



Verso l'insegnante professionista

Standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo

Towards the professional teacher

A Europe-level comparative analysis of proficiency standards, professionals and models for pre-service training, recruitment, in-service training, performance evaluation

Luca Dordit
IPRASE del Trentino
luca.dordit@tiscali.it

ABSTRACT

This research, conducted on behalf of IPRASE (Autonomous Province of Trento), aims at analysing changes that have affected over the past decade the figure of the teacher at an international level. It does so in relation both to the profile of the skills that identify his/her practice, and to policies introduced in recent years by several States to raise the level of accountability expressed by national education systems. The study is based on a comparative analysis, carried out by taking into account four European national contexts that registered profound renewal processes in these years. These processes address the development of professional standards, as well as innovative models of initial teacher training, recruitment, induction, continuing professional development and performance management of teachers. The national scenarios selected are, respectively, England, France, Spain and Switzerland (Canton Ticino).

La ricerca, condotta per conto dell'IPRASE (Provincia Autonoma di Trento), mira ad analizzare i mutamenti che hanno influenzato nel corso dell'ultima decade la figura dell'insegnante a un livello internazionale, in relazione sia al profilo delle abilità che ne identificano la pratica, sia delle politiche introdotte negli anni recenti da diversi Stati allo scopo di innalzare il livello di responsabilità espressi dai sistemi educativi nazionali. Lo studio si basa su un'analisi comparativa, condotta prendendo in considerazione quattro contesti nazionali europei che hanno registrato in questi anni profondi processi di rinnovamento. Questi processi riguardano lo sviluppo degli standard professionali e anche modelli innovativi di formazione iniziale, il reclutamento, i corsi introduttivi, la progressione di carriera e la gestione della *performance* degli insegnanti. Gli scenari nazionali selezionati sono, in ordine: Inghilterra, Francia, Spagna e Svizzera (Canton Ticino).

KEYWORDS

Teacher, Professional standards, Initial teacher training, Recruitment, Induction, Continuing professional development, Performance management of teachers.

Insegnante, Standard professionali, Formazione iniziale degli insegnanti, Reclutamento, Corsi introduttivi, Gestione della performance degli insegnanti.

Introduzione

Il punto di partenza della ricerca presentata è costituito dall'analisi promossa nel 2002 dall'OCSE sulla figura dell'insegnante, posta a confronto con i sistemi di *policy* che ne regolano le principali fasi di evoluzione e gli snodi della carriera (OECD, 2005). A partire dal 2005 anche il contesto dell'Unione Europea ha conosciuto una stagione di riforme dei sistemi scolastici nazionali e dei dispositivi che regolano la formazione iniziale e la progressione di carriera degli insegnanti, alcune delle quali vengono ripercorse nell'analisi, compresi i loro sviluppi in corso (si pensi al caso della Francia che a partire dal 2010 ha introdotto un nuovo sistema di competenze dell'insegnante). Per tale ragione scopo della ricerca è stato quello di aggiornare le conoscenze sugli scenari nazionali, sia europei che internazionali, operandone una ricognizione a conclusione dei processi riformatori o, come nel caso della Francia, ad una fase di sviluppo avanzato.

1. L'articolazione dell'analisi

Il rapporto di ricerca si articola in quattro sezioni principali. La prima parte della riflessione fornisce un primo inquadramento sulle diverse problematiche affrontate, ripercorrendo per sommi capi la riflessione condotta a partire dagli anni Duemila all'interno di organismi internazionali quali l'OCSE, la Commissione Europea, l'ILO e l'UNESCO sulla base di ricerche ad ampio spettro aventi per oggetto la figura dell'insegnante.

Successivamente viene affrontata la tematica connessa con lo sviluppo di un *framework* concettuale che possa consentire la comparabilità dei profili degli operatori dei sistemi educativi nazionali, analizzando alcuni tra i più significativi *framework* messi a punto negli anni recenti. Al termine della ricognizione viene introdotto un modello utile alla fase comparativa che consente di rendere allineabili i diversi profili strutturati per competenze, sviluppati nei diversi contesti nazionali, sulla base di uno schema unitario, in parte derivato dalla Danielson (2007).

Nella seconda parte vengono esaminati quattro scenari nazionali rappresentati da Inghilterra (prescindendo da Galles e Irlanda del Nord), Francia, Spagna (con approfondimenti su aspetti legati alle competenze delle Comunità Autonome) e Svizzera. In quest'ultimo caso, dato che il sistema elvetico riconosce ai Cantoni la competenza primaria in materia di istruzione e formazione professionale, pur entro un quadro di riferimento generale, si è scelto di esaminare il contesto del Canton Ticino.

Ciascun caso nazionale è esaminato sulla base di una griglia descrittiva comune. La prima dimensione indagata riguarda i referenziali di competenza propri della figura dell'insegnante, siano essi tipo professionale o di carattere formativo. Per tutti i casi esaminati viene riportato il set principale dei referenziali attualmente in vigore, appositamente tradotto. Inoltre si sottopongono ad analisi ulteriori insiemi di standard o figure specializzate nel campo dell'insegnamento e dei ruoli di staff che coadiuvano l'azione del dirigente scolastico. Si prosegue presentando i diversi modelli per la formazione iniziale dei docenti scolastici, inquadrandone innanzitutto le istituzioni ed i modelli formativi che ne stanno alla base, per passare a considerare la strutturazione del curriculum, così come le forme di valutazione e di certificazione degli esiti dell'apprendimento. Successivamente si affronta la dimensione legata ai modelli di accesso alla professione, indagando le modalità di pianificazione dei posti di lavoro adottate nelle diverse sedi nazionali e passando quindi all'illustrazione dei sistemi di selezione e reclutamento impiegati, compresa una ricognizione sulle modalità di primo inserimento nel contesto lavorativo, non di rado in forma di tirocinio. Per ultimo viene inquadrato l'ambito dello sviluppo professionale, a partire dallo status e dalla classificazione dei livelli gerarchici ed organizzativi, per giungere ad ampi approfondimenti sui sistemi di formazione continua ed in servizio e di valutazione della per-

formance dei docenti scolastici. Nel prosieguo vengono esaminati due ulteriori casi extraeuropei, rappresentati da California (USA) e Québec (Canada), limitatamente alla presentazione degli standard professionali dell'insegnante.

La parte terza si occupa dell'analisi comparata tra i diversi sistemi nazionali. Inizialmente si provvede a presentare una riclassificazione dei referenziali nazionali di competenza dell'insegnante, utilizzando il *metaframework* precedentemente introdotto. Dalla rilettura dei referenziali nazionali della figura dell'insegnante, riclassificati grazie al *metaframework* di riferimento, si passa quindi ad un'analisi dei loro principali elementi di convergenza e di differenziazione, allargando la ricognizione dai profili e relativi referenziali di competenza ai sistemi considerati nei loro elementi chiave (formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della *performance*). Ciò che preme circoscrivere e commentare sono essenzialmente le principali tendenze comuni e gli elementi di eterogeneità, anche allo scopo di ricavare utili indicazioni sui fattori di *mainstreaming* consolidatisi a livello internazionale, accanto alle peculiarità e alle specificità ancorate ai contesti nazionali determinati. A conclusione è stato possibile operare una breve analisi del posizionamento complessivo dei sistemi nazionali, proponendone una classificazione per tipologie di *accountability*.

La parte quarta verte sugli elementi di possibile trasferibilità dei modelli e delle pratiche esaminate nel contesto trentino. In particolare vengono offerti alcuni elementi, ricavati dalla ricerca, in merito allo sviluppo di un modello di standard di competenze differenziati per gli insegnanti, considerandone gli elementi trasferibili dai contesti esaminati e prendendo in considerazione i vincoli di coerenza con l'*European Qualification Framework* (Dordit e Perulli, 2008).

2. Il posizionamento complessivo dei sistemi nazionali

Sulla base delle risultanze dell'analisi, per definire la situazione tendenziale che caratterizza i diversi contesti nazionali in relazione al livello di *accountability* raggiunto ed esplorare le relazioni reciproche che intercorrono tra i differenti contesti, viene introdotto un diagramma di posizionamento articolato su quattro variabili (Fig. 1). Le variabili sono collegate da due assi che danno luogo a quattro quadranti. Il primo asse rappresenta l'evoluzione della pratica professionale, che si articola in due opzioni, a seconda che la crescita professionale sia intesa come un vincolo di sistema o un vincolo a carattere individuale, a titolarità volontaria. Il secondo asse rappresenta lo status e lo sviluppo della carriera, a seconda che sia correlato alla *performance* espressa dall'insegnante nel tempo o risultati associato all'anzianità di servizio, sia soggetto ad una progressività condizionata o lineare. I quadranti delimitano lo spazio all'interno di un *continuum* che intercorre tra gli estremi delle quattro variabili considerate. Ciascun sistema nazionale (o suoi aspetti distinti) può essere pertanto posizionato nel diagramma e raffrontato con gli altri casi. In questa sede interessa soprattutto presentare in forma schematica gli aspetti legati ai livelli di *accountability* espressa dai diversi sistemi nazionali (o loro aspetti specifici), a partire dagli elementi qualificanti la figura e lo sviluppo di carriera dell'insegnante, così come sono stati raccolti nel corso dell'analisi fin qui condotta.

La riflessione teorica sul termine *accountability* evidenzia come sia in corso una ridefinizione del suo concetto, che va nella direzione di un'espansione della sua estensione semantica. Tradizionalmente il concetto è stato utilizzato nel campo della sociologia politica ma più recentemente si è sottolineato come quello di *accountability* «va inteso come un termine generale per ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari» (Mulgan, 2000). Bovens chiarisce tale aspetto e definisce il termine in un significato allargato: «una relazione tra un attore (*actor*) ed un forum (*forum*), nella quale l'attore ha un obbligo di spiegare e di giustificare la propria condotta, il forum può porre quesiti e formulare giudizi e l'attore deve affrontarne le conseguenze» (Bovens, 2007).

2.1. Accountability su base sistematica

Il primo quadrante in alto a destra delimita i casi di *accountability* espressi su base sistematica, originati dalla relazione tra un'evoluzione della pratica professionale dell'insegnante intesa e agita come vincolo di sistema e lo status e lo sviluppo di carriera del docente inteso come condizionato da una *valutazione periodica ed obbligatoria* dei livelli di *performance* espressi nel tempo. Vi rientrano molti degli aspetti riscontrabili nel sistema inglese ed in quello francese. Sotto tale profilo si palesa la centralità dei *referenziali di competenza*, che forniscono un elemento di riferimento socialmente condiviso e rappresentano per il docente l'orizzonte entro cui impostare un progetto di sviluppo professionale, ma anche un metro per saggiare il possesso di conoscenze, capacità ed attitudini professionali nel corso delle diverse annualità di servizio o nel passaggio tra status o ordini gerarchici progressivi.

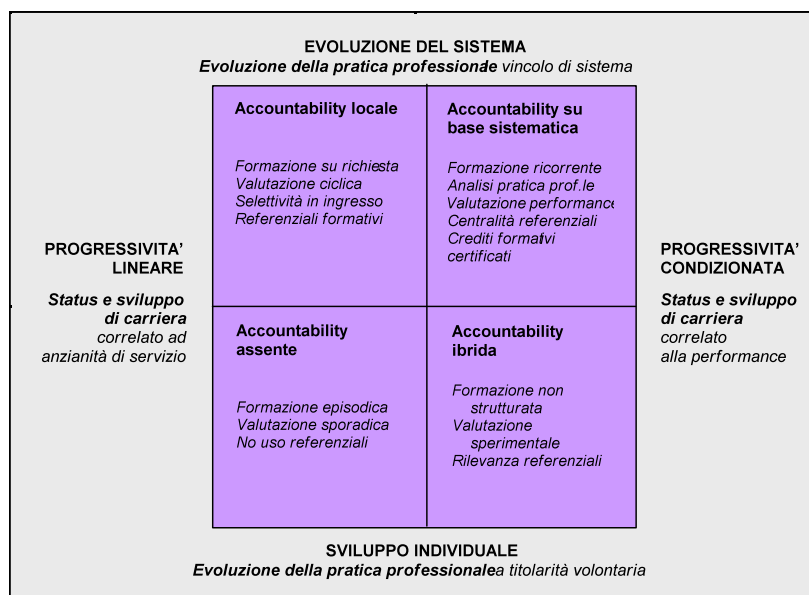


Fig. 1. Diagramma per la valutazione del grado di accountability

In Inghilterra la figura dell'insegnante non gode di un impiego garantito nella progressione attraverso i progressivi livelli propri della carriera professionale, ma deve di volta in volta sostenere una serie di prove per avanzare tra i diversi e molteplici tipi di inquadramento professionale. Al tempo stesso il processo sulla base del quale ciascun insegnante inglese è sottoposto ad una valutazione delle sue *performance* professionali si svolge con cadenza annuale ed è decisivo per l'avanzamento nella scala salariale. In Francia, la valutazione complessiva cui sono soggetti a cadenza quadriennale agli insegnanti della scuola di secondo grado, espressa in voti, misura il valore professionale dei docenti e determina il grado di celerità con cui si compie la progressione di carriera. In questa sede pare rilevante sottolineare come nei due contesti nazionali l'intreccio tra la formulazione degli standard, siano essi di tipo professionale (caso inglese) o formativo (caso francese), le attività di valutazione della *performance*, di formazione continua e di avanzamento di carriera, anche in termini di passaggio tra livelli retributivi, appaia assai stretta e vincolante. Gli standard/referenziali consentono all'insegnante di porre in opera una riflessione ricorrente sui livelli di pratica professionale raggiunti e sulle competenze (o

loro componenti) da acquisire in vista del raggiungimento di ulteriori traguardi professionali. La formazione continua può essere coordinata con tale forma di *navigazione professionale*, per usare un termine caro a Le Boterf, e fungere da risorsa di volta in volta attivata strategicamente per giungere a nuovi posizionamenti entro il campo d'azione consentito dalla professionalità progressivamente più ampia di cui via via si entra in possesso. In questa logica i crediti formativi acquisiti nel corso della vita lavorativa sono *certificati* e quindi spendibili a distanza di tempo ed in contesti di attività tra loro diversi. La presenza di standard professionali consente inoltre, come caso più evoluto, di vedere validate competenze acquisite in contesti di apprendimento anche non formale e informale. In questo caso si realizza pienamente quanto è insito nel concetto di qualificazione (*qualification*), che designa, secondo l'impostazione contenuta nell'*European Qualification Framework* introdotto nel 2008, *il risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisca che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti* (Parlamento Europeo e Consiglio, 2008). In tal modo la qualificazione risulta svincolata dai percorsi che conducono al suo ottenimento.

Gli elementi che si sono andati ripercorrendo concorrono a definire un quadro in cui si precisa una forma di *accountability* di tipo sistematico, in cui l'accesso alla professione di insegnante sin dalla sua prima fase (soprattutto in Inghilterra), così come il monitoraggio costante sulla base di standard definiti e l'avanzamento di carriera dei docenti, rispondono a criteri di progressività condizionata, che si attua mediante il superamento di prove, esami, attività di osservazione, di supporto e di consulenza regolate in forma trasparente, volte a premiare il merito e l'applicazione.

2.2. *Accountability ibrida*

Il secondo quadrante circoscrive forme di *accountability* espresse su base non sistematica, che potremmo definire di tipo ibrido, ossia non derivanti da dispositivi operanti a livello di sistema ma da un'evoluzione della pratica professionale dell'insegnante realizzata a titolo volontario, non richiesta in modo cogente alla totalità del corpo docente ai fini di progressione della carriera. Ciò significa che, in forma non predicibile, accanto a forme di *accountability* maggiormente sistematica si possono dare casi in cui vigono forme di trasparenza assai più limitate, dato che il sistema di garanzia si basa su scelte eminentemente volontarie. In questo ambito rientra, in termini generali, prevalentemente il caso relativo al Canton Ticino.

Nel contesto cantonale è presente un sistema di referenziali formativi estremamente articolato, in cui si precisano ed enucleano analiticamente anche alcune sottocomponenti della competenza, che permette quindi, a titolo non obbligatorio, di attuare le medesime pratiche di sviluppo della professionalità cui si è fatto cenno nei due casi descritti in precedenza. Anche in questo caso come nel quadrante precedente, la valutazione è compiuta sul grado di *performance* dimostrato dagli insegnanti, ma qui in forma sperimentale, più in funzione supportiva e formativa che nei termini di un vincolo inderogabile per l'avanzamento verso i gradi superiori della scala gerarchica e retributiva. Un secondo aspetto non trascurabile attiene alla formazione continua su percorsi lunghi e medio lunghi che consente ai docenti con maggiore anzianità di servizio e non sempre in possesso dei titoli attualmente richiesti per accedere alla carriera dell'insegnamento, di riqualificarsi e quindi di rilanciare il proprio profilo di carriera, potendo godere di congedi di studio e di formazione introdotti *ad hoc* nell'ordinamento ticinese.

Dato lo scenario appena descritto, il grado di *accountability* del sistema scolastico determinato dalla componente degli insegnanti considerata nel suo complesso, comprendendovi quindi sia i soggetti che volontariamente hanno optato per aderirvi in vista del conseguimento di un più alto livello di professionalità da spendere in ambito lavorativo, sia coloro che si manifestino meno interessati, si presenta su base non sistematica.

2.3. *Accountability locale*

Spostandoci sulla parte sinistra del diagramma incontriamo i due quadranti che connotano un tipo di progressività più lineare, dove lo status e lo sviluppo della carriera sono maggiormente correlati alla durata della permanenza in ruolo, ossia all'anzianità di servizio. Qualora la progressività lineare si incroci con la variabile che vede nell'evoluzione della pratica professionale un vincolo posto a livello di sistema, si dà luogo ad una forma di *accountability* che potremmo definire locale, nel senso che si localizza solamente in alcune fasi di funzionamento o in alcuni settori del sistema, lasciando scoperte le componenti ulteriori.

Molte delle caratteristiche del sistema spagnolo che ruota attorno alla figura dell'insegnante vi rientrano con accentuazioni diverse. In primo luogo va rilevata la presenza di un set di referenziali formativi articolati per competenze di livello generale, la cui funzione è quella di fornire un riferimento comune agli atenei universitari che hanno facoltà di integrare le competenze generali con competenze specialistiche.

In secondo luogo nel contesto spagnolo ritroviamo il carattere di volontarietà cui è soggetta l'attività di formazione in servizio, benché fortemente promossa a livello di Comunità Autonome, che ne coordinano la programmazione e l'implementazione con il concorso della gran parte degli attori sociali portatori di interessi e che secondo quanto accertato dall'indagine OCSE esercita un'influenza piuttosto indiretta sugli sviluppi di carriera (OCSE, 2003). Inoltre si può richiamare il dato riguardante la valutazione del personale in servizio, che si attua in forma ciclica e obbligatoria sull'intero corpo docente a cadenza all'incirca quadriennale e che è tesa ad accertare l'idoneità del candidato a passare ad una fascia stipendiale superiore, nella quale permarrà nei quattro anni successivi, godendo di uno scatto annuale di incremento salariale non legato all'esito di procedure valutative. Il caso spagnolo è quindi connotato da una forma di *accountability* locale, con l'attività di selezione posta prevalentemente all'ingresso della carriera e una meno cogente richiesta di progressione professionale nella fase successiva.

2.4. *Assenza di accountability*

Nell'ultimo quadrante del diagramma non rientra alcuno dei casi nazionali esaminati. La categoria circoscrive uno scenario per così dire estremo, in cui lo status e lo sviluppo di carriera correlato prevalentemente all'anzianità di servizio si incrocia con un'evoluzione della pratica professionale, ossia del livello di professionalità, a titolo eminentemente volontario, pur nella possibile varietà e ricchezza di un'offerta formativa capillarmente distribuita sul territorio. La formazione in servizio può assumere un carattere episodico, ma in linea di principio potrebbe acquistare la forma di un programma organico di interventi, il cui esito a livello individuale tuttavia non venga sottoposto a forme di valutazione.

Il tratto maggiormente caratterizzante questa situazione-tipo è in ogni caso costituito dall'assenza di forme di valutazione che tendano a misurare il grado di *performance* espresso dagli insegnanti e dalla concomitante assenza di un rapporto di causa ed effetto tra l'avanzamento di carriera e l'accertamento del grado di competenza posseduto nel corso del tempo.

Conclusioni

Il lavoro di ricerca ha inteso fornire una chiave interpretativa per la lettura del ciclo di vita della figura dell'insegnante, esaminato nei suoi passaggi chiave. Oltre che al profilo del docente tradizionalmente inteso, l'analisi rinvia ad un insieme di nuove figure, cosiddette di staff intermedio, comprendenti lo staff di direzione e ulteriori specializzazioni extradisciplinari. Il rapporto di ricerca offre utili indicazioni anche

per una comparazione in termini indiretti del quadro italiano, in questi anni oggetto di un processo di profonde trasformazioni.

È possibile operare il download del rapporto di ricerca all'indirizzo riportato di seguito.

<<http://www.iprase.tn.it/iprase/content?type=documentazione&lan=IT&node-ref=workspace://SpacesStore/775e11e8-d5ac-4daa-8c65-7f79a1bd3a86&contentType=documentazione>>.

Bibliografia

- Bovens, M. (2007). New Forms of Accountability and EU-Governance. *Comparative European Studies* 5, 104-120 (nostra traduzione).
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dordit, L., e Perulli, E. (2008). Le politiche di cooperazione europea in tema di trasparenza dell'apprendimento. In G. Di Francesco e E. Perulli (a cura di) *Verso l'European Qualification Framework. Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*. Roma: Isfol.
- Frimodt, R., Volmari, K., Salatin, A., Carlini, D., di Giambattista, C. (2006). *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework. Final Results*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An Ever-Expanding Concept? *Public Administration*, 78(3), 555-573 (nostra traduzione).
- OECD. (2003). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo e Consiglio. (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costruzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C111/01; GUUE 6.5.2008)*.

