



# *Visible learning vs pratiche educative e formative in Europa: policy as discourse?*

## **Visible learning vs education and training practices in Europe: policy as discourse?**

---

Francesca Caena

Università Ca' Foscari, Venezia

francesca.caena@unive.it

### **ABSTRACT**

Visible, meaningful learning that links knowledge to the real world - focused not only on knowledge at skills, but also on dispositions and values - links the competences of teachers and school leaders to learning outcomes, and foregrounds the evaluation of the impact of teaching. This requires collaborative professionalism, and a widespread evaluation culture in schools and training contexts, organized as professional communities of practice. This can also tackle the challenges of future global scenarios, where school institutions might become key learning hubs, or compete with a variety of resources and organizations, as just one out of many possible options. The recommendations of the European Commission, within the cooperation programme ET2020, are attuned with these perspectives. The preparation of teachers, trainers and school leaders is viewed as a learning continuum in collaborative environments, supported by effective leadership and governance. However, the shift from recommendations (policy as discourse) to effective implementation in specific contexts (policy as practice) requires implementation capacity and effective structures. A key role can be played by human capital, and professional responsibility - of individuals and communities.

Un apprendimento significativo e visibile, legato al mondo reale - con adeguata attenzione non solo allo sviluppo di conoscenze e abilità, ma anche a disposizioni e valori - considera i profili di competenze di insegnanti e dirigenti scolastici come strettamente intrecciati ai risultati di apprendimento, e pone l'accento sulla valutazione dell'impatto dell'insegnamento. Ciò richiede una professionalità docente collaborativa, e una cultura valutativa diffusa nelle istituzioni scolastiche e formative, come comunità di pratiche professionali. Può rispondere alle sfide di scenari globali futuri, dove le istituzioni scolastiche potrebbero divenire centri di apprendimento cruciali, oppure competere con molteplici risorse e organizzazioni, come una delle opzioni possibili.

In sintonia con queste prospettive, le raccomandazioni della Commissione Europea, nell'ambito del programma di cooperazione ET2020, delineano la formazione di insegnanti, formatori e dirigenti scolastici come un continuum di apprendimento, in ambienti collaborativi, sostenuti da leadership e governance efficaci. Tuttavia, le raccomandazioni politiche (policy as discourse) richiedono capacità di intervento e infrastrutture per una implementazione efficace in contesti specifici (policy as practice) - con un ruolo centrale per la valorizzazione del capitale umano, e della responsabilità professionale, individuale e collettiva.

### **KEYWORDS**

European Policies, Meaningful Learning, Teacher Professionalism, Collaborative Learning Environments, Teacher Education.

Politiche europee, Apprendimento significativo, Professionalità docente, Ambienti di apprendimento collaborativo, Formazione insegnanti.

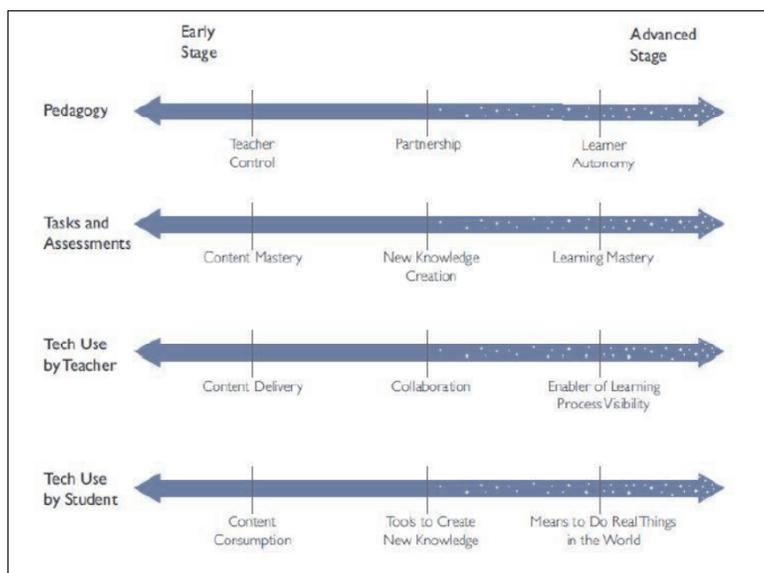
## 1. Apprendimento significativo e il ruolo degli insegnanti

Una prospettiva sistemica della formazione degli insegnanti risulta necessaria per promuovere equità di opportunità educative e migliorare gli esiti di apprendimento. Preparare i docenti a sviluppare in tutti i discenti le competenze richieste nel nuovo millennio – *problem solving*, creatività, pensiero critico, collaborazione, per contribuire attivamente al bene comune – comporta una attenzione particolare a curricoli e approcci atti a sostenere apprendimento significativo, in insegnanti e studenti (OECD, 2014; Schwille & Dembélé, 2007). Il ruolo degli insegnanti diventa ancor più cruciale per scoprire e incrementare il potenziale dei discenti, progettando e realizzando esperienze e contesti di apprendimento che consentano loro di diventare consapevoli dei propri talenti (Newport, 2012).

Insegnare per promuovere apprendimento significativo significa ripensare le relazioni insegnante-alunno, costruendo nuove *learning partnerships* che bilancino struttura e autonomia, sostenute da processi continui di monitoraggio e valutazione degli apprendimenti. Le nuove tecnologie possono offrire un supporto decisivo per facilitare processi intrecciati di scoperta e padronanza di conoscenze disciplinari nei discenti, con opportunità per collaborare in modo creativo e applicare le conoscenze nel mondo reale. A proposito della necessità di portare alla luce i talenti (spesso ignorati) dei discenti, Michael Fullan usa la metafora del filone d'oro di una miniera (Fullan and Langworthy, 2014).

Gli insegnanti non soltanto facilitatori, ma soprattutto attivatori di apprendimento significativo, sono chiamati a progettare attività e processi che promuovano, insieme alla padronanza di conoscenze e abilità, disposizioni per uno sviluppo integrato della personalità dei futuri cittadini globali – autoregolazione, responsabilità, perseveranza, empatia. Le sfide legate a queste prospettive di apprendimento/insegnamento significativo si trovano in culture profondamente radicate nei sistemi educativi, che tendono ad erigere barriere al cambiamento.

Una sfida importante – trasversale ad ambiti scolastici e formativi – riguarda processi e strumenti di valutazione in pratiche e curricoli – se si concentrano sui contenuti, invece di valorizzare il coinvolgimento e le abilità metacognitive dello studente. Un altro aspetto cruciale riguarda l'uso delle nuove tecnologie – se risponde a fini strumentali, oppure agisce da stimolo alla creatività. Fullan e Langworthy associano gradi crescenti di autonomia e padronanza dei discenti per un apprendimento significativo, con l'uso collaborativo e creativo delle nuove tecnologie, orientato a compiti legati al mondo reale (*ibidem*) (fig. 1).



**Fig. 1.** Uso delle nuove tecnologie e apprendimento significativo (Fullan e Langworthy, 2014)

Gli insegnanti come ‘attivatori’ di apprendimento dovranno allora essere – a seconda di necessità, circostanze e contesti – mentori per stabilire relazioni di fiducia con i discenti, alchimisti che bilanciano con cura strategie, processi e risorse per catalizzare apprendimento e creatività, e fabbri che strutturano, saldano e consolidano conoscenze, esperienze ed esiti di apprendimento in un artefatto organico e coerente.

## 2. Apprendimento visibile e professionalità docente

Per promuovere un apprendimento ‘visibile’ e significativo, l’insegnamento – come professione – deve realizzare pienamente il paradigma del professionista clinico: definendo modalità per descrivere e analizzare l’impatto dell’azione professionale, e stabilendo basi sicure, condivise di conoscenze e pratiche professionali (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Ciò pone l’accento su processi continui di valutazione e monitoraggio, collegati ad esigenze crescenti di individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti.

Hattie descrive così la complessità dei compiti degli insegnanti:

«essere in grado di prendere decisioni rapide e corrette in modo istantaneo, e allo stesso tempo sapere cosa far fare a gruppi di venti-quaranta discenti, sapere come diagnosticare e implementare in modo affidabile più interventi didattici e valutare l’impatto dell’insegnamento sugli apprendimenti ... assicurarsi che le decisioni prese abbiano un valore condiviso per insegnanti e comunità scolastica» (Hattie, 2015, p. 26).

Parte quindi dal presupposto che i livelli altissimi di professionalità ora richiesti agli insegnanti, per gestire sfide sociali, culturali e cognitive crescenti, devono essere affrontati con modalità di collaborazione orizzontali (tra docenti e professionisti dell’istruzione, tra istituzioni scolastiche e formative) e verticali (tra inse-

gnanti, dirigenti scolastici e coordinatori formativi, e decisori politici). Individua quindi la radice del problema (la mancanza di equità e pari opportunità educative in contesti scolastici) nelle differenze significative tra i risultati di classi diverse all'interno di ogni scuola (in gran parte collegabili all'efficacia didattica e all'impatto dei docenti sui discenti), definite come la barriera maggiore all'apprendimento (Ibidem, p.1). I dati delle indagini internazionali OCSE PISA sembrano confermare questa prospettiva: la varianza di risultati (competenze di lettura) all'interno delle scuole (64%) è quasi il doppio di quella tra scuole (36 %) (OECD, 2010).

La soluzione viene individuata nello sviluppo di una 'professionalità collaborativa', con un ruolo chiave per dirigenti scolastici e coordinatori formativi, e un sostegno cruciale necessario a livello di *governance* di sistema – mediante incentivi e risorse, con supporti strutturali, valutativi e normativi (Hattie, 2015, p.2).

In questa visione, una cultura valutativa in contesti scolastici e formativi (che Hattie definisce *empowerment evaluation* – una valutazione che porta alla crescita e alla consapevolezza individuale e collettiva) diventa fondamentale; implica dialogo e negoziazione su un significato condiviso di impatto, uso di strumenti valutativi condivisi, riflessione sugli esiti dei processi di valutazione, e una cultura di eccellenza ed alte aspettative che includa tutti gli studenti (Ibidem, p.15).

### 3. Una 'professionalità collaborativa' dei docenti

Il concetto di 'professionalità collaborativa' potrebbe associarsi ad una riduzione dell'autonomia professionale dei docenti – una professione solitaria per tradizione. Tuttavia, Hattie sostiene la necessità di un'etica professionale fondata sulla collaborazione, per un dialogo e apprendimento reciproco tra docenti, concentrato sull'impatto della didattica, e sui processi di apprendimento – superando la convinzione diffusa che sia impossibile effettuare generalizzazioni e confronti, a causa delle variabili specifiche e uniche di ogni contesto educativo e di ogni classe (Ibidem, p. 23).

Collaborazione, in questa prospettiva, significa apprendimento cooperativo trasversale – che coinvolga dirigente scolastico, docenti e discenti – e creativo, che consenta di imparare dagli errori e sperimentare, ricorrendo se necessario al supporto di esperti esterni. Tuttavia, le esperienze di *cooperative learning* dei docenti in contesti professionali (dalle comunità di pratiche o di ricerca-azione, alle reti professionali o istituzionali) possono vedere spesso come obiettivi principali della cooperazione la semplice condivisione di risorse, strumenti e tecniche didattiche, o la narrazione di 'studi di caso' riferiti a contesti specifici.

Per sviluppare pratiche di *empowerment evaluation* che conducano ad autentici processi di crescita professionale, è necessaria invece una *leadership* attenta e distribuita (tra dirigente scolastico, docenti e figure di coordinamento – ad esempio i capi dei dipartimenti disciplinari o i responsabili di progetti didattici), che promuova un clima di fiducia, dialogo e rispetto reciproci. Un accento prevalente su aspetti di *accountability* e assicurazione di qualità potrebbe provocare, per contro, reazioni di chiusura nei docenti, con pratiche didattiche 'conservatrici'.

Gli ostacoli allo sviluppo di istituzioni scolastiche caratterizzate da professionalità collaborativa e cultura valutativa possono venire dalla loro struttura organizzativa burocratica, a gerarchia piuttosto piatta (come le strutture ospedaliere), dove gruppi di professionisti esperti tendono a considerare gli interventi delle autorità come elementi di disturbo, e i processi di cambiamento come potenziali minacce per autonomia e giudizio professionale (Grossman & Salas, 2011).

#### 4. Il futuro delle istituzioni scolastiche: *de-schooling* oppure *re-schooling*?

Tuttavia, una professionalità collaborativa dei docenti potrebbe rappresentare una risposta efficace a possibili derive future riguardo il ruolo delle istituzioni scolastiche. In contesti sociali ed economici di rapidi mutamenti, dove le aspettative riguardo l'istruzione potrebbero spostarsi sempre più da aspetti valoriali e sociali ad aspetti tecnici e individualistici, il ruolo dei docenti potrebbe variare enormemente di importanza.

In contesti nazionali e globali di decentralizzazione e frammentazione di *governance*, le istituzioni scolastiche potrebbero acquisire maggior rilevanza (*re-schooling*) e diventare 'centrali di apprendimento' – centri sociali di importanza cruciale nei contesti delle comunità di appartenenza locali. D'altro canto, le caratteristiche dei discenti moderni (tempi di attenzione brevi, ubiquità di strumenti di apprendimento e conoscenze mediante le nuove tecnologie, partecipazione in molteplici *social networks*) potrebbero comportare l'estensione di un modello di istruzione che ricalchi l'economia di mercato (*de-schooling*), dove le istituzioni scolastiche competerebbero con altri centri di risorse per l'apprendimento, rappresentando soltanto una delle opzioni possibili (McBeath, 2012).

Nel primo caso (*re-schooling*), gli insegnanti possono affrontare le sfide legate ad un loro ruolo sociale e professionale più rilevante nelle comunità locali soltanto in un'ottica collaborativa – dove le competenze e i profili individuali vengono integrati e valorizzati all'interno di una squadra di professionisti educativi. Nel secondo caso (*de-schooling*), diventa cruciale, per l'istituzione scolastica, diventare più competitiva, potenziando la propria efficacia mediante un'analisi collaborativa dei punti di forza e debolezza, per processi di miglioramento individuali e collettivi.

Se le istituzioni scolastiche riescono a diventare davvero comunità professionali e collaborative di apprendimento (*Collaborative/Professional Learning Communities – PLCs/CLCs*), una missione comune, focalizzata su apprendimento degli studenti, valori comuni e responsabilità condivise, è in grado di promuovere pratiche di apprendimento reciproco e supporto tra docenti. Di conseguenza, i processi continui di valutazione, monitoraggio, dialogo e riflessione professionale necessari per l'individualizzazione e la flessibilità di apprendimenti significativi diventano più facili da implementare nella cultura dell'istituzione scolastica.

#### 5. Politiche europee: *teacher policy as discourse*

Il discorso dominante delle politiche educative europee, nell'ambito del Quadro Strategico *Education and Training 2020*, è in piena sintonia con queste prospettive. Partendo dalla constatazione che gli obiettivi posti dall'Agenda di Lisbona e dal *Lifelong Learning Programme* per il traguardo del 2010 erano stati solo parzialmente raggiunti – maggiore efficacia ed equità dei sistemi educativi e formativi, per potenziare crescita economica e competitività – il programma di *ET2020* dedica ancor più attenzione alla professionalità e alla preparazione dei docenti.

Già nella Comunicazione *Rethinking Education* (European Commission, 2012a) e nei documenti di lavoro allegati, ad esempio *Supporting the Teaching Professions* (European Commission, 2012b), si insiste sull'importanza di una formazione iniziale realistica e adeguata ai bisogni individuali dei docenti, di un sostegno sistematico in fase iniziale di carriera, e di modalità collaborative di formazione in servizio, con il sostegno coerente di un quadro di riferimento efficace, che descriva le competenze professionali richieste in fasi diverse della carrie-

ra. Con obiettivi complementari, si raccomandano politiche che sostengano la selezione, preparazione e qualità di formatori e dirigenti scolastici. Viene ribadito il ruolo decisivo della cooperazione intra- e inter-istituzionale, tra scuole e università – in partenariati, reti professionali e istituzionali, comunità professionali di pratiche e ricerca – per un apprendimento individuale e organizzativo. Ciò richiede una visione sistematica del cambiamento, che colleghi le dimensioni strutturali, culturali e politiche degli contesti educativi – con una pianificazione e una gestione di politiche e riforme a livello di sistema, che rifletta una strategia coerente e a lungo termine, e che promuova azioni combinate, *top-down* e *bottom-up*.

L'accento sulla dimensione collaborativa viene ripreso nell'analisi secondaria dei dati dello studio TALIS 2013, da parte della Commissione Europea, che delinea le seguenti priorità per investimenti a livello di politiche nazionali nel campo dell'istruzione e della formazione:

- modalità collaborative della formazione in servizio dei docenti, e sviluppo di competenze digitali (mediante l'uso di *Open Educational Resources/OER*);
- cooperazione all'interno delle istituzioni scolastiche, e in reti di scuole, per progetti di ricerca azione e attività di *mentoring* tra pari;
- collaborazione in comunità di pratiche online (*e-communities*) e partenariati strategici;
- sviluppo delle capacità collaborative degli insegnanti sia all'interno delle scuole, sia nei contesti sociali locali, per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica (European Commission, 2014).

Il rapporto intermedio sull'implementazione del programma ET2020, pubblicato nell'agosto del 2015, focalizza l'obiettivo strategico 2 (migliorare la qualità e l'efficacia di istruzione e formazione) sul supporto ai professionisti dell'istruzione, raccomandando le seguenti linee d'azione future per la cooperazione europea:

- potenziare le attrattive e il profilo sociale della professione docente;
- sostenere la formazione iniziale e in servizio dei docenti, in particolare riguardo l'innovazione didattica, l'attenzione alla diversità, le competenze digitali e la lotta alla dispersione scolastica;
- esplorare nuove modalità per valutare la qualità della formazione iniziale;
- promuovere l'eccellenza nell'insegnamento con incentivi (European Commission, 2015).

Uno dei prodotti finali del lavoro di *peer learning* del gruppo di esperti europei sulle politiche nel campo dell'istruzione – una guida per decisori politici, con l'obiettivo di migliorare la qualità della formazione dei docenti, per un maggiore impatto sugli esiti di apprendimento scolastico – tratteggia una visione della professione docente come un *continuum* di apprendimento individuale, reciproco e collettivo. Questa prospettiva della carriera docente come 'un viaggio, non una destinazione' deve essere quindi sostenuta con una *governance* dialogica e collaborativa con gli *stakeholders* a vari livelli, ed implementata mediante ambienti di apprendimento collaborativi (European Commission, 2015b). L'accento viene posto inoltre sul profilo di competenze professionali e la *leadership* che vengono richieste ai docenti, ai formatori e ai dirigenti scolastici, per operare in modo efficace in tali contesti e rispondere a sfide di complessità crescente.

## Conclusioni: *policy as discourse vs policy as practice*

Il ruolo delle politiche europee nell'area dell'istruzione e della formazione – regolate prevalentemente dal principio di sussidiarietà – può essere catalizzatore di cambiamenti e riforme nazionali che sfidano le culture e pratiche locali, stimolando quindi l'innovazione a livello locale (Michel & Halász, 2011). Ad esempio, lo sviluppo di quadri di riferimento per le competenze dei docenti, ed un loro uso efficace per la formazione e la carriera professionali, hanno un ruolo centrale nelle riforme politiche raccomandate dalla strategia ET2020, per i loro collegamenti con molte altre aree di intervento – le competenze chiave nell'istruzione scolastica, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, i quadri di riferimento delle qualifiche, e l'assicurazione di qualità e valutazione nei sistemi scolastici e formativi.

Tuttavia, le raccomandazioni politiche europee riguardo la professione docente (*policy as discourse*) comportano dinamiche di adattamento e resistenza a livelli nazionali, con esiti di eterogeneità e diversità. Il ruolo, l'equilibrio e le capacità di intervento delle istituzioni chiave a livello governativo e istituzionale, infatti, possono determinare la velocità ed efficacia di implementazione delle strategie politiche di intervento (*policy as practice*) (Caena, 2014).

Per assicurare una implementazione efficace di riforme che sostengano un profilo docente mirato ad apprendimenti visibili e significativi – sviluppando professionalità collaborativa e valutativa, *leadership*, competenze di ricerca sulle pratiche, disposizioni all'apprendimento professionale continuo – sono necessari cambiamenti significativi di culture e pratiche a livello individuale e istituzionale, in contesti scolastici, formativi e universitari.

Al macro livello governativo statale, serve non solo la volontà politica; servono capacità e infrastrutture per una implementazione efficace delle riforme e delle strategie di intervento – il che comprende meccanismi adeguati di monitoraggio e valutazione delle riforme stesse. In tale prospettiva, un aspetto fondamentale riguarda anche lo sviluppo e la valorizzazione del capitale umano nelle istituzioni, facendo leva sulla responsabilità professionale, individuale e collettiva, per obiettivi sociali condivisi (Looney, 2011).

Si possono individuare alcuni punti fermi, in un terreno caotico e sconnesso come quello delle competenze dei docenti e della loro preparazione alla professione. Il primo riguarda l'apprendimento professionale per lo sviluppo di competenze, in formazione iniziale e in tutto l'arco della carriera – che deve realizzarsi principalmente nelle realtà scolastiche, ma richiede inoltre un sostegno accurato, pratiche riflessive, feedback tra pari e dialogo professionale continuo, con formatori e mentori. Ciò richiama la necessità di alleanze e collaborazioni efficaci e strutturate tra scuole e università, per un apprendimento reciproco e uno scambio di conoscenze.

Il secondo riguarda la coerenza nei processi di valutazione delle competenze dei docenti in diversi contesti e ruoli professionali, e in fasi differenti della carriera. Se le competenze professionali implicano mobilitare conoscenze e abilità in contesti specifici, allora possono essere valutate soltanto in azione – in classe e nelle pratiche didattiche. Ciò deve avere un impatto sui curricula di formazione iniziale e sui processi di valutazione nell'arco della carriera, con un ruolo centrale dei *portfolio* professionali. Il terzo e ultimo aspetto riguarda la visione di un continuum della formazione docente, che richiede coerenza e collegamenti tra le diverse fasi di sviluppo professionale e di carriera.

A livello di politiche nazionali, potrebbe sembrare più semplice ed efficace, a

breve termine, concentrarsi sulla formazione in servizio dei docenti, piuttosto che sulla formazione iniziale, viste le notevoli complessità e sfide cognitive e istituzionali di quest'ultima. Tuttavia, essa potrebbe rappresentare una preziosa opportunità evolutiva per le istituzioni universitarie – da torri d'avorio a centrali di apprendimento (*learning hubs*), per progettare sinergie di innovazione con le istituzioni scolastiche, come comunità professionali di pratiche e sperimentazioni didattiche.

## Riferimenti bibliografici

- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission (2012a). *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Brussels, COM(2012) 669/3.
- European Commission (2012b) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 final.
- European Commission (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Brussels, June 2014.
- European Commission (2015a). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels, SWD (2015) 161 final.  
[http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/documents/et-2020-draft-joint-report-408-2015_en.pdf)
- European Commission (2015b). *Shaping career-long perspectives on teaching. A Guide on Policies to improve Initial Teacher Education*. Brussels: European Commission.  
[http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf)
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students know and can do*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Fullan, M. and Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How new Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103–120.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: the Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson.
- Looney, J.W. (2011). Alignment in Complex Education Systems: Achieving Balance and Coherence. *OECD Education Working Papers*, 64. Paris: OECD Publishing.
- McBeath, J. (2012). *The Future of the Teaching Professions*. Cambridge: Education International.
- Michel, A. & Halász, G. (2011) Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 289–306.
- Newport, C. (2012). *So good they can't ignore you*. New York: Business Plus.
- Schwille, J. & Dembélé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO.