

Il profilo professionale dell'insegnante di qualità

The professional profile of quality teacher

Rosanna Tammaro^a, Marika Calenda^b, Concetta Ferrantino^c, Maura Guglielmini^d

^a *Università degli Studi di Salerno, rtammaro@unisa.it*

^b *Università degli Studi di Salerno, macalenda@unisa.it*

^c *Università degli Studi di Salerno, concitaf89@libero.it*

^d *Università degli Studi di Salerno, mauraquglielmini@hotmail.it*

Abstract

Nel contributo si pone al centro l'importanza della figura dell'insegnante, intesa come professionalità capace di generare un miglioramento rispetto alla qualità e all'efficacia di istruzione e formazione. Il profilo dell'insegnante descrive una professione complessa, che non si esplica solo in classe, ma anche nella scuola e nella comunità, in uno sviluppo permanente. L'exkursus sui modelli italiani ed europei dei profili attesi per gli insegnanti mette in luce il progressivo emergere di competenze nuove in relazione alle sfide attuali dell'educazione. L'expertise degli insegnanti è intesa come un insieme di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali, in cui particolare rilevanza è assunta dal carattere situato, dunque alle specificità del contesto educativo.

Parole chiave: insegnanti; professionalità; qualità; expertise; contesto.

Abstract

The paper examines in depth the importance of teachers, seen as professionals able to generate an improvement on the quality and effectiveness of instruction and education. The teacher profile describes a complex profession, which does not perform only in the classroom but also in the whole school and in the community, in a permanent development. The overview on Italian and European models profile expected for teachers sheds light the gradual emerging of new competences in relation to current challenges of education. The expertise of teachers is seen as a set of cognitive, affective, social and instrumental competences, in which assume particular importance the specific characteristics of the educational context.

Keywords: teacher; professionalism; quality; expertise; contest.

1. Introduzione

In un periodo di grandi trasformazioni sociali ed economiche il futuro dei sistemi scolastici e formativi è oggetto di un'ampia e profonda discussione che ruota intorno a molteplici oggetti, tra cui il ruolo svolto dagli insegnanti per il miglioramento della qualità della scuola. Il documento "Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, ET 2020" (2009/C 119/02) ha sintetizzato in quattro obiettivi le sfide principali per i sistemi di istruzione e formazione, tra questi risulta prioritario puntare al miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione e della formazione. Sistemi di istruzione e formazione di qualità sono fondamentali nelle società complesse sia sul piano della coesione sociale, sia per il futuro della democrazia poiché da essi dipendono la realizzazione di tutti i cittadini, la crescita economica e l'occupabilità nel rispetto dei valori democratici, della cittadinanza attiva e del dialogo interculturale (Conclusioni del Consiglio, 2012/C 393/02). La qualità del sistema scolastico va considerata come un costrutto multidimensionale (Salatin, 2015) in cui la qualità del sistema-scuola è fortemente determinata dalla qualità del personale docente (Imberciadori, 2008 – citato in Grion, 2008). Già da tempo si sta discutendo sul fatto che il ruolo degli insegnanti deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi e in tal senso, in gran parte dei Paesi occidentali, "l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale 'professionista'" (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996/2006, p. 17). La concezione sociologica del professionista, cioè colui che è considerato il detentore di una pratica professionale acquisita dopo un lungo periodo di studio al termine del quale si è capaci di raggiungere determinati obiettivi in modo autonomo e responsabile, si sta imponendo anche per gli insegnanti portando con sé una serie di interrogativi, primo tra tutti: che cosa dovrebbe essere capace di fare un insegnante professionista. La professionalità dell'insegnante si caratterizza come un insieme diversificato di saperi professionali, schemi d'azione e attitudini per cui le sue competenze professionali sono di diverso tipo e sono al contempo di ordine cognitivo, conativo, affettivo, pratico. Per cercare di stabilire di che natura sono le competenze dell'insegnante esperto è necessario distinguere da un lato i fondamenti, ovvero le conoscenze concettuali, fattuali, procedurali e dall'altro le operazioni, cioè gli schemi di pensiero e di azione che consentono di operare sulle rappresentazioni, riflettendo su come vengono utilizzati, dall'insegnante esperto, i diversi saperi nella progettazione e gestione dei propri interventi e quindi sul funzionamento cognitivo in situazioni complesse (Paquay et al., 1996/2006). Matthews (2014) sostiene che una scuola di successo ha il dovere di riconoscere gli insegnanti di qualità, di individuare gli insegnanti migliori per poterli utilizzare come modelli pedagogici per innescare un processo più generale di miglioramento della professionalità degli altri e all'interno di questo processo, chiamato *joint practice development* (sviluppo di pratiche condivise), la valutazione viene vista come uno strumento indispensabile per riuscire ad investire nel miglioramento dell'efficacia sia delle scuole che dei singoli insegnanti. Il progetto di definizione del profilo professionale e culturale dell'insegnante è un progetto ambizioso al quale hanno contribuito in maniera significativa alcuni ricercatori che, nell'ambito di studi riguardanti i principali problemi della formazione, sono riusciti a descrivere, mettendo insieme molteplici prospettive di ricerca, gli aspetti comuni che sono alla base di una rappresentazione condivisa della professionalità dell'insegnante. Questi aspetti riguardano in particolare: l'alternanza teoria/pratica, nel senso di analisi e riflessione a partire dall'esperienza; la centralità della riflessione; i diversi dispositivi e le diverse pratiche di formazione che, supportando l'integrazione di esperienza e riflessione, aiutano a sviluppare le competenze degli

insegnanti (Paquay et al., 1996/2006). Per riuscire a delineare un profilo di riferimento dell'insegnante esperto non basta interrogarsi sulla natura dei saperi esperti. Alcuni studi di origine cognitivista hanno tentato di definire i processi di pensiero su cui si sviluppa il lavoro dell'insegnante (Charlier, 1989; Clark & Peterson, 1986) non riuscendo tuttavia a fornire spiegazioni esaustive sul funzionamento cognitivo e sui meccanismi che si attivano in condizioni di complessità, quali sono appunto quelle in cui quotidianamente l'insegnante svolge le sue attività. Schön (1983/1993) propone un modello di insegnante riflessivo il cui pensiero si configura come una riflessione in azione o riflessione intrinseca all'azione che si fonda sulle cognizioni implicite incluse nella situazione. Partendo dal riconoscimento degli insegnanti come professionalità strategiche per innescare il miglioramento dei sistemi scolastici e in generale come figure da cui, in parte, dipende il futuro della società del XXI secolo, descriveremo nella prima parte quali sono i saperi e le competenze necessarie per l'esercizio della professione di insegnante, sottolineando un tratto distintivo di tale competenza ovvero la sua policontestualità per ricollegarci all'analisi dei profili di competenza degli insegnanti presenti in letteratura ed assunti oggi come riferimento. Il contributo offre una sintesi sui profili di competenza degli insegnanti e rappresenta un punto di partenza per ulteriori riflessioni su altri temi, come ad esempio quello della valutazione degli insegnanti. Che cosa si valuta, quando si valuta un insegnante e perché è importante valutare gli insegnanti. Come si distingue un principiante dall'esperto e, soprattutto, come si può intervenire per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti meno efficaci. La sfida dell'innalzamento dei livelli di qualità dei sistemi di istruzione e formazione ruota anche intorno a tali questioni.

2. L'importanza degli insegnanti e della scuola per il futuro della società

A proposito di funzioni, ruoli e responsabilità degli insegnanti, Margiotta (1999) affermava che alla scuola spetta il compito di equipaggiare l'individuo con abilità e motivazioni in grado di sostenere l'acquisizione di apprendimenti sempre più difficili, autonomi e personalizzati, un tipo di apprendimento da intendersi come un abito mentale che non può dirsi di dominio esclusivo della scuola. Già allora emergeva la necessità di ridefinire le mete formative in termini di alfabetizzazione tecnologica, flessibilità negli apprendimenti, abilità riflessive, imparare ad imparare in relazione non solo all'istruzione formale ma nello scenario più ampio e complesso dell'apprendimento lungo tutta la vita. La scuola del futuro, auspicava Margiotta (ibidem), non potrà più permettersi di conservarsi, in nessun senso, come un'istituzione autosufficiente, autoreferente poiché le finalità dell'istruzione formale vanno ben oltre il saper leggere, scrivere e far di conto come apprendimenti base su cui innestare progressivamente ulteriori nozioni e informazioni, bensì tali finalità devono essere ripensate in vista del raggiungimento di un apprendimento che possa preparare gli allievi ad affrontare globalmente le forme e i livelli di esperienza nella vita fuori dalla scuola e in generale, nella vita adulta.

Rispetto a queste sfide, il problema della professionalità degli insegnanti non poteva esaurirsi nella discussione intorno ai luoghi comuni della contrapposizione tra metodi e contenuti, tra ricerca pedagogica e ricerca disciplinare, tra teoria pedagogica e innovazione didattica ma era cruciale analizzare il modo in cui gli insegnanti elaborano una specifica triangolazione che caratterizza il loro lavoro, la triangolazione tra cultura, cultura pedagogica e scolastica e tecnologia didattica. Il rapporto virtuoso tra queste tre polarità rende esplicite quelle che sono le funzioni formative che l'insegnamento era chiamato ad assicurare e che Margiotta (1999) sintetizza in cinque punti: (i) una diagnosi educativa

precoce, (ii) la prognosi come produzione collaborativa di senso al curricolo formativo e non come mero piano didattico o tecnica di gestione; (iii) la valutazione di sistema come sistema *multipurpose* e *multilevel* di pilotaggio di un percorso collettivo orientato al raggiungimento e alla visibilizzazione di standard formativi europei; (iv) l'azione educativa come responsabilità collaborativa centrata sulla personalizzazione dei risultati di apprendimento; (v) l'azione formativa come orientamento al lavoro e alle pratiche di esperienza e di vita.

I rapidi mutamenti sociali che si sono susseguiti dalla fine degli anni Novanta fino ad oggi stanno continuando ad imporre alla scuola la necessità di un ripensamento riguardo i suoi ruoli e le sue funzioni per rispondere, attraverso un sostanziale rinnovamento dei suoi modelli pedagogici, alle nuove esigenze formative emergenti dal contesto della learning society, espressione con cui si fa riferimento ad una delle caratteristiche peculiari dei sistemi produttivi ed economici contemporanei laddove il sapere rappresenta la risorsa alla base della produzione e dello sviluppo economico. In questo scenario si è iniziato a diffondere sempre di più il concetto di capitale umano (Becker, 1964), ossia l'insieme delle risorse umane come le conoscenze, l'istruzione, le abilità, le informazioni, etc. acquisite lungo l'arco della vita che rendono possibile lo svolgimento di capacità superiori connesse alla realizzazione di attività di trasformazione e creazione in vista del raggiungimento di obiettivi, personali o collettivi, di natura sociale ed economica ed è diventata cruciale, al contempo, la questione degli investimenti in capitale umano attraverso i sistemi d'istruzione (Gori, 2004). Quello che emerge, in generale, è la sostanziale obsolescenza dei sistemi formativi (Pieretti, 2001) che sembra produrre una vera e propria frattura tra il fare educazione e formazione e i reali bisogni educativi della società, come se la scuola non riuscisse a rispondere ai rapidi cambiamenti che stanno investendo la nostra società e alla complessità dei bisogni formativi che in essa si generano. In una società che evidentemente si è trasformata in modo troppo repentino e radicale, si è dovuta registrare l'inadeguatezza delle strutture scolastiche a soddisfare le esigenze formative emergenti (Benadusi, 2001) e la crisi del sistema scolastico dovuta, secondo Donati (2001), alla sua incapacità di essere propulsore del cambiamento sociale. Dal momento che il sistema scolastico svolge un ruolo determinante nella socializzazione dei ragazzi, nella promozione delle pari opportunità, nella formazione professionale e nella creazione di una cittadinanza informata e attiva (Giddens, 2006), il ruolo principale della scuola dovrebbe essere proprio quello di accompagnare i giovani all'interno della propria cultura, stimolando interazioni educative finalizzate a padroneggiare artefatti culturali per diventare partecipanti attivi all'interno della propria comunità in qualità di co-costruttori di conoscenze socialmente condivise (Grion, 2008). Tante sono ancora le sfide da affrontare circa il ruolo svolto dall'educazione nella società sul piano della coesione sociale e della democrazia, gli scenari che potrebbero prospettarsi grazie ad una seria politica di valorizzazione dei docenti, gli effetti sociali ed economici degli investimenti nel campo dell'istruzione e della formazione per la comunità (Hanushek, Machin & Woessmann, 2011) e usando la metafora della partita a scacchi tra scuola democratica (pedine bianche) e scuola nozionistica (pedine nere) di Frabboni (2005), per vincere tali sfide, gli insegnanti (i cavalli) giocano un ruolo decisivo.

3. Competenza esperta e profili di competenza degli insegnanti

La normativa, a livello europeo fa esplicito riferimento al profilo professionale come guida progettuale dei percorsi formativi (Commissione delle Comunità Europee, 2005), mentre ricerche sull'apprendimento e sulla costruzione di conoscenza nei contesti professionali

hanno messo in luce l'inconsistenza di modelli professionali standardizzati (Grion, 2008; 2011). La professionalità docente costituisce un concetto molto complesso contaminato da molteplici connotazioni e definizioni (Freidson, 1986; Soder, 1990). Secondo Hargreaves e Goodson (1996) la professionalità docente fa riferimento alla "qualità e al ruolo dell'insegnante all'interno dell'organizzazione scolastica" (p. 3). Più dettagliata è la definizione di Hoyle e Jonh (1995) che riconducono la professionalità a "quell'insieme di conoscenze, abilità, valori e comportamenti che si esercitano nei confronti degli allievi" (p. 14).

Dagli anni Novanta in poi si è sviluppata una maggiore consapevolezza riguardo al fatto che la qualità degli insegnanti rappresenta la condizione di base dell'attività ordinaria di insegnamento-apprendimento (Picco, 1999). Alcuni Paesi, uniti sotto il Centre for Educational Research and Innovation (CERI), sulla base di precedenti ricerche dell'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), avviarono uno studio sulla qualità della scuola, all'interno del quale venne definita la figura dell'insegnante di qualità. Nell'ambito di questi studi la professionalità si articolava su cinque dimensioni: (i) conoscenza disciplinare e degli specifici programmi d'insegnamento; (ii) competenze didattiche e metodologiche; (iii) capacità riflessivo-relazionali; (iv) etica e capacità di empatia; (v) competenze gestionali. Il rapporto finale delle discussioni nazionali sullo schema presentato contemplò un maggior numero di dimensioni. Si aggiunsero valori come impegno, forza motrice dell'attività dell'insegnante, sapersi continuamente adeguare al futuro, applicare diverse tecniche e tecnologie, improvvisazione, collaborazione, riflessione, aggiornamento, responsabilità sociale.

Gli spunti di maggiore interesse rispetto alle questioni relative alla competenza degli insegnanti provengono da ricerche condotte in ambito cognitivista e socioculturale. Il modello di competenze di stampo cognitivista è quello dell'expertise (Ajello & Ghione, 2000). L'idea di fondo è che la competenza si genera nella pratica e non a ruoli predefiniti. L'expertise degli insegnanti pone grande rilievo alla contestualità, unita alla capacità di adattamento alla variabilità. Pertanto, rispetto agli insegnanti la competenza può essere situata, poiché si produce in specifici contesti d'azione; distribuita, poiché non risiede solo nelle menti degli attori, ma anche negli oggetti; relazionale, perché è radicata in pratiche sociali (routine) che la plasmano e la modellano. Tale modello diviene fondamentale per la formazione, poiché coniuga la pratica professionale con i processi di apprendimento in azione (Viteritti, 2004).

Dal punto di vista educativo, in modo particolare si fa riferimento agli esiti delle ricerche neo-piagetiane e neo-vygotskiane. Tali studi sono partiti dalla considerazione delle differenze tra le prestazioni di due categorie di soggetti, esperti e novizi, alle prese con un problema tipico del loro ambito. Le caratteristiche fondamentali della competenza esperta, comuni a tutti i tipi indagati, risultano essere l'organizzazione, l'articolazione, la contestualizzazione e la flessibilità delle conoscenze come tratti distintivi. In particolar modo, lo studioso finlandese Yriö Engeström e il suo gruppo di ricerca (Engeström, 1990; Engeström, Engeström & Kakkainen, 1995) mettono in luce caratteristiche della competenza che interessano l'educazione. Engeström et al. (1995) muovono dalla constatazione che non si può assumere una sola prestazione come rappresentativa della competenza esperta, ma è opportuno studiare specifici contesti di lavoro in cui i soggetti siano alle prese con i propri strumenti professionali e in interazione con altri colleghi, in quanto è questo il modo di funzionare della competenza. I risultati di questi studi hanno messo in luce la caratteristica "policontestualità" della competenza esperta.

In Italia il dibattito intorno alle competenze dell'insegnante si è sviluppato secondo diversi orientamenti: manageriale, cognitivista, pedagogico e professionale. L'Istat ha realizzato una descrizione dei diversi profili professionali; ciò offre descrizioni rispetto alle funzioni professionali e una declinazione tradizionale dei compiti dei docenti, connessi con la didattica delle singole discipline. Non si fa riferimento ad aspetti come formazione continua, partecipazione dell'insegnante all'innovazione della scuola, utilizzo dei linguaggi multimediali nella didattica e assunzione di responsabilità professionali (Coggi, 2014). La complessità del lavoro docente e la centralità delle intenzioni educative dello stesso emergono con maggiore chiarezza nel profilo di competenze descritto nel decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) del 26 maggio 1998, in cui emergono 12 competenze che delineano ampiamente la professione. Tuttavia, oggi il profilo dell'insegnante subisce alcune trasformazioni. L'exkursus sui modelli italiani ed europei dei profili attesi per gli insegnanti mette in luce il progressivo emergere di competenze nuove in relazione alle sfide attuali dell'educazione.

Stronge, Tucker e Hindman (2004) hanno raccolto alcune caratteristiche fondamentali che un insegnante efficace deve possedere:

- capacità di *caring*: il termine “caring”, esaminato in profondità da Nel Noddings (1992), indica un atteggiamento di interesse, di vicinanza, di sollecitudine e di recettività verso gli altri. In ambito educativo è relativo all'aspetto relazionale: capacità di ascoltare, di esprimere sentimenti, di conoscere in modo personale gli studenti;
- comportamento corretto e imparziale: nella classe l'insegnante è messo “in cattedra” e alla vista di tutti. Un comportamento, una concessione, un sorriso, vengono immediatamente notati, osservati e registrati;
- atteggiamento positivo verso la professione di insegnante: il lavoro richiede molte tipologie di conoscenze e abilità. Le situazioni, i tempi e la diversità dei ragazzi richiedono aggiornamento continuo, dialogo, riflessione, comprensione, padronanza di sé e sintonia empatica;
- buone capacità interattive: lo strumento comunicativo è tra i mezzi principali a disposizione dell'insegnante per educare. Si comunica per spiegare, per modellare un comportamento cognitivo, per motivare, per riconoscere emozioni, e altro ancora;
- capacità di suscitare entusiasmo e motivazione: l'insegnante può considerarsi un tecnico della mente perciò deve essere in grado di incoraggiare e spronare i suoi ragazzi. Già con Vygotskij è possibile riscontrare l'importanza data all'interazione nel processo di apprendimento, che diventa un elemento strutturante di azione mediata finalizzata alla crescita nella relazione e legata allo sviluppo emotivo;
- capacità di riflettere sulla pratica di insegnamento: Donald Schön (1983/1993) ritiene che la riflessione arricchisca la comprensione e l'azione perché è ricca di processi di comprensione della realtà.

Rispetto alle dimensioni della professionalità docente si è fatto riferimento agli standard internazionali e alle ricerche di settore (Gagné, 1992; Laurillard, 2011; Merrill, 2002; Perrenoud, 2002; Reigeluth, 1999). Alcune ricerche a livello internazionale (Elizabeth, May & Chee, 2008; Korthagen, 2004; Moore, 2004) rilevano l'importanza di far coesistere attributi personali e qualità professionali, considerando inoltre i fattori contestuali dell'apprendimento. L'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (Intasc) identifica le seguenti competenze per l'insegnante: (i) disciplinare; (ii) riflessiva; (iii) collaborativa; (iv) gestire lo sviluppo dell'apprendimento; (v) favorire la

personalizzazione; (vi) organizzare la didattica; (vii) valutare autenticamente lo studente; (viii) progettare per l'istruzione e il contesto; (ix) creare ambienti di apprendimento; (x) guidare la classe (Magnoler, 2008).

I diversi tratti concorrono tutti a delineare un modo di agire in cui il presupposto è la piena consapevolezza di quello che si fa, la comprensione del suo significato, la possibilità di scegliere tra alternative di comportamento diverso, in modo da essere responsabili della scelta operata. Una competenza esperta si fonda sulla piena partecipazione da un lato e sulla libertà di azione dall'altro, secondo il modo che si ritiene più opportuno nelle circostanze che di volta in volta si fronteggiano. Nella prospettiva di "insegnare per competenze" bisogna riconoscere queste dimensioni come caratteristiche che dovrebbero ispirare le attività curriculari (Ajello, Cevoli & Meghnagi, 2000). Come ha affermato Arthur Wise (Wise, Darling-Hammond, McLaughlin & Bernstein, 1984), presidente del National Council for the Accreditation of Teacher Education (Ncate), l'obiettivo fondamentale è quello di preparare insegnanti che siano capaci di aiutare tutti gli studenti ad imparare, senza distinzione del loro stato socio-economico, della razza o gruppo etnico e di casi eccezionali. Ogni docente deve riuscire ad insegnare in modo diversificato e flessibile, sviluppando alcune abilità generali immaginabili come pre-condizioni importanti per poter implementare un insegnamento efficace.

4. L'insegnante: un regista, una guida, un catalizzatore

La figura dell'insegnante assume sempre di più un ruolo innovativo: il docente si trasforma da depositario assoluto del sapere a guida propositiva affinché il discente diventi da semplice ricettore passivo di informazioni a costruttore attivo di conoscenza. Si tratta di un professionista che diventa regista e guida, facilitatore e catalizzatore dei processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambiente formativo (Marzano, 2013). L'azione didattica si esplica attraverso una mediazione di natura formativa che permette al docente di individuare le strategie più idonee per regolare la distanza analogica tra il contenuto culturale e il soggetto che apprende (Damiano, 1993), tra la struttura logica e sintattica delle discipline e la mente degli allievi. Saper insegnare presuppone un profilo complesso che non si improvvisa, né si costruisce in astratto: è il risultato di un faticoso cammino che si perfeziona nelle relazioni quotidiane con i propri alunni e in un confronto continuo con i propri colleghi (Cerini, 2008). Per costruire un tale profilo professionale sono necessarie competenze riconducibili prevalentemente a cinque aree di saperi:

- le competenze disciplinari, ovvero quel bagaglio culturale che ogni docente deve possedere relativamente alle materie di insegnamento;
- le competenze epistemologico-didattico-disciplinari, che corrispondono alla capacità di utilizzare le competenze disciplinari per finalità educative: saper padroneggiare il proprio sapere a seconda dell'età dei ragazzi, degli obiettivi stabiliti, dei ritmi di apprendimento di ciascuno e dei loro interessi;
- le competenze psico-pedagogiche, necessarie per entrare in rapporto con gli allievi stabilendo così una comunicazione didattica positiva attraverso cui poter cogliere le differenze e la diversità delle problematiche;
- le competenze organizzative, fondamentali per costruire il proprio percorso di lavoro con i colleghi del Consiglio di classe, di un Dipartimento disciplinare, di un gruppo di programmazione, con i propri alunni, con l'extra-scuola;

- le competenze di ricerca e sperimentazione (D.P.R. n. 275/1999) fondamentali a ridisegnare il profilo professionale del docente e ad individuare i percorsi didattici più efficaci e le metodologie e le strategie più utili.

Al di là delle considerazioni morali e psicologiche sulla personalità del docente (Meazzini, 2000), pur doverose nell'analisi delle professioni educative, se ci riferiamo solo all'ambito dei risultati dell'apprendimento degli alunni, si può affermare ragionevolmente che gli insegnanti efficaci conoscono a fondo la materia che insegnano; connettono le nuove conoscenze proposte agli alunni alle loro conoscenze precedenti e alla loro esperienza; facilitano negli alunni l'acquisizione di metodi e tecniche personali di studio; sanno valutare gli alunni in modo valido e affidabile; indicano chiaramente alla classe le mete da raggiungere e forniscono periodicamente ad ogni alunno informazioni sul progresso del suo lavoro; creano un clima di collaborazione tra gli alunni e suscitano in loro il senso d'appartenenza ad una comunità. L'azione di insegnamento deve essere inclusa all'interno di una visione di sistema per cui l'insegnante è un soggetto con uno specifico profilo professionale, inserito all'interno di un contesto classe che è parte di un più ampio contesto scuola dove si svolgono processi formativi e organizzativi, finalizzati al conseguimento di risultati di apprendimento e più in generale al raggiungimento di esiti formativi a lungo termine. Ogni insegnante dovrebbe cercare di migliorare sempre la qualità delle sue prestazioni professionali, di conseguenza dovrebbe auto-valutarsi continuamente confrontandosi con un modello ideale verso cui tendere (Bertagna, 1998). Alla luce della L. n. 107/2015 in merito alla valorizzazione e valutazione degli insegnanti, è evidente che il nuovo sistema di progressione di carriera si fonderà, più che sull'anzianità, sull'impegno e sul contributo dei docenti al miglioramento della scuola in cui lavorano. Tuttavia non esiste, come evidenziato, un profilo unico di insegnante, bensì si considerano diversi elementi, a partire dalla formazione in servizio al singolo contesto socio-istituzionale in cui si opera (Salatin, 2015). Dunque la valutazione diventa per gli insegnanti uno strumento fondamentale di riflessione e di controllo della propria azione professionale in vista dell'acquisizione di una meta-professionalità che qualifica la funzione docente (Schon, 1983/1993). Si valuta per individuare le migliori esperienze professionali dei docenti e per proporli come esempi che incentivino i colleghi a fare altrettanto. Nella scuola, la valutazione ha senso quando è il docente a desiderarla per migliorare la qualità del suo lavoro. Affinché si crei questa condizione ci deve essere nell'insegnante l'abitudine ad un'autovalutazione che non sia fine a se stessa bensì finalizzata all'aggiornamento continuo mediante il confronto con gli altri colleghi (Zanniello, 2014).

5. Conclusioni

La professione di insegnante, così come l'insieme delle attività che si esplicano nella relazione formativa, è fortemente situata e ancorata alle specificità del contesto educativo in continuo divenire, sembrerebbe pertanto una forzatura immaginare di poter imporre un modello di professionalità così come non sarebbe pertinente la descrizione decontestualizzata delle competenze professionali che sono richieste ad un docente. L'expertise degli insegnanti è, come abbiamo visto, contraddistinto dal suo carattere situato, poiché essa si genera nella pratica e non è ascrivibile né a ruoli predefiniti, né a modelli di competenza stabiliti a priori. La professionalità non può essere considerata alla stregua di un contenitore statico ma risulta più coerentemente in linea con l'idea del flusso dinamico (Dall'Alba & Sandberg, 2006) in continua evoluzione e costruzione grazie alle negoziazioni intersoggettive tra professionisti. A livello di expertise degli insegnanti tali

negoziazioni sono il frutto della combinazione dei tratti distintivi della competenza esperta (l'organizzazione, l'articolazione, la contestualizzazione, la flessibilità) e del fatto che l'insegnante mette in atto quotidianamente quella policontestualità di cui abbiamo parlato e lo fa fornendo diversi tipi di prestazioni, attraversando i confini nelle interazioni che stabilisce con gli altri al fine di trovare soluzioni e negoziare soluzioni per fronteggiare l'imprevedibilità educativa che caratterizza ogni situazione nei diversi contesti. Per questo la professionalità non può che esprimersi attraverso pratiche differenti e concretizzarsi attraverso l'attivazione di competenze condivise come competenze esperte in un contesto specifico. La specificità dei contesti di lavoro è l'aspetto su cui l'insegnante esperto costruisce ed orienta la propria professionalità in modo responsabile e consapevole poiché, come abbiamo sottolineato, la competenza esperta dell'insegnante si fonda sulla partecipazione, sulla libertà e sulla capacità di riconoscere l'alternativa maggiormente appropriata per attivare pratiche educative e formative adatte a un determinato contesto. E in effetti è nella connessione tra comprensione e interpretazione delle pratiche in situazione che emergono particolari profili di competenza professionale che, anche alla luce delle definizioni che abbiamo fornito, sono strettamente legati alle organizzazioni in cui si agisce, descrivono comportamenti nei confronti degli altri (allievi, colleghi, etc.), si basano sulla capacità di agire con responsabilità, flessibilità e controllo. Un insegnante professionista è tale nella misura in cui riesce ad adattarsi e a rispondere in modo efficace alle richieste del contesto, fornendo una giustificazione alle proprie azioni. In altre parole, deve mostrarsi capace di rendere conto del proprio sapere, del proprio saper fare e delle proprie azioni (Charlot & Bautier, 1991 – citato in Altet, 1996/2006). La tipologia di saperi dell'insegnante professionista fornita da Altet (1996/2006) include da un lato saperi da insegnare e saperi per insegnare (saperi teorici) e dall'altro saperi sulla pratica e saperi della pratica (saperi pratici). I primi, di tipo dichiarativo, fanno riferimento ai saperi disciplinari da far acquisire agli allievi e ai saperi pedagogici e didattici per gestire la classe; i secondi sono saperi contestuali, acquisiti attraverso l'esperienza, fanno riferimento ai saperi di tipo procedurale riguardanti il come fare, e ai saperi di tipo condizionale riguardanti come decidere cosa fare e quando. Il *sapere della pratica* è un sapere d'esperienza che deriva dall'azione riuscita, è a questo livello di sapere pratico che si situa il sapere dell'insegnante professionista: esso si caratterizza per l'adattamento alla situazione e necessita dunque di un atto di riflessione sulle proprie azioni (Altet, 1996/2006). La professionalità degli insegnanti non si esaurisce, tuttavia, in questo insieme di elementi codificati, né tantomeno ci si può basare solo su questi per una valutazione della loro professionalità (Sergiovanni & Starratt, 2003 – citato in Salatin, 2015). Senza entrare nel merito di riflessioni più complesse sulla valutazione della professionalità degli insegnanti, ci limitiamo ad osservare che essa potrà concretamente contribuire a migliorare la qualità della scuola se sia sul piano istituzionale che metodologico si riuscirà ad integrare le due logiche di *accountability* e di *improvement* per la crescita professionale degli insegnanti non ancora esperti.

Bibliografia

- Ajello, A.M., Cevoli, M., & Meghnagi, S. (ed.). (2000). *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato-analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione*. Rapporto di sintesi. Vol. 23. Roma: 3F Photopress.
- Ajello, A.M., & Ghione, V. (2000). Quale autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti. In L. Benadusi & R. Serpieri (eds.), *Organizzare la scuola dell'autonomia* (pp. 139-156). Roma: Carocci.

- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.) (pp. 31-44). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York, NY: Columbia University Press.
- Benadusi, L. (2001). Modelli integrati di formazione diffusa: oltre il dualismo educazione-società. In A. Pavan & F. Russo (eds.), *Formazione in età di Learning Society* (pp. 117-125). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Bertagna, G. (1998). La valutazione e l'autovalutazione d'Istituto. *Scuola e didattica, Inserto, 4*.
- Cerini, G. (2008). Maestre d'Italia. *Insegnare, 4*, 4–10.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers thought processes. In M.C. Witrock (ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (pp. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Coggi, C. (2014). *Verso un'università delle competenze*. In A.M. Notti (ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 119-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Commissione delle Comunità Europee 2005/0021, del 10 novembre 2005. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Conclusioni del Consiglio 2009/C 119/02, del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020")*.
- Conclusioni del Consiglio 2012/C 393/02, del 26 novembre 2012. *Sull'istruzione e la formazione nella strategia Europa 2020. Il contributo dell'istruzione e della formazione alla ripresa economica e alla crescita*.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of Educational Research, 76*(3), 383–412.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Donati, P. (2001). Le scienze della formazione e le nuove domande sociali in una learning society. In A. Pavan & F. Russo (eds.), *Formazione in età di learning society* (pp. 149-79). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Elizabeth, C.L., May, C.M.M., & Chee, P.K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 623–634.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imagining*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kakkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities. *Learning and Instruction, 5*(4), 319–336.

- Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gagné, R. (2002). *British Journal of educational technology*, 33(4), 365–366.
- Giddens, A. (2006). *Fondamenti di sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Gori, E. (2004). L'investimento in capitale umano attraverso l'istruzione. In G. Vittadini (ed.), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa* (pp. 209–237). Milano: Guerini.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Grion, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Milano: Guerini.
- Hanushek, E.A., Machin, J.M., & Woessmann, L. (2011). *Handbook of the economics of education*. Vol. 4. North Holland: Elsevier.
- Hargreaves, A., & Goodson, I.F. (1996). *Teachers' professional lives: aspirations and actualities*. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). Washington, DC: Falmer Press.
- Hoyle, E., & Jonh, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Laurillard, D. (2011). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. San Cesario di Lecce: Pensa Editore.
- Matthews, P. (2014). Valutazione delle scuole, degli insegnanti e degli apprendimenti degli studenti in Inghilterra. *Seminario Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici 2013*, Associazione Treelle. <http://www.treelle.org/esperienze-internazionali-di-valutazione-dei-sistemi-scolastici> (ver. 15.07.2016).
- Meazzini, P. (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnante di successo*. Firenze: Giunti.
- Merrill, D.M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59.
- Moore, A., (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.

- MURST. Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (1998). *Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*. <http://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Decreto-ministeriale-26.05.98.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school. An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Picco, R. (1999). La struttura del rapporto di ricerca OCSE/CERI. In U. Margiotta (ed.), *L'insegnante di qualità* (pp. 41-47). Roma: Armando.
- Pieretti, A. (2001). Quale formazione nella prospettiva dell'innovazione? In A. Pavan & F. Russo (eds.), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti* (pp. 73-85). Trento: Erickson.
- Reigeluth, C.M.(1999). What is Instructional-Design theory and how is it changing?. In C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design theories and models: a new paradigm of Instructional theory (vol. 2)* (pp. 425-454). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salatin, A. (2015). La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 313-327). Brescia: La Scuola.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo* (A. Barbanente, Trans.). Bari: Dedalo. (Original work published 1983).
- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. In J.L. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 35-86). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Stronge, J.H.,Tucker, P.D., & Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Viterritti, A. (2004). Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola. In L. Benadusi & F. Consoli (eds.), *L'autonomia oltre l'Autonomia* (pp. 1-9). Bologna: il Mulino.
- Wise, A., Darking-Hammond, L., McLaughlin, W., & Bernstein, H. (1984). *Teacher evaluation. A study of effective practices*. Santa Monica, CA: Rand.
- Zanniello, G. (2014). La valutazione degli insegnanti a scuola. In A.M. Notti (ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 41-51). Lecce: Pensa Multimedia.