluzione delle necessità educative e l'imposizione di politiche sul-

Lo studio per diventare insegnanti non è una scelta popolare tra i giovani. Il numero di studenti che decide di intraprendere la strada dell'insegnamento è sempre più basso e, allo stesso tempo, il personale docente è sempre più anziano

La sfida
consiste
nel capire
come superare
la
contraddizione
tra la retorica
sul ruolo chiave
dell'insegnante,
sulla necessità
di valorizzarlo,
e la realtà
di una
professione
caratterizzata
da strategie
di «fuga»,
da sofferenza
sul lavoro

l'istruzione si uniscano per dare luogo a un'intensificazione del carico di lavoro e, nello stesso tempo, a sempre maggiori difficoltà nel cercare di suscitare l'interesse degli alunni. In una situazione in cui gli insegnanti subiscono una «invasione della sfera personale da parte della sfera professionale» (p. 151), il loro rifugiarsi, davanti all'incertezza che caratterizza il presente e il futuro della loro professione, in una strategia di «individualismo difensivo» non fa che aggravare i problemi. Il Portogallo è un altro esempio in cui, in diverso contesto, la ricerca empirica permette di osservare la fondamentale ambiguità che affligge l'esercizio dell'insegnamento, ambiguità che si traduce in sofferenza sul lavoro (Correia, Matos e Canário, 2002), nel fatto che la professione è vissuta come uno stress (Mota Cardoso et al., 2002) e in un senso di solitudine (dovuto all'individualismo difensivo), che sono il risultato del «peggioramento delle condizioni professionali oggettive e soggettive» (Correia e Matos, 2001, p. 22). La nostalgia di un'ipotetica «età dell'oro» e l'incertezza sul futuro sono spesso presenti nei discorsi degli insegnanti, e sono sintomo di una crisi d'identità che conferma tale pessimistica sensazione (Nóvoa, Alves e Canário, 2001).

Lo stesso individualismo difensivo, lo scetticismo nei confronti delle riforme imposte e lo sviluppo di strategie che vanno dal fatalismo rituale alla resistenza e al rifiuto si manifestano in ugual misura tra gli insegnanti del Nord America e del Canada (compreso il Québec), e si traducono in un disorientamento nei confronti della scuola d'oggi, caratterizzata «da una instabilità cronica nella direzione e nella guida» (Lessard, 2007). Un altro aspetto degli effetti negativi che le politiche sull'istruzione hanno sugli insegnanti è evidenziato in Brasile, dove «l'insegnamento è stato svalutato e reso precario, e la situazione è aggravata dai cambiamenti recenti operati nelle scuole latino-americane» (Oliveira, 2006, p. 24). Un articolo che analizza i risultati della ricerca in America Latina, sotto l'egida dell'IIPE-UNESCO (Tedesco e Fanfani, 2002) mostra le analogie tra le oggettive condizioni di lavoro degli insegnanti e quelle di altri lavoratori, e ne mette in luce il sentimento di frustrazione professionale.

Dopo il nostro dibattito, la sfida consiste nel capire come superare la contraddizione tra la retorica sul ruolo chiave dell'insegnante, sulla necessità di valorizzarlo, e la realtà di una professione caratterizzata da strategie di «fuga», da sofferenza sul lavoro, da crisi dell'autorità educativa e da richieste continue e colpevolizzanti di risultati immediati. La questione è capire come rispondere ai problemi di assunzione e di rinnovo del personale docente e come dare nuove attrattive alla professione, il che significa fare della regola attuale l'eccezione (Estonia), e di quello che oggi è l'eccezione la regola (Finlandia).

I problemi sociali invadono la scuola

La scuola elitaria del passato corrispondeva ad un mondo ben delimitato, a un territorio fisico «protetto» rispetto all'esterno. La democratizzazione dell'ac-

cesso a scuola e la nascita della scuola di massa l'hanno resa «permeabile» rispetto all'ambiente sociale circostante. Con la loro natura eterogenea, le nuove e numerose popolazioni diverse presenti nel tessuto sociale e nella comunità portano all'interno della scuola la loro rappresentanza. Con il declino del potere istituzionale della scuola, con il contemporaneo ritorno della vulnerabilità sociale di massa e con l'aumento delle disuguaglianze sociali, la scuola si trova invasa da problematiche legate alla società. La tendenza al dualismo sociale e i fenomeni di segregazione territoriale urbana si riflettono nei sistemi scolastici, che riproducono fedelmente le stesse forme dualistiche per ciò che riguarda risultati e utenza, tanto nei programmi di insegnamento come nei fenomeni di segregazione territoriale in base a fattori economici, sociali ed etnici. Questa situazione è molto ben documentata e teorizzata nel lavoro pubblicato da Agnès Van Zanten sulla «scuola di periferia» (2001). Le condizioni descritte dall'autrice determinano importanti conseguenze nella definizione e nell'esercizio dell'insegnamento, con docenti costretti a ricostruire localmente una legittimità e un'autorità che hanno perduto, in un processo di mediazione con gli interlocutori locali (principalmente gli alunni), e a sviluppare quello che la Van Zanten chiama «etiche professionali contestualizzate» (p. 16).

Il problema della scuola «invasa» da problematiche sociali esterne è stato sempre presente nei nostri dibattiti, anche se in modo implicito, in discorsi sulle difficoltà poste dalle nuove utenze, sull'ampliamento del campo d'azione e sulla fluidità delle frontiere della professione di insegnante, sulle richieste di risultati immediati da parte dei docenti, spesso in condizioni tali da rendere la professione una «missione impossibile». Il fenomeno di cui parliamo non riguarda solo le scuole di periferia, che rappresentano in ogni caso una situazione limite. Esso è presente in forme diverse in molti Paesi e regioni del mondo, configurandosi come tratto saliente dei sistemi scolastici. La dualità sociale e quella della scuola rischiano di frammentare e rendere gerarchiche le scuole e la professione, nonché di accentuare il divario tra organismi scolastici «ricchi» di risorse e capacità, in grado di esercitare le funzioni «nobili» della trasmissione del sapere, e organismi scolastici «poveri», meno efficaci nell'ammortizzare o prevenire i conflitti sociali. La professione tenderà ad assumere la forma frammentata di un «arcipelago con isole dotate di qualità, complessità e ricompense materiali e simboliche assai diseguali fra loro, e strutturate gerarchicamente», come riportano Tedesco e Fanfani, i quali evidenziano in maniera molto netta la questione della doppia costrizione (due richieste contraddittorie) che molti insegnanti devono affrontare: la richiesta di compiti assistenziali pregiudica l'adempiimento del compito di sviluppare l'apprendimento. «O si sceglie la via dell'approfondimento della specializzazione professionale o si sviluppa una nuova professionalità pedagogico-assistenziale» (Tedesco e Fanfani, 2002, p. 71). Siamo di fronte a problemi che esulano dalla scuola e che non possono essere risolti semplicemente all'interno della scuola stessa.

La dualità sociale e quella della scuola rischiano di frammentare e rendere gerarchiche le scuole e la professione

L'insegnante: superare il paradosso dell'autonomia

L'insieme delle esigenze che oggi riguardano gli insegnanti, le aspettative che gravano su di loro, le pressioni per ottenere risultati immediati dal loro lavoro, riportano più ai difficili obiettivi degli analisti simbolici che non all'esecuzione di compiti semplici e ripetitivi, adeguati alla realizzazione di procedimenti prescritti e controllati. Lo sviluppo professionale dei docenti punterebbe, quindi, su un rafforzamento delle capacità di autogestione interne al gruppo professionale, il che significherebbe, a livello scolastico, il consolidarsi di vere e proprie «comunità di apprendimento». È in questa prospettiva che la dimensione dell'autonomia professionale emerge come questione centrale e come sfida. Ciò nonostante, nel quadro delle attuali politiche educative, che intervengono a dare centralità e autonomia agli istituti di insegnamento, permane la sensazione di una perdita di fiducia verso gli insegnanti, sia da parte delle autorità, sia da parte dell'opinione pubblica. È netta la percezione di un controllo più stretto nell'ambito di politiche che svalutano la professione e degradano le condizioni stesse del suo esercizio. Questo effetto negativo, che è stato segnalato sia in Nordamerica (USA, Canada anglofono e Québec, Lessard, 2007) sia in America Latina (Oliveira, 2006), è stato chiaramente riscontrato anche in Europa, in un recente e importante studio finanziato dall'Unione Europea, che mette a paragone sei aree educative europee con particolare riguardo all'emergere di nuove forme di regolamentazione dei sistemi scolastici (Maroy, 2004). Le conclusioni di questo studio segnalano un aumento notevole del controllo, palese manifestazione di sfiducia da parte delle autorità scolastiche nei confronti delle capacità di autogestione dei docenti come gruppo professionale, e, per estensione, anche nei confronti della loro etica professionale e delle loro competenze tecniche per migliorare autonomamente la qualità del proprio rendimento. C'è un rischio reale per i docenti di provare una «sensazione di perdita collettiva di autonomia per ciò che riguarda il lavoro e le condizioni lavorative» (p. 10). Di fronte a un effettivo rischio di «deprofessionalizzazione» e di «perdita di autonomia individuale e collettiva del personale docente», lo studio auspica che le nuove forme di regolamentazione attuate «non vadano contro la professione degli insegnanti, ma nascano grazie a una mediazione con essa» (p. 13). La questione è stata esplicitamente sollevata durante i dibattiti in seno alla nostra conferenza (Olanda) ed è stato segnalato specificamente che «nei Paesi Bassi l'autonomia delle scuole è aumentata considerevolmente negli ultimi otto anni, ma ciò non ha contribuito a una crescita dell'autonomia dei docenti», bensì piuttosto a una riduzione della libertà professionale «dovuta in parte all'accento posto sulla necessità di una leadership più forte nelle scuole» (più poteri concentrati in un solo dirigente, invece che processi di «leadership distribuita»).

Considerato che la volontà politica di razionalizzare il lavoro degli insegnanti tramite un controllo più stretto fa parte dell'emergere di forme di regolamen-

Lo studio auspica che le nuove forme di regolamentazione attuate «non vadano contro la professione degli insegnanti, ma nascano grazie a una mediazione con essa»

tazione che destabilizzano i punti di riferimento tradizionali dell'insegnamento, la soluzione del problema attuale risiede necessariamente in un progetto politico sull'istruzione, e anche nelle sue ripercussioni all'interno delle organizzazioni scolastiche e nei modi diversi in cui ciascun insegnante lavora.

RAFFORZARE LA PROFESSIONALITÀ DEGLI INSEGNANTI

Durante la conferenza è stata confermata la rilevanza del tema in esame, ma sono stati evidenziati anche i suoi limiti: per quanto sia importante, «la formazione degli insegnanti, da sola, non riesce a risolvere tutte le sfide poste all'istruzione dalla società» (Finlandia). Sono altresì risultati evidenti i limiti delle macro-politiche, che non solo possono provocare effetti perversi (cioè indesiderati), ma sono anche di difficile applicazione se non c'è la mediazione di processi di appropriazione e re-interpretazione da parte degli attori locali, principalmente per ciò che riguarda i docenti. Sarà forse scomodo (per qualcuno) ma è necessario ammettere che, come il docente non può sostituirsi all'alunno nel suo processo di apprendimento, così anche il lavoro realizzato dagli insegnanti non può essere regolato con un telecomando, indipendentemente dal coinvolgimento personale e professionale degli insegnanti stessi. Non è possibile migliorare i risultati senza gli insegnanti.

Per poter prospettare un'azione di sviluppo nel futuro, conviene ricordare la «cattiva notizia» riportata da António Nóvoa nel suo intervento: il profluvio di parole e l'enfasi retorica sull'importanza degli insegnanti non possono nascondere il fatto che essi stanno per essere privati di autonomia e prestigio. Nei discorsi sull'istruzione la voce degli insegnanti è risultata assente, in un «dialogo» in cui, parafrasando il titolo di un libro celebre nel mondo francofono, «i sordi parlano ai muti». Agli insegnanti, afferma Nóvoa, dovrà essere riconosciuto il diritto alla parola, condizione necessaria affinché essi possano assumere il ruolo di «autori». È in discussione la scelta di una concezione dell'insegnante che va oltre la visione ristretta dell'esecuzione di una serie di procedimenti precisi, tradotti in risultati immediatamente osservabili e misurabili. In una visione più ampia, in cui, per dirla con Claude Lessard (2002, p. 19), la professione dell'insegnante esercita un'azione *sull'essere* umano, *con* l'essere umano e *per* l'essere umano, essa non può essere chiusa nei limiti ristretti di un razionalismo strumentale, e può trovare il suo pieno significato su un piano culturale, etico e politico.

Essere insegnanti oggi implica uno sforzo permanente di apprendimento e miglioramento che si colloca in una dinamica di formazione continua, intesa sempre più come un diritto e sempre meno come un'imposizione. La professione di docente si impara nelle scuole, nella misura in cui questo processo di apprendimento si sovrappone a quello della socializzazione professionale. Per questo

La professione dell'insegnante non può essere chiusa nei limiti ristretti di un razionalismo strumentale, e può trovare il suo pieno significato su un piano culturale, etico e politico

occorre conferire priorità strategica alla formazione continua degli insegnanti, invece di continuare a incentrare dibattiti e scelte politiche sulla formazione iniziale. Il problema centrale risiede nel modo in cui sono gestite le scuole, non nella somma dei problemi parziali, di cui la formazione iniziale è solo un aspetto. Per questo è importante concludere con un monito (Tedesco e Fanfani, 2002, pp. 78-79) sulla necessità che le politiche future si consolidino in strategie sistematiche il cui obiettivo sia creare «una politica complessiva che cerchi di favorire una nuova professionalità dell'insegnamento».

BIBLIOGRAFIA

- Canário, R. (1988), *A escola: o lugar onde os professores aprendem*, in «Psicologia da Educação», 6, pp. 9-27.
- Canário, R. (2005), *O que è a escola? Um «olhar» sociológico*, Porto, Porto Editora.
- Conselho da União Europeia (2007), *Nota do Comité de Representantes Permanentes sobre as «Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados Membros, reunidos no Conselho»*, Bruxelles, 26 ottobre.
- Commission of the European Communities (2007), Documento di lavoro del personale della Commissione *Scuole per il Ventunesimo secolo*.
- Commissione Europea (2007), *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3 agosto.
- Correia, J.A., e Matos, A. (2001), *Solidões e solidariedades no quotidiano dos professores*, Porto, Asa.
- Correia, J.A., Matos, A., e Canário, R. (2002), *La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire*, in «L'année de la recherche en sciences de l'Education», pp. 281-302.
- Dubar, C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- Formosinho, J. (2001), *A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*, in Campos, B. (a cura di), *Formação profissional de professores no ensino superior*, Porto, Porto Editora, pp. 46-64.
- Lantheaume, F. (2006), *Mal-estar docente ou crise do ofício?*, «Forum sociológico», 15/16 (seconda serie), pp. 141-156.
- Lessard, C. (2007), *Les politiques éducatives actuelles et leurs effets sur le travail enseignant: un point de vue nordaméricain*, pp. 378-394.
- Lessard, C. (2002), *L'Etat, le marché et le travail enseignant*, www.rsc.ca/files/publications/presentations/2002/Lessard.Pdf
- Mota-Cardoso et al., (2002), *O stress nos professores portugueses*, Estudo IPSSo, Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998), *Histoire et comparaison (essai sur l'éducation)*, Lisboa, Educa.
- Nóvoa, A. (2002), *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa, Educa.

Nóvoa, A., Alves, N. e Canário, R. (2001), *Portugal – Governance Education: Teachers' Viewpoint*, in Lindlab, S., e Popekewitz, Th. (a cura di), *Listening to Educational Actors on Governance and Social Integration and Exclusion*, Uppsala, Uppsala University, pp. 263-286.

Oliveira, D. (2006), *Regulação educativa na América Latina: Repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes*, in «Educação em Revista», 44, pp. 209-227.

Rayou, P. e van Zanten, A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?*, Paris, Bayard.

Mialaret, G. (1981), *Être professeur. Analyse historique et conceptuelle*, in «Revista da Universidade de Aveiro», serie delle scienze dell'educazione, (2), 1 e 2.

OCSE, (2004), *Gli insegnanti contano: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*.

Perrenoud, P. (1983), *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage*, in «Éducation et recherche», 2, pp. 198-212.

Perrenoud, P. (2002), *Espaces-temps de formation et organisation du travail*, in «Espaços de Educação, Tempos de formação», Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Tedesco, J.C. e Fanfani, E. (2002), *Novos docentes e novos alunos*, conferenza regionale su *O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe*, Brasília.

Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

SAGGI

AUSTRIA

Leadership e miglioramento del rendimento scolastico degli alunni: la Austrian Leadership Academy

Michael Schratz, Università di Innsbruck

SLOVENIA

Una nuova gamma di competenze per affrontare le nuove sfide dell'insegnamento

Pavel Zgaga, Università di Lubiana

ESTONIA

Periodo di orientamento e sviluppo professionale dell'insegnante: un progetto dell'Estonia

Eve Eisenschmidt, Università di Tallinn

FINLANDIA

Il Processo di Bologna e il curriculum di formazione degli insegnanti

Hannele Niemi, Università di Helsinki

PAESI BASSI

Coinvolgimento di scuole e insegnanti nel processo di apprendimento: per lo sviluppo del lavoro in partenariati e comunità didattiche

Marco Snoek, Istituto dell'Educazione di Amsterdam

NORVEGIA

Mobilità di insegnanti e allievi dei corsi di formazione per insegnanti: l'apprendimento all'interno di contesti transnazionali

Kari Smith, Università di Bergen

PORTOGALLO

Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva

Maria do Céu Roldão, Istituto Politecnico di Santarém

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

INTRODUZIONE

Vorrei ringraziare i nostri ospiti per l'eccellente organizzazione di questa conferenza e per la straordinaria ospitalità di ieri sera.

Abbiamo assistito a interventi molto interessanti e spesso assai appassionati, che hanno esaminato l'argomento della formazione degli insegnanti da ogni possibile angolazione, e anche da ogni angolo dell'Unione Europea. È evidente quanto interesse rivesta l'argomento presso tutte le parti in causa.

Il Commissario Figel (e il Ministro Rodrigues) hanno sottolineato l'importanza della qualità nella formazione degli insegnanti: importanza per la nostra economia, per la nostra società, e, soprattutto, per i nostri ragazzi, e io credo che questa conferenza non abbia fatto che confermarla.

Siamo lietissimi che la Presidenza portoghese abbia preso l'iniziativa di tenere questa conferenza così presto dopo l'adozione da parte della Commissione della propria Comunicazione sulla formazione degli insegnanti. Davvero avete «battuto il ferro finché è caldo»!

Permettetemi di chiarire fin da principio che l'opinione della Commissione non è che la qualità dell'insegnamento sia scarsa, ma semmai che si può fare qualcosa per migliorare le prestazioni degli insegnanti, che la loro soddisfazione personale sarà maggiore e che saranno incentivati a rimanere nella loro professione, se avranno modo di accedere a un sistema scolastico e di formazione ben finanziato, coerentemente strutturato e non privo di attrattive, che li accolga dall'inizio alla fine della loro carriera.

Pretendiamo talmente tanto dagli insegnanti che chiunque, accingendosi ad abbracciare questa carriera, avesse udito quanto abbiamo detto qui, sarebbe davvero spaventato e spinto alla fuga al pensiero di tutte le qualità sovrumane che ci attendiamo di trovare in lui!

ALCUNI PUNTI RILEVANTI EMERSI DALLA CONFERENZA

Sono rimasta particolarmente colpita dai seguenti interventi: i commenti di **António Nóvoa** a proposito dell'importanza di inserire il dibattito sulla formazione all'interno della professione e di rafforzare la voce pubblica degli insegnanti stessi, di restituire insomma ai docenti il diritto di determinare le modalità di organizzazione della propria professione.

di
Barbara Nolan
Direttore
della Sezione
Istruzione
scolastica
e universitaria
Direzione generale
dell'Istruzione
e della Cultura
Commissione
Europea

Il Commissario
Figel
(e il Ministro
Rodrigues)
hanno
sottolineato
l'importanza
della qualità
nella
formazione
degli
insegnanti

Pavel Zgaga ha sottolineato quanto profondamente diversa sia la professione dell'insegnante oggi. L'insegnamento e l'insegnante sono cambiati, ma, nel processo di europeizzazione/internazionalizzazione delle professioni, l'insegnamento arranca dietro gli altri. Zgaga ha anche fatto notare la necessità di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti: dobbiamo «insegnare nuovi trucchi a un cane vecchio».

Marco Snoek ha posto l'accento sulla carenza, all'interno delle scuole di formazione, di meccanismi per cui l'esperienza di insegnanti più anziani possa venire trasmessa ai più giovani. Un qualche sistema di *mentoring* sarebbe il benvenuto. Snoek ci ha altresì fatto notare come gli insegnanti dovrebbero creare un proprio albo professionale in modo da determinare standard propri.

Ci sono stati descritti esempi di *buona pratica nella formazione degli insegnanti* in uso in molti Paesi d'Europa: Finlandia, Paesi Bassi, Danimarca, Romania e Cipro.

Maria Roldão ha fatto notare quanto sia profondo lo iato esistente tra il mondo della formazione iniziale e quello della formazione permanente, e quanto sarebbe importante poter abbattere le barriere tra i due.

Kari Smith ci ha spiegato che gli insegnanti provano un senso di appartenenza fortemente locale, per esempio nei confronti della propria classe, e meno nei confronti della professione intesa in senso più vasto, il che può rivelarsi assai limitante.

Zgaga :
dobbiamo
«insegnare
nuovi trucchi
a un cane
vecchio»

TEMI PRINCIPALI

Insomma, se riguardiamo indietro a questo paio di giorni, mi pare che si possa dire che le questioni sollevate in seno alla Commissione Europea con la Comunicazione sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti erano quelle giuste.

Primo: l'importanza di avere una formazione iniziale di alto livello; sotto questo aspetto, la domanda che viene spontanea è: come mai non c'è un maggior numero di Stati membri che insiste affinché tutti i suoi insegnanti debbano conseguire una laurea di secondo livello?

So che ci sono opinioni assai diverse in proposito; ma so anche che ultimamente la tendenza dell'Europa va in questa direzione: un numero crescente di Paesi richiede la laurea magistrale per i propri docenti, perché l'insegnamento è una professione assai complessa. È molto difficile esaurire tutti gli argomenti all'interno di una laurea di primo livello. È stato dunque assai incoraggiante venire a sapere che anche il Portogallo ha intenzione di imboccare questa strada a partire dall'anno 2007-2008.

Guardando l'insieme dei sistemi scolastici europei possiamo notare che molti Stati membri richiedono un titolo di studio più basso per gli insegnanti delle

scuole primarie. Mi chiedo se questo non sia un sottovalutare il ruolo chiave sostenuto da questi docenti nell'aiutare i più piccoli nel loro sviluppo come persone. Non si potrebbe sostenere che tutti gli insegnanti, compresi quelli delle scuole primarie, dovrebbero avere lo stesso grado di istruzione?

Tuttavia, qualunque sia il grado di istruzione, credo che tutti ci troveremo d'accordo nel dire che la formazione iniziale deve trovare il giusto equilibrio tra le conoscenze specifiche della materia insegnata e quelle che servono a insegnarla; tra le teorie pedagogiche e la pratica nelle classi vere, con alunni veri.

Secondo: è chiaro da tutti gli interventi che abbiamo sentito che la formazione iniziale, anche al livello della laurea magistrale, non sarà mai sufficiente a sostenere una carriera che dura 30 o 40 anni. Le abilità e le conoscenze di cui i nostri ragazzi hanno bisogno si evolvono in continuazione; i docenti devono essere incoraggiati a continuare a sviluppare le proprie competenze e devono essere messi in condizione di poterlo fare. Se desideriamo che i nostri figli siano «alunni della vita» certamente dobbiamo anche aspettarci che i nostri insegnanti diano il buon esempio.

Lo sviluppo professionale continuo può assumere molte forme, come abbiamo sentito; può comprendere tanto il sapere formale quanto quello informale. E non è necessario andarlo a cercare fuori delle mura scolastiche; anzi, come abbiamo sentito, c'è molto da guadagnare a trasformare la scuola in un centro di sviluppo professionale permanente, in modo che i docenti possano imparare dagli insegnanti più esperti che sono loro vicini, e così che lo sviluppo dell'insegnante sia parte integrante di quello della scuola. So che questa era certamente l'opinione degli esperti di tutti i Paesi membri che parteciparono l'anno scorso all'*Attività di apprendimento fra pari* sulla «scuola come comunità di apprendimento».

Terzo: le politiche per la formazione degli insegnanti devono essere pianificate e coordinate. Se vogliamo garantire a ciascun insegnante la formazione adatta nel momento adatto, è necessario avere sistemi che siano in grado di fornirla; dobbiamo essere sicuri che nessun insegnante sia lasciato indietro, o sia scoraggiato o insoddisfatto perché non ha le occasioni per proseguire nel proprio sviluppo personale e professionale. In parte contiamo sul fatto che i docenti sappiano valutare i propri bisogni formativi, ma non possiamo nasconderci che le opportunità per continuare la propria formazione sul luogo di lavoro ci devono essere, e che devono realmente rispondere alle esigenze dei docenti; e che, infine, bisogna creare incentivi che le rendano davvero allettanti.

E naturalmente gli Stati membri devono far sì che i sistemi scolastici siano adeguatamente sostenuti dal punto di vista economico. E qui non posso che chiedermi se abbiamo messo a fuoco questo problema in modo sufficiente. Marco Snoek ha sostenuto che gli insegnanti sono l'elemento determinante per il buon rendimento degli studenti. È possibile che la formazione degli insegnanti possa rivelarsi un mezzo assai meno costoso di migliorare le prestazioni degli stu-

La formazione iniziale deve trovare il giusto equilibrio tra le conoscenze specifiche della materia insegnata e quelle che servono a insegnarla; tra le teorie pedagogiche e la pratica nelle classi vere, con alunni veri

denti che quello di ridurre le dimensioni delle classi o aggiungere ore di scuola o altri meccanismi di sostegno.

Quarto: dobbiamo pretendere che i nostri insegnanti si assumano il proprio ruolo nell'allargare le frontiere del sapere professionale; da quello che ho sentito qui ieri e oggi, sono certa che vi sarà modo di stringere rapporti di collaborazione assai più stretti tra gli insegnanti nelle classi e i ricercatori nelle università; dovrebbe scorrere tra loro un flusso di informazioni e consigli a due sensi. A questo punto permettetemi una piccola provocazione: forse sarebbe necessario che gli accademici diffondessero le loro ricerche e le loro analisi in una lingua più comprensibile alle persone incaricate delle decisioni. Senza essere troppo teorici. Dobbiamo mettere in atto una vera e propria «campagna vendite» per convincere i politici ad adottare misure nuove, che magari vanno a urtare contro tradizioni secolari.

Questo significa anche che dobbiamo incoraggiare altri insegnanti ad abbracciare una cultura di pratica riflessiva. Ci occorrono docenti in grado di valutare l'efficacia di ciascuna lezione che tengono, e di imparare dai propri successi e insuccessi. E questo significa anche che sul luogo di lavoro essi devono poter disporre di sistemi adeguati di supervisione e *mentoring* in modo che i docenti sappiano a chi rivolgersi in caso di necessità.

E ADESSO?

E dunque, come mi hanno detto fra le quinte parecchie persone, la Comunicazione della Commissione va benissimo, siamo sulla pista giusta; e adesso?

Prima di addentrarmi in questa materia, è necessario che spieghi un poco quale sia il ruolo della Commissione. Credo sia importante ricordare che la Comunità Europea non ha alcuna competenza nel campo dell'Istruzione, che è materia di esclusiva responsabilità degli Stati membri. Dobbiamo dunque marcare una delicatissima linea di confine e non oltrepassarla. Con questa Comunicazione abbiamo aperto argomenti di discussione nuovissimi, e ora la palla è ai Paesi membri.

La presidenza portoghese ha preso l'iniziativa di questa conferenza e, oltre ad averci ospitati qui, sta stendendo le proprie conclusioni in quanto Consiglio Europeo, conclusioni che, si spera, verranno adottate a livello politico in seno al Consiglio Europeo sull'Istruzione che si terrà in novembre.

I ministri saranno invitati a stendere la loro lista di priorità per ciò che riguarda le misure da adottare nei prossimi anni.

Vi raccomanderei caldamente di avviare il dibattito nei vostri Paesi, e di usare la Comunicazione della Commissione (nonché le eventuali conclusioni del Consiglio) per promuovere l'adozione di misure acconce. Dobbiamo uscire dalla teoria e addentrarci nella pratica. La Commissione sarà ben felice di par-

La Comunità
Europea
non ha alcuna
competenza
nel campo
dell'Istruzione,
che è materia
di esclusiva
responsabilità
degli Stati
membri

tecipare a eventi a livello nazionale che seguissero a questa Comunicazione. Altre attività che fanno seguito a quanto ci siamo detti qui: nel quadro del Programma di Istruzione e Formazione 2010, alcuni esperti provenienti da Stati membri particolarmente interessati alla formazione degli insegnanti si incontrano regolarmente per scambiarsi opinioni sulla buona pratica, con l'obiettivo di svecchiare il sistema di formazione degli insegnanti del proprio Paese. Spero che i ministri forniscano indicazioni chiare sulla direzione che questo lavoro dovrà prendere nei prossimi anni.

Allo stesso modo, sono convinta che i risultati di questa conferenza e le decisioni dei ministri serviranno a sottolineare il valore del contributo dato dall'ENTEP (*European Network of Teacher Education Policies*) al rinnovamento delle politiche per la formazione degli insegnanti.

Ma vorrei anche ricordarvi le molte opportunità offerte dal nostro *programma di apprendimento permanente*. La mobilità, per dirla con Kari Smith, è di grande vantaggio per gli insegnanti: può giovare alla comprensione delle diversità e a una maggior coscienza della dimensione europea dell'insegnamento. Il Subprogramma Comenius offre magnifiche possibilità per quegli insegnanti che, a titolo individuale, desiderino seguire corsi di aggiornamento all'estero; offre inoltre finanziamenti per istituti di formazione degli insegnanti dei diversi Stati membri, affinché collaborino a nuovi progetti volti a migliorare la qualità della formazione da essi fornita.

La professoressa Niemi ci ha parlato del Processo di Bologna e del contributo che esso può dare alla formazione degli insegnanti. La Commissione appoggia il lavoro che sta dietro al Processo di Bologna, e continuerà ad avanzare sulla strada della riforma dell'Istruzione superiore in Europa.

Mi pare che il dibattito di questi giorni stia a indicare che la maggior parte degli Stati membri si trova di fronte a difficoltà analoghe nel cercare di mettere i propri docenti nelle condizioni migliori per fornire ai nostri figli un'istruzione di altissima qualità.

Questa conferenza ci ha fornito un'ottima base di lavoro per decidere quali misure adottare in futuro, e la Commissione Europea continuerà a sostenere gli Stati membri nei loro sforzi di rinnovamento.

Grazie.

La mobilità è di grande vantaggio per gli insegnanti: può giovare alla comprensione delle diversità e a una maggior coscienza della dimensione europea dell'insegnamento

