

**Modelli di reclutamento
formazione, sviluppo
e valutazione
degli insegnanti**

Breve rassegna internazionale

Luca Dordit

© Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione marzo 2011

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento

Modelli di reclutamento, formazione,
sviluppo e valutazione degli insegnanti
Breve rassegna internazionale

Luca Dordit

p. 228; cm 297

ISBN 978-88-7702-294-3

FSE 2007/2008 (Asse IV, ob. Spec. H)

“Attivazione di un sistema organico e strutturato di azioni destinate alla formazione dei formatori”

Questo progetto riceve un sostegno finanziato da parte del Fondo Sociale Europeo in quanto selezionato nel quadro del Programma Operativo FSE 2007/2013 della Provincia autonoma di Trento

Sommario

Introduzione	7
PARTE PRIMA – INQUADRAMENTO GENERALE E DESCRIZIONE DELL’IMPIANTO METODOLOGICO PER L’ANALISI COMPARATA	10
1. Inquadramento generale.....	10
2. Individuazione di un framework per l’analisi e la comparazione dei modelli nazionali.....	15
2.1. Riferimenti concettuali e metodologici	15
2.2. Descrizione del modello per l’analisi comparativa.....	22
PARTE SECONDA – RASSEGNA DI CASI A LIVELLO INTERNAZIONALE	29
3. Inghilterra.....	29
3.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell’insegnante	29
3.1.1. Standard professionali per il Qualified teacher status	29
3.1.2. Ulteriori profili e standard professionali	33
3.2. Formazione iniziale	39
3.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento.....	39
3.2.2. Curriculum della formazione iniziale	43
3.2.3. Valutazione e certificazione	45
3.2.4. Percorsi alternativi	46
3.3. Modelli di accesso alla professione	46
3.3.1. Pianificazione dei posti di lavoro, selezione e reclutamento	47
3.3.2. Periodo di primo inserimento	50
3.3.3. Forme e livelli di autonomia locale	52
3.4. Sviluppo professionale	53
3.4.1. Status, sviluppo professionale, retribuzione.....	53
3.4.2. Formazione in servizio	55
3.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti	58
4. Francia.....	61
4.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell’insegnante	61
4.1.1. Le dieci competenze professionali dell’insegnante	61
4.1.2. Ulteriori profili.....	68
4.2. Formazione iniziale	71
4.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento.....	71
4.2.2. Curriculum della formazione iniziale	77
4.2.3. Forme e livelli di autonomia locale	78
4.3. Modelli di accesso alla professione	78

4.3.1. Pianificazione dei posti di lavoro, selezione e reclutamento	78
4.3.2. Assunzione e periodo di prova.....	81
4.3.3. Forme e livelli di autonomia locale	85
4.4. Sviluppo professionale	85
4.4.1. Status, sviluppo professionale, retribuzione.....	85
4.4.2. Formazione in servizio	87
4.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti	89
5. Spagna	91
5.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante	91
5.1.1. Referenziali di competenza per la formazione terziaria degli insegnanti.....	91
5.1.2. Ulteriori profili	95
5.2. Formazione iniziale	96
5.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento.....	96
5.2.2. Curriculum della formazione iniziale	97
5.3. Modelli di accesso alla professione	101
5.3.1. Pianificazione dei posti di lavoro, selezione e reclutamento	101
5.3.2. Forme di supporto professionale per docenti di nuova nomina.....	103
5.3.3. Forme e livelli di autonomia locale	104
5.4. Sviluppo professionale	104
5.4.1. Status, sviluppo professionale, retribuzione.....	104
5.4.2. Formazione in servizio	106
5.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti	108
5.4.4. Forme e livelli di autonomia locale	110
6. Svizzera – Canton Ticino	112
6.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante	112
6.1.1. Referenziali di competenza per la formazione terziaria degli insegnanti.....	112
6.1.2. Ulteriori profili.....	120
6.2. Formazione iniziale	120
6.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento.....	120
6.2.2. Curriculum della formazione iniziale e valutazione degli apprendimenti	125
6.3. Modelli di accesso alla professione	127
6.3.1. Selezione e reclutamento	127
6.3.2. Assunzione e periodo di prova.....	128
6.4. Sviluppo professionale	130
6.4.1. Status, sviluppo professionale	130
6.4.2. Formazione in servizio	131
6.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti	135
7. Casi extraeuropei	139
7.1. Quebec	139
7.1.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante.....	139
7.2. California	146
7.2.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante.....	146

PARTE TERZA – ANALISI COMPARATA E TENDENZE EMERGENTI 152

8. Applicazione del metaframework ai casi nazionali: domini e componenti delle competenze.....	152
8.1. Il caso dell’Inghilterra.....	152
8.2. Il caso della Francia.....	157
8.3. Il caso della Spagna	163
8.4. Il caso del Canton Ticino	167
9. Analisi comparativa: elementi di convergenza e di differenziazione tra i casi esaminati.....	173
9.1. Principali tendenze comuni ed eterogeneità tra referenziali nazionali	173
9.2. Formazione iniziale, formazione in servizio, valutazione della <i>performance</i> : schede comparative.....	179
9.3. Il posizionamento complessivo dei sistemi nazionali	186

PARTE QUARTA – ELEMENTI DI TRASFERIBILITA’ 191

10. Elementi di riflessione per un possibile transfer di modelli e pratiche nel contesto trentino	191
10.1. Verso un modello di profili e di standard di competenza differenziati per gli insegnanti.....	191
10.1.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni.....	191
10.1.2. Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali	193
10.1.3. Elementi di riflessione per un possibile transfer	194
10.2. Modelli di selezione, reclutamento e primo inserimento.....	202
10.2.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni.....	202
10.2.2. Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali	203
10.2.3. Elementi di riflessione per un possibile transfer	205
10.3. Percorsi di formazione continua collegata allo sviluppo della pratica professionale sulla base di un sistema per la capitalizzazione dei crediti formativi.....	206
10.3.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni.....	206
10.4. La valutazione della <i>performance</i> degli insegnanti	211
10.4.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di problematiche e criticità comuni	211
10.4.2. Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali	212
10.4.3. Elementi di riflessione per un possibile transfer	212
<i>Glossario</i>	217
<i>Bibliografia</i>	220
<i>Indice delle tabelle e delle figure</i>	228

Introduzione

Il lavoro che qui si presenta si propone di analizzare le trasformazioni cui è stata interessata nell'ultimo decennio la figura dell'insegnante, sia in relazione al profilo delle competenze che ne delimitano la pratica professionale, sia in rapporto alle *policy* introdotte negli anni recenti per innalzare il livello di *accountability* espressa dai sistemi educativi nazionali. Si tratta di interventi riformatori che hanno ridefinito, a volte in termini sostanziali, alcuni dei passaggi fondamentali e degli snodi della carriera dell'insegnante, a partire dalla formazione iniziale, per passare attraverso i meccanismi di selezione e di reclutamento, per interessare quindi i sistemi di formazione in servizio e di valutazione della *performance* dei docenti della scuola.

Lo studio si basa su un'analisi comparativa, operata prendendo in considerazione quattro contesti nazionali europei, all'interno dei quali si sono registrati in questi anni profondi processi di rinnovamento con cui si è inteso rispondere ad una serie di sfide che coinvolgono il sistema dell'istruzione e della formazione nel suo complesso, la cui pregnanza si è manifestata sul finire degli anni Ottanta, dando luogo ad una riflessione condotta in diverse sedi internazionali fin dall'inizio degli anni Novanta.

Gli scenari nazionali selezionati sono, nell'ordine, l'Inghilterra, la Francia, la Spagna e la Svizzera (Canton Ticino).

Va chiarito preliminarmente che tra le molteplici figure in cui attualmente si tende a scomporre la figura dell'insegnante ci si occuperà esclusivamente del profilo del *teacher*, ossia del docente del sistema dell'istruzione e della formazione professionale che opera nel contesto scolastico, negli ordinamenti che vanno dalla scuola primaria, passando per la scuola secondaria di primo grado, sino alla scuola secondaria di secondo grado, includendo in tale segmento sia la fase riguardante il completamento dell'obbligo scolastico che quella successiva. Utilizzando la classificazione ISCED, i livelli del sistema sottoposti ad analisi vanno dal Livello 1 al Livello 3, comprendendo in quest'ultimo le specificazioni 3A e 3B.

Il testo si articola in quattro sezioni principali. La parte prima fornisce un primo inquadramento sulle diverse problematiche affrontate, ripercorrendo per sommi capi al Capitolo 1 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.

Al Capitolo 2 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.

A partire dal Capitolo 3 e sino al Capitolo 6 vengono esaminati i 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 che, a partire da un impianto che risente della tradizione germanofona e francese, ha sviluppato un sistema peculiare che presenta molte affinità con quello trentino.

Ciascun caso nazionale viene 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 si riporta il set principale dei referenziali attualmente in vigore, tradotto appositamente dai documenti originali. Inoltre vengono analizzati 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 con 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 *performance* dei docenti scolastici.

Al capitolo sette vengono esaminati due ulteriori casi extraeuropei, rappresentati da California (USA) e Quebec (Canada), limitatamente agli standard professionali dell'insegnante.

La parte terza si occupa dell'analisi comparata tra i diversi sistemi nazionali. Al capitolo 7 si provvede a presentare una riclassificazione dei referenziali nazionali di competenza dell'insegnante, analizzati in profondità nella parte seconda della ricerca, utilizzando il *metaframework* precedentemente descritto.

Dalla rilettura dei referenziali nazionali della figura dell'insegnante, operata sui contesti nazionali in relazione 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 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 ed agli sviluppi che la figura dell'insegnante ha conosciuto al loro interno.

A conclusione del capitolo si rende possibile operare una breve analisi del posizionamento complessivo dei sistemi nazionali, proponendone una classificazione per tipologie di *accountability*.

La parte quarta, che verte sugli elementi di possibile trasferibilità dei modelli e delle pratiche esaminate nel contesto trentino, mette a fuoco in forma sintetica quattro tematiche distinte. In primo luogo 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*. Successivamente si forniscono alcuni spunti di riflessione per la definizione di modelli di selezione, reclutamento e primo inserimento degli insegnanti. In terzo luogo gli esiti del lavoro di ricerca vengono posti in relazione alla definizione di percorsi di sviluppo professionale e di carriera sulla base di un sistema per il riconoscimento e la capitalizzazione dei crediti formativi. Infine si richiamano alcuni spunti in merito allo sviluppo di un sistema per la valutazione della *performance* dei docenti scolastici

PARTE PRIMA – INQUADRAMENTO GENERALE E DESCRIZIONE DELL'IMPIANTO METODOLOGICO PER L'ANALISI COMPARATA

1. Inquadramento generale

Il complesso insieme di elementi che ruotano intorno alla figura ed alle funzioni dell'insegnante ha registrato sin dagli inizi degli anni Duemila un crescente interesse nell'analisi e nella riflessione da parte delle principali istituzioni ed organizzazioni che operano sul piano internazionale.

E' in questo scorcio di tempo infatti che, sia ad opera dall'Unione Europea che dell'OCSE, vengono promosse una serie di ricerche di ampia portata, tese ad esaminare le prospettive dei sistemi scolastici nei paesi ad economia avanzata, presso i quali sono in atto profonde trasformazioni che esigono una riformulazione dei significati e delle funzioni con cui vengono tradizionalmente interpretati i processi di insegnamento e di apprendimento, così come le istituzioni ad essi socialmente deputate.

Le ragioni di una ripresa di interesse per l'istituzione scuola e per le diverse figure che operano al suo interno, manifestatasi in forma convergente da parte di realtà nazionali tra loro eterogenee, si deve ad una serie di fattori problematici che all'inizio del decennio si sono manifestati in tutta la loro intensità, interessando trasversalmente le maggiori economie mondiali.

Da un lato sono questi gli anni in cui i processi reali di trasformazione dei sistemi sociali ed economici verso nuovi assetti che costituiscono la base della cosiddetta società e dell'economia della conoscenza escono dai limiti circoscritti della riflessione sociologica e socioeconomica per divenire manifestamente percepibili nei loro effetti sul medio e lungo periodo. Il peso che la variabile rappresentata dalla conoscenza è andata acquisendo nella produzione di beni e di servizi, impone un'attenta riflessione sulle *policy* da porre in atto per fronteggiare gli effetti dei mutamenti, orientate ad un necessario innalzamento del livello delle conoscenze e delle competenze sia di coloro che già sono già presenti all'interno dei sistemi produttivi, sia di coloro che si apprestino a farvi ingresso, potendo contare su una formazione iniziale maggiormente rispondente ai bisogni in divenire. Tuttavia l'accento posto sul rinnovato interesse per i processi di istruzione, di cui la scuola mantiene a tutt'oggi una sostanziale centralità, in funzione della crescita e della trasformazione dei sistemi di produzione e di adattamento all'innovazione tecnologica ed organizzativa, non deve porre in ombra le ulteriori dimensioni interessate, *in primis* quelle che attengono ai risvolti sociali dei mutamenti in atto.

Un rapido e progressivo innalzamento del grado di istruzione della popolazione, specie di quella di più giovane età, ed in genere il possesso di nuove competenze necessarie per partecipare alle dinamiche che regolano il funzionamento degli odierni sistemi sociali, diventano requisiti basilari per la partecipazione alla vita associata. In questo senso il passaggio dal concetto di occupazione a quello di occupabilità, le sfide poste dall'alfabetizzazione informatica, la crescita dei flussi migratori ed il delinearsi di società ad elevato livello di differenziazione culturale e linguistica, richiedono una ridefinizione del ruolo della scuola. Questa va caratterizzandosi sempre più come risorsa non solo in vista della trasmissione dei saperi tra le generazioni, ma anche come luogo in cui i soggetti vengono abilitati a comprendere e fronteggiare i nuovi meccanismi di interazione sociale. Fin qui si è accennato alle richieste che i sistemi sociali a progressiva richiesta di conoscenza pongono al mondo della scuola, fenomeno che fa la sua comparsa già alla metà degli anni Ottanta per divenire improcrastinabile nel corso del decennio successivo. Tuttavia verso il termine degli anni Novanta nei paesi OCSE si va delineando una specifica criticità che riguarda i meccanismi di

reclutamento e di turn over che interessano il corpo docente. Sono principalmente due i processi che all'epoca generano forti preoccupazioni e la necessità di intervenire con *policy* appropriate. Il primo riguarda la limitata attrattività che la carriera dell'insegnante sembra suscitare, anche in termini tendenziali, soprattutto nelle discipline a più alto contenuto scientifico e tecnologico. Il secondo processo ha a che fare con la struttura della popolazione degli insegnanti che, con accentuazioni diverse, si ripropone nella gran parte dei paesi caratterizzati dalle maggiori economie mondiali e che rappresenta un quadro segnato da fattori comuni quali l'invecchiamento, la forte femminilizzazione, il limitato ritmo di ricambio, etc. In quella fase lo scenario si carica di un ulteriore fattore critico, rappresentato dall'uscita dall'età lavorativa, prevista allora nell'arco di cinque-dieci anni, di una quota ingente del personale docente, che avrebbe quindi generato un problema di tenuta del sistema. Al tempo stesso la prevista fuoriuscita di un'ampia compagine di docenti dalla scuola dalla vita lavorativa attiva offriva al contempo la possibilità di mettere a punto processi di riforma che incidessero sui principali snodi del sistema scuola, quali la formazione iniziale ed i meccanismi di ingresso nella professione degli insegnanti, ma anche i dispositivi che presiedono alla formazione in servizio ed alla valutazione dei docenti. Ciò allo scopo di rendere da un lato maggiormente attrattiva la professione dell'insegnante e al contempo di innalzare il livello di *accountability* del sistema scolastico nei confronti dei diversi portatori di interessi che, nel quadro della società e dell'economia della conoscenza, andavano moltiplicandosi e differenziandosi.

Una prima fase di ricerca a carattere internazionale sulla figura dell'insegnante si apre nel 2001, allorché la Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea promuove una serie di studi dal titolo *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*.¹ Le ricerche, pubblicate a partire dal 2002, si concentrano sul segmento dell'istruzione secondaria inferiore generale, coprendo alcune delle questioni chiave riguardanti l'evoluzione professionale dell'insegnante, dalla formazione iniziale, alle forme di ingresso nella carriera, alle dinamiche del rapporto tra domanda e offerta, alle condizioni di servizio, sino al trattamento salariale. La pubblicazione del rapporto di ricerca nel 2002 non è casuale, dato che in quell'anno, nel corso del Consiglio di Barcellona, viene approvato il *Programma di lavoro Istruzione e Formazione 2010* che costituirà per l'intero decennio il documento che integra tutte le azioni a livello europeo riguardanti le sfere dell'istruzione e della formazione, compresi i processi di Bologna per l'istruzione superiore e di Copenhagen per l'istruzione e la formazione professionale.² Nel 2004 esce un ulteriore rapporto di ricerca (solo in lingua inglese e francese), incentrato sul tema dell'attrattività della professione docente nel ventunesimo secolo, che esamina lo scenario europeo fortemente diversificato al proprio interno, ponendo sotto osservazione una serie di questioni nodali. Tra queste si segnalano la necessità di differenziare l'accesso alla carriera dei docenti mantenendone inalterato il livello di competenza, il potenziamento che deve essere impresso alla formazione continua per evitare una progressione di carriera svincolata processi reali di crescita professionale, la questione della differenziazione degli sviluppi di carriera e dell'uso conseguente di forme di premialità, pur

¹ Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002a), *La professione docente in Europa. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles; Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002b), *La professione docente in Europa. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles; Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002c), *La professione docente in Europa. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles.

² Council of European Communities (2002), *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*, Brussels, (2002/C 142/01 - OJ C142/1 del 16.06.2002).

mantenendo garanzie generali di uguaglianza di trattamento, oltre all'importanza di motivare e trattenere nel sistema gli insegnanti di maggiore esperienza e capacità.³ Nel 2005 viene pubblicato un ultimo volume della collana, dal titolo *Reform of Teaching Professions: A Historical Survey*, in cui si ripercorrono i processi di riforma attuati nel contesto europeo dal 1975 al 2002.⁴ La scelta di concentrare la ricerca sulla scuola secondaria inferiore generale si deve a due ordini di ragioni. La prima attiene alla struttura dell'istruzione post obbligatoria, che nello scenario europeo presenta forti differenziazioni: si pensi all'affermazione del sistema duale nell'area germanica, così come alle differenze tra modelli scolastici tra mondo anglosassone e blocco continentale, etc. Inoltre va ricordato che in base al Trattato di Lisbona, l'Unione Europea non ha competenza diretta in materia di istruzione generale a livello nazionale, ma si serve del cosiddetto metodo aperto di coordinamento, nel quadro degli articoli 149 e 150 del Trattato. Con tale termine si intende un approccio decentralizzato che utilizza un'ampia varietà di attività cooperative e il cui obiettivo punta a favorire lo sviluppo progressivo delle politiche da parte degli Stati membri, perseguendo una maggiore convergenza in vista degli obiettivi comunitari. In altri termini, il metodo aperto implica un processo di cooperazione tra Stati membri sulla base di diversi contesti e tradizioni nazionali, mediante la condivisione di esperienze, la definizione di obiettivi comuni e l'apprendimento dalle *best practices* realizzate nei diversi contesti nazionali, ma non può intervenire con direttive specifiche.

Parallelamente all'azione della Comunità Europea anche l'OCSE, l'Organizzazione per la Crescita e lo Sviluppo Economico, a cui aderiscono attualmente 32 paesi tra cui la massima parte dei paesi europei, Svizzera compresa, gli Stati Uniti, il Giappone, l'Australia, il Canada il Messico e la Corea del Sud, decide di promuovere un'attività di ricerca 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.⁵ La ricerca internazionale viene lanciata nel 2002 e nel corso dell'anno successivo si giunge alla pubblicazione di venticinque rapporti nazionali che inquadrano lo stato dell'arte per ciascun paese mediante una ricognizione operata da esperti interni. Successivamente si passerà a corroborare le analisi svolte da esperti dipendenti o incaricati dai governi nazionali con un'attività di valutazione esterna, che sarà condotta in dieci paesi. Nel 2005 vede la pubblicazione il documento finale, dal titolo *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, che può essere tradotto con *Il ruolo cruciale degli insegnanti. Attrarre, formare e trattenere gli insegnanti di qualità*. Sin dal titolo si chiarisce la finalità dello studio, che come già era accaduto per l'indagine promossa dalla Commissione Europea, non intende limitarsi ad una disamina dell'esistente, ma si propone di fornire sia un'ampia ed articolata analisi dei contesti nazionali e dei raffronti che ne possono essere ricavati sul piano internazionale. Inoltre il lavoro si caratterizza per essere un contributo allo sviluppo di nuove *policy* che possano incidere efficacemente sugli elementi del sistema che determinano l'innalzamento del grado complessivo di qualità degli insegnanti nei diversi sistemi scolastici nazionali.

La premessa da cui muove la riflessione dell'OCSE è che il miglioramento del grado di efficienza e di equità della scuola dipenda in larga parte dal garantire che soggetti di provata competenza e

³ Commission of the European Communities, Directorate General Education and Culture (2004), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.

⁴ European Commission, Directorate General Education and Culture (2005b), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report V. Reform of Teaching Professions: A Historical Survey. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.

⁵ OECD (2005a), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.

capacità vogliono intraprendere la carriera di insegnanti, che il livello espresso sia costantemente di qualità e che al più grande numero di studenti sia consentito l'accesso ad un insegnamento di elevata qualità.⁶ In molti paesi, pur in presenza di un accentuato incremento dell'età media della classe docente, si registra una difficoltà ad attrarre docenti qualificati o a trattenerli nel sistema, cosa che determina un possibile abbassamento tendenziale della qualità dell'insegnamento. Si identificano una serie di criticità comuni nell'area OCSE, tra cui la presenza di criticità a livello qualitativo entro il corpo docente, collegamenti limitati tra formazione iniziale, sviluppo professionale e bisogni delle scuole, oltre ad un peggioramento nell'immagine sociale e nello status degli insegnanti, la composizione problematica della forza lavoro (invecchiamento e femminilizzazione), la presenza di carichi di lavoro medio eccessivo.

Il rapporto è integrato da una serie di prospettive di *policy* che possono favorire un superamento delle criticità accennate. Si insiste ad esempio sul fatto che l'incremento delle conoscenze e delle capacità dei docenti andrebbe perseguito sviluppando profili di insegnamento differenziati, flessibilizzando la formazione iniziale e stabilendone un sistema di accreditamento, migliorando la selezione in ingresso, certificando i nuovi docenti e potenziandone i programmi di inserimento. Nella fase di *recruiting* e di selezione viene auspicata la promozione di forme più flessibili di impiego, il riconoscimento di maggiore responsabilità alle scuole nella fase di assunzione, l'obbligatorietà del periodo iniziale di prova e la promozione di una maggiore mobilità. Infine, per aumentare la capacità del sistema scolastico di trattenere i docenti meritevoli si consiglia di promuovere una maggiore attività di valutazione e di valorizzazione delle pratiche di insegnamento efficace, di fornire più opportunità per una diversificazione della carriera e di migliorare le condizioni di lavoro. Inoltre si propone l'introduzione di forme di sanzionamento degli insegnanti che esprimono bassi livelli di professionalità, di fornire maggiore supporto ai neodocenti, di offrire condizioni ed orari di lavoro più flessibili, oltre che di sviluppare comunità professionali di insegnanti. Al tempo stesso si ritiene che lo sviluppo e l'implementazione di *policy* volte al miglioramento del sistema della scuola non possa prescindere da un coinvolgimento degli insegnanti sia nella fase di predisposizione che nella successiva opera di attuazione.

Nel 2005 viene diffuso un primo documento della Commissione Europea, cui due anni più tardi farà seguito un testo maggiormente sistematico, che fissa una serie di principi guida volti a promuovere la professionalità e ad innalzare i livelli di qualificazione degli insegnanti.⁷ Il primo principio evidenzia la necessità di portare la formazione iniziale degli insegnanti al livello di istruzione terziaria. In secondo luogo, a parere della Commissione, lo sviluppo professionale dell'insegnante dovrebbe mantenersi costante nel corso della carriera lavorativa e in tal senso andrebbe incoraggiato a tutti i livelli. Inoltre la professione dell'insegnante dovrebbe essere caratterizzata da una forte propensione alla mobilità tra Stati membri, come componente della formazione iniziale e continua. In tal senso i docenti dovrebbero vedersi riconosciuto lo status di cui godono nel paese d'origine anche presso i paesi ospitanti e al tempo stesso dovrebbero potersi vedere validate le competenze acquisite all'estero. Infine viene raccomandata una collaborazione più attiva tra gli organismi che dispensano la formazione iniziale degli insegnanti e le istituzioni scolastiche, le imprese ed i soggetti che promuovono percorsi formativi in ambiente di lavoro (*non formal ed informal learning*).

⁶ OECD (2005b), *Teachers Matter. Pointers for Policy Development*, OECD Publishing, Paris.

⁷ Commission of the European Communities, Directorate-General for Education and Culture (2005a), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

Dato lo scenario appena tratteggiato, le competenze chiave dell'insegnante dovrebbero essere ampliate, includendovi innanzitutto la capacità di lavorare interagendo con gli sviluppi della conoscenza, della tecnologia e con i mezzi della società dell'informazione. Dato il ritmo sempre più elevato con cui le conoscenze divengono obsolete, l'insegnante deve essere in grado di acquisire, analizzare, validare e trasmettere tipi diversi di conoscenza e di riflettere su di essi. Le sue *skill* dovranno quindi comprendere la costruzione di ambienti di apprendimento anche non tradizionali, oltre all'uso efficace delle tecnologie di informazione e comunicazione nei processi di insegnamento e apprendimento. Un secondo filone di competenze chiave risulta collegato alla dimensione sociale dell'insegnamento. L'importanza attribuita ai processi di inclusione sociale cui l'attività didattica risulta finalizzata, insieme alla progressiva enfasi posta sulle caratteristiche individuali degli allievi, comportano lo sviluppo di competenze legate allo sviluppo di una collaborazione efficace con una molteplicità di soggetti eterogenei e ad una didattica personalizzata e orientata alla promozione di forme di apprendimento di tipo cooperativo. Un ultimo *cluster* di competenze chiave riguarda la dimensione sovranazionale ed europea, da promuovere in tutte le sedi.

A partire dal 2005 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 in questo lavoro, compresi i loro sviluppi in corso (si pensi al caso della Francia). Per tale ragione scopo della ricerca che qui si presenta è anche quello di aggiornare le conoscenze sugli scenari nazionali, operandone una ricognizione a conclusione dei processi riformatori o, come nel caso della Francia, ad una fase di sviluppo avanzato.

Nel medesimo anno l'UNESCO pubblica una serie di linee guida e di raccomandazioni volte a riorientare la formazione degli insegnanti per renderla compatibile con le necessità di sostenibilità del sistema scolastico.⁸

Nel 2009 l'OCSE ha inoltre promosso un'indagine internazionale di tipo settoriale che verte sugli aspetti della valutazione applicata alla misurazione della *performance* degli insegnanti. Lo studio, più che ad un'analisi sistematica dei contesti nazionali, mira a raccogliere ed inventariare una serie di buone pratiche sia in fase sperimentale che poste a regime, osservabili sul piano nazionale, regionale e delle singole istituzioni scolastiche.⁹ Contestualmente, sempre nel 2009, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico pubblica un secondo lavoro di ricerca, che insiste anch'esso sui temi della valutazione dei docenti scolastici, approfondendo cinque scenari internazionali, costituiti da Finlandia, Inghilterra, Ohio, Cile e Francia.¹⁰ Infine nel 2010 l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) cura un lavoro di ricerca dal titolo *Teachers and Trainers for the Future*, in cui viene delineato un nuovo profilo dell'insegnante e del formatore nel settore dell'istruzione e della formazione tecnica e professionale, guardando alle nuove condizioni ed ai nuovi scenari cui il sistema scolastico odierno deve fare fronte.¹¹

⁸ UNESCO (2005), *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, Technical Paper N. 2 /2005, Paris.

⁹ OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, Paris.

¹⁰ Isoré M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper N. 23, OECD Publishing, Paris.

¹¹ ILO (International Labour Organization) (2010), *Teachers and Trainers for the Future. Technical and Vocational Education and Training in a Changing World. Report for Discussion at the Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training (29–30 September 2010)*, ILO, Geneva.

In Italia la riflessione in merito alla figura dell'insegnante ed alla sua evoluzione abbraccia una molteplicità di aree disciplinari, dalla sociologia della scuola e più in generale della ricerca sociale, agli studi di carattere giuridico, socio-psicologico e di teoria della didattica, per giungere ad ambiti specializzati quale l'applicazione delle nuove tecnologie ai contesti di insegnamento, le analisi di autoefficacia, la relazione tra insegnante allievo, il rapporto tra insegnamento e bisogni educativi speciali e così via.¹²

Non si intende qui approfondire questo genere di studi, dato che l'analisi verrà condotta e si manterrà sul piano internazionale. Tuttavia sembra opportuno citare il fatto che alcuni degli elementi che hanno caratterizzato il recente processo di riorganizzazione di alcuni settori della scuola italiana troveranno nelle pagine che seguono alcuni riscontri e rinvii degni d'interesse.

2. Individuazione di un *framework* per l'analisi e la comparazione dei modelli nazionali

2.1. Riferimenti concettuali e metodologici

Negli anni recenti la tematica connessa allo sviluppo di *framework* concettuali che rendessero comparabili i profili degli operatori dei sistemi educativi nazionali entro lo scenario europeo è andata acquisendo progressivamente sempre maggiore rilievo. A partire dal Consiglio di Lisbona e dall'adozione nel 2002 del programma *Education and Training 2010*, la cui finalità generale consiste nello sviluppo di uno spazio europeo dell'apprendimento in cui i soggetti possano realizzare pratiche di mobilità formativa nel corso della vita potendo spendere le competenze comunque e ovunque acquisite, quello della reciproca trasparenza e leggibilità dei sistemi dell'istruzione e della formazione è divenuto un elemento cardine delle *policy* comunitarie.

Ciò non ha avuto il significato di porre in atto un processo di convergenza forzata o di progressiva omogeneizzazione dei diversi sistemi educativi nazionali, secondo una logica riduzionista che tendesse ad eliminare le eterogeneità in favore di una valorizzazione degli elementi comuni. Al contrario, nello spirito di quanto stabilito nel Trattato di Lisbona, che riconosce la sfera dell'istruzione e della formazione professionale come materia di competenza dei singoli Stati, si è privilegiata la prospettiva di salvaguardare e di promuovere le differenze, all'interno di un quadro di mutua intelligibilità dei sistemi. Alla base del processo riformatore, diretto a determinare un riassetto del sistema dell'istruzione e della formazione a livello europeo alla luce di una strategia

¹² Per citare solamente a titolo di esempio alcuni degli studi maggiormente significativi sul profilo e la condizione degli insegnanti in Italia apparsi negli anni recenti si può fare riferimento ai testi seguenti. Fondazione Giovanni Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Bari, Laterza; Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Bari, Laterza; Associazione Treelle (2002), *Scuola italiana, scuola europea? Dati e confronti*, Genova, Tipografia Araldica; Associazione Treelle (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati analisi e proposte per valorizzare la professione*, Genova, Tipografia Araldica; Associazione Treelle (2008), *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto*, Genova, Tipografia Araldica. Per una ricognizione comparata sulla condizione degli insegnanti in area OCSE si rinvia al programma TALIS (*Teaching and Learning International Survey*). Infine per mettere a fuoco la condizione dei docenti italiani della scuola si può consultare la recente indagine promossa da CISL Scuola e realizzata da SWG: CISL Scuola (2010), *Energie per il domani. La scuola italiana: valori e consapevolezza a servizio dei giovani e del Paese*, Roma.

complessiva e coerente, trova infatti applicazione il metodo aperto di coordinamento, nel quadro degli articoli 149 e 150 del Trattato.

L'utilizzo del metodo aperto di coordinamento, impostato secondo una prospettiva assai diversa da quella di una *reductio ad unum* della varietà delle impostazioni nazionali nel campo dell'*education system*, ha quindi comportato parallelamente lo sviluppo di un'ampia analisi in sede europea circa la necessità di dotarsi di dispositivi che potessero favorire la reciproca leggibilità tra realtà nazionali spesso molto diversificate.

La qualificazione degli insegnanti secondo la Commissione Europea

Prima di prendere in considerazione i principali programmi e progetti che hanno supportato l'opera di analisi e di proposta per lo sviluppo di *framework* utili a comparare le figure ed i profili professionali tra sistemi nazionali dell'educazione, va innanzitutto introdotto un elemento preliminare, costituito dai pronunciamenti dell'Unione Europea in materia di qualificazione degli insegnanti. E' il caso in primo luogo dei *Principi comuni europei sulle qualificazioni e le competenze dell'insegnante*.¹³ La comunicazione del 2005 fissa quattro principi comuni volti a promuovere la professionalità e ad innalzare i livelli di qualificazione degli insegnanti. Il primo principio evidenzia la necessità che la classe insegnante europea sia costituita da soggetti laureati, che sotto il profilo della qualificazione siano giunti sino al livello di istruzione terziaria. Un aspetto di rilievo riguarda il fatto che l'accesso alla laurea triennale (*Bachelor*) o alla successiva laurea specialistica (*Master degree*) dovrebbe essere favorito anche nei confronti di quanti esercitano la professione e ne siano sprovvisti, secondo una logica di qualificazione professionale nel corso dell'intera vita lavorativa. Si insiste inoltre sul carattere di tipo multidisciplinare che è opportuno caratterizzi la formazione iniziale dei docenti. I percorsi formativi in tal senso dovrebbero, oltre che abilitare al possesso delle conoscenze disciplinari, essere orientati inoltre allo sviluppo di conoscenze pedagogiche, delle capacità e competenze richieste per guidare e supportare i processi di apprendimento e infine non dovrebbero prescindere dalla necessaria comprensione delle dimensioni culturali e sociali dell'educazione.

In secondo luogo, a parere della Commissione, lo sviluppo professionale dell'insegnante dovrebbe caratterizzarsi come una costante nel corso della carriera lavorativa e in tal senso andrebbe incoraggiato a tutti i livelli. Così come alle nuove generazioni si richiede di intendere la propria progressione nelle conoscenze e competenze in una prospettiva aperta in termini temporali, così anche coloro che sono chiamati a formarne le risorse intellettuali per vivere attivamente nella società della conoscenza dovrebbero sentirsi per primi coinvolti in un processo di apprendimento permanente.

Inoltre la professione dell'insegnante dovrebbe essere caratterizzata da una forte propensione alla mobilità tra Stati membri, come componente della formazione iniziale e continua. In tal senso i docenti dovrebbero vedersi riconosciuto lo status di cui godono nel paese d'origine anche nei paesi ospitanti e al tempo stesso dovrebbero potersi vedere validate le competenze acquisite all'estero.

Infine, secondo il parere della Commissione, gli organismi che si occupano della formazione iniziale degli insegnanti è opportuno collaborino attivamente con le istituzioni scolastiche, con le imprese e con quanti forniscono percorsi formativi in ambiente di lavoro (*non formal e informal learning*). Solo così sarà possibile che i docenti siano incoraggiati a valutare e affinare periodicamente la propria pratica professionale, mantenendosi aggiornati sugli sviluppi in campo

¹³ Commission of the European Communities, Directorate-General for Education and Culture (2005a), cit.

tecnologico e sugli scenari di innovazione e ricerca applicata al mondo del lavoro e delle professioni e vedendosi validare le competenze acquisite.

Dato lo scenario appena tratteggiato, le competenze chiave dell'insegnante dovrebbero essere ampliate, includendovi innanzitutto la capacità di lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l'informazione. Dato il ritmo sempre più elevato con cui le conoscenze divengono obsolete, l'insegnante deve essere in grado di acquisire, analizzare, validare e trasmettere tipi diversi di conoscenza e di riflettere su di essi. Le sue *skill* dovranno quindi comprendere la costruzione di ambienti di apprendimento anche non tradizionali, oltre all'uso efficace delle tecnologie di informazione e comunicazione nei processi di insegnamento e apprendimento. Un secondo filone di competenze chiave risulta collegato alla dimensione sociale dell'insegnamento. L'importanza attribuita ai processi di inclusione sociale cui l'attività didattica risulta finalizzata, insieme alla progressiva enfasi posta sulle caratteristiche individuali degli allievi, comportano lo sviluppo di competenze legate alla propensione alla collaborazione con altri e ad una didattica personalizzata e orientata alla promozione di forme di apprendimento di tipo cooperativo.

Un ultimo *cluster* di competenze chiave riguarda la dimensione sovranazionale ed europea. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di promuovere la mobilità e la cooperazione a livello comunitario, incoraggiando il rispetto e la comprensione interculturale. Tale aspetto richiede come preconditione la conoscenza e l'uso efficace delle lingue straniere da parte dei docenti della scuola, oltre che la trasparenza delle qualificazioni degli insegnanti per permetterne il mutuo riconoscimento e promuovere la mobilità in campo scolastico e formativo.

Lo spirito ed i contenuti specifici alla base dei *Principi comuni europei sulle qualificazioni e le competenze dell'insegnante* sono reperibili, in forma maggiormente analitica, anche nella Comunicazione della Commissione del 2007 dal titolo *Potenziare la qualità della formazione degli insegnanti*.¹⁴ Nel testo, che raccorda la precedente riflessione sui principi comuni ad un'analisi sulle caratteristiche del profilo dell'insegnante a livello europeo e sulla crescente domanda di personale cui non corrisponde un'equivalente crescita dell'offerta, si insiste sulla necessità di una riqualificazione complessiva della figura del *teacher*, sia in termini di riorganizzazione della sua formazione iniziale, che di predisposizione di adeguati sistemi di formazione continua intesa in una prospettiva di *lifelong learning*.

Molteplicità ed interrelazione di ambiti di competenza e progressiva estensione della loro sfera d'azione

Iniziamo ora a prendere in esame alcuni tra i *framework* più noti e degni di attenzione prodotti negli anni recenti a livello europeo per le figure professionali afferenti alla sfera dell'insegnamento. Il primo riguarda *uTeacher*, un progetto finanziato nell'ambito della iniziativa Europea eLearning per il periodo dicembre 2004 - giugno 2005. *uTeacher* si proponeva di comprendere quale fosse il profilo professionale tipo di un docente sotto il profilo dell'ICT, necessario per operare entro il settore dell'*education* al tempo della società della conoscenza. Questo profilo professionale è quello che consente all'insegnante, quale che sia l'area disciplinare di stretta competenza, di modificare il proprio ruolo adeguandolo alle nuove sfide. Per descrivere le caratteristiche generali di queste

¹⁴ Commission of the European Communities (2007), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Improving the Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final. (http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)

nuove competenze, *uTeacher* ha elaborato uno strumento indicato come *Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*.¹⁵

Allo scopo di definire le caratteristiche della pratica sono stati individuati gli ambienti con cui il docente interagisce, che rappresentano altrettante dimensioni entro cui si precisano e si sviluppano set di competenze specifici e tra loro interconnessi. Gli ambienti sono definiti dagli autori nei termini seguenti.

- *Se stesso*. Il docente riflette sulla propria pratica cercando di adeguarla al contesto che cambia.
- *Allievi*. Il docente adegua il proprio insegnamento alla nuova visione della scuola, dei processi di apprendimento e dei rapporti con i ragazzi.
- *Colleghi*. Nella scuola attuale, l'insegnante opera individualmente, con rari momenti collettivi. Nella scuola della società dell'informazione, l'insegnante è membro di una comunità di pratica, che coinvolge i colleghi della propria scuola, quelli della propria disciplina, e, più in generale, tutta la classe docente.
- *Ambiente esterno*. L'ambiente esterno è costituito da un universo composito che va dai genitori dei ragazzi, al territorio, dal proprio paese all'intero pianeta. In una scuola nuova, l'ambiente, con le sue ricchezze naturali e sociali, è una risorsa per la scuola, così come questa è una risorsa per l'ambiente.

La professionalità dell'insegnante dovrà dunque consentirgli di interagire efficacemente con i diversi ambienti descritti e le ICT diverranno strumenti importanti per amplificare le possibilità d'interazione.

In *uTeacher* sono stati individuati otto settori di competenza che rappresentano gli ambiti specifici dell'interazione: Pedagogia, Contenuti disciplinari, Organizzazione, Tecnologia, Sviluppo Professionale, Etica, Politica, Innovazione. Incrociando gli ambienti di interazione con i settori si ottengono le 32 aree di competenza, descritte nel *framework* di *uTeacher* (Fig. 1). Per ciascun ambito di competenza vengono descritte brevemente le attività svolte e le conoscenze richieste.

Posizionamento di una situazione-tipo rispetto ad una molteplicità di variabili

Un secondo contributo rilevante è offerto dai lavori della *Peer Learning Activity* (PLA) del Focus Group europeo su insegnanti e formatori del sistema VET, costituito nell'ambito del *Programma Education and Training 2010*, dal titolo *Insegnanti della VET come agenti di cambiamento per l'autonomia delle scuole dell'istruzione e formazione professionale*.¹⁶ Il gruppo è composto da rappresentanti dei ministeri, parti sociali e organizzazioni non governative, integrati da membri della Commissione, dell'*European Training Foundation* (ETF).

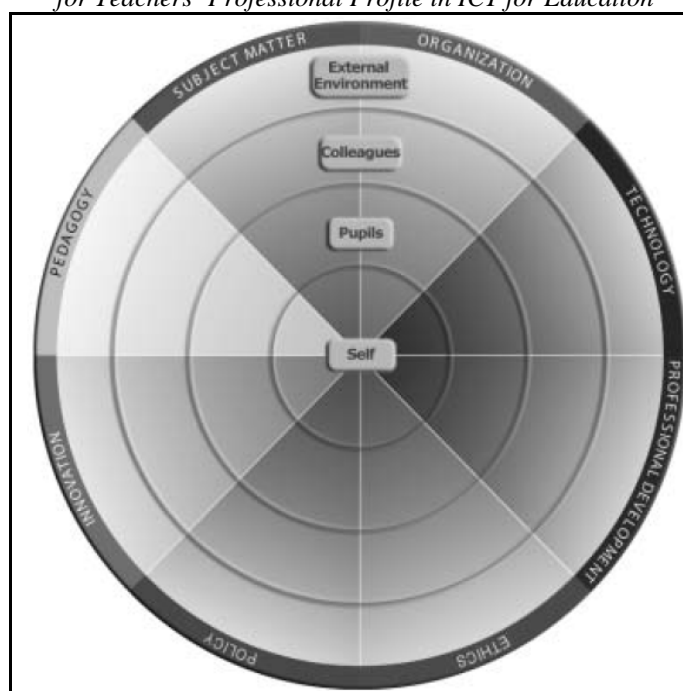
Gli obiettivi principali della PLA possono essere richiamati sinteticamente:

- dibattere i differenti approcci allo sviluppo degli insegnanti VET come agenti di cambiamento per l'autonomia delle scuole;
- riflettere sul modo in cui tali approcci possono essere trasferiti nel contesto dei sistemi VET di differenti realtà nazionali;
- formulare proposte per supportare le politiche di sviluppo in relazione al ruolo del settore della VET.

¹⁵ Midoro V. (a cura di) (2005), *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*, Pescara, Menabò.

¹⁶ European Focus Group on VET Teachers and Trainers (2008), *Peer Learning Activity on VET Teachers as Change Agents for the Autonomy of VET Schools*, Summary Report. (<http://www.cpi.si/novica.aspx?id=155>)

Fig. 1 - *Struttura del Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*



Fonte: Midoro V. (a cura di), 2005

La tematica impatta pertanto con le nuove competenze richieste ai docenti della VET per poter assolvere il ruolo di promotori del cambiamento all'interno di un processo di acquisizione di progressiva autonomia da parte delle istituzioni formative della VET.

Per poter definire la situazione-tipo che caratterizza i diversi contesti nazionali ed esplorare le relazioni reciproche che intercorrono tra loro, allo scopo di giungere ad una valutazione comparativa, si è sviluppato un diagramma di riferimento sul modello del quadrante ad assi cartesiani. Il diagramma consente di collocare una situazione-tipo rispetto ad una molteplicità di variabili e di sviluppare una classificazione dei diversi gradi di autonomia di cui gode la scuola, articolati su quattro quadranti distinti. Le variabili sono rappresentate da autonomia e controllo, poste agli estremi dell'asse verticale, e da responsabilità dello stato (esterna) e responsabilità dell'istituzione scolastica (interna), poste sull'asse orizzontale (Fig. 2).

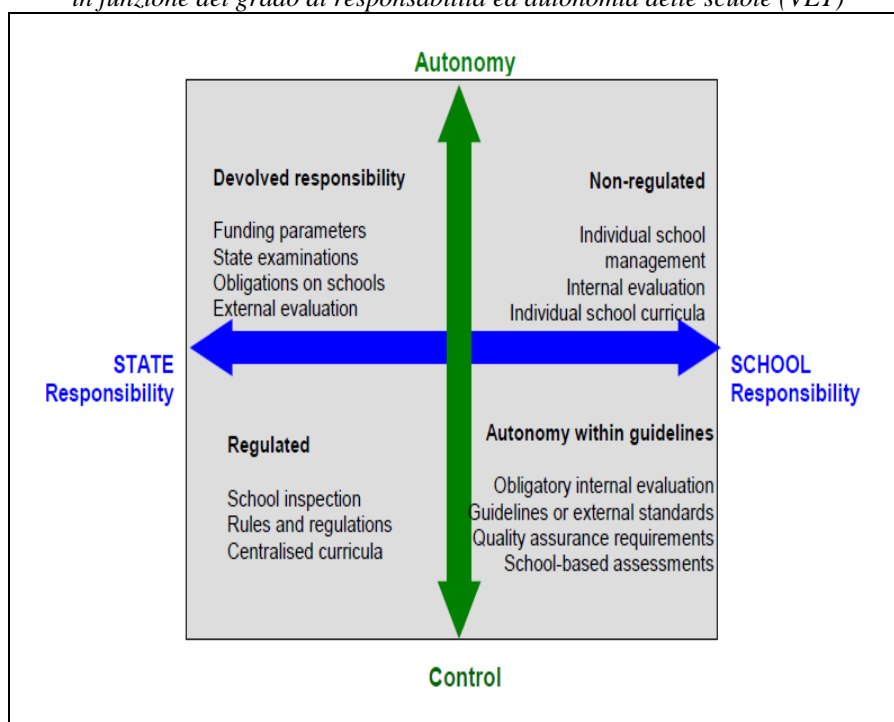
I quadranti delimitano lo spazio all'interno di un *contunuum* che intercorre tra gli estremi delle quattro variabili considerate. Ciascuna situazione-tipo, in questo caso il modello di autonomia della scuola nel sistema VET presente nei diversi Stati membri, può essere posizionato e raffrontato con gli altri casi.

Aree comuni di attività e dimensioni strategiche e operative

Un terzo esempio di *metaframework* sulla base del quale si possa impostare una valutazione comparativa tra diversi scenari nazionali che rinviano alla figura dell'insegnante è rappresentato dai lavori di Kristina Volmari, del Finnish National Board of Education, sia nell'ambito del programma *TNet – Training of Trainers Network*, che di progetti di ricerca quali *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future* e *Competence framework for VET professions*.¹⁷

¹⁷ Cort, P, Härkönen, Volmari K. (2004), *PROFF – Professionalisation of VET Teachers for the Future*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities; Volmari K., Helakorpi S., Frimodt R. (Eds) (2009),

Fig. 2 - Diagramma per la valutazione del ruolo dell'insegnante in funzione del grado di responsabilità ed autonomia delle scuole (VET)



Fonte: Summary Report del progetto, 2008

Il progetto di ricerca PROFF, finanziato dal Cedefop, si è posto l'obiettivo di identificare le sfide presenti ed emergenti per gli insegnanti del settore della VET in Europa (nuovi target group, nuovi paradigmi formativi, ICT, mutamenti nel mercato del lavoro, modifica dei quadri legislativi, etc.) e di esaminare il modo in cui tali sfide sono affrontate attualmente entro i diversi contesti nazionali. Tali sfide rendono necessario un potenziamento della formazione degli insegnanti e dei formatori e molte riforme attuate negli anni recenti hanno mostrato limiti evidenti per non aver posto adeguata attenzione su tali aspetti. L'analisi, attuata mediante studi di caso, evidenzia una serie di competenze la cui acquisizione è opportuno entri a far parte degli piani di formazione iniziale e continua rivolti ai docenti della VET. Tra queste si distinguono alcune *skill* di carattere pedagogico ed andragogico collegate con gli sviluppi degli approcci basati sulla centralità dell'apprendente, altre di carattere professionale legate all'utilizzo delle nuove tecnologie e alle pratiche di apprendimento sempre più di tipo esperienziale in contesti reali di lavoro, ed infine sia le competenze comunicative e di *team building* che alcune altre di carattere manageriale ed organizzativo.

La comparazione tra i profili nazionali del *teacher* e del *trainer* è condotta sulla base di un *framework* che verrà riproposto anche nel più completo *Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners*. Quest'ultimo muove dal presupposto che uno dei settori prioritari per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione nel periodo 2009-2011 sia lo sviluppo professionale di insegnanti e formatori. L'attenzione si concentra sulla qualità della formazione iniziale, sulle forme di sostegno e accompagnamento alla professione per i nuovi insegnanti, oltre che sull'innalzamento della qualità delle opportunità di sviluppo professionale continuo per insegnanti, formatori e altro personale educativo. I requisiti per la qualificazione e la formazione degli operatori della VET variano notevolmente da paese a paese.

Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners, Finnish National Board of Education and Editors.

Pertanto un quadro coerente di competenze per gli insegnanti, formatori e direttori diviene strategico per sostenere lo sviluppo dell'insegnamento e della formazione professionale in Europa. Vi è un interesse diffuso nello sviluppo di standard e nella definizione di profili professionali che inquadrino le capacità di base e le competenze di cui necessitano insegnanti e formatori della VET in rapporto ai nuovi scenari che caratterizzano la pratica professionale. Questo interesse si collega inoltre all'introduzione del Quadro europeo delle qualifiche (EQF).

Lo sviluppo del Quadro europeo delle qualifiche e dei quadri nazionali delle qualifiche (NQF) possono essere interpretati come un segnale di un atteggiamento più positivo nei confronti dello sviluppo di quadri di competenze ed il loro utilizzo in vista dello sviluppo della professionalità dei singoli e delle loro comunità di lavoro.

Il lavoro si propone di fornire un quadro coerente per individuare le attività di base e le aree di competenza delle professioni nella VET nonché la capacità e competenze che sono emerse più di recente, come il ruolo di insegnanti e formatori nelle attività di *counselling* sia verso gli studenti che delle loro famiglie. Oltre a supportare lo sviluppo professionale degli individui e delle organizzazioni il *framework* promuove la trasparenza e la mutua leggibilità tra scenari nazionali. Il framework si articola su quattro aree comuni di attività: amministrazione, formazione, sviluppo e assicurazione della qualità e *networking* (Fig. 3).

Fig. 3 - Competence Framework for VET Professions – Aree comuni di attività



Fonte: Competence Framework for VET Professions

Le quattro aree costituiscono il nucleo di *core competences* che possono essere reperite in tutti i contesti in cui sono coinvolti professionisti del settore della VET. Il peso e l'importanza delle diverse aree variano tra contesti nazionali e occupazionali. Mentre le aree della formazione ed amministrazione possono essere considerate la dimensione operativa della professione, lo sviluppo e assicurazione della qualità ed il *networking* ne rappresentano la dimensione strategica.

In un lavoro del 2006 sul medesimo filone tematico, frutto del progetto *Defining VET Professions in Line with EQF* promosso dal *Training of Trainers Network* (TT Net) della Commissione Europea, nel definire le professioni della VET gli autori, in particolare Salatin, introducono il concetto di *famiglia professionale*. La nozione consente di enucleare il tronco di competenze comuni ad una serie di professionalità differenziate e contigue e al tempo stesso di strutturarne le

specificità associate a diversi contesti, ruoli e funzioni.¹⁸ Il costrutto di famiglia professionale acquista un valore di rilievo sia sotto il profilo interpretativo che nella classificazione e descrizione delle figure professionali in termini di competenze, considerando il processo di crescente differenziazione delle professionalità che il mondo della scuola ha conosciuto negli anni recenti.

Il concetto di famiglia professionale aiuta a circoscrivere inoltre la crescita delle funzioni e responsabilità sempre più associate ad una figura professionale, in questo caso al trainer, rispetto al passato, con l'attribuzione di ruoli nell'analisi dei fabbisogni, nell'orientamento e nell'assicurazione della qualità, in risposta a sistemi sociali che attribuiscono alla sfera dell'*education* bisogni sempre più complessi. Ne deriva una modificazione del ruolo stesso del trainer ed una profonda trasformazione della sua identità professionale, pena la rapida obsolescenza delle competenze possedute.

Per tale ragione i professionisti della VET necessitano di acquisire nuove conoscenze e capacità, non solo legate alle cosiddette soft skills (comunicazione, gestione del cambiamento, team working, self-development, etc.) ma anche abilità pedagogiche e culturali, basate sulla centralità dell'apprendente, sull'apprendimento *on the job* o *workplace*, o ancora *web-based*, così come sul servizio orientato al cliente.

Inoltre si registra la necessità di includere nella famiglia professionale del trainer anche le competenze legate all'utilizzo delle comunità di pratica ed alla progressiva specializzazione attraverso l'uso della formazione continua.

Nella parte quarta del rapporto di ricerca si riprenderà il concetto di famiglia professionale in funzione della differenziazione interna della figura dell'insegnante e delle sue possibili ricadute in termini di strutturazione di standard di competenze e del loro collegamento con sviluppi differenziati di carriera.

2.2. Descrizione del modello per l'analisi comparativa

Il *Framework for Teaching*, messo a punto da Danielson sul finire degli anni Novanta è stato successivamente adattato da Toch e Rothman ed integrato dall'autrice nel 2007.¹⁹ Nel *framework* le diverse attività correlate all'insegnamento vengono suddivise in una molteplicità di componenti, articolabili ulteriormente al loro interno, secondo una logica costruttivista applicata ai processi di insegnamento e di apprendimento. Le diverse componenti sono raggruppate all'interno di quattro aree principali (*domains*). Ciascuna componente definisce un aspetto distinto del dominio di appartenenza e si scompone a sua volta in una gamma di sottocomponenti (*elements*). Inoltre per ciascuna componente il *framework* individua tre livelli progressivi di *performance* (*rubrics*), utili sia in funzione di attività di valutazione diagnostica, sia come strumento a supporto di processi di riqualificazione o di rafforzamento della pratica professionale. Il dispositivo si è rivelato particolarmente utile nel supportare attività di accompagnamento all'inserimento di insegnanti di recente nomina, fungendo da *schema di riferimento* su cui parametrare gli obiettivi di pratiche formative complesse, quali il *mentoring* ed il *coaching*. Tuttavia la funzione principale del *framework* è consistita nel fornire un set di referenziali su cui poter impostare molteplici processi di valutazione della professionalità degli insegnanti in ambito scolastico, sia in senso diagnostico,

¹⁸ Frimodt R., Volmari K., Salatin A., Carlini D., di Giambattista C. (2006), *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework. Final Results*, Cedefop, Thessaloniki.

¹⁹ Danielson, C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. Toch, T., Rothman, R. (2008), *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Education Sector, Washington DC.

consentendo di appurare gli effettivi livelli di *performance* richiesti per accedere a meccanismi premianti o incentivanti, che nella raccolta di elementi valutativi probanti in vista della messa a punto di misure di riqualificazione professionale.

Considerando il dispositivo in termini complessivi, una prima osservazione da formulare riguarda il fatto che il *framework* presenta un carattere generalista e per tale ragione si presta ad un utilizzo rivolto ad insegnanti del sistema scolastico di ogni ordine e grado, a prescindere dall'ordinamento e dall'area disciplinare.

In secondo luogo va sottolineato che non si tratta di una *checklist* con cui poter analizzare il comportamento dei docenti, quanto piuttosto di una descrizione delle attività centrali correlate alla pratica di insegnamento, formulata in termini di competenze e di risultati attesi.

Infine il dispositivo si rifà al concetto di comunità degli apprendenti (*community of learners*), alludendo al fatto che l'insegnante non costituisce l'unica risorsa di conoscenza all'interno della classe. Conseguentemente l'apprendimento risulta tanto più efficace quanto più il docente e gli allievi interagiscono per generare e condividere le diverse cognizioni.

Di seguito viene riportato lo schema che identifica i quattro domini cui afferiscono le principali attività legate all'insegnamento, seguiti da una sintetica descrizione e dall'elenco delle relative componenti.

I. Programmazione e preparazione

Gli insegnanti progettano percorsi didattici coerenti, padroneggiano metodologie e tecniche di valutazione appropriate ed adattano gli interventi formativi alle diversità degli allievi. Le componenti del dominio definiscono in quale modo un insegnante organizza i contenuti didattici.

Componenti

1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche
2. Dimostrare il possesso di conoscenze sugli allievi
3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento
4. Dimostrare il possesso di conoscenze circa le risorse didattiche
5. Progettare percorsi didattici coerenti
6. Progettare interventi di valutazione degli allievi

II. Ambiente della classe

Gli insegnanti considerano ciascuno studente individualmente, i suoi interessi, i limiti ed il potenziale intellettuale. Le componenti del dominio riguardano una serie di interazioni che si producono all'interno della classe, la cui finalità non è strettamente didattica.

Componenti

1. Costruire un ambiente basato sul rispetto e la relazione
2. Promuovere una cultura dell'apprendimento
3. Gestire le attività nella classe
4. Gestire il comportamento degli allievi
5. Organizzare lo spazio fisico

III. Insegnare

Gli insegnanti valorizzano l'importanza dell'apprendimento e la componente rilevante data dai contenuti disciplinari. Le componenti del dominio riguardano l'impegno nelle attività di apprendimento in cui sono impegnati gli allievi.

Componenti

1. Comunicare con gli allievi
2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione
3. Ottenere impegno dagli allievi nell'apprendimento
4. Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento
5. Dimostrare flessibilità ed adattabilità

IV. Responsabilità professionali

Gli insegnanti si curano degli interessi degli allievi entro la comunità più ampia e sono attivi nelle organizzazioni professionali, nella scuola e nella comunità.

Le componenti del dominio comprendono i diversi ruoli che un insegnante assume al di fuori ed in aggiunta a quello assunto in classe con gli studenti.

Componenti

1. Riflettere sulla propria pratica di insegnamento
2. Elaborare una documentazione particolareggiata
3. Comunicare con le famiglie degli allievi
4. Partecipare alla comunità professionale
5. Crescere e progredire professionalmente
6. Dimostrare professionalità

La scomposizione della pratica professionale in domini, componenti ed elementi può essere rappresentata come di seguito.

Dominio 1 - Programmazione e preparazione

Componente 1a: Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche

- *Conoscenza del contenuto e della struttura concettuale della disciplina*
- *Conoscenza delle relazioni reciproche tra contenuti disciplinari*
- *Conoscenza degli aspetti pedagogici relativi ai diversi contenuti disciplinari*

Componente 1b: Dimostrare conoscenza degli allievi

- *Conoscenza dei processi di sviluppo dell'infanzia e adolescenza*
- *Conoscenza dei processi di apprendimento*
- *Conoscenza delle capacità, conoscenze e della competenza linguistica degli allievi*
- *Conoscenza degli interessi e del patrimonio culturale degli allievi*
- *Conoscenza dei bisogni speciali degli allievi*

Componente 1c: Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento

- *Importanza, progressività e consequenzialità*
- *Chiarezza*

- *Bilanciamento*
- *Adeguatezza in relazione a diversi stili di apprendimento*

Componente 1d: Dimostrare conoscenza circa le risorse didattiche

- *Risorse da utilizzare nell'attività d'aula*
- *Risorse per approfondire la conoscenza dei contenuti disciplinari e dei relativi aspetti didattici*
- *Risorse per gli allievi*

Componente 1e: Progettare percorsi didattici coerenti

- *Attività di apprendimento*
- *Materiali e ausili didattici*
- *Gruppi di apprendimento*
- *Struttura delle lezioni e delle unità didattiche*

Componente 1f: Progettare interventi di valutazione degli allievi

- *Congruenza della valutazione rispetto agli esiti dell'apprendimento scolastico*
- *Criteri e standard valutativi*
- *Progettazione della valutazione formativa*
- *Utilizzo della valutazione in funzione della programmazione didattica*

Dominio 2 - Ambiente della classe

Componente 2a: Costruire un ambiente basato sul rispetto e la relazione

- *Interazione tra insegnante ed allievi*
- *Interazione reciproca tra allievi*

Componente 2b: Promuovere una cultura dell'apprendimento

- *Rilevanza dei contenuti didattici*
- *Attese in rapporto all'apprendimento ed al successo formativo*
- *Rendere orgogliosi gli allievi dei risultati conseguiti*

Componente 2c: Gestire le attività in classe

- *Gestione di gruppi di apprendimento*
- *Gestione delle transizioni*
- *Gestione di materiali ed ausili*
- *Adempimento di doveri non legati all'ambito scolastico*
- *Supervisione di volontari e non professionisti*

Componente 2d: Gestire il comportamento degli allievi

- *Aspettative*
- *Monitoraggio dei comportamenti degli allievi*
- *Reazione al cattivo comportamento degli studenti*

Componente 2e: Organizzare lo spazio fisico

- *Sicurezza e accessibilità*
- *Disposizione delle attrezzature ed utilizzo delle risorse fisiche*

Dominio 3 - Insegnare

Componente 3a: Comunicare con gli allievi

- *Aspettative sugli allievi*
- *Prescrizioni e procedure da seguire*
- *Presentazione dei contenuti didattici*
- *Uso del linguaggio in forma orale e scritta*

Componente 3b: Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione

- *Qualità delle domande*
- *Tecniche di discussione*
- *Partecipazione degli allievi*

Componente 3c: Ottenere impegno dagli allievi nell'apprendimento

- *Attività e compiti da eseguire*
- *Divisione degli allievi in gruppi di apprendimento*
- *Materiali e risorse didattiche*
- *Strutturazione delle attività e ritmi di apprendimento*

Componente 3d: Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento

- *Criteri di valutazione*
- *Monitoraggio dell'apprendimento degli allievi*
- *Feedback agli allievi*
- *Autovalutazione degli allievi e monitoraggio dei progressi*

Componente 3e: Dimostrare flessibilità ed adattabilità

- *Adattamento delle lezioni*
- *Adattamento alle caratteristiche degli allievi*
- *Perseveranza*

Dominio 4 - Responsabilità professionale

Componente 4a: Riflettere sulla propria pratica di insegnamento

- *Accuratezza*
- *Utilizzo degli esiti della riflessione nell'attività didattica futura*

Componente 4b: Tenere una documentazione particolareggiata

- *Completamento da parte degli allievi delle attività assegnate*
- *Progressi degli allievi nell'apprendimento*
- *Documentazione su aspetti non strettamente legati all'ambito scolastico*

Componente 4c: Comunicare con le famiglie degli allievi

- *Informazioni sul programma didattico*
- *Informazioni sui singoli allievi*
- *Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico*

Componente 4d: Partecipare alla comunità professionale

- *Relazioni con i colleghi*
- *Adesione ad una cultura della ricerca nella propria professione*
- *Coinvolgimento professionale nei confronti del mondo della scuola*
- *Partecipazione a progetti di istituto o di ambito più esteso*

Componente 4e: Crescere e progredire professionalmente

- *Potenziamento delle conoscenze disciplinari e delle capacità didattiche*
- *Ricettività ai feedback dei colleghi*
- *Elevato livello coinvolgimento nei confronti della professione*

Componente 4f: Tenere una condotta professionale

- *Integrità e condotta morale*
- *Coinvolgimento professionale verso gli allievi*
- *Advocacy*
- *Presenza di decisioni*
- *Conformità a quanto previsto dalla legislazione e regolamentazione nel settore scolastico*

Per ciascun componente possono essere individuati diversi livelli di padronanza, secondo una logica a progressione graduata che la Danielson definisce in modo analitico, componendo per ciascun dominio una specifica *rubric*. Nella tabella successiva () viene fornito un esempio di rubric per le componenti del dominio *Programmazione e preparazione*.

Tab. 1 – Rubric dei componenti del dominio Programmazione e preparazione

DOMAIN 1: PLANNING AND PREPARATION Component Summary				
Component	Unsatisfactory	Basic	Proficient	Distinguished
1a: Demonstrating knowledge of content and pedagogy	Teacher's plans and practice display little knowledge of the content, prerequisite relationships between different aspects of the content, or of the instructional practices specific to that discipline.	Teacher's plans and practice reflect some awareness of the important concepts in the discipline, prerequisite relations between them and of the instructional practices specific to that discipline.	Teacher's plans and practice reflect solid knowledge of the content, prerequisite relations between important concepts and of the instructional practices specific to that discipline.	Teacher's plans and practice reflect extensive knowledge of the content and of the structure of the discipline. Teacher actively builds on knowledge of prerequisites and misconceptions when describing instruction or seeking causes for student misunderstanding.
1b: Demonstrating knowledge of students	Teacher demonstrates little or no knowledge of students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs, and does not seek such understanding.	Teacher indicates the importance of understanding students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs, and attains this knowledge for the class as a whole.	Teacher actively seeks knowledge of students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs, and attains this knowledge for groups of students.	Teacher actively seeks knowledge of students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs from a variety of sources, and attains this knowledge for individual students.
1c: Setting instructional outcomes	Instructional outcomes are unsuitable for students, represent trivial or low-level learning, or are stated only as activities. They do not permit viable methods of assessment.	Instructional outcomes are of moderate rigor and are suitable for some students, but consist of a combination of activities and goals, some of which permit viable methods of assessment. They reflect more than one type of learning, but teacher makes no attempt at coordination or integration.	Instructional outcomes are stated as goals reflecting high-level learning and curriculum standards. They are suitable for most students in the class, represent different types of learning, and are capable of assessment. The outcomes reflect opportunities for coordination.	Instructional outcomes are stated as goals that can be assessed, reflecting rigorous learning and curriculum standards. They represent different types of content, offer opportunities for both coordination and integration, and take account of the needs of individual students.
1d: Demonstrating knowledge of resources	Teacher demonstrates little or no familiarity with resources to enhance own knowledge, to use in teaching, or for students who need them. Teacher does not seek such knowledge.	Teacher demonstrates some familiarity with resources available through the school or district to enhance own knowledge, to use in teaching, or for students who need them. Teacher does not seek to extend such knowledge.	Teacher is fully aware of the resources available through the school or district to enhance own knowledge, to use in teaching, or for students who need them.	Teacher seeks out resources in and beyond the school or district in professional organizations, on the Internet, and in the community to enhance own knowledge, to use in teaching, and for students who need them.
1e: Designing coherent instruction	The series of learning experiences are poorly aligned with the instructional outcomes and do not represent a coherent structure. They are suitable for only some students.	The series of learning experiences demonstrates partial alignment with instructional outcomes, some of which are likely to engage students in significant learning. The lesson or unit has a recognizable structure and reflects partial knowledge of students and resources.	Teacher coordinates knowledge of content, of students, and of resources, to design a series of learning experiences aligned to instructional outcomes and suitable to groups of students. The lesson or unit has a clear structure and is likely to engage students in significant learning.	Teacher coordinates knowledge of content, of students, and of resources, to design a series of learning experiences aligned to instructional outcomes, differentiated where appropriate to make them suitable to all students and likely to engage them in significant learning. The lesson or unit's structure is clear and allows for different pathways according to student needs.
1f: Designing student assessment	Teacher's plan for assessing student learning contains no clear criteria or standards, is poorly aligned with the instructional outcomes, or is inappropriate to many students. The results of assessment have minimal impact on the design of future instruction.	Teacher's plan for student assessment is partially aligned with the instructional outcomes, without clear criteria, and inappropriate for at least some students. Teacher intends to use assessment results to plan for future instruction for the class as a whole.	Teacher's plan for student assessment is aligned with the instructional outcomes, using clear criteria, is appropriate to the needs of students. Teacher intends to use assessment results to plan for future instruction for groups of students.	Teacher's plan for student assessment is fully aligned with the instructional outcomes, with clear criteria and standards that show evidence of student contribution to their development. Assessment methodologies may have been adapted for individuals, and the teacher intends to use assessment results to plan future instruction for individual students.

Fonte: Danielson (2007)

PARTE SECONDA – RASSEGNA DI CASI A LIVELLO INTERNAZIONALE

3. Inghilterra

3.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante

3.1.1. Standard professionali per il *Qualified teacher status*

In Inghilterra i referenziali di competenza che concorrono a definire il profilo professionale dell'insegnante della scuola primaria e secondaria sono stati al centro di un profondo processo di revisione nel corso del 2007. L'esito della riforma, che come sempre nel Regno Unito nel caso dello sviluppo di nuove *policy* a forte impatto sociale viene accompagnato da un parallelo processo di consultazione pubblica, è contenuto nella versione attuale degli standard.²⁰ Nel dispositivo di legge sono delineati sia gli standard professionali fissati dal Ministero, che coloro che vogliono accedere alla professione devono soddisfare prima dell'ottenimento del *Qualified Teacher Status (QTS)*, sia i requisiti cui devono attenersi gli organismi deputati alla formazione iniziale degli insegnanti nell'erogazione delle attività.

Nello specifico, gli standard definiscono in primo luogo ciò che un insegnante in formazione deve conoscere, comprendere ed essere in grado di fare per poter conseguire il QTS e si applicano all'intera gamma di percorsi formativi che conducono all'ottenimento di tale qualificazione, indipendentemente da quali siano gli organismi che sovrintendono alla loro realizzazione.

Secondo la logica applicata nel mondo anglosassone, gli standard non precisano un curriculum predefinito, ma al contrario inquadrano una serie di valori e di pratiche professionali. In tal modo si intende che il soddisfacimento degli standard possa essere attuato per il tramite di molteplici percorsi formativi, acquisendo le competenze richieste anche all'interno di contesti di apprendimento non sempre e non necessariamente di tipo formale. Gli standard sono suddivisi in tre categorie principali:

- *attitudini professionali (professional attributes)* che specificano da un lato gli standard riguardanti le forme di relazione da impiegare nei confronti dei bambini e delle giovani generazioni, dall'altro la conoscenza e l'esercizio degli obblighi professionali, dei dispositivi di legge e regolamentari, delle politiche e delle pratiche previste nell'ambiente di lavoro. Inoltre in quest'ambito sono raggruppate ulteriori competenze di carattere sociale, quali la comunicazione interpersonale, la capacità di lavorare in gruppo, oltre alla cura dello sviluppo professionale individuale.
- *conoscenza e sapere professionale (professional knowledge and understanding)* che include le competenze attinenti la sfera dell'insegnamento e dell'apprendimento, al monitoraggio e valutazione dei risultati di apprendimento, così come alle diverse discipline oggetto di insegnamento ed alla struttura complessiva del curriculum in cui si inseriscono, alla gestione della diversità, alla salute ed al benessere. Tra i referenziali appartenenti a questa categoria figurano anche l'esercizio di competenze minime nel campo della *literacy*, *numeracy* e ICT, che si traducono in una sufficiente padronanza della lingua inglese scritta e parlata, nell'utilizzo di

²⁰ Training and Development Agency for Schools (TDA) (2008), *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirement for Initial Teacher Training*, London, (<http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>).

concetti e formule matematiche e nel corretto uso delle tecnologie dell'informazione e comunicazione, applicate al contesto di insegnamento.

- *capacità professionali (professional skills)* che attengono agli ambiti specifici del *setting* scolastico, quali ad esempio la programmazione didattica, le tecniche di insegnamento, le metodologie impiegate per la valutazione, compresa la capacità di fornire *feedback*. Inoltre tra le *skill* richieste sono comprese la capacità di adattamento delle pratiche di insegnamento ed apprendimento sia in relazione al tempo (perfezionamento ed aggiornamento), che in rapporto al contesto (adattamento, affinamento sulla base del target, etc.).

Come si è osservato, gli standard definiscono un *cluster* di competenze e per loro natura non specificano le modalità con cui la formazione che conduca al loro conseguimento debba essere organizzata o pianificata, né la descrizione analitica dei suoi contenuti, ma al contrario concedono alle istituzioni formative (*training providers*) ampia autonomia e flessibilità nella progettazione e realizzazione dell'offerta, adattata quanto più possibile in rapporto agli specifici e peculiari fabbisogni individuali (*tailoring provision*). A tale impostazione rispondono anche gli standard fissati per le istituzioni formative. Questi ultimi, dal 2008 sono organizzati su tre sezioni distinte:

- requisiti di ingresso (*entry requirements*);
- requisiti per l'attività formativa (*training requirements*);
- assicurazione della qualità e gestione dei centri (*management and quality assurance*).

Di seguito si fornisce l'elenco completo degli standard per il *Qualified Teacher Status* tradotto appositamente dal testo originale.²¹

A. Attitudini professionali

Relazione con i bambini e i giovani

Q 1: Ha un'elevata aspettativa nei confronti dei bambini e delle giovani generazioni, incluso l'impegno ad assicurare la piena realizzazione del loro potenziale di apprendimento ed a sviluppare con loro relazioni costruttive e di sostegno, basate sull'imparzialità, il rispetto e la fiducia.

Q 2: Pratica lui per primo i valori positivi, le qualità ed i comportamenti che si attendono dai bambini e dai giovani.

2. Framework

Q 3: (a) E' consapevole degli obblighi professionali dell'insegnante e dell'inquadramento legislativo entro il quale opera; (b) è consapevole delle politiche e delle pratiche riguardanti l'ambito di lavoro e condivide la responsabilità collettiva della loro implementazione.

3. Comunicare e lavorare con gli altri

Q 4: Comunica efficacemente con bambini, giovani, colleghi, genitori e coloro che hanno interesse alla loro educazione.

²¹ *ibid.*, nostra traduzione.

Q 5: Riconosce e rispetta il contributo che colleghi, genitori e altri soggetti possono offrire allo sviluppo ed al benessere dei bambini e dei giovani e all'innalzamento dei loro livelli di conseguimento.

Q 6: Manifesta impegno alla collaborazione ed al lavoro di tipo cooperativo.

Sviluppo professionale personale

Q 7: (a) Analizza e migliora costantemente la propria pratica professionale, assumendosi la responsabilità di individuare i propri fabbisogni di sviluppo professionale e di farvi fronte; (b) nel corso della fase di primo inserimento lavorativo, individua le priorità per lo sviluppo professionale iniziale.

Q 8: Adotta un approccio creativo e critico, in termini costruttivi, verso l'innovazione, essendo preparato ad apportare adattamenti alle proprie pratiche, laddove se ne individuino benefici e miglioramenti.

Q 9: Agisce sulla scorta di *feedback* e di altre forme di supporto, essendo aperto al *coaching* ed al *mentoring*.

B. Conoscenze e saperi professionali

Insegnamento ed apprendimento

Q 10: Conosce e comprende una gamma di strategie per l'insegnamento, l'apprendimento e la gestione dei comportamenti, incluso il modo di utilizzarle e di adattarle, di personalizzare gli apprendimenti e di fornire a tutti gli studenti opportunità per realizzare il proprio potenziale.

Monitoraggio e valutazione

Q 11: Conosce le metodologie appropriate per la valutazione nella disciplina o nell'area del curriculum oggetto del suo insegnamento, incluse quelle collegate agli esami di stato ed alle qualificazioni.

Q 12: Conosce una serie di approcci alla valutazione, inclusa l'importanza della valutazione formativa.

Q 13: Possiede la competenza necessaria all'utilizzo delle statistiche nazionali e locali per valutare l'efficacia della sua attività di insegnamento, per monitorare i progressi dei propri studenti e per elevarne il livello di riuscita.

Discipline e curriculum

Q 14: Possiede una solida conoscenza e comprensione delle proprie discipline o aree del curriculum, così come della relativa riflessione pedagogica che consenta di insegnare efficacemente, considerando l'età ed il grado di abilità degli studenti a cui insegna.

Q 15: Conosce e comprende i principali curricula e *framework*, aventi o meno valore di legge, inclusi quelli previsti dalle strategie nazionali, per la parte relativa alla propria disciplina, ed ulteriori rilevanti iniziative applicabili all'età ed al grado di abilità degli studenti a cui insegna.

Literacy, numeracy, ICT

Q 16: Ha superato l'esame di *literacy, numeracy* e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT).

Q 17: Utilizza le capacità in *literacy, numeracy, ICT* per supportare l'attività di insegnamento e più in generale l'attività professionale.

Successo scolastico e diversità

Q 18: Comprende i modi in cui i bambini ed i giovani, i loro progressi ed il loro benessere, siano interessati da una serie di fattori di carattere sociale, religioso, etnico, culturale e linguistico.

Q 19: Possiede la competenza per offrire una formazione effettivamente personalizzata ai propri studenti, inclusi quelli per i quali l'inglese sia una lingua seconda o che possiedono bisogni educativi speciali o disabilità, e gestisce nella pratica la diversità, promuovendo l'eguaglianza e l'inclusione nel corso delle attività di insegnamento.

Q 20: Conosce e comprende il ruolo dei colleghi con specifiche responsabilità, inclusi quelli con responsabilità per gli studenti con bisogni educativi speciali e disabilità ed ulteriori bisogni di apprendimento.

Salute e benessere

Q 21: (a) Ha consapevolezza degli attuali dispositivi di legge, delle politiche nazionali e delle linee guida sulla salvaguardia e sulla promozione del benessere dei bambini e dei giovani; (b) possiede le competenze per riconoscere e supportare i bambini ed i giovani i cui progressi, sviluppi o benessere sono condizionati da cambiamenti o difficoltà derivanti dalle condizioni personali e di quando sia opportuno comunicarlo ai colleghi per un aiuto di tipo specialistico.

C. Capacità professionali

Programmare

Q 22: Programma seguendo una logica di progressività in relazione all'età ed all'abilità degli studenti per il cui insegnamento si è formato, progettando sequenze di apprendimento efficaci (*learning sequences*) all'interno delle lezioni e nello svolgimento di diverse serie di lezioni, dimostrando una solida conoscenza della disciplina/dell'area di curriculum.

Q 23: Progetta per gli studenti opportunità di sviluppo delle *skill* in *literacy, numeracy, ICT*.

Q 24: Programma i compiti per casa o ulteriori tipi di compiti da realizzare al di fuori dell'orario di lezione per supportare i progressi degli studenti e per estendere e consolidare i loro apprendimenti.

Insegnare

Q 25: Eseguo lezioni e sequenze di lezioni in relazione all'età ed al grado di abilità degli studenti per il quale si è formato. A tale scopo (a) usa una serie di strategie e di metodologie per l'insegnamento, incluso l'*e-learning*, tenendo conto delle diversità e promuovendo l'eguaglianza e l'inclusione; (b) costruisce le nuove cognizioni sulle conoscenze precedenti,

sviluppando concetti e processi, abilitando gli studenti ad applicare le nuove conoscenze, saperi e capacità e facendo fronte agli obiettivi di apprendimento; (c) adatta il linguaggio accordandolo con le caratteristiche di coloro ai quali insegna, introducendo nuove idee e concetti in modo chiaro, utilizzando con efficacia spiegazioni, domande, discussioni e plenarie; (d) dimostra abilità nel gestire l'apprendimento di individui, gruppi e intere classi, modificando le modalità di insegnamento per renderle coerenti con il livello di difficoltà della lezione.

Valutare, monitorare, dare feedback

Q 26: (a) Fa un uso efficace di una serie di strategie di valutazione, monitoraggio e di registrazione dei progressi; (b) valuta i bisogni di apprendimento degli studenti al fine di definire obiettivi di apprendimento impegnativi.

Q 27: Fornisce *feedback* tempestivi, accurati e costruttivi in relazione al successo formativo degli studenti, ai loro progressi ed aree di miglioramento.

Q 28: Supporta e guida gli studenti a riflettere sul loro apprendimento, identificando i progressi realizzati ed i bisogni emergenti di apprendimento.

Rivedere l'insegnamento e l'apprendimento

Q29: Valuta l'impatto del suo insegnamento sui progressi di tutti i propri studenti e modifica la programmazione e la pratica d'aula qualora necessario.

Ambiente di apprendimento

Q 30: Costruisce un ambiente di apprendimento significativo e sicuro, favorevole allo studio ed individua per gli studenti opportunità di apprendimento in contesti extra scolastici.

Q 31: Stabilisce un insieme di riferimenti per la disciplina d'aula per gestire il comportamento degli studenti in modo costruttivo, promuovendo l'autocontrollo insieme a forme di indipendenza.

Lavoro di gruppo e collaborazione

Q 32: Lavora come membro di un team, identificando opportunità per lavorare con i colleghi e condividere con loro lo sviluppo pratiche efficaci.

Q 33: Garantisce che i colleghi che lavorano con lui siano adeguatamente coinvolti nel supportare l'apprendimento, avendo chiari i ruoli cui ci si attende che adempia.

3.1.2. Ulteriori profili e standard professionali

Di seguito si riportano due ulteriori standard professionali, relativi all'*Excellent Teacher* e all'*Advanced Skills Teacher Status*, che verranno approfonditi nel corso del capitolo ma che si ritiene opportuno presentare in forma integrale, soprattutto in funzione dell'analisi che verrà compiuta nella parte quarta del lavoro.²² Inoltre si analizzano ulteriori figure specializzate di

²² Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007d), *Professional Standards for Teachers Excellent Teacher*, London, ([http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/standards-qualifications/professional-standards-guidance/~media](http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/standards-qualifications/professional-standards-guidance/~/media))

insegnanti, relative ai problemi di apprendimento dei soggetti con bisogni educativi speciali (BES) ed al coordinamento delle politiche scolastiche di formazione in servizio e di valutazione della *performance* dei docenti. Ulteriori figure rientranti nei ruoli di staff che coadiuvano l'opera del dirigente scolastico verranno analizzate nei successivi paragrafi del capitolo sul quadro inglese e riprese successivamente nella parte quarta del lavoro.

3.1.2.1. Standard professionali per l'Excellent Teacher Status*

A. Attitudini professionali

Framework

E1. Vuole assumere un ruolo guida nello sviluppo delle politiche e delle pratiche in ambiente scolastico e nel promuovere forme di responsabilità collettiva per la loro implementazione.

Sviluppo professionale personale

E2 Ricerca e valuta pratiche curriculari innovative, attingendo dai risultati della ricerca e da altre fonti di evidenza esterna elementi per migliorare la propria pratica ed quella dei colleghi.

B. Conoscenze e saperi professionali

Insegnamento ed apprendimento

E3. Possiede una conoscenza critica delle più efficaci strategie di insegnamento, apprendimento e gestione dei comportamenti, compresa la selezione e l'uso di approcci per personalizzare l'apprendimento, allo scopo di fornire opportunità a tutti gli allievi di realizzare il proprio potenziale.

Monitoraggio e valutazione

E4. Sa come migliorare l'efficacia delle pratiche valutative nell'ambiente scolastico, compresa l'analisi di informazioni statistiche per valutare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'intera istituzione scolastica.

Discipline e curriculum

E5. Possiede una conoscenza approfondita ed ampia delle aree del curriculum proprie del suo insegnamento e dei relativi approcci pedagogici, ottenuta ad esempio mediante il coinvolgimento in reti professionali di insegnanti della specifica area disciplinare.

Successo scolastico e diversità

E6. Possiede un'ampia conoscenza su aspetti che riguardano la qualità, l'inclusione e la diversità nella pratica di insegnamento.

/resources/teacher/professional_standards/standards_excellentteacher.pdf); Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007e), *Professional Standards for Teachers Advanced Skills Teacher*, London, (http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/standards-qualifications/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/standards_advancedskills.pdf).

* Ciscuno standard presuppone il conseguimento delle attitudini, conoscenze e capacità incluse negli standard del livello precedente, in una progressione che va dal *Qualified Teacher* all'*Advantage Skills Teacher*, passando per i *Core Standards*, il *Post Threshold Teacher* e l'*Excellent Teacher*. Per l'intera materia si rinvia al par. 3.4.1.

C. Capacità professionali

Programmare

E7 (a) Assume un ruolo guida nella programmazione didattica con i colleghi in modo collaborativo, al fine di promuovere una pratica efficace. (b) Individua ed esplora collegamenti entro e tra aree disciplinari e curricolari in fase di programmazione didattica.

Insegnare

E8. Possiede capacità di insegnamento che gli fanno conseguire risultati ed esiti eccellenti.

E9. Dimostra una pratica pedagogica eccellente e innovativa.

Valutare, monitorare, dare feedback

E10. Dimostra un'abilità eccellente in fase di verifica e di valutazione.

E11. Ha un'eccellente abilità di fornire agli allievi, colleghi, genitori e ulteriori persone interessate, un *feedback* dettagliato e costruttivo in merito agli esiti di apprendimento degli allievi, ai loro progressi ed alle loro aree di sviluppo.

Rivedere l'insegnamento e l'apprendimento

E12. Usa dati statistici nazionali e locali ed ulteriori fonti informative allo scopo di fornire: (a) una base comparativa per valutare i progressi e gli esiti degli allievi, (b) un metro per giudicare l'efficacia dell'insegnamento e (c) una base di raffronto per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.

Lavoro di gruppo e collaborazione

E13 Lavora a stretto contatto con i gruppi che collaborano con il dirigente scolastico, assumendo un ruolo guida nello sviluppo, implementazione e valutazione di politiche e pratiche che contribuiscono al miglioramento della scuola.

E14. Contribuisce alla crescita professionale dei colleghi, usando un'ampia gamma di tecniche e di capacità appropriate ai loro bisogni, in modo che questi possano dimostrare il possesso di una pratica accresciuta ed efficace.

E15. Compie una valutazione ben fondata delle situazioni su cui gli venga richiesto di fornire una consulenza, applicando capacità di elevato livello nell'osservazione della classe, per valutare e consigliare i colleghi in merito al loro lavoro, ideando e implementando strategie efficaci per soddisfare i bisogni di apprendimento di bambini e giovani, conducendoli a forme di miglioramento dei risultati.

3.1.2.2. Standard professionali per l'Advanced Skills Teacher Status*

A. Attitudini professionali

Framework

A1. Vuole assumere un ruolo di guida strategica nello sviluppo delle politiche e delle pratiche in ambiente scolastico e nel promuovere forme di responsabilità collettiva per la loro implementazione presso l'istituzione scolastica di appartenenza o all'esterno.

C. Capacità professionali

Lavoro di gruppo e collaborazione

A2. E' parte di, o lavora in stretto contatto con, lo staff che collabora con il dirigente scolastico, assumendo un ruolo guida nello sviluppo, implementazione e valutazione di politiche e pratiche che contribuiscono al miglioramento della scuola, presso la propria istituzione scolastica o all'esterno.

A3. Possiede le capacità analitiche, interpersonali e organizzative necessarie a lavorare in modo efficace con lo staff ed i gruppi dei collaboratori del dirigente scolastico anche all'esterno della propria scuola.

3.1.2.3. Standard per gli insegnanti specializzati nei bisogni educativi speciali

La materia riguardante i bisogni educativi speciali (BES) è regolamentata dalla legge quadro del 1981. In ambito scolastico, presso ogni istituzione scolastica viene designato un insegnante per il coordinamento dei bisogni educativi speciali con ampie responsabilità, definite negli standard per i bisogni educativi speciali (*National Special Educational Needs Specialist Standards: SEN*).²³ Tra i suoi compiti sono inclusi la supervisione degli interventi, la valutazione dei progressi degli studenti, la relazione con le famiglie e con gli organismi esterni di appoggio. Il supporto viene offerto da enti esterni, quali il dipartimento dell'istruzione dell'Autorità Locale e le *équipe* psicopedagogiche presso le autorità sanitarie. Tale personale si relaziona con gli insegnanti per fornire supporti didattici entro le scuole.

Tutti gli insegnanti, sia che operino nelle scuole dell'istruzione ordinaria o nelle scuole speciali, sono tenuti a sviluppare nel loro insegnamento conoscenze e capacità legate alla personalizzazione degli apprendimenti sulla base dei diversi bisogni espressi dagli allievi. L'istruzione iniziale degli insegnanti, negli standard del *Qualified Teacher Status*, stabilisce una serie di requisiti minimi per coloro che sono impegnati nella formazione a soggetti con BES, tra cui la conoscenza dei metodi e delle procedure per individuare, valutare e rispondere ai BES nell'istruzione ordinaria.

Gli standard per gli insegnanti specializzati in bisogni educativi speciali (*National Special Educational Needs Specialist Standards*) forniscono la base per un approccio più strutturato nell'identificazione dei bisogni, aiutando gli insegnanti, come parte del processo di revisione delle prestazioni, a determinare le priorità di sviluppo in relazione al loro lavoro con alunni con bisogni

* Ciscuno standard presuppone il conseguimento delle attitudini, conoscenze e capacità incluse negli standard di livello precedente, in una progressione che va dal *Qualified Teacher* all'*Advanced Skills Teacher*, passando per i *Core Standards*, il *Post Threshold Teacher* e l'*Excellent Teacher*. Per l'intera materia si rinvia al par. 3.4.1.

²³ Teacher Training Agency (1999), *National Special Educational Needs Specialist Standards*, London.

educativi speciali, a fissare obiettivi rilevanti, e ad assistere nella valutazione dei progressi e dei successi, fornendo forme di sostegno qualificate.

Gli standard sono raggruppati in quattro sezioni:

Sezione prima – Core standards

I *Core standards* definiscono la conoscenza e le capacità professionali comuni per tutta la gamma delle forme gravi e/o complesse di BES. Essi costituiscono un punto di partenza per lo sviluppo di ulteriore specifico *expertise* e sono raggruppati in cinque ambiti:

- strategia nazionale e sviluppo di servizi per i BES a livello nazionale e regionale;
- identificazione, valutazione e pianificazione;
- insegnamento efficace, garantendo il massimo accesso al curriculum;
- sviluppo della comunicazione, dell'alfabetizzazione e delle competenze matematiche e delle capacità relative all'ICT;
- promozione dello sviluppo sociale ed emotivo, comportamento positivo e la preparazione per l'età adulta.

Sezione seconda – Gli standard estesi

Gli standard estesi forniscono una sintesi degli aspetti chiave delle conoscenze e capacità specialistiche, che costituiscono una base per migliorare l'istruzione degli alunni con le più gravi e/o complesse forme di bisogni educativi speciali. Essi indicano la formazione ulteriore e più specifica che saranno richieste ad alcuni insegnanti per abilitarli ad insegnare ai soggetti più gravi, al fine di supportare e assistere altri insegnanti che lavorano con questi alunni nell'istruzione generale o in contesti più specialistici.

Sezione terza - Standard in relazione ai ruoli chiave e responsabilità degli specialisti dei BES

La sezione presenta gli standard in relazione ai ruoli ed alle responsabilità negli ambiti della consulenza, dell'attività curricolare e della sfera gestionale.

Come parte della loro responsabilità, gli insegnanti che lavorano con alunni di disabilità grave sono tenuti ad assumere una serie di ruoli differenziati. Ad esempio, il lavoro di un docente senior può includere le responsabilità dell'insegnamento in classe, il coordinamento del curriculum, la consulenza ai colleghi a scuola su aspetti riguardanti i BES e il lavoro di supporto alla diffusione del servizio.

Sezione quarta – Competenze e attributi

Gli insegnanti che lavorano con alunni con BES gravi o complessi devono possedere abilità ed attributi, che consentano di garantire un progresso ottimale degli alunni nell'apprendimento. La sezione descrive tali capacità ed attributi.

- Il possesso di alte aspettative sugli alunni con forme gravi e/o complesse di BES;
- La condivisione della prospettiva secondo cui tutti gli alunni hanno diritto a un curriculum ampio, equilibrato, rilevante e differenziato, compreso il National Curriculum, a prescindere di età, genere, disabilità, razza e religione;
- la volontà di contribuire allo sviluppo e al mantenimento di un approccio sviluppato dall'intera scuola per soddisfare i bisogni degli alunni disabili, anche collaborando con altri professionisti;
- la volontà di adeguare le strategie di insegnamento alle circostanze ed in risposta a nuove idee;
- la disponibilità a dimostrare le migliori pratiche di lavoro e di lavorare insieme altri insegnanti per aumentare la loro fiducia e competenza nell'insegnare ad alunni con BES;

- la sensibilità e la professionalità nel discutere e nel tenere traccia degli apprendimenti individuali e delle difficoltà di sviluppo;
- la volontà di lavorare con i genitori/accompagnatori e gli alunni per garantire forme di partnership nel processo di apprendimento;
- la sensibilità e l'apprezzamento per i diversi contributi che diversi gruppi professionali danno nei confronti degli alunni con BES.

3.1.2.4. Insegnanti incaricati della formazione in servizio e della valutazione della performance

Nel sistema inglese, come si osserverà più diffusamente nel prosieguo del capitolo, la definizione della politica che l'istituzione scolastica adotta per la formazione in servizio del personale insegnante, così come le forme di valutazione ed autovalutazione dei suoi risultati e del suo impatto complessivo, spettano al dirigente scolastico ed al consiglio direttivo. La materia può essere delegata in parte o del tutto, salvo gli aspetti di indirizzo, a docenti dello staff del preside che di norma appartengono all'*Excellent Teacher Status* o all'*Advanced Skills Teacher Status* (soprattutto nel caso di progetti che coinvolgano reti di scuole). Tali insegnanti sono definiti coordinatori del sistema di formazione continua (*Continuing professional development leaders: CPD leaders*). Gli standard professionali che di consueto regolano l'accesso a tali funzioni sono pertanto quelli descritti nei precedenti paragrafi. I docenti incaricati curano una molteplicità di aspetti legati alla formazione continua, tra i quali l'attività di definizione della politica dell'istituzione scolastica (che come si osserverà in seguito deve essere espressa e formalizzata da ogni struttura scolastica), la periodica revisione del sistema della formazione in servizio in risposta al mutare dei bisogni degli insegnanti e della scuola, l'autovalutazione realizzata dalla scuola, oltre alla valutazione di impatto della formazione continua.

Nello svolgimento delle loro funzioni i *CPD leaders* possono contare su una serie di linee guida messe a punto dalla *Training and Development Agency for Schools (TDA)*, l'agenzia nazionale governativa responsabile della formazione e dello sviluppo del personale della scuola.²⁴

Oltre alle attività ed alle pratiche legate alla formazione in servizio, i *CPD leaders* si occupano inoltre del sistema di gestione della *performance* degli insegnanti, che prevede una programmazione all'inizio del ciclo annuale e viene seguita nel corso ed al termine del ciclo da prove di verifica e di valutazione, oltre che un raccordo con le attività di formazione continua e di supporto di cui gli insegnanti sono destinatari in varia forma in tutte le fasi della carriera professionale.²⁵

La formazione dei *CPD leaders* può seguire due percorsi distinti. Il primo si basa su un programma di formazione *on-line* a cura di un ente governativo, il *National College for Leadership of Schools and Children's Service*. In alternativa gli insegnanti possono optare per un percorso maggiormente articolato che assume la forma di una laurea specialistica (master degree), promosso attualmente da cinque diversi atenei, tra i quali il *London University Institute of Education*. I corsi si strutturano su una quota in presenza ed una fase di formazione a distanza.

²⁴ Si rinvia ai principali documenti base prodotti negli anni recenti dalla TDA, tra i quali: Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009a), *Continuing Professional Development Guidance (CPD)*, London; Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009d), *Strategy for the Professional Development of the Children's Workforce in Schools 2009-12*, London; Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007f), *Impact Evaluation of CPD*, London.

²⁵ Si consulti al riguardo: Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009b), *Teachers' and Head Teachers' Performance Management. Guidance*, London; Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009c), *Model Performance Management Policy for Schools*, London.

3.2 Formazione iniziale

3.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento

In Inghilterra la formazione degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado diviene obbligatoria a partire dal 1974, mentre in precedenza risultava sufficiente il possesso di un diploma di laurea per poter esercitare l'attività di insegnamento. Da allora l'*initial teacher training* (IIT) prevede la frequenza ad un corso di specializzazione successivo all'ottenimento della laurea triennale, della durata di un anno (*postgraduate course of professional training*), che consente di ottenere l'idoneità all'insegnamento (*postgraduate certificate of education: PGCE*).

Successivamente, nel 1984 il *Council for the Accreditation of Teacher Education* (CATE) ha sottoposto ad un processo di revisione l'intera materia, allo scopo di assicurare un controllo maggiormente centralizzato sulla struttura e dei programmi della formazione iniziale, che sino ad allora erano stati in larga parte determinati dall'azione dei diversi organismi di rappresentanza gravitanti intorno al mondo della scuola (organizzazioni sindacali, enti finanziatori, organismi corporativi, etc.). I presupposti su cui poggia il processo di riforma riguardano da un lato l'estensione della varietà dei percorsi formativi che conducono allo status di docente abilitato (*Qualified Teacher Status - QTS*), in relazione alle qualificazioni di partenza dei candidati ed ai bisogni sempre più diversificati manifestati dalle istituzioni scolastiche. Inoltre viene riconosciuto il ruolo centrale che le scuole devono rivestire nella fase della formazione iniziale e si insiste sulla necessità di definire precisi standard professionali per la professione di insegnante, che possa orientare la programmazione didattica e fungere da fondamento per il successivo sviluppo professionale. Altrettanta enfasi è posta sui processi di accreditamento delle istituzioni deputate all'erogazione dell'*initial teacher training*, di cui ci si pone l'obiettivo di valutare il livello complessivo di qualità erogata, comprendente anche i servizi di supporto offerti agli utenti e la qualità dei processi didattici ed organizzativi posti in opera. Infine si rimarca la necessità di una stretta *partnership* tra le scuole e le strutture universitarie, anche nella forma dei consorzi tra istituti scolastici.

Il processo di maggiore flessibilizzazione nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti prende corpo nel corso degli anni Novanta e si rivolge in particolar modo a coloro che, già esercitando una professione, intendano fare ingresso nel mondo della scuola. I percorsi loro rivolti, definiti *employment-based routes*, articolano l'esperienza formativa in una componente di insegnamento teorico ed in una dimensione pratica realizzata direttamente sul luogo di lavoro. In tal modo contribuiscono a superare la rigidità del modello formativo di tipo consecutivo (*consecutive model*), sino ad allora assai prevalente e ad incentivare l'accesso alla professione di insegnante da parte del mondo delle professioni. Nel 1994 viene costituita a tale scopo la *Teacher Training Agency*, ente pubblico non governativo, con funzioni di innalzamento degli standard d'insegnamento mediante il reclutamento di nuovi insegnanti provenienti dalle professioni liberali.

Sul finire degli anni Novanta, la progressiva opera di riorganizzazione del sistema è inoltre scandita dal *Teaching and Higher Education Act*, varato nel 1998, che prosegue il processo riformatore iniziato negli anni Settanta. Il dettato legislativo da un lato istituisce il *General Teaching Council for England*, reso operativo dal 2000, a cui ciascun insegnante è tenuto ad aderire, la cui funzione comprende la gestione di un registro nazionale dei docenti e la definizione di un codice di condotta (*Code of Practice*), riferimento per l'intera categoria degli insegnanti. Dall'altro, il testo di legge introduce nel percorso di accesso alla professione una fase di prova (*induction period*) della durata di un anno, destinata a supportare gli insegnanti neo assunti (*newly qualified teachers*) nei primi mesi di attività, misura che troverà effettiva applicazione a partire dal 1999.

Una distinzione va fatta in relazione agli insegnanti della scuola secondaria di tipo professionale (*further education institutions*), alla quale in Inghilterra si può accedere dall'età di sedici anni (obbligo scolastico) e che può prevedere percorsi in alternanza tra scuola e ambienti reali di lavoro, della durata di uno o due anni. In relazione a questo settore specifico, benché già nel 1972 vi fosse stata una raccomandazione governativa in tal senso, solo recentemente la formazione iniziale dei docenti ha assunto un carattere obbligatorio, quando nel settembre del 2001 il *Department for Education and Skills* lo introdusse per via legislativa. Sino al 2007 era previsto che gli standard per le qualifiche degli insegnanti nelle scuole professionali fossero definiti da un organismo indipendente, responsabile per lo sviluppo professionale dei propri associati (*Further Education National Training Organization*: FENTO). Tali standard si articolavano in tre ambiti principali: conoscenza professionale (*professional knowledge and understanding*), capacità e attitudini (*skills and attributes*) e aree chiave di insegnamento (*key areas of teaching*). Successivamente il sistema di standard avrebbe subito un'ulteriore opera di riforma con l'entrata in vigore nel gennaio 2010 di una modifica alla legislazione del 2003, sulla base della quale i docenti dell'istruzione professionale in possesso di laurea possono accedere al *qualified teacher status* grazie ad un percorso abbreviato.²⁶ Mentre in precedenza in simili casi i docenti che passavano dalla *further education* all'istruzione generale potevano essere inquadrati esclusivamente come personale non qualificato, ora invece si giunge alla piena equiparazione.

Il processo di progressiva professionalizzazione del corpo docente giunge ad uno snodo decisivo negli anni recenti, mediante la revisione dei suoi standard professionali culmina con la promulgazione nel 2007 degli standard di riferimento per accedere al *qualified teacher status*. In particolare i referenziali per la formazione iniziale dei docenti rappresentano una parte di un più ampio e complessivo *framework* di standard professionali degli insegnanti definiti per ciascun livello di carriera.

I referenziali definiscono da un lato gli elementi sulla base dei quali valutare gli aspiranti docenti nel corso ed al termine del percorso di formazione, dall'altro i requisiti che devono soddisfare gli enti ai quali viene demandata l'erogazione effettiva delle azioni formative.

Va specificato inoltre che, nel caso degli insegnanti che operino nell'ambito dell'educazione speciale, ossia a contatto con allievi interessati da *handicap* di carattere uditivo, visuale e multisensoriale, oltre al possesso delle competenze definite negli standard per il *qualified teacher status*, si richiede il conseguimento di una qualificazione approvata dal Ministero, meglio conosciuta come *mandatory qualification* (MQ). Le istituzioni formative delegate a questo genere di formazione operano sulla base di specifiche indicazioni espresse sia dalla *Training Development Agency for Schools* (TDA), sia dal Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia. La TDA nel 2008 ha condotto una revisione dei requisiti, allo scopo di allineare l'offerta formativa rivolta a questo settore dell'insegnamento agli sviluppi tecnologici ed alle *policy* varate in tale campo. L'applicazione della nuova regolamentazione ha preso avvio a partire dal settembre del 2009.

Nel 2009 si apre una stagione di riforme in seno alla pubblica amministrazione inglese, con l'intento di rendere la rete dei servizi maggiormente rispondente ai bisogni degli individui e delle comunità locali. E' di quell'anno la pubblicazione da parte del governo del documento *Working Together: Public Service on Your Side*.²⁷ Una parte delle misure adottate hanno un effetto diretto

²⁶ *Education School Teachers' Qualification Regulations* (2003); *Further Education Teacher Qualifications* (2007), *Regulations*.

²⁷ Great Britain Cabinet Office (2009), *Working Together: Public Services on your Side*, London: HM Government, (<http://www.hmg.gov.uk/workingtogether/download.aspx>).

sulla formazione iniziale degli insegnanti. Tra queste, in primo luogo l'introduzione di strumenti di supporto all'analisi delle cosiddette *soft skills* da parte degli aspiranti alla carriera di insegnante, progetto a cura della *Training and Development Agency for Schools*. Altrettanto rilevante ai fini di un innalzamento della professionalizzazione del settore si colloca lo sviluppo di percorsi abbreviati di accesso rivolti laureati, incluso il personale proveniente da altri settori del mercato del lavoro. In tal caso la durata per il completamento del *Postgraduate Certificate of Education* può essere ridotta da un anno a sei mesi.

Le istituzioni ed il modello formativo

In Inghilterra a programmare ed erogare la formazione iniziale che conduce all'ottenimento del *qualified teacher status* sono le strutture della formazione superiore accreditate dalla TDA, sulla base di una serie di requisiti specifici fissati dal Ministero, che hanno a che fare prevalentemente con il grado di qualità e di efficienza assicurati dai *training providers*. A tale scopo la TDA raccoglie ed elabora informazioni reperite sia attraverso i propri canali, sia ottenute dall'Ofsted, l'Ispettorato per l'infanzia e l'apprendimento (*Inspectorate for Children and Learners*), oltre che da ulteriori fonti. La validità dell'accREDITAMENTO copre l'intera offerta di corsi erogati nel settore dell'IIT e non risulta essere condizionata, né soggetta a limitazioni temporali. Per mantenere elevato il livello medio dell'offerta formativa le istituzioni deputate ad erogarla vengono monitorate nel tempo mediante visite ispettive a cadenza periodica.

La responsabilità della programmazione e realizzazione degli interventi formativi è posta in capo alle università, con il concorso attivo da parte della rete di scuole, anche consorziate tra loro. Le partnership si occupano inoltre del reclutamento e della selezione iniziale degli candidati, così come dell'erogazione della formazione e della valutazione degli studenti. In particolare la responsabilità degli istituti scolastici ricopre le aree della pianificazione, reclutamento, insegnamento e *assessment* degli allievi ammessi ai corsi.

In aggiunta, alcune istituzioni scolastiche vengono accreditate dalla TDA per fornire un ulteriore percorso utile per il conseguimento del QTS, che va sotto il nome di *School-Centred Initial Teacher Training* (SCITT). In tal caso le scuole hanno la facoltà di predisporre autonomamente i programmi formativi, anche in collaborazione con le autorità locali e le strutture di formazione terziaria. I corsi sono rivolti in prevalenza a coloro che hanno conseguito una laurea triennale (*bachelor*) o equivalente. Oltre che al conseguimento del QTS, alcuni corsi, se validati da un ateneo, consentono l'ottenimento di un *Professional Graduate Certificate in Education* (PGCE), che come si è osservato in precedenza, corrisponde ad una specializzazione post laurea triennale della durata di un anno.

Nel sistema inglese della formazione iniziale degli insegnanti figurano, in proporzione diversa, sia il modello consecutivo (*consecutive model*) che lo schema cosiddetto simultaneo (*concurrent model*). La maggior parte dei programmi impostati secondo un modello simultaneo coprono prevalentemente la scuola primaria, mentre il modello di tipo *consecutive* caratterizza la formazione per i futuri insegnanti della scuola secondaria. Pur tuttavia il ricorso al modello simultaneo è previsto anche per alcuni insegnamenti successivi alla scuola primaria, *in primis* l'educazione fisica ed il disegno tecnico.

Il percorso simultaneo è organizzato integrando tra loro attività di studio svolte in classe su discipline di carattere teorico ed attività di insegnamento. Normalmente ha una durata di tre o massimo quattro anni e conduce al conseguimento di una laurea nel campo dell'*education* ed al

QTS. La qualificazione riconosciuta al termine del corso è un *Bachelor of Education* (BEd) o un *Bachelor of Science in Education* (BSc Ed), benché siano previsti ulteriori titoli conseguibili. Ciò significa che coloro che si iscrivono alla formazione iniziale secondo il modello simultaneo per lo più non possiedono una laurea (*undergraduates*). Il corso prevede contenuti disciplinari di carattere pedagogico, insieme allo studio di una o più discipline, insieme alla loro traduzione didattica in relazione alla scuola primaria o secondaria, oltre che al curriculum nazionale.

Nel caso di allievi non più giovani che abbiano completato almeno un anno di studi universitari è prevista una riduzione dell'estensione temporale dei corsi a due annualità, anche in forma *part-time*.

Nonostante il modello consecutivo venga associato tradizionalmente alla formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, negli anni recenti è stato oggetto di una sempre maggiore richiesta anche da parte dei futuri insegnanti della scuola primaria, tanto che attualmente gli iscritti a questo genere di corsi superano nel numero coloro che optano per la formazione di tipo integrato, anche nell'ambito della scuola primaria.

Il modello consecutivo si articola su tre o quattro anni di studio e conduce all'ottenimento di una laurea di primo livello (*bachelor*) seguita da un anno di formazione professionalizzante *full-time* che fa conseguire un PGCE. In alternativa si può optare per un biennio *part-time*. La formazione prevista nel corso del PGCE si concentra sul curriculum nazionale, sulle discipline di carattere pedagogico, abilità pratiche per l'insegnamento, oltre alla declinazione delle discipline oggetto della laurea nei programmi di insegnamento della scuola.

L'annualità che conduce al PGCE dal punto di vista della qualificazione ottenuta può risultare l'equivalente del terzo anno del *bachelor*, oppure può prevedere un lavoro specialistico ad un più elevato livello di approfondimento. Nel caso optino per il secondo percorso, gli studenti ottengono crediti da spendere a livello di laurea specialistica (*Master degree*).

Alcune istituzioni offrono inoltre corsi per il PGCE della durata di due anni accademici che prevedono lo studio di contenuti teorici, come nel caso del corso annuale, associato a formazione professionalizzante. I corsi abilitano gli studenti a diventare insegnanti specializzati (*specialist teachers*), status più elevato di quello di *qualified teacher*, in specie nelle discipline quali matematica, lingue, scienze, tecnologia.

Nel settore della *further education* la riforma entrata in vigore nel 2007, precedentemente descritta, individua e circoscrive due distinti ruoli nel campo dell'insegnamento. Da un lato si fa riferimento ad una figura di insegnante a tempo pieno, investito di un ampio spettro di responsabilità e attribuzioni educative, mentre dall'altro è introdotto un profilo alternativo cui si chiede un minore investimento nelle attività di insegnamento. La diversa attribuzione di ruolo e responsabilità è accompagnata da un diverso status riconosciuto all'insegnante all'interno del settore. La qualificazione corrispondente alla prima figura esaminata consiste nel diploma di laurea in insegnamento nel settore dell'apprendimento per tutto l'arco della vita (*Diploma in Teaching in the Lifelong Learning Sector – DTLLS*), che fa acquisire lo status di *Qualified Teacher Learning and Skills* (QTLS). Nel secondo caso la qualificazione che conduce all'esercizio della professione consiste nel *Certificate in Teaching in the Lifelong Learning Sector* (CTLLS), corrispondente al ruolo di insegnante associato (*associate teacher*), il cui status si esprime nei termini di *Associate Teacher Learning and Skills* (ATLS).

In aggiunta al Certificate e al Diploma, ossia i livelli più elevati previsti dal *National Qualification Framework*, la legislazione del 2007 prevede un'ulteriore qualificazione di livello inferiore per chi intenda operare nel settore della *further education*, ossia l'*Award in Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector* (PTLLS), che fornisce un insieme di standard minimi per coloro che

accedono alla professione e conferisce un corrispondente grado minimo di autorizzazione alle attività di insegnamento.

Requisiti di accesso alla formazione iniziale

I requisiti di accesso alla formazione iniziale degli insegnanti per l'istruzione generale di carattere pubblico sono contenuti negli standard per il *qualified teacher status* e per la formazione iniziale di settore, entrati in vigore a partire dal primo settembre 2007 e precedentemente richiamati.²⁸ L'accesso alla formazione risulta vincolato agli esiti di un preliminare processo di selezione, realizzato sulla base di colloqui individuali, teso ad accertare il grado di adeguatezza dei candidati rispetto alla prospettiva di carriera all'interno del sistema scolastico nazionale. A partire dal 1989 nell'attività di selezione in ingresso il personale appartenente alle strutture della formazione superiore viene affiancato da una quota di insegnanti esperti. L'oggetto delle pratiche di *screening* verte sull'accertamento del possesso da parte dei candidati delle capacità richieste per soddisfare gli standard, che risultano essere sia di carattere culturale che attinenti alla preparazione accademica. Da un lato quindi a venire valutate sono le caratteristiche, l'attitudine ed i valori umani e civili che ci si attende siano patrimonio dell'insegnante, insieme ad una solida competenza nella comunicazione in lingua inglese. Ulteriori requisiti riguardano lo stato di idoneità fisica e mentale all'insegnamento.

Dal punto di vista dei titoli necessari per accedere alla formazione iniziale dei docenti della scuola, i candidati devono disporre di elementi che attestino il conseguimento di almeno un livello medio di preparazione in lingua inglese e matematica e, per la scuola primaria, nelle scienze, certificato dal voto ottenuto nell'esame conclusivo della scuola superiore di secondo grado (*grade C in General Certificate of Secondary Education – GCSE*).

Infine va sottolineato che coloro che aspirano ad accedere alla formazione di tipo consecutivo devono possedere un diploma di laurea triennale o un titolo equivalente ed iscriversi al *Graduate Teacher Training Registry* (GTTR), mentre l'ingresso alla formazione di tipo simultaneo è regolata sulla base delle disposizioni approvate dall'organismo che riunisce le istituzioni della formazione superiore nel Regno Unito (*Universities and Colleges Admission Service - UCAS*).

3.2.2. Curriculum della formazione iniziale

Tra gli enti abilitati all'offerta di formazione per il conseguimento del QTS figurano da un lato gli organismi di istruzione superiore (*High Education Institutions: HEI*), dall'altro gli istituti che forniscono un tipo di formazione professione iniziale centrata sull'attività di insegnamento diretta realizzata all'interno della scuola (*School Centred Initial Teacher Training: SCITT*). Nella pratica, programmi riguardanti la formazione iniziale degli insegnanti risultano essere realizzati in misura maggiore presso gli atenei universitari, anche se una quota minoritaria di futuri docenti, per lo più nel settore della scuola professionale, opta per la formazione diretta nel contesto di lavoro. Nel caso dei corsi di istruzione superiore accademica, gli aspiranti docenti possono scegliere entro una gamma differenziata, ad esempio tra PGCE, BA, Bed o analoghe qualificazioni, per le quali si rinvia ai paragrafi successivi.

²⁸ Si consulti in proposito TDA (2008) ed inoltre TDA (2007b), *Revised IIT Requirements*, Training and Development Agency for Schools, London.

La dimensione temporale della formazione impartita direttamente presso gli istituti scolastici dipende da una parte dal percorso prescelto per l'ottenimento del QTS, e dall'altra dall'annualità frequentata.

La formazione simultanea prevede 24 settimane all'interno del corso di laurea triennale o 32 settimane nel caso di corsi quadriennali, mentre lo schema consecutivo prevede 18 settimane per gli insegnanti della scuola primaria del primo ciclo (*key stage 1*: dai cinque ai sei anni) e 24 per quelli della scuola secondaria e della scuola primaria di secondo ciclo (*key stage 2*: dai 7 agli 11 anni).

Gli allievi della formazione iniziale per gli insegnanti, al fine di ottenere il QTS, devono aver svolto attività di docenza in almeno due diverse scuole. Inizialmente accedono all'interno delle classi con il supporto di un insegnante esperto, mentre successivamente possono condurre l'attività didattica rivolta a gruppi di studenti. Nel corso dell'ultimo anno di formazione, possono assumere la responsabilità di attività didattiche nei confronti di un'intera classe per un periodo di tempo protratto. In questo caso ci si attende che al termine della formazione di carattere pratico abbiano acquisito le competenze per programmare la didattica, insegnare e valutare gli esiti dell'apprendimento.

Nel caso dei corsi basati sull'attività professionale diretta (*employment-based courses*) gli allievi trascorrono presso una o più scuole la massima parte del tempo dedicato alla formazione. Coloro che possono vantare una pregressa esperienza professionale significativa nel settore possono vedersi ridurre il programma di studi. Ad esempio nel caso di un allievo che scelga un percorso abbreviato che conduca direttamente all'*assessment* del *qualified teacher status*, si prevedono non più di sei settimane spese in attività didattiche presso la scuola. Allo stesso modo, gli allievi che abbiano optato per una formazione *school-based*, quale ad esempio la *School Centred Initial Teacher Training (SCITT)*, il *Graduate Teacher programme (GTP)* o il *Registered Teacher Programme*, la formazione all'insegnamento avviene direttamente *on the job* mediante il supporto di docenti esperti. In alcuni casi tale formazione può essere accompagnata da una formazione teorica su aree e contenuti disciplinari analoghi a quelli offerti dagli atenei universitari per il medesimo genere di studi.

A partire dal maggio del 2002, per ottenere il QTS, così come per iscriversi al *General Teaching Council (GTC)* ed iniziare il periodo di inserimento nella professione, gli allievi della formazione iniziale per l'insegnamento sono tenuti a superare un esame finalizzato a testare il loro livello di competenza in *literacy*, *numeracy* ed ICT.

I test computerizzati nei primi due ambiti sono stati introdotti nel febbraio del 2001, mentre l'attività di valutazione delle *skill* nel campo dell'ICT iniziò ad essere realizzata nel settembre del medesimo anno.

In particolare, riguardo al possesso di una sufficiente capacità di utilizzare efficacemente le tecnologie di informazione e comunicazione nel contesto didattico, gli standard vigenti sono volti a valutare le competenze degli insegnanti non solo nelle discipline di insegnamento ma più ampiamente nell'esercizio del loro ruolo professionale, ad esempio nella predisposizione di ausili e risorse didattiche per gli studenti o nella gestione computerizzata dei loro profili e nel tenere traccia del loro sviluppo in termini di apprendimento.

3.2.3. Valutazione e certificazione

La valutazione della *performance* degli allievi impegnati nella formazione iniziale dei docenti è andata connotandosi progressivamente per l'accertamento del possesso effettivo di competenze, in linea con gli standard professionali di riferimento per la carriera dell'insegnante.

Indipendentemente dall'approccio impiegato, di tipo consecutivo oppure simultaneo, la formazione iniziale degli insegnanti prevede forme di supervisione e di valutazione sia da parte dei tutor degli organismi di istruzione superiore, sia dei docenti degli istituti scolastici presso i quali viene realizzata la formazione di tipo pratico. In linea generale, le strutture di formazione superiore realizzano la gran parte delle attività valutative in vista dell'ottenimento del QTS, mentre ai docenti delle scuole è attribuita una responsabilità parziale sul possesso delle competenze collegate alle specifiche discipline di insegnamento, oltre a quelle che rinviano alla valutazione degli apprendimenti degli studenti ed alla gestione delle lezioni. L'attività di valutazione può essere svolta sia sotto forma di esame che di osservazione e verifica protratta durante lo svolgersi del corso di studi.

Nello specifico, gli studenti iscritti ad un corso impostato sul modello consecutivo in genere conseguono il QTS e una laurea di primo livello Education, valida soprattutto in vista di un insegnamento nella scuola primaria, (*Bachelor of Education: BEd*) o un *Bachelor of Arts (BA)* o ancora una laurea in scienze dell'educazione (*Bachelor of Science in Education: BSc Ed*).

Il corso di studi di secondo livello si esplicita in genere nel *Post Graduate Certificate in Education (PGCE)*, nel *Professional Certificate in Education o employment-based training*, così come nel *Graduate Teacher Programme (GTP)*. Il completamento del PGCE comporta il superamento positivo di un anno a tempo pieno oppure di due anni *part-time* di corso di laurea di secondo livello per la formazione iniziale degli insegnanti. In alternativa può valere un corso *School-Centred Initial Teacher Training (SCITT)* se validato da un'università.

Come si è osservato in precedenza, dal maggio del 2002 si richiede agli aspiranti insegnanti il superamento di un esame sul possesso delle competenze in *literacy, numeracy* ed ICT. Un ulteriore richiamo va fatto per il settore della formazione professionale (*further education*), dove tra i requisiti centrali per l'ottenimento della qualificazione all'insegnamento figura, con un elevato peso proporzionale, la componente legata all'insegnamento pratico.

Va sottolineato che i diplomi di laurea di primo e di secondo livello vanno distinti dal *qualified teacher status*, nel senso che un allievo può soddisfare gli standard accademici del PGCE (o di una delle lauree di primo livello, soprattutto nel caso dell'istruzione presso la scuola primaria), e pur tuttavia non essere in grado di ottenere il QTS.

Il QTS viene attribuito dal *General Teaching Council* su comunicazione di un organismo accreditato per la formazione iniziale degli insegnanti, qualora il candidato risulti avere soddisfatto l'intera gamma di standard previsti dalla qualificazione. In tal caso all'insegnante viene rilasciato un attestato che ne certifica il conseguimento effettivo.

Gli insegnanti insigniti del QTS, ossia i *newly qualified teachers*, vengono presi in carico per legge dall'organismo di formazione iniziale presso il quale hanno conseguito il titolo, che ne costruisce un profilo di ingresso nella carriera e di successivo sviluppo (*Career Entry and Development Profile: CEDP*). In questo genere di documento vengono sintetizzate le diverse informazioni riguardanti i punti di forza e le priorità per il futuro sviluppo professionale in relazione agli standard previsti dal QTS. Lo scopo dell'ausilio è quello di supportare le scuole nella realizzazione di un monitoraggio sugli obiettivi da conseguire, oltre che di assicurare interventi di formazione e ulteriori forme di accompagnamento nel corso del periodo di primo inserimento.

3.2.4. Percorsi alternativi

Negli anni recenti i percorsi di tipo tradizionale che conducono al QTS sono andati arricchendosi di ulteriori opportunità alternative. Il processo è stato favorito dal tipo di impianto generale che sta alla base della formazione inglese degli insegnanti che, imperniato sulla definizione di un set di standard professionali articolati per competenze, rende possibile l'acquisizione delle qualificazioni indipendentemente dagli specifici percorsi formativi prescelti. In tal modo si sono moltiplicati i *setting* formativi all'interno dei quali possono essere maturate le competenze e le basi conoscitive richieste dagli standard.

Un esempio dell'allargamento delle opportunità mediante le quali pervenire alla qualificazione (QTS) e conseguentemente ad un più flessibile accesso alla carriera, è costituito dal *Graduate Teacher Programme* (GTP) e dal *Registered Teacher Programme* (RTP), introdotti entrambi nell'ordinamento inglese nel 1998.

I due programmi consentono agli istituti scolastici di assumere personale insegnante non ancora in possesso del QTS e di supportarne la qualificazione mediante modalità di formazione individualizzata. Il programma, posto in capo alla *Training Development Agency for Schools* (TDA), prevede che gli allievi trovino impiego presso una struttura scolastica e che per l'intero periodo di formazione vengano retribuiti come insegnanti non qualificati (*unqualified teachers*).

La scuola detiene la responsabilità della valutazione dei bisogni formativi, predisponendo e sovrintendendo al piano formativo, che viene approvato dalla TDA e che può includere una componente di formazione fruita all'esterno.

L'inclusione in un programma GTP prevede da un lato il possesso di una laurea di primo livello, dall'altro l'impegno per un intero anno scolastico. Nel caso invece del *Registered Teacher Programme*, i requisiti risultano essere meno selettivi, prevedendo la frequenza di almeno due annualità di un corso di istruzione superiore o il loro equivalente in termini di *part-time*. Nella fattispecie, il periodo previsto per il conseguimento del QTS ha una durata di uno o due anni, nel corso dei quali l'allievo lavora presso la scuola ed al tempo stesso cura la propria formazione, al termine della quale consegnerà un diploma di laurea di primo livello.

Tra le forme flessibili di formazione finalizzata all'ottenimento del QTS vanno annoverati inoltre i corsi intensivi per il rafforzamento delle competenze disciplinari (*subject enhancement/extension courses*), rivolti a soggetti già laureati. La loro durata va dalle 26 settimane di studio per discipline quali chimica, matematica e fisica, rivolti a laureati con una conoscenza della materia almeno al livello avanzato (*A-level*), alle 14 settimane per le lingue tedesca e francese, diretti a coloro che possono vantare una competenza a livello standard o che risultano essere di madrelingua corrispondente.

3.3. Modelli di accesso alla professione

Una prima stagione di riforme che hanno interessato la professione dell'insegnante si è aperta in concomitanza con la pubblicazione del libro verde *Teachers: Meeting the Challenge of Change*.²⁹ Nel documento si insiste sulla necessità di innalzare il livello complessivo del sistema dell'istruzione, perseguendo una serie di obiettivi che vanno dal reclutamento, gestione e motivazione di docenti di elevata professionalità, anche grazie ad un incremento delle offerte

²⁹ Department for Education and Employment (DfEE) (1998), *Teachers: Meeting the Challenge of Change*, London: The Stationery Office.

salariali, alla predisposizione di migliori forme di supporto per i docenti, infine all'impiego delle risorse in un modo più flessibile ed efficace.

Un nuovo modello di utilizzo del personale docente complessivo della scuola viene introdotto con la sigla dell'accordo nazionale per la riforma dei dipendenti pubblici nel settore dell'*education*, su proposta del Ministero per l'Istruzione e l'Impiego.³⁰ Nello specifico, l'intento sottoscritto comunemente dalle parti è indirizzato verso la riduzione dell'orario di lavoro degli insegnanti e contemporaneamente all'innalzamento degli standard professionali, della soddisfazione percepita da parte degli insegnanti verso il loro lavoro, a rendere più elevato lo status associato alla funzione sociale del docente scolastico.

Le modifiche al contratto vengono implementate a partire dal documento sulle condizioni di servizio dei docenti, incluse le forme salariali (*School Teachers' Pay and Conditions*) del 2003 ed hanno trovato progressiva applicazione tra il 2003 ed il 2009. La riforma include:

- cambiamenti nella regolamentazione sul ruolo e l'utilizzo dello staff di supporto;
- cambiamenti in relazione alle misure di copertura delle assenze dei docenti;
- l'inclusione delle attività di programmazione didattica, di preparazione delle attività di insegnamento e di valutazione dei risultati di apprendimento all'interno dell'orario di lavoro quotidiano, misura che ha trovato applicazione a partire dal settembre 2005.

A fornire il fondamento giuridico per il contratto del personale insegnante inglese sono gli articoli 35 e 36 della legge del 2002 sul sistema dell'istruzione (*Education Act 2002*).³¹ In essi sono contenute le disposizioni riguardanti l'esercizio delle funzioni dei docenti delle scuole finanziate con fondi pubblici: condotta e disciplina, idoneità, vertenze, nomina, sospensione e licenziamento. Il corpo delle diverse regolamentazioni, aggiornato al 2009 è contenuto nelle *School Staffing Regulations*, entrate in vigore il 2 novembre del medesimo anno.³²

La regolamentazione trova differente applicazione in relazione ai diversi tipi di scuole. Le autorità amministrative locali (*local authority*) rappresentano il datore di lavoro degli insegnanti nelle scuole pubbliche e nelle *voluntary controlled schools*, per lo più di impostazione religiosa, mentre il consiglio direttivo della scuola (*governing body*) risulta assolvere la medesima funzione in alcune altre fattispecie di scuole (*aided schools* e *foundation schools*).

In tutti i casi, il consiglio direttivo dell'istituzione scolastica assolve molte delle funzioni datoriali, inclusa la determinazione del numero e della composizione del corpo docente, oltre che alle pratiche di sospensione e di licenziamento del personale, oppure può trasferirne le funzioni al dirigente di istituto.

3.3.1. Pianificazione dei posti di lavoro, selezione e reclutamento

Nel sistema inglese la responsabilità dell'individuazione e della destinazione delle risorse destinate alla formazione del personale insegnante impiegato nella rete degli istituti scolastici a finanziamento pubblico è posta in capo al Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia (*Department for Children, Schools and Families: DCSF*), che attualmente riunisce l'intera gamma

³⁰ Department for Education and Employment (DfEE) (2003), *Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement*, London: DfES .

³¹ *Education Act* (2002). Per il testo di legge nella versione aggiornata si consulti <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/notes/contents>, mentre per una presentazione sintetica si rinvia al sito Teachernet del Ministero inglese: <http://www.teachernet.gov.uk/educationoverview/educationact/summary>.

³² UK Government (2009), *School Staffing Regulations* (http://www.opsi.gov.uk/si/si2009/uksi_20092680_en_1_24/03/10).

di competenze che afferiscono al mondo della scuola, per i bambini ed i giovani sino ai 19 anni, e della formazione professionale. Accanto ad esso, nel 2010 è stato costituito il *Department for Business, Innovation and Skills* (BIS) che ha assorbito in sé le funzioni precedentemente esercitate dal *Department for Business, Enterprise and Regulatory Reform* (BERR) e dal *Department for Innovation, Universities and Skills* (DIUS).

Già da molti decenni il governo inglese ha avviato una serie di analisi che consentono di porre sotto osservazione le dinamiche relative alla domanda e all'offerta di insegnanti e a realizzarne le proiezioni a medio e lungo termine. La stagione di avvio dell'attività di analisi ha preso avvio negli anni Settanta ed ha conosciuto vari stadi di affinamento, pur nel persistere delle sue finalità fondamentali, legate alla fissazione di obiettivi, di carattere quantitativo e qualitativo, a supporto del sistema di formazione iniziale degli insegnanti.

La programmazione della formazione iniziale è infatti basata sulla definizione della misura numerica e del profilo di insegnanti richiesti dal sistema nel corso del tempo, così come della definizione delle probabili dinamiche di sviluppo. Il modello messo a punto nel corso dell'attività di indagine, denominato modello per l'analisi dell'offerta di insegnanti (*Teacher Supply Model*), incrocia dati di natura diversa quali l'andamento demografico degli studenti, il rapporto tra studenti e docenti, il numero probabile di insegnanti qualificati che vengono immessi in carriera, la capacità formativa del settore della formazione iniziale, insieme all'impatto nel tempo delle misure di *policy*. Così facendo, è possibile sviluppare una capacità predittiva circa il numero di insegnanti che devono essere posti in formazione per pareggiare la domanda proveniente dal sistema in un tempo dato.

A conclusione delle indagini di volta in volta compiute sulle dinamiche della domanda e dell'offerta a livello nazionale, il Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia indica all'Agenzia per la Formazione e lo Sviluppo della scuola (TDA) gli obiettivi fissati per il sistema della formazione iniziale dei docenti, da usare come base e riferimento nelle politiche di finanziamento e di allocazione delle risorse. Per un periodo protratto di tempo le decisioni di spesa sono state prese a cadenza annuale, mentre recentemente si è introdotta una scansione biennale. Lo scopo è quello di tenere sotto controllo l'aggregato dell'offerta di insegnanti, in modo da poter evitare sia fasi in cui possa registrarsi un surplus dalle conseguenze negative sul piano occupazionale, che periodi in cui si determini una scarsità di risorse, con effetti critici dovuti al sovraffollamento delle classi e dei corsi di studio e conseguentemente sulla qualità dell'istruzione erogata.

Negli anni recenti si sono verificati cicli che hanno visto una flessione nel numero degli iscritti alla formazione iniziale degli insegnanti, cosicché si è resa necessaria l'introduzione di misure specifiche per innalzare il livello di reclutamento dei docenti, ivi compresa una serie di miglioramenti salariali.

In seguito all'introduzione di misure incentivanti e degli esiti positivi fatti registrare da più mirate ed efficaci campagne di reclutamento, il contesto nazionale inglese ha visto migliorare progressivamente le tendenze della domanda e dell'offerta di insegnanti, fino a giungere ad una situazione di equilibrio che ha consentito una parziale riduzione delle forme di incentivo.

Nonostante la ricerca di un punto di equilibrio dinamico tra la domanda e l'offerta di docenti della scuola possa dirsi in gran parte assolta mediante il ricorso al modello statistico che si è andato descrivendo, va sottolineato che ancora oggi si segnala una tendenza alla scarsità di studenti universitari formati nelle discipline scientifiche che intendano accedere alla carriera dell'insegnamento. Ciò vale in particolare per materie quali la matematica, la fisica e la chimica.

Come si è accennato in precedenza, il contratto del personale insegnante inglese trova il proprio riferimento giuridico negli articoli 35 e 36 dell'*Education Act* del 2002. La regolamentazione si distingue dalle disposizioni precedenti contenute nello *School Standards and Framework Act* del 1998, per il maggiore livello di flessibilità riconosciuto agli istituti scolastici in fatto di selezione e reclutamento del personale.

Secondo quanto disposto dal dispositivo di legge, si dà facoltà ai presidi di gestire i processi decisionali riguardanti le nomine dei docenti e di istruire la fase iniziale delle pratiche di licenziamento, con ampia autonomia rispetto ai consigli direttivi delle scuole che in genere assolvono una funzione di indirizzo e di valutazione dei risultati dell'attività didattica e più in generale formativa. In sostanza le funzioni concernenti le assunzioni e l'interruzione della collaborazione professionale da parte del corpo docente vengono delegate al dirigente scolastico, eccetto nei casi in cui vi siano ragioni perché il *governing body* della scuola intenda mantenere questa prerogativa.

Il testo di legge definisce differenti procedure di nomina, in relazione alla categoria giuridica cui appartiene la scuola. Come si è già osservato, in tutti i tipi di scuole il consiglio direttivo decide se occupare una cattedra vacante qualora ciò divenga possibile. In questo caso, il consiglio direttivo è tenuto a redigere una descrizione particolareggiata del profilo richiesto e deve inviarne comunicazione all'amministrazione locale. La notizia della cattedra vacante deve essere adeguatamente pubblicizzata, salvo il caso in cui si intenda coprire la *vacancy* attingendo a personale già assunto presso la scuola, oppure nell'ipotesi che si accetti di assumere un insegnante nominato dall'autorità locale.

Prendendo in considerazione il processo di selezione di nuovo personale, va specificato che presso alcuni tipi di scuola (*community schools e controlled schools*), l'autorità locale ha il diritto di partecipare alla fase di selezione e di fornirvi supporto, mentre per altri generi di scuola, per lo più connotate in termini religiosi, (*foundation schools e voluntary aided schools*), la facoltà di partecipazione alle selezioni è limitata ai casi in cui vi sia stato un preventivo accordo con il *consiglio direttivo*, o in alternativa sia stata siglata un'intesa con il Ministero. Qualora il preside della scuola non sia stato delegato a operare la selezione del nuovo personale, gli è comunque riconosciuto il diritto di partecipare e di essere coinvolto nelle pratiche di selezione.

Alla fase di scelta degli insegnanti che dovranno ricoprire i posti vacanti segue quella di nomina del personale individuato. Anche in questo caso si assiste ad una differenziazione nelle procedure in rapporto al genere di scuola interessata. Nel caso di un primo tipo di istituti (*community schools e controlled schools*) l'autorità locale è tenuta a nominare la persona selezionata dal consiglio direttivo, a meno che non si riscontri che il candidato non risponde ai requisiti giuridici previsti. Qualora la selezione sia avvenuta presso una scuola classificata secondo una diversa categoria giuridica (*foundation schools e voluntary aided schools*) è il *governing body* stesso, nella sua qualità di datore di lavoro, è responsabile della nomina dei soggetti ritenuti adeguati.

Per tutti i casi fin qui considerati l'insegnante selezionato, per poter essere assunto, deve in linea di principio deve risultare in possesso del *qualified teacher status*. Tuttavia si danno alcuni casi in presenza dei quali vigono alcune eccezioni alla regola generale. Ciò vale in primo luogo per gli insegnanti parzialmente formati che operano nei territori d'oltremare (*overseas trained teachers*), cui è concesso di lavorare in qualità di insegnanti non qualificati per un massimo di quattro anni. Inoltre una forma di deroga alla regola è prevista anche per i docenti che siano impegnati in percorsi di formazione iniziale centrati sulla diretta attività di insegnamento (*employment-based routes into teaching*).

In aggiunta a quanto osservato in precedenza in termini di requisiti per l'assunzione, va specificato che i candidati devono dimostrare di possedere un'idoneità fisica e mentale all'insegnamento. Inoltre la legge sulla salvaguardia dei gruppi vulnerabili (*Safeguarding Vulnerable Groups Act*), introdotta nel 2006 e che dispone restrizioni e controlli per tutto il personale che sul territorio nazionale lavora con bambini, giovani e adulti vulnerabili, detta una serie di requisiti che devono vedersi assolti.

Infine, a tutti gli insegnanti che svolgano la professione presso le scuole pubbliche (*maintained schools*) si richiede l'iscrizione presso il Consiglio generale degli insegnanti (*General Teaching Council*), dopo esserne risultati idonei alle condizioni di adesione.

3.3.2. Periodo di primo inserimento

La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 introduce l'obbligatorietà di un periodo di inserimento in prova denominato *induction*, da parte di tutti gli insegnanti di nuova qualifica (*newly qualified teachers*).³³ La fase di inserimento, della durata di un anno, prevede che i nuovi insegnanti vengano sottoposti ad un periodo di osservazione, e che possano godere di specifiche misure quali l'offerta di un accompagnamento prolungato e di sostegno nello stadio di primo accesso alla professione.

L'implementazione del periodo di prova nell'attività professionale prende avvio nel maggio del 1999, quando a tutti gli insegnanti in formazione da poco entrati in possesso del QTS viene richiesto di portare a termine un periodo di tre trimestri (*terms*), equivalenti ad un'annualità.

L'assolvimento del periodo di *induction* risponde allo scopo di condurre gli allievi ad un livello di professionalità misurata su precisi standard nazionali di riferimento. Più recentemente nuovi standard, riformulati dalla TDA e che vanno sotto il termine di *core standards*, rappresentando la parte basilare degli attuali standard professionali dell'insegnante introdotti nel 2007, fungono da referenziali per il completamento del periodo di inserimento dei docenti nella scuola.³⁴

Alla stessa stregua degli standard di riferimento per il QTS i *core standards*, che ne rappresentano la parte rispetto al tutto, seguono un'articolazione in attitudini professionali, conoscenze e sapere professionale, oltre che capacità professionali. La loro funzione, come nel caso degli standard QTS, è quella di fornire un referenziale in termini di competenze per misurare l'effettiva padronanza delle attività professionali.³⁵

Il periodo di prova combina un programma individualizzato di accompagnamento, che fornisce opportunità di approfondimento delle conoscenze, capacità e livelli di raggiungimento in relazione agli standard per l'ottenimento del QTS, con una valutazione sistematica del grado di *performance* via via ottenuto dai neodocenti. Le diverse e tra loro integrate attività di supporto tengono conto dei punti di forza e delle aree di sviluppo, così come definiti nel profilo di ingresso nella carriera e di successivo sviluppo (*Career Entry and Development Profile: CEDP*), cui si è accennato in precedenza, che accompagna ciascun nuovo insegnante dal termine della formazione iniziale sino al

³³ *Teaching and Higher Education Act* (1998).

³⁴ Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007a), *Professional Standards for Teachers: Core*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_core.pdf).

³⁵ Per la consultazione del materiale di orientamento predisposto ad uso degli insegnanti neoqualificati si veda: Department for Children Schools and Families (DCSF) (2008a), *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*, London: DCSF, (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12703/080623%20Induction%20Statutory%20Guidance.pdf); Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007c), *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/core_standards_guidance.pdf).

primo impiego, tenendo traccia del patrimonio di competenze acquisite e del loro livello di raggiungimento. Il CEDP è costituito da una risorsa di tipo *on-line* rivolta agli allievi ed ai docenti in prova e fornisce un *framework* rispetto al quale individuare le acquisizioni, gli obiettivi e le dinamiche dei bisogni di sviluppo professionale.

Nel corso del periodo di *induction* un ruolo cruciale è svolto dai dirigenti scolastici, i quali sono tenuti ad assicurare che l'orario di insegnamento dei *newly qualified teachers* non ecceda il 90% di quello degli altri docenti della scuola.

I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche.

I nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare l'operato di un docente da poco nominato. In linea di principio tale figura deve essere un membro del personale docente che possieda il tempo, le competenze, la preparazione e l'autorevolezza per esercitare il proprio ruolo efficacemente, incluso il fatto di tenere un comportamento rigoroso e di formulare giudizi chiari e imparziali sui progressi verso l'assolvimento dei *core standards*.

Colui che ne ricopre il ruolo può variare a seconda dell'istituto scolastico e del numero di nuovi insegnanti. Ad esempio le funzioni di accompagnamento, monitoraggio e valutazione possono essere suddivise tra due o più docenti. In questo caso una sola persona deve in ogni caso assumersi la responsabilità di coordinare quotidianamente il programma di *induction*.

Nelle scuole di dimensioni minori può accadere che sia lo stesso dirigente d'istituto a svolgere la funzione di tutor per l'inserimento. In questo caso diviene particolarmente importante che sia un altro membro del corpo docente a svolgere la funzione di *mentor* e che il docente in prova possa contare su un ulteriore *network* di risorse, derivanti dall'autorità locale o da gruppi di colleghi in fase di primo inserimento.

Negli istituti di maggiori dimensioni, il responsabile di dipartimento può essere designato come tutor. Sulla base di questo modello il preside o un insegnante esperto dovrebbero coordinare i programmi di inserimento, operare la valutazione dei docenti in prova, assicurando la qualità delle attività di accompagnamento svolte nell'intera struttura scolastica.

La maggior parte delle scuole e dei college individuano un *mentor*, chiamato anche *buddy*, per ciascun insegnante in periodo di prova. Il suo compito è quello di lavorare a stretto contatto con il novizio, fornendogli supporto quotidianamente nelle attività didattiche o in relazione ai contenuti dell'insegnamento.

Le responsabilità del tutor includono l'assolvimento delle funzioni seguenti:

- fornire o coordinare orientamento e aiuto efficace, incluse le funzioni di *coaching* e di *mentoring*;
- curare la valutazione dei progressi durante il periodo di *induction*;
- realizzare tre incontri formali di valutazione nel corso del periodo di inserimento;
- coordinare gli apporti degli altri colleghi;
- assicurare che si realizzino sessioni di osservazione dell'operato dei docenti in prova e che gli si forniscano *feedback* dell'esito delle valutazioni in forma scritta;
- assicurare che le persone seguite comprendano i ruoli degli altri colleghi coinvolti nell'inserimento, incluse le responsabilità di svolgere un ruolo attivo nel proprio percorso di sviluppo;
- lavorare con i docenti in prova per organizzare ed implementare un programma personalizzato di monitoraggio, accompagnamento e valutazione che tenga conto dei loro reali bisogni e punti

di forza, in relazione con gli standard da raggiungere ed il contesto specifico della scuola in cui operano.

In termini di analisi dell'operato del nuovo insegnante e di valutazione formale del suo operato, il *General Teaching Council for England* ha fissato una serie di risultati attesi dai vari attori:

- *tutor*: realizzare almeno sei analisi dei progressi e coordinare tre incontri di valutazione formale;
- *newly qualified teacher*: tenere traccia delle attività svolte e partecipare agli incontri programmati per l'analisi dei progressi e la valutazione formale;
- *dirigente scolastico*: assicurare che le relazioni di valutazione siano completate e siano trasmesse all'organismo che ne ha la competenza, inclusa la dichiarazione su quanto gli standard previsti siano stati effettivamente raggiunti al termine del periodo;
- *organismo competente*: al termine del periodo di *induction*, decidere se il docente che ha sostenuto il periodo di prova soddisfa i *core standard* e fornire al GTCE la documentazione relativa;
- *GTCE*: rappresenta l'organismo cui il *newly qualified teacher* può fare appello in caso di mancato superamento del periodo di inserimento.

Gli incontri per l'analisi dei progressi rappresentano un'opportunità per il tutor e il docente in prova per discutere sui risultati ottenuti e per definire eventuali modifiche al piano di inserimento sotto il profilo degli obiettivi e delle azioni da realizzare. Dovrebbero tenersi a metà del percorso annuale.

La preparazione degli incontri va curata nel dettaglio dal tutor, che ha raccolto e tenuto traccia dei *feedback* forniti dal *mentor* e dagli altri colleghi che hanno esercitato un ruolo di supporto o di osservazione.

Gli esiti della valutazione conclusiva offrono l'opportunità di valutare l'intera esperienza professionale e, in caso di valutazione positiva, di preparare il docente in prova ad essere coinvolto nelle successive attività di formazione in servizio.

3.3.3. Forme e livelli di autonomia locale

Termini e condizioni di servizio della professione insegnante all'interno del settore della *further education* in Inghilterra sono definiti sovente a livello locale, oltre che istituzionale. Ciascun *college* rappresenta un'organizzazione indipendente, dotata di un consiglio direttivo (*board of governors*) ed inquadrata, sotto il profilo legale, alla stregua di un datore di lavoro nei confronti delle proprie maestranze. Per tale motivo, le forme di salario, così come le condizioni di impiego, possono variare sensibilmente in rapporto alla singola scuola, benché siano in vigore una serie di linee guida frutto di un accordo nazionale.

Nel 2000 viene costituito un nuovo organismo quale sede di negoziazione il *Further Education National Joint Forum* (NJF) che raggruppa i datori di lavoro ed i rappresentanti delle organizzazioni sindacali riconosciute.

Una serie di accordi separati in merito alle condizioni di servizio caratterizzano anche gli insegnanti che operano presso i *sixth form colleges*. Questi ultimi sono caratterizzati da un'offerta educativa che va dall'istruzione secondaria ai corsi della formazione professionale (*vocational courses*), rivolti a studenti di età compresa tra i 16 ed i 19 anni. In precedenza erano retti sulla base delle *School Regulations*, ossia della legislazione in vigore per il sistema dell'istruzione pubblica inglese, ma dal 1992 sono entrati a far parte del settore della *further education*, sulla base del *Further and*

Higher Education Act. Successivamente, nel novembre del 2009 in forza di un nuovo ordinamento (*Skills, Children and Learning Act*) si è introdotta una nuova fattispecie legale per i *sixth form colleges*. Nonostante mantengano diverse caratteristiche in comune con i *college* che offrono corsi di *further education*, mantengono tuttavia un'identità distinta sotto il profilo giuridico.

Il *National Joint Council for Sixth Form Colleges* (NJC) è stato costituito nell'aprile del 1993 quale sede al cui interno vengono negoziate le condizioni di servizio e di salario valide per il settore ed al contempo per curare l'adozione degli accordi, una volta sottoscritti a livello centrale, presso i singoli *college*.

3.4. Sviluppo professionale

3.4.1. Status, sviluppo professionale, retribuzione

In Inghilterra gli insegnanti sono inquadrati come dipendenti pubblici (*public employees*), alla stessa stregua ad esempio dei dipendenti nel settore della sanità pubblica. In questo senso differiscono dalla categoria contigua ma distinta dei dipendenti statali (*civil servants*), in cui rientrano i dipendenti dei ministeri, esclusa la difesa, oltre all'amministrazione pubblica, nelle sue diverse articolazioni a livello locale.

La figura dell'insegnante non gode di un impiego garantito per ciascun livello della vita professionale, ma deve di volta in volta sostenere una serie di prove per avanzare tra i diversi e molteplici tipi di inquadramento professionale. Le assunzioni possono essere disposte sia in forma permanente (*open-ended*), sia sulla base di un contratto a tempo determinato.

Come si è già accennato in precedenza, gli insegnanti delle scuole pubbliche sono tenuti obbligatoriamente ad iscriversi al *General Teaching Council for England* (GTC). A partire dal settembre del 2008 anche gli allievi della formazione iniziale degli insegnanti devono registrarsi in forma provvisoria al GTC sin dall'inizio dell'attività formativa. Il Consiglio, alla pari degli organismi corrispettivi costituitisi negli altri stati del Regno Unito, opera allo scopo di garantire e potenziare il livello professionale dei propri associati. A tal fine vige un codice professionale dei valori e dei comportamenti dell'insegnante, che descrive gli elementi cui deve ispirarsi la condotta e la pratica professionale degli associati.

Nel settembre del 2007, come si è già osservato, è stato introdotto un nuovo *framework* contenente gli standard professionali dell'insegnante, che definisce quali siano le caratteristiche attese di ciascun insegnante ad ogni stadio della propria carriera professionale, in termini di attitudini, conoscenze e capacità, allo scopo di aumentare progressivamente l'efficacia didattica e formativa che ci si attende dal suo ruolo.³⁶

Il dispositivo di legge, oltre a delineare il profilo professionale dell'insegnante, su cui si è insistito nella parte iniziale del capitolo, ne articola i differenti livelli e le categorie di appartenenza, fornendo un quadro variegato delle opportunità di carriera nel settore dell'insegnamento scolastico di tipo pubblico che di seguito si intende riassumere schematicamente.

- Innanzitutto si parte dal *Qualified Teacher Status*, che si ottiene al termine della formazione iniziale degli insegnanti, su cui si è insistito in precedenza. Il QTS si ottiene quando il candidato abbia dato prova di soddisfare gli standard corrispondenti alla qualificazione.

³⁶ Training and Development Agency for Schools (2008), cit.

- Al termine del periodo di prova (*induction*), le competenze acquisite dai docenti, come si è osservato in precedenza, devono corrispondere al *core standard*, che fungerà da fondamento della professionalità anche per le posizioni via via più elevate. Da questo momento l'insegnante acquisisce il titolo di *Classroom Teacher*, cui corrisponde la fascia salariale denominata *main scale pay*, ossia il livello di base.
- I docenti scolastici che abbiano raggiunto il sesto livello della *main pay scale* possono fare domanda per passare dallo status di *Classroom Teacher* a quello di *Post Threshold Teacher*. In tal caso devono sostenere una prova, cui corrisponde uno specifico set di standard per l'accertamento del possesso delle competenze richieste. Contrariamente a quanto accade per la maggior parte delle posizioni professionali, l'accesso in questo caso specifico non avviene su base competitiva e non è prevista la fissazione di una soglia numerica massima di posti. Ottenuto il *Post Threshold Teacher Status*, l'insegnante accede ad una fascia stipendiale superiore, detta *upper pay scale*. In linea di principio l'avanzamento di carriera può concludersi all'interno di questa categoria.
- Accanto alla progressione di carriera fin qui descritta, uno status più elevato è rappresentato dall'*Excellent Teacher* (ET), la cui posizione include una quota limitata di insegnanti ad elevata professionalità in possesso della qualificazione corrispondente, il cui salario si differenzia per essere ancora più elevato di quello previsto per la *upper pay scale*. L'*excellent teacher* è inteso come una risorsa per far progredire le pratiche didattiche e per curare la formazione in servizio dei docenti, utilizzando e condivide le proprie competenze didattiche in funzione dello sviluppo professionale del personale docente complessivo della scuola in cui opera.
- Un'ulteriore posizione *a latere* della carriera ordinaria è rappresentata dall'*Advanced Skills Teacher* (AST), qualificazione che consente agli insegnanti provvisti di particolari qualità professionali di svolgere la propria attività didattica e nel contempo di impiegare le proprie competenze in funzione del potenziamento delle *performance* di altri docenti, sia all'interno della scuola in cui operano, sia all'esterno presso altre scuole. Anche in questo caso l'accesso alla posizione è vincolato al possesso di una serie di competenze riconosciuto da un organismo definito sulla base di precisi standard di *performance*.
- Una classificazione separata su base geografica venne introdotta nel settembre 2004 per riconoscere e remunerare in forma più elevata le capacità e la competenza degli insegnanti presenti nel contesto londinese (*Chartered London Teacher Status*: CLT).

Relativamente alla *further education*, dal 2007 i docenti scolastici che ne fanno parte sono tenuti ad associarsi all'*Institute for Learning* (IFL). Anche nel loro caso la categoria di appartenenza è quella dei dipendenti pubblici.

I docenti in prova accedono alla professione con la qualificazione di *Qualified Teacher, Learning and Skills* (QTLS) nel caso degli insegnanti a pieno titolo, oppure di *Associate Teacher, Learning and Skills* (ATLS) per coloro che sono impiegati con minori responsabilità didattiche.

Una volta acquisite, le qualificazioni non possono decadere, ma il loro esercizio è vincolato alla dimostrazione, a cadenza annuale, del possesso dei requisiti progressivi previsti per lo sviluppo professionale.

Nella maggior parte dei casi l'avanzamento di carriera avviene mediante la richiesta di un passaggio ad una posizione professionale più elevata, sia nell'istituto scolastico presso il quale si è impiegati o presso un'altra scuola. L'avanzamento di carriera si inquadra prevalentemente all'interno del cosiddetto *management career path*, ossia della progressione da funzioni associate alle sole attività didattiche, verso ruoli in cui la didattica si vede associata ad ulteriori incarichi che comportano

responsabilità aggiuntive. Le principali responsabilità che possono andare ad aggiungersi alla didattica riguardano sia gli interventi di orientamento sugli studenti e l'intrattenimento di rapporti strutturati con la componente dei genitori, sia responsabilità in relazione al curriculum (coordinatore del curriculum nella scuola primaria o responsabile di dipartimento nella scuola secondaria). Inoltre la copertura di specifici ruoli viene gestita mediante procedure di promozione del personale. E' il caso ad esempio del coordinatore per i bisogni educativi speciali (*Special Education Needs Coordinator*: SENCO).

Tali responsabilità di medio livello gestionale sono riconosciute e remunerate all'interno della struttura di pagamento conosciuta come *Teaching and Learning Responsibilities* (TLR), che viene corrisposta qualora tra le funzioni dell'insegnante siano incluse significative responsabilità non previste per il resto del corpo docente.

3.4.2. Formazione in servizio

Sono molteplici le forme racchiuse nel termine di formazione in servizio (*continuing professional development*), finalizzate a migliorare e potenziare la pratica degli insegnanti inglesi. Si tratta di attività ed interventi svolti non solo entro contesti didattici di tipo formale, ma realizzate informalmente in una pluralità di contesti ed ambienti diversi.

Procedendo secondo una progressione che va dal contesto della scuola e si allarga via via verso ambiti più esterni, il primo luogo entro il quale si realizza la formazione in servizio è dato dalla singola scuola, dove si programmano e trovano realizzazione attività di *coaching*, *mentoring*, supporto ed accompagnamento individuale nei confronti dei docenti nel periodo di prova, e si sostanziano in colloqui e incontri per l'analisi delle *performance* individuali, insegnamento di gruppo (*team teaching*), condivisione di buone pratiche, osservazione delle sessioni di lezione, *feedback*, etc.

Un secondo livello di attività include reti di scuole, nella forma di *network* di istituti che impostano interventi di aggiornamento, riflessione ed analisi su aspetti metodologico-didattici, o riguardanti tematiche di respiro, o ancora lo sviluppo delle *policy* nel campo educativo. Le reti di scuole operano inoltre con efficacia nella diffusione ed attuazione di nuove disposizioni definite a livello centrale, ad esempio nella comprensione ed utilizzo dei nuovi standard per accedere al *qualified teacher status*.

Infine ad un livello ancora più esteso troviamo le attività esterne alla rete di scuole, che si sostanziano in corsi di formazione, preparazione di tipo post-laurea, conferenze, visite di studio e scambi internazionali, sino a periodi sabbatici per insegnanti esperti.

La responsabilità del sistema della formazione in servizio è condivisa da una pluralità di enti ed organismi sia pubblici che privati, tra i quali figurano il governo centrale, mediante il Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia, la TDA, il *National College for Leadership of Schools and Children's Service*, il Consiglio generale degli insegnanti inglesi, sino ai dirigenti di istituto ed ai docenti coinvolti.

L'agenda politica per la formazione in servizio dei docenti scolastici è attualmente definita all'interno del documento *2020 Children and Young People's Workforce Strategy*, pubblicato nel dicembre del 2008.³⁷ In esso sono incoraggiate le forme di *partnership* di lavoro integrata tra diversi attori. Le misure previste per il mondo della scuola includono aspetti diversi e tra loro collegati,

³⁷ Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008b), *2020 Children and Young People's Workforce Strategy*, London: DCSF, (<http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-01052-2008&>).

quali ad esempio l'invito a potenziare la costituzione di reti e *cluster* di scuole per una migliore razionalizzazione delle attività di formazione continua dei docenti, oltre che di un più forte impatto sui destinatari ed un più efficiente impiego delle risorse. Inoltre si insiste sul riconoscimento del diritto di ciascun insegnante a poter fruire di una formazione in servizio di qualità, cui deve corrispondere la possibilità effettiva di goderne non solo nella fase iniziale di inserimento nella scuola, ma lungo tutto il corso della carriera. Infine particolare risalto è posto sulle misure finalizzate a far divenire sempre più quella dell'insegnante una professione a livello di *master's level*, grazie anche ad una serie di facilitazioni rivolte al personale già impiegato che voglia perfezionare i propri studi, con il conseguimento di una laurea corrispondente al secondo livello definito dal Processo di Bologna.

L'organismo che più di altri svolge un ruolo di primo piano nella formazione in servizio degli insegnanti, la TDA, fornendo orientamento e informazione, nel corso del 2009 ha pubblicato un documento specifico in cui viene delineata la strategia per conseguire gli obiettivi fissati dal governo, propone un approccio basato su tre priorità principali per il periodo 2009-2012.³⁸ In primo luogo si punta a promuovere una cultura dell'apprendimento, abilitando le scuole a sostenerne la diffusione collegando strettamente lo sviluppo della formazione continua dei singoli insegnanti a quella dell'intera struttura scolastica, utilizzando il periodo di prova dei docenti e l'analisi delle *performance* individuali in funzione della programmazione della formazione rivolta a tutto il personale docente. Inoltre si intende potenziare la coerenza tra le attività promosse e la collaborazione tra istituti scolastici, incrementando le opportunità di collaborazione a livello locale, regionale e nazionale, riducendo le duplicazioni e tenendo sotto controllo la coerenza interna ed insieme la sostenibilità delle pratiche formative. In terzo luogo ci si propone di aumentare la qualità e ricettività del sistema, cosicché le scuole possano fare il migliore uso delle risorse esistenti, ivi comprese quelle di carattere tecnologico e finanziario.

Le attività didattiche possono essere svolte all'interno della scuola, ovvero nell'ambito dell'amministrazione locale, presso una struttura di istruzione superiore o un'istituzione per la *further education*, o ancora presso un ente di formazione privato. Ad offrire formazione e supporto alla formazione continua degli insegnanti nello specifico campo del *middle management*, come si è osservato precedentemente, è il *National College*.

I formatori possono appartenere ad un'ampia gamma di agenzie: atenei e centri di istruzione superiore, staff degli istituti scolastici, consulenti delle amministrazioni locali per le attività formative, ispettori, consulenti privati.

Nel maggio del 2008 il *Learning and Skills Council* (LSC), un'agenzia governativa attualmente assorbita dalla *Skills Funding Agency* (SFA), ha introdotto il marchio nazionale di qualità per l'eccellenza della formazione. Mediante un processo rigoroso di analisi, valutazione e certificazione, lo standard per la qualità della formazione (*Training Quality Standard: TQS*) assolve la funzione di accreditare gli organismi della formazione continua che abbiano dimostrato di aver raggiunto elevati livelli di qualità e di essere in grado di soddisfare i fabbisogni formativi dei soggetti occupati al livello di eccellenza.

Dal punto di vista della programmazione ed organizzazione della formazione in servizio, i finanziamenti pubblici vengono assegnati direttamente alle scuole, ciascuna delle quali definisce i propri fabbisogni formativi in relazione alle indicazioni contenute nel piano di sviluppo dell'istituto e, laddove specificato, dai vincoli apposti dal governo alla forma di finanziamento. Il contributo finanziario non è circoscritto rigidamente alla formazione in servizio, ma ciascuna scuola ha facoltà di decidere in quale misura destinare il finanziamento al *continuing professional development*, sulla

³⁸ Government UK, Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009d), *cit.*

base di una lettura dei fabbisogni espressi dal corpo docente. Tali fabbisogni rappresentano l'esito di varie attività di analisi, tra le quali la valutazione sistematica della *performance* degli insegnanti ed il confronto tra le competenze da loro possedute ed il *framework* di standard professionali per gli insegnanti. Non da ultimo, a rivestire un ruolo rilevante nella determinazione dei fabbisogni formativi di istituto, figurano le aspirazioni allo sviluppo della carriera espresse dai docenti.

Circa la dimensione temporale del *continuing professional development*, non è previsto un livello minimo che per legge debba essere destinato alle attività di formazione degli insegnanti. Ciononostante le condizioni di servizio per i docenti delle scuole in Inghilterra precisano che ciascun insegnante sia tenuto a svolgere annualmente 195 giornate di lavoro, delle quali 190 in attività didattiche. Le rimanenti cinque giornate sono destinate ad una serie di ulteriori attività, inclusa la formazione continua. L'organizzazione, il calendario e la scelta dei contenuti della formazione in servizio sono di competenza del dirigente scolastico. Va considerato in proposito che gli insegnanti hanno il dovere professionale di aggiornare le proprie metodologie di insegnamento ed i propri programmi di lavoro partecipando ad interventi formativi nel corso dell'intera carriera lavorativa. Entro questi limiti generali, la partecipazione dipende sia dalle caratteristiche dei fabbisogni individuali che dall'ammontare delle risorse complessive assegnate alla scuola. In tal modo, il tempo destinato al CPD può essere compreso a livello individuale tra un minimo di qualche ora ad una serie di giornate, sino a giungere talvolta ad un periodo protratto di studio in forma *part-time* o *full time* per la preparazione di qualificazioni nazionali. I corsi possono tenersi nel corso dell'orario di lavoro, oppure successivamente all'attività didattica, o nel corso dei *week end* e delle festività. I consigli direttivi delle scuole possono coprire le spese sostenute dagli insegnanti che partecipino ad attività formative al di fuori dell'orario di lavoro.

Una forma che sta prendendo piede negli anni recenti consiste nella qualificazione professionale degli insegnanti attraverso la ripresa degli studi universitari in vista del conseguimento di qualificazioni post-laurea, quali in particolare al laurea magistrale (*Master degree*) o il dottorato (*doctorate*). Il governo, tramite la TDA, supporta economicamente gli organismi formativi, in specie gli atenei universitari, che propongono tale offerta formativa. Nello specifico a livello governativo si è stabilito di dare la priorità allo sviluppo di nuove lauree di secondo livello in insegnamento e apprendimento (*Master in teaching and learning: MTL*), in coerenza con la strategia *2020 Children and Young People's Workforce* che stabilisce di rendere quella dell'insegnante una professione a livello *Master*, facendo leva sul *continuing professional development*. Tale qualificazione ha preso avvio nell'aprile del 2010. E' interessante notare come il raggiungimento del MTL sia programmato sviluppando le *skill* professionali e le competenze specialistiche dei docenti direttamente sul posto di lavoro, supportando gli insegnanti con l'ausilio di un *coach*, debitamente formato allo scopo, interno alla scuola la cui attività si raccorda con quella di un tutor appartenente all'organismo di istruzione superiore.

Inoltre va sottolineato come all'interno degli istituti scolastici si svolga un'attività continua di orientamento, supporto e sviluppo professionale ad opera degli insegnanti più esperti nei confronti dei colleghi di nomina più recente, non limitatamente ai nuovi insegnanti. In questo caso gli *Advanced Skills Teachers* sono tenuti a condividere il loro livello di *expertise* con i colleghi della scuola di appartenenza e, quando programmato, con quelli di altre scuole associate. Inoltre coloro che appartengono alla categoria di *Excellent Teacher* sono contrattualmente impegnati a partecipare alla formazione dei *newly qualified teachers* ed a svolgere la funzione di mentore nei confronti di altri insegnanti della scuola.

Infine un ulteriore ausilio alla formazione ed aggiornamento continuo degli insegnanti è costituito dal canale televisivo *Teachers' TV*, che ha avviato le proprie trasmissioni nel 2005. Il canale,

finanziato dal governo ma indipendente dal punto di vista editoriale, offre programmi di formazione ed aggiornamento, risorse per l'attività didattica ed informazioni e notizie sul settore dell'istruzione.

3.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti

Il sistema di valutazione degli insegnanti applicato in Inghilterra si basa sulla nozione centrale di *performance management of teachers*, ossia di gestione dei livelli di *performance* dei docenti scolastici. Con questo concetto si intende il processo di valutazione del grado di prestazione complessiva di un insegnante in rapporto alla sua *job description* e alle condizioni previste dall'ordinamento ministeriale che stabilisce le condizioni di servizio e di retribuzione dell'insegnante, lo *School Teachers' Pay and Conditions Document*.³⁹ Inoltre il sistema di gestione della *performance* tiene conto dello sviluppo professionale individuale dei docenti scolastici, nel contesto del piano di miglioramento complessivo dell'istituto scolastico. A tale scopo, il processo si basa sul set di standard che definisce le attitudini, le conoscenze e le capacità professionali ad ogni stadio della carriera dell'insegnante.

Le attuali disposizioni che regolano l'intera materia, una versione con rilevanti integrazioni e modifiche rispetto al modello adottato in precedenza, sono entrate in vigore nel settembre del 2007 ed hanno trovato effettiva applicazione sulla struttura delle retribuzioni a partire dal settembre 2008.⁴⁰ Il testo di legge che ne rappresenta il fondamento giuridico è costituito dal Regolamento sullo *School Teacher Management*, approvato nel 2006.⁴¹ Entrambi gli articolati, in forma diversa, discendono dalla legge quadro sull'educazione (*Education Act*) del 2002.

Il processo sulla base del quale ciascun insegnante inglese è sottoposto ad una valutazione delle sue *performance* professionali si svolge con cadenza annuale.

Ciascun istituto scolastico è tenuto a sviluppare una propria politica e una serie di disposizioni in tal senso, incentrate sui seguenti aspetti principali:

- definizione dei risultati che si intende raggiungere e dei metodi e delle modalità con cui verranno misurati;
- definizione del processo di gestione della *performance* degli insegnanti all'interno di un più generale sistema di miglioramento della qualità espressa dalla scuole, con l'indicazione dei raccordi tra la valutazione dei docenti e le ulteriori misure di sviluppo della scuola, l'autovalutazione di istituto e la programmazione del miglioramento continuo dei processi e dei risultati dell'insegnamento e degli apprendimenti;
- definizione delle misure e delle modalità con cui si intende perseguire l'affidabilità e l'equità delle pratiche di valutazione delle *performance* individuali che riguardino insegnanti in possesso di simili livelli di esperienza o di responsabilità;
- definizione dei tempi del processo;
- definizione di un protocollo per l'osservazione delle attività di docenza all'interno delle classi;
- garanzia di un livello adeguato di formazione rivolta alle figure impegnate nei processi di valutazione;

³⁹ Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009a), *School Teachers' Pay and Conditions Document*, London: The Stationery Office, 2009 (<http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-00800-2009>).

⁴⁰ Department for Education and Skills (DfES) (2006), *Performance Management for Teachers and Head Teachers*, London: DFES, http://www.teachernet.gov.uk/_doc/10405/PM%20Guidance%20print%20final%20Nov%2006.pdf

⁴¹ *The Education School Teacher Performance Management (2006) Regulations*, SI 2006/2661 (<http://www.opsi.gov.uk/SI/si2006/20062661.htm>).

- definizione delle procedure per il monitoraggio e la valutazione periodica del sistema di valutazione degli insegnanti messo a punto presso la scuola;
- definizione di procedure supplementari per l'esecutività del sistema di valutazione degli insegnanti.

Il Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia ha predisposto una guida per accompagnare l'introduzione del nuovo sistema di valutazione dei docenti da parte delle scuole, ricco di esempi e di buone pratiche che possono essere di aiuto per la costruzione del sistema di *performance management*.⁴²

Il processo di valutazione si articola in una serie di fasi consecutive, di cui lo stadio iniziale è rappresentato da un incontro programmatico (*planning meeting*) che si tiene all'inizio di ogni ciclo valutativo tra il valutatore (*reviewer*) e l'insegnante oggetto dell'attività valutativa (*reviewee*).

Gli aspetti che vengono considerati nel corso della riunione in cui si procede all'impostazione della fase operativa riguardano in primo luogo gli obiettivi individuali del valutato in relazione alla sua *job description* e all'annualità di servizio. Inoltre vengono definite le modalità per l'osservazione della pratica didattica all'interno della classe, oltre ad eventuali e ulteriori evidenze da utilizzare ai fini valutativi, quali ad esempio la testimonianza orale o scritta di ulteriori docenti. La riunione di programmazione è utile anche ad esplicitare con chiarezza quali siano i criteri sulla base dei quali si procederà alla verifica della *performance*, oltre al supporto che verrà fornito al valutato ai fini di venire incontro ai criteri di giudizio, così come i fabbisogni formativi e di sviluppo professionale necessari al raggiungimento degli standard e le azioni che devono essere intraprese per farvi fronte.

Gli elementi del processo di valutazione devono essere tralasciati in rapporto alla qualificazione ed alla posizione in cui rientra l'insegnante, così come ai criteri per la progressione negli scaglioni retributivi, agli obiettivi di sviluppo fissati per l'intero istituto scolastico e a ciò che ci si può attendere dalla specifica posizione in cui opera il valutato. Accanto a tali criteri, hanno un peso considerevole anche le aspirazioni professionali individuali, la rilevanza di alcuni standard professionali e la propensione del candidato in merito alla ricerca di un buon equilibrio tra le attività lavorative e il tempo da dedicare ad altre forme di impegno.

A conclusione del *planning meeting*, entro la scadenza di cinque giorni deve essere redatto dal valutatore un documento di prima approssimazione contenente le disposizioni per la fase di valutazione, documento che assumerà una versione definitiva entro dieci giorni dalla realizzazione dell'incontro, con la possibilità per il candidato di apportare modifiche ed integrazioni in entrambe le fasi di redazione. Lo stadio preparatorio e programmatico, prima tappa del cosiddetto ciclo di valutazione (*cycle*), deve essere completato per tutto il personale docente entro il mese di ottobre di ciascun anno scolastico.

A conclusione di ogni ciclo si tiene una riunione di revisione (*review meeting*) allo scopo di vagliare il grado di *performance* dimostrato dall'insegnante nel corso dell'intero periodo di osservazione in rapporto ai criteri fissati e, laddove il valutato possieda i requisiti per un avanzamento retributivo, di formalizzarne la richiesta. I docenti compresi nella fascia retributiva di base (*main scale*) di norma possono aspirare ad un incremento annuale, a meno di una valutazione particolarmente positiva che ne determini un ulteriore scatto di avanzamento. Non si rende comunque necessaria una richiesta diretta al dirigente scolastico, dato che per procedere al livello retributivo superiore è sufficiente superare la verifica annuale. Negli altri casi, in particolare se il docente figura nella *upper scale pay* o possiede lo status di *Advantage Skills Teacher*, il valutatore è tenuto a fare una richiesta di promozione salariale diretta al preside, che ha facoltà di decisione.

⁴² Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009b), *Teachers' and Head Teachers' Performance Management – Guidance*, London: DCSF.

L'osservazione dell'attività didattica dell'insegnante all'interno della classe rappresenta uno degli strumenti principali per giungere alla valutazione della *performance* dell'insegnante. La sua finalità prioritaria è di tipo supportivo, volta allo sviluppo professionale. Per tale ragione la scelta del momento, della durata e degli osservatori è strettamente collegata alle necessità di sviluppo professionale dell'insegnante esaminato.

Per ciascun ciclo di osservazione annuale in classe è previsto un limite di tre ore, tuttavia i documenti riguardanti il *teacher performance management* sottolineano come tale durata debba essere intesa come estensione massima e non come un periodo standard.

L'osservazione è compiuta di norma dal *reviewer*, ma i dirigenti d'istituto possono decidere di affidare tale compito, in particolari circostanze, anche ad ulteriori esperti esterni che possiedano un'adeguata esperienza professionale.

L'osservazione non risulta fine a se stessa ma è finalizzata, oltre che a fornire un'indicazione al preside, anche a fornire un utile *feedback* all'esaminato. Per tale ragione, di norma un commento sull'esito dell'osservazione viene effettuato alla conclusione della sessione valutativa o nei giorni immediatamente successivi. La valutazione verte generalmente su una serie di obiettivi definiti in rapporto agli standard professionali di *performance*, ma il valutatore può allargare la propria osservazione sino a prendere in considerazione il grado di *performance* nel suo complesso.

Nell'eventualità che il periodo di osservazione ed i giudizi che ne derivano, suscitino forme di disaccordo o di protesta, è comunque possibile che la sessione osservativa venga ripetuta successivamente su richiesta dell'esaminato.

Infine la pratica di osservazione all'interno della classe può essere utilizzata non solo a fini valutativi ma anche di sviluppo della professionalità mediante il supporto reciproco tra insegnanti. In tal caso la pratica si svolge su base volontaria e assume la forma della *peer review*, distinguendosi quindi sia per il carattere volontario che per il rapporto paritetico tra osservatore e osservato, dal *teacher performance management* in senso stretto.

4. Francia

4.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante

4.1.1. Le dieci competenze professionali dell'insegnante

Nel maggio del 2010 il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca ha introdotto nell'ordinamento francese un complesso di competenze professionali, la cui funzione risponde sia ad orientare i piani formativi dell'istruzione terziaria in materia di formazione iniziale degli insegnanti, sia a costituire un referente per il successivo sviluppo della pratica professionale dei docenti della scuola nel corso dell'intera carriera. I nuovi referenziali delle competenze professionali, che sostituiscono i precedenti *cahier des charges*, si articolano in un insieme di conoscenze (*connaissances*), capacità attuative (*capacités à les mettre en oeuvre*) e di attitudini professionali (*attitudes professionnelles*).⁴³ Di seguito si ripercorre il testo completo dei referenziali, appositamente tradotto dall'originale francese, che enuclea e definisce nel dettaglio le dieci competenze e le loro sottocomponenti.⁴⁴

1. Agire da funzionario dello stato e in modo etico e responsabile

Riguarda gli aspetti legati alla coscienza professionale ed ai principi deontologici che devono guidare l'azione dell'insegnante, che in quanto dipendente pubblico contribuisce alla formazione sociale e civile degli allievi.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- i valori della Repubblica ed i testi su cui si basano: libertà, uguaglianza, fraternità, laicità, rifiuto di ogni discriminazione, diversità, parità tra uomini e donne;
- le istituzioni (Stato e amministrazioni locali), che definiscono e attuano la politica educativa nazionale;
- i meccanismi economici e le regole che organizzano il mondo del lavoro e dell'impresa;
- la politica della Francia nel campo dell'istruzione, le caratteristiche principali della sua storia e le problematiche attuali (strategie politiche, economiche, sociali) nel confronto con altri paesi europei;
- i principi fondamentali del diritto, della funzione pubblica e degli ordinamenti giuridici sull'istruzione: leggi e testi regolamentari in relazione alla professione esercitata, leggi sulla sicurezza degli allievi;
- il sistema educativo, i suoi attori e dispositivi specifici;
- la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo;
- i propri diritti e le possibili soluzioni in una situazione di minaccia o di violenza;
- l'organizzazione amministrativa e finanziaria, oltre alle regole di funzionamento, delle scuole elementari e degli istituti di istruzione superiore;

⁴³ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010), *Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (in Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010)*, che abroga l'Arrêté du 19 décembre 2006, *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*.

⁴⁴ *Ibid.*, nostra traduzione.

- le caratteristiche e gli indicatori statistici sul sistema scolastico;
- il progetto della scuola elementare o superiore;
- il ruolo dei differenti consigli (consiglio di istituto, degli insegnanti, di classe, etc).

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- utilizzare le conoscenze sull'evoluzione e funzionamento del servizio pubblico di istruzione nazionale per poter fare uso delle risorse messe a disposizione;
- situarsi all'interno della gerarchia dell'istituzione scolastica;
- partecipare alla vita della scuola in cui opera;
- cogliere e interpretare i segnali che riflettono le difficoltà specifiche degli studenti nel campo della salute, dei comportamenti a rischio, dalla povertà estrema o dei maltrattamenti;
- contribuire, in cooperazione con i partner all'interno ed all'esterno dell'istituto, a risolvere le difficoltà specifiche degli allievi;
- farsi rispettare ed usare le sanzioni con discernimento e nel rispetto della legge.

Attitudini

L'agire in modo etico e responsabile induce l'insegnante:

- a far comprendere e condividere i valori della Repubblica;
- ad integrare, nell'esercizio della sua funzione, le conoscenze sulle istituzioni, sullo Stato e sui suoi doveri di funzionario pubblico;
- a rispettare nella pratica quotidiana le norme etiche relative alla professione di insegnante nell'ambito del servizio nazionale di istruzione pubblica;
- a rispettare gli allievi ed i loro genitori;
- a rispettare e far rispettare le regole sulle risorse e spazi comuni;
- a rispettare e far rispettare i diritti ed i doveri riguardanti l'utilizzo della tecnologia digitale nella società dell'informazione;
- a collaborare alla realizzazione di attività di partenariato intraprese tra la scuola ed il suo ambiente economico, sociale e culturale.

2. Padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare

Nell'uso della lingua francese, sia scritta che orale, l'insegnante deve risultare esemplare, indipendentemente dalla disciplina insegnata, prestando attenzione alla qualità della lingua utilizzata dagli studenti. Nel presentare conoscenze, spiegazioni o nell'impartire esercizi e attività da eseguire, si esprime con chiarezza e precisione, tenendo conto del livello dei suoi studenti. E' in grado inoltre di descrivere e spiegare gli oggetti del suo insegnamento alla molteplicità differenziata dei suoi interlocutori, compresi i genitori degli allievi.

Conoscenze

Ciascun insegnante possiede le conoscenze attese proprie di un laureato dell'istruzione superiore in relazione alla padronanza della lingua scritta e orale (lessico, grammatica, coniugazione, punteggiatura, ortografia).

L'insegnante di scuola elementare conosce inoltre:

- i meccanismi di apprendimento della lingua materna e lo sviluppo delle capacità di espressione orale nel corso dell'intera scuola primaria;
- i meccanismi di apprendimento della lettura ed i loro ostacoli;
- i metodi d'insegnamento della lettura e della scrittura;
- le regole di base dell'ortografia e della grammatica.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- identificare gli ostacoli alla lettura, le carenze del linguaggio orale e scritto e le difficoltà che gli studenti possono incontrare;
- costruire sequenze di insegnamento che mirino ad obiettivi di sviluppo dell'espressione orale e scritta degli allievi;
- comunicare con chiarezza e precisione e nel linguaggio appropriato per la lingua scritta e parlata:
 - con gli allievi, durante il processo di apprendimento (trasferimento delle conoscenze, organizzazione del lavoro in classe e del lavoro individuale, etc.);
 - con i genitori durante gli incontri individuali o collettivi.

Attitudini

La preoccupazione di condurre gli studenti a padroneggiare la lingua induce l'insegnante:

- ad inserire nelle diverse situazioni professionali l'obiettivo di far padroneggiare la lingua orale e scritta da parte degli studenti;
- a vigilare in tutte le situazioni di insegnamento e di attività educativa in genere sul livello della lingua degli studenti, sia scritta che orale.

3. Padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale

Una buona padronanza delle conoscenze insegnate è la condizione necessaria per l'insegnamento. In tal senso l'insegnante possiede una conoscenza approfondita ed ampia della sua o delle sue discipline e una solida preparazione sulle tematiche incluse nei programmi. Conosce sia le componenti dello zoccolo comune di conoscenze e competenze, sia i rispettivi obiettivi annuali di attuazione, nonché i livelli e le modalità di valutazione. L'insegnante aiuta gli allievi ad acquisire le competenze richieste, vigilando sulla coerenza del proprio progetto con quanto proposto dagli altri insegnamenti. Al tempo stesso possiede una solida cultura generale che gli consente di contribuire a sviluppare una comune cultura degli allievi, sostenuta anche dalla pratica di almeno una lingua straniera.

Conoscenze

L'insegnante della scuola elementare conosce:

- gli obiettivi della scuola elementare dei *collège*;
- i concetti e le nozioni, gli approcci e metodi in ciascuna delle discipline insegnate nella scuola primaria.

Il professore delle scuole superiori e dei *collège*:

- conosce gli obiettivi della scuola primaria, dei *collège* e dei licei;
- padroneggia l'insieme di conoscenze nella sua disciplina ed i collegamenti con le discipline connesse;
- situa la sua disciplina, attraverso la sua storia, le questioni epistemologiche, i problemi didattici ed il dibattito che la attraversa.

Capacità

L'insegnante della scuola elementare è in grado di:

- organizzare i diversi insegnamenti, collegandoli insieme in un quadro di polivalenza;
- utilizzare la polivalenza per costruire gli apprendimenti fondamentali;
- includere nell'insegnamento esercizi per lo sviluppo specifico e sistematico di automatismi (lettura, scrittura, aritmetica, grammatica, ortografia, educazione fisica, ecc).

Il professore presso il secondo livello scolastico è in grado di organizzare l'insegnamento della disciplina in coerenza con gli altri insegnamenti.

Attitudini

La padronanza scientifica e disciplinare dell'insegnante lo induce a:

- un'attitudine al rigore scientifico;
- a partecipare alla costruzione di una cultura comune degli allievi.

4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento

L'insegnante è un esperto nell'insegnamento della propria disciplina, ossia è in grado di assicurare, sulla durata di un anno scolastico, un apprendimento effettivo dei suoi allievi nel contesto di un insegnamento collettivo. Per questo, padroneggia la didattica della sua disciplina ed è in grado di implementare approcci multidisciplinari. Conosce i processi di apprendimento e gli ostacoli che gli studenti possono incontrare, così come le soluzioni per risolverli, essendo in grado di sviluppare programmi e di ripartire l'apprendimento nel corso del tempo. E' inoltre in grado di tener conto di quanto è stato realizzato in precedenza. L'insegnante può essere chiamato a partecipare con un ruolo di formatore ad attività di formazione continua degli adulti, così come a tirocini formativi e deve avere una conseguente preparazione.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- gli obiettivi da raggiungere per un determinato livello, nel quadro del suo insegnamento o del suo campo
- di attività;
- i programmi di insegnamento e le risorse chiave, tra cui quelle digitali, che si riferiscono a tutti i livelli dell'istruzione primaria e secondaria;
- i fondamenti della psicologia dell'infanzia e dell'età evolutiva, il processo di apprendimento degli allievi ed i potenziali ostacoli a tali processi;
- i diversi dispositivi e strumenti, in particolare digitali, necessari alla progettazione ed attuazione delle attività di apprendimento.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- definire gli obiettivi di apprendimento a partire dalla documentazione ufficiale;
- ragionare in termini di competenze;
- attuare una progressione e programmazione annuale e di ciclo;
- attuare una progressione differenziata in rapporto al livello degli allievi;
- utilizzare le conoscenze dei processi di apprendimento degli studenti e della psicologia dell'età evolutiva;
- integrare nell'insegnamento l'uso delle tecnologie digitali;
- considerare i risultati delle valutazioni nello sviluppo di una progressione di apprendimento;
- integrare nel suo insegnamento la prevenzione dei rischi professionali.

Attitudini

L'insegnante è indotto:

- a sviluppare approcci multidisciplinari e trasversali fondati sulla convergenza e complementarità tra le discipline:
 - per costruire attività che consentano di acquisire una competenza attraverso varie discipline;
 - per porre la sua disciplina al servizio di progetti e attività multidisciplinari;
- a valutare la qualità dei materiali didattici.

5. Organizzare il lavoro della classe

L'insegnante è in grado di far progredire tutti gli studenti di una classe sia sotto il profilo della padronanza delle conoscenze, delle capacità e delle attitudini che nel rispetto delle regole della vita

sociale. E' attento ai comportamenti e garantisce che gli studenti attribuiscono valore al lavoro individuale e collettivo.

Conoscenze

La scuola è parte importante della formazione dei futuri cittadini. A tale riguardo, deve promuovere le regole del vivere insieme, la tolleranza ed il rispetto per gli altri. Questo compito presuppone che l'istituzione scolastica sia essa stessa un luogo in cui è esclusa la violenza. A tal fine, è indispensabile che i futuri insegnanti possiedano le conoscenze di base in materia di gestione del gruppo e dei conflitti.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- prendere in carico un gruppo o una classe, di affrontare i conflitti, sviluppare la partecipazione e la cooperazione tra allievi;
- organizzare lo spazio della classe ed il tempo scolastico in funzione delle attività previste;
- organizzare i diversi momenti di una sequenza;
- adeguare le forme di intervento e di comunicazione ai tipi di situazioni e di attività previsti.

Attitudini

In tutte le situazioni di insegnamento, l'insegnante garantisce la creazione di un contesto per l'esercizio sereno delle attività.

6. Prendere in considerazione la diversità di alunni e studenti

L'insegnante traduce nella pratica i valori della diversità, che si tratti di reciproco rispetto o dell'uguaglianza tra gli studenti. E' in grado di differenziare l'insegnamento in funzione delle esigenze e delle capacità degli studenti in modo che ogni studente possa progredire. Tiene conto dei diversi ritmi di apprendimento in relazione ad ogni studente, compresi gli allievi con esigenze particolari. E' in grado di ricorrere alla collaborazione dei partner della scuola, ove necessario. Conosce i meccanismi di apprendimento, la cui conoscenza è stata recentemente aggiornata, in particolare i contributi della psicologia cognitiva e delle neuroscienze. Stimola ogni studente a sviluppare una visione positiva circa le differenze nel rispetto dei valori e delle regole comuni repubblicane.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- gli elementi di sociologia e psicologia che gli consentono di tenere in considerazione, nel quadro del suo insegnamento, la diversità degli studenti e delle loro culture;
- i dispositivi educativi della presa in carico delle difficoltà scolastiche e degli studenti con disabilità.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- tenere in considerazione i ritmi di apprendimento degli studenti;
- determinare, in base alle esigenze individuate, le misure necessarie per la progressiva acquisizione di conoscenze e saper-fare richiesti;
- adeguare il suo insegnamento alla diversità degli studenti, ricorrendo in particolare agli strumenti informatici a sua disposizione;
- nel primo grado, a contribuire, con il personale qualificato, all'attuazione delle misure di aiuto speciali;
- nei licei, di porre in opera l'accompagnamento personalizzato;
- partecipare alla progettazione di un *projet personnalisé de scolarisation* e di un *projet d'accueil individualisé*, rispettivamente per gli allievi con disabilità o malattia e gli studenti con esigenze

speciali, sulla base di approcci e strumenti adeguati e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione adeguate.

Attitudini

L'insegnante veglia:

- a mantenere l'uguaglianza e l'equità fra gli allievi;
- affinché ogni allievo si ponga con uno sguardo positivo verso se stesso e gli altri.

7. Valutare gli alunni e studenti

L'insegnante è in grado di valutare i progressi dell'apprendimento ed il livello di acquisizione delle competenze conseguito dagli studenti. Utilizza i risultati delle valutazioni per adattare il suo insegnamento ai progressi fatti registrare dagli studenti. Fa comprendere agli studenti i principi della valutazione e sviluppa le loro capacità di valutare le proprie *performance*. Comunica e spiega ai genitori i risultati attesi e quelli effettivamente ottenuti dagli allievi.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- le diverse tipologie di valutazione che possono essere condotte e l'utilizzo che può esserne fatto;
- i principi e strumenti per la validazione e la certificazione.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- comprendere le funzioni della valutazione;
- sviluppare diversi tipi di valutazione per i diversi momenti dell'apprendimento, vale a dire:
 - definire il livello di valutazione,
 - utilizzare metodi di valutazione differenziati (test, schede di posizionamento, griglie di osservazione, etc.);
 - adattare il supporto e lo schema delle domande in relazione agli obiettivi ed al tipo di valutazione che si desidera realizzare;
 - esplicitare le istruzioni, guidare gli allievi nella realizzazione della valutazione;
 - esplicitare i criteri per il punteggio;
 - analizzare i successi e gli errori constatati;
 - programmare attività di rafforzamento e di consolidamento degli apprendimenti acquisiti;
- sviluppare le competenze degli allievi nel campo dell'autovalutazione;
- praticare la convalida degli apprendimenti, la valutazione a carattere certificativo (esami, monitoraggio continuo della formazione, competenze linguistiche incluse nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, livelli di convalida dello zoccolo comune, etc.).

Attitudini

L'insegnante pratica la valutazione nel contesto di un rapporto chiaro e di fiducia e per questo:

- misura i propri apprezzamenti;
- valorizza l'esercizio e il lavoro personale degli studenti;
- garantisce che ogni studente sia consapevole dei suoi progressi, del lavoro e dello sforzo necessario.

8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione

Tutti gli insegnanti sono investiti dalle problematiche riguardanti l'uso degli strumenti informatici e la loro integrazione nella pratica di insegnamento. Al termine della sua formazione accademica l'insegnante deve avere acquisito le competenze per utilizzare e padroneggiare in forma ragionata le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella pratica professionale. Le conoscenze e le

competenze richieste sono quelle relative alle competenze dell'attestato di *Informatica e Internet al livello 2 Insegnante*, rilasciato nel quadro della laurea magistrale.

Conoscenze

L'insegnante padroneggia:

- le conoscenze relative alle competenze comprese nel *syllabus Informatica e Internet al livello 2 "Insegnante" (C2i)*;
- i diritti e i doveri legati all'uso delle TIC.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- progettare, sviluppare e realizzare contenuti educativi e situazioni di apprendimento sulla base di strumenti e risorse informatiche;
- partecipare all'educazione su diritti e doveri legati all'uso delle TIC;
- essere coinvolto nell'educazione ad un uso etico e responsabile delle risorse informatiche fruibili in rete ed ai loro potenziali rischi e pericoli;
- utilizzare gli strumenti offerti dalle TIC e quelli dell'apprendimento aperto ed a distanza per aggiornare le proprie conoscenze;
- lavorare in rete con gli strumenti per il lavoro cooperativo.

Attitudini

L'insegnante osserva un'attitudine:

- critica nei confronti delle informazioni disponibili;
- attenta e responsabile verso l'uso di strumenti interattivi richiesti dagli studenti.

Egli aggiorna le conoscenze e le competenze nel corso della sua intera pratica professionale

9. Lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners

L'insegnante partecipa alla vita della scuola elementare o dell'istituto scolastico. Contribuisce parimenti alla vita dell'istituzione scolastica al livello nel quale è inserito. Lavora con le *équipes* educative della scuola e delle sue diverse classi, così come con gli insegnanti della o delle sue discipline. Il Consiglio dei maestri nella scuola elementare, il Consiglio pedagogico presso i *collège* o le scuole superiori costituiscono strumenti privilegiati di lavoro in *équipe*. L'insegnante collabora inoltre con genitori e con i partner della scuola. Aiuta gli studenti a costruire il loro progetto di orientamento.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- il ruolo e la funzione dei comitati dei genitori degli allievi;
- i partner e le parti interessate al di fuori della scuola con cui cooperare;
- per gli aspetti di sua competenza, le convenzioni ed i protocolli tra il Ministero della Pubblica Istruzione (*Ministère de l'éducation nationale*) e altri ministeri ed enti pubblici e privati;
- i dispositivi di aiuto all'inserimento degli alunni;
- le procedure di orientamento e le diverse modalità con cui gli allievi possono fruirne.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- inserire la propria pratica professionale nell'azione collettiva della scuola o istituto, in specie nella programmazione didattica, valutazione, orientamento, inserimento degli allievi, partenariati educativi;
- comunicare con i genitori:
 - contribuendo a creare un dialogo costruttivo al fine di informarli circa gli obiettivi del suo insegnamento e delle attività didattiche, rendendo conto delle valutazioni con un linguaggio

appropriato per esaminarne i risultati, la capacità dei loro figli, le difficoltà ed i possibili rimedi;

- utilizzare le conoscenze in materia di orientamento per aiutare gli studenti ed i loro genitori nello sviluppo di un progetto professionale;
- contribuire, in cooperazione con i partner all'interno e all'esterno dell'istituto, a risolvere specifiche difficoltà degli studenti nel campo della salute, dei comportamenti a rischio di povertà e di maltrattamento;
- utilizzare le possibilità offerte dai servizi educativi presso i musei e altre istituzioni culturali, soprattutto nel contesto dell'educazione artistica e culturale;
- promuovere il coinvolgimento dei genitori nella vita dell'istituto scolastico, così come nella valorizzazione dei saperi;
- lavorare usando le reti digitali;
- impegnarsi in attività di apprendimento.

Attitudini

L'insegnante osserva, nell'esercizio della sua attività professionale, un'attitudine che favorisce il lavoro collettivo, il dialogo con i genitori e la dimensione collaborativa con i partner esterni alla scuola.

10. Formarsi ed innovare

L'insegnante aggiorna le proprie conoscenze disciplinari, didattiche e pedagogiche. E' in grado di fare appello a coloro che possono fornire aiuti o suggerimenti nell'esercizio della sua professione. E' in grado di fare un'analisi critica del proprio lavoro e di modificare, se del caso, le pratiche di insegnamento.

Conoscenze

L'insegnante conosce lo stato della ricerca:

- nella sua disciplina;
- nel campo della didattica, della pedagogia e della trasmissione delle conoscenze (processi di apprendimento, didattica delle discipline, uso delle TIC, etc.).

L'insegnante conosce la politica educativa della Francia.

Capacità

L'insegnante è in grado di sfruttare i contributi della ricerca e delle innovazioni pedagogiche per aggiornare le proprie conoscenze e valorizzarle nella pratica quotidiana.

Attitudini

L'insegnante dà prova di curiosità intellettuale e sa mettere in questione il proprio insegnamento ed i metodi utilizzati. Ha fatto propria una logica di formazione per tutto il corso della vita, anche attraverso l'uso delle reti digitali.

4.1.2. Ulteriori profili

Si indicano di seguito una serie di ulteriori figure specializzate in attività extra disciplinari correlate all'insegnamento. Nel caso dei consulenti per l'orientamento non si tratta di soggetti che rientrino nel personale insegnante, ma che vi collaborano strettamente e fanno cogliere la divisione dei ruoli tra consiglieri e insegnanti nel campo specifico di intervento. Ulteriori figure rientranti nei ruoli di staff che coadiuvano l'opera del dirigente scolastico verranno analizzate nei successivi paragrafi del capitolo sul caso francese e riprese successivamente nella parte quarta del lavoro.

4.1.2.1. Bisogni educativi speciali

La legge del 11 febbraio 2005 per l'eguaglianza dei diritti e delle opportunità, la partecipazione e la cittadinanza delle persone con disabilità definisce le azioni per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Vi si afferma il diritto di ogni individuo all'istruzione nelle scuole ordinarie, oltre che ad una carriera scolastica regolare ed adattata alle esigenze dei soggetti. Nella scuola, i soggetti con disabilità seguono un progetto personalizzato di scolarizzazione (*projet personnalisé de scolarisation*: P.P.S.)

Il sistema scolastico prevede due figure di *enseignants spécialisés* che operano a contatto diretto con soggetti che presentino situazioni di disabilità, che in Francia rappresentano solo una parte dei bisogni educativi speciali, i quali comprendono anche la malattia e l'effetto di fattori socio-economici.

Nella scuola primaria i docenti di ruolo possono conseguire un diploma di specializzazione in *Adattamento scolastico e scolarizzazione degli allievi con disabilità (Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés*: ASH). Il diploma è denominato CAPA-SH (*Certificato di Attitudine Professionale per gli aiuti specializzati, l'insegnamento adattato e la scolarizzazione degli studenti con disabilità*).⁴⁵

Nella scuola secondaria gli insegnanti di ruolo che operino in *équipe* educative con allievi che presentino disabilità possono conseguire un diploma 2CA-SH (*Certificato supplementare per l'insegnamento adattato e la scolarizzazione degli studenti con disabilità*).

In entrambi i casi la formazione certificata si conclude con un esame. I percorsi per gli insegnanti della scuola di primo grado prevedono un set di referenziali strutturati per competenze su cui misurare il possesso delle conoscenze ed abilità professionali richieste, oltre che un programma formativo dettagliato in rapporto alle diverse sottospecializzazioni conseguibili⁴⁶.

Quanto alle ulteriori componenti che figurano nei bisogni educativi speciali (malattia e fattori socio-economici), sono al centro di progetti di apprendimento individualizzato (*projet d'accueil individualisé*). Nella scuola primaria vengono gestiti dai docenti elementari con l'assistenza di operatori di supporto, mentre nella scuola superiore la loro realizzazione è posta in capo all'insegnante, con la collaborazione del corpo docente e dei servizi di supporto territoriali (*équipe* psicopedagogica).

Oltre alla figura dell'insegnante specializzato in BES, nell'ordinamento francese la formazione iniziale degli insegnanti prevede una serie di moduli riguardanti la personalizzazione e individualizzazione degli apprendimenti, tra cui l'insegnamento ad allievi che presentino disabilità, situazioni di malattia grave o ulteriori bisogni derivanti dal contesto socio-economico di appartenenza.

4.1.2.2. Conseiller principal d'éducation (C.P.E.)

I *conseiller principal d'éducation* partecipano ad attività educative di secondo grado senza svolgere un'attività di insegnamento diretta. Le funzioni dei consiglieri, svolte sotto la responsabilità del capo

⁴⁵ Ministère de l'éducation nationale (2004a), *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*, D. n° 2004-13 du 5-1-2004. JO du 7-1-2004.

⁴⁶ Ministère de l'éducation nationale (2004b), *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré*, D. n° 2004-13 du 5-1-2004. JO du 7-1-2004.

di istituto, si collocano entro il contesto generale della vita della scuola e contribuiscono a porre gli allievi nelle migliori condizioni per fruire dei servizi educativi offerti dalla scuola. Le loro responsabilità sono ripartite principalmente su tre ambiti:

- *funzionamento dell'istituzione scolastica*: l'organizzazione della vita collettiva quotidiana, nel tempo extra classe, in raccordo con le attività didattiche promosse dalla scuola;
- *collaborazione con gli insegnanti*: lavorare a stretto contatto con gli insegnanti per assicurare il controllo degli studenti e la partecipazione ai consigli di classe;
- *animazione educativa*: creazione delle condizioni per il dialogo nell'azione educativa, sul piano collettivo e individuale, organizzazione della concertazione e della partecipazione dei differenti attori alla vita della scuola.

4.1.2.3. Conseillers d'orientation-psychologues

I consulenti di orientamento (*conseillers d'orientation-psychologues*) sono psicologi che forniscono un servizio rivolto principalmente agli studenti della scuola secondaria di primo grado (*collèges*) e dei licei, oltre che a giovani in fase di inserimento nel mondo del lavoro ed in parte ad un pubblico adulto. Essi forniscono un supporto specializzato nei confronti dei diversi tipi di utenza in vista dello sviluppo di progetto di orientamento o riorientamento. A tale scopo utilizzano tecniche differenziate, quali colloqui individuali, lavori di gruppo, valutazioni, etc.

La specializzazione riguarda forme di consulenza individuale e di orientamento. Inoltre, nei licei e nei *collèges*, i *conseillers d'orientation-psychologues* assolvono la funzione di consulenti tecnici dell'*équipe* educativa. Nel tempo si è venuta rafforzando anche il ruolo di formatori degli insegnanti incaricati di attuare le sequenze didattiche di educazione all'orientamento. Reclutati attraverso concorso aperto ai titolari di laurea in psicologia, i *conseillers d'orientation-psychologues* seguono un corso di formazione biennale in psicologia, sociologia, economia e scienze dell'educazione.

I consulenti di orientamento svolgono l'attività professionale all'interno di un *team* operante presso un centro di informazione e di orientamento (CIO). L'azione dei CIO è coordinata sia a livello di dipartimento che di provveditorato (*académie*). Sul piano nazionale il sistema dei CIO è presieduto dalla direzione ministeriale dell'insegnamento scolastico.

4.1.2.4. Accompagnamento educativo

Le attività di supporto educativo si svolgono in orario extrascolastico sia presso la scuola elementare che presso la scuola secondaria di primo grado. Il servizio indicativamente si sviluppa su dieci ore settimanali, al termine delle lezioni, mediamente per quattro giorni la settimana. L'azione di supporto si sviluppa su quattro ambiti educativi, relativi al supporto allo svolgimento dei compiti assegnati dagli insegnanti, all'attività sportiva, alle attività artistiche e culturali, oltre che al rinforzo delle competenze linguistiche ed in particolare dell'inglese (nei *collèges*). Nel primo ambito le attività comprendono inoltre forme di aiuto di carattere metodologico, approfondimenti disciplinari, lettura, lavoro su progetti interdisciplinari, etc. Le figure professionali impiegate nelle attività di accompagnamento educativo sono individuate presso il personale insegnante dell'istituzione scolastica o acquisite all'esterno tra insegnanti qualificati.

4.2. Formazione iniziale

4.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento

La formazione iniziale degli insegnanti che operano all'interno dell'istruzione primaria e secondaria in Francia è curata dagli *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM). Tali organismi si caratterizzano per l'offerta di percorsi formativi differenziati rivolti sia al futuro personale insegnante delle *écoles*, dei *collèges* e dei *lycées*, sia alle ulteriori figure presenti nel sistema francese dell'istruzione primaria e secondaria, quali i *documentalistes* ed i *conseillers principaux d'éducation*. Gli IUFM offrono una preparazione orientata all'intera gamma dei settori di insegnamento in cui si struttura il sistema di istruzione, fatta eccezione per il terziario: generale, tecnologico, professionale e speciale. Istituiti tra il 1990 ed il 1991, gli IUFM hanno assorbito le funzioni assolute precedentemente sia dalle *école normales*, promosse dalla legge Giuzot nel lontano 1833, finalizzate alla formazione dei maestri elementari (*instituteurs*) e soggette a ricorrenti modifiche, sia gli *Instituts Préparatoires à l'Enseignement du Second Degré* (IPES), introdotti nel 1957 per far fronte alla crescente domanda di insegnanti nel periodo postbellico.

Attualmente gli IUFM, organismi pubblici regolati dalla Legge 10 luglio 1989, sono integrati all'interno degli atenei universitari, che presiedono pertanto all'intero processo di formazione iniziale degli insegnanti, strutturata in un primo triennio finalizzato all'ottenimento di un diploma di laurea (*bachelor*, secondo la terminologia introdotta dal Processo di Bologna), cui segue una fase biennale di qualificazione professionale e di rafforzamento delle conoscenze e competenze professionali dell'insegnante.⁴⁷ Il segmento biennale presenta le caratteristiche di una laurea specialistica, anche in questo caso nei termini definiti dal Processo di Bologna. Accanto agli IUFM, di natura pubblica, sono attive equivalenti strutture private, i *Centres de formation pédagogiques privés* (CFPP) che svolgono la propria opera formativa nei confronti di quanti non sono intenzionati ad accedere allo status di dipendenti statali e intendono regolare i propri rapporti con gli istituti scolastici sulla base di contratti di diritto privato.

Nel recente passato e sino al 2010, gli studenti che avessero conseguito un diploma di laurea di durata almeno triennale (BAC+3) avevano la possibilità di presentarsi al concorso nazionale di reclutamento, che ha costituito per lungo tempo il requisito essenziale per il futuro accesso alla professione, sia nel sistema pubblico dell'istruzione (*concours de recrutement des enseignants de la fonction publique*) che per gli insegnanti a contratto privato. Presso gli IUFM, nel corso del primo anno di studi, agli studenti veniva offerta una formazione preparatoria per la prova del concorso di reclutamento, benché l'iscrizione a questa fase del biennio non risultasse obbligatoria. La seconda annualità, cui potevano accedere coloro che avessero superato il concorso di selezione, si concentrava sulla formazione professionale prevista per gli insegnanti in tirocinio.

Per effetto delle recenti disposizioni normative, la formazione iniziale degli insegnanti francesi è integrata nell'articolazione degli studi universitari prevista dal Processo di Bologna, comprendente laurea triennale, laurea specialistica e dottorato (*Licence-Master-Doctorat*).⁴⁸ In questa fase

⁴⁷ *Loi d'orientation sur l'éducation 10 juillet 1989*, (<http://www.aideeleves.net/reglementation/loide89.htm>).

⁴⁸ *Arrêté du 31 décembre 2009 fixant les diplômes et les titres permettant de se présenter aux concours externes et internes de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale*.

pertanto, gli atenei universitari, in collaborazione con gli IUFM, sono impegnati nella predisposizione dei nuovi programmi formativi in vista della carriera di insegnante.

Gli obiettivi principali della riforma, che è stata promossa nel corso del 2009 e ha trovato applicazione a partire dall'anno accademico 2010/2011, possono essere riassunti nei termini seguenti:

- elevare il livello di qualificazione del personale insegnante al momento del suo reclutamento;
- integrare la formazione iniziale dei maestri allo schema adottato dal Processo di Bologna, in modo che gli insegnanti reclutati possano disporre di una laurea specialistica (*Master degree*);
- garantire la possibilità di un riorientamento professionale per gli studenti che, pur avendo concluso il corso di studi, non siano reclutati nel sistema dell'istruzione;
- curare una preparazione adeguata al mestiere di insegnante nel percorso di studi che precede i diversi concorsi di accesso alla professione; in tal senso gli studenti possono essere impegnati in stage d'osservazione e di pratica accompagnata, così come in stage di responsabilità nelle classi;
- offrire dispositivi di promozione sociale per coloro che intendano rivolgersi alla carriera dell'insegnamento.

Il modello posto attualmente alla base della formazione iniziale francese è riassumibile nell'alternanza tra attività di apprendimento che hanno per oggetto l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di capacità pratiche e di attitudini in un reale e concreto ambiente di lavoro. L'alternanza tra approcci teorici e l'esperienza maturata nella pratica professionale, elaborata ed approfondita mediante specifiche misure, azioni e figure di supporto, costituisce pertanto l'elemento cardine del modello.

I nuovi corsi, di durata biennale, sono articolati secondo gli ambiti complementari associati ai programmi scolastici. Questi ultimi presentano innanzitutto una dimensione disciplinare o multidisciplinare che rinvia ai saperi scientifici attuali, cui va aggiunta la dimensione epistemologica, in linea con lo sviluppo delle discipline d'insegnamento. Inoltre, nella strutturazione dei nuovi bienni accademici viene presa in considerazione la dimensione didattica collegata alla riflessione scientifica sulla trasmissione dei saperi disciplinari presenti nei programmi scolastici. Infine un ulteriore ambito che trova collocazione nella strutturazione dei nuovi programmi di studio consiste nella dimensione professionale, che riguarda le diverse componenti del mestiere dell'insegnante ed il ruolo svolto dalla pubblica amministrazione nella sfera educativa.

Scendendo ora nello specifico delle modifiche introdotte nel quadro legislativo nazionale alla formazione iniziale dei docenti della scuola, va rilevato preliminarmente come le disposizioni normative regolanti la strutturazione dei nuovi diplomi di laurea specialistica da parte degli IUFM sono contenute nella Circolare 753 del 23 dicembre 2009.⁴⁹ In essa si afferma che, in coerenza con quanto previsto per la costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, la formazione proposta deve consentire la progressività nella specializzazione nel corso di quattro semestri e di permettere a ciascuno studente di capitalizzare i propri crediti formativi. Vi si ribadiscono i due obiettivi fondamentali alla base del diploma di laurea specialistica, che consistono da un lato nell'apertura al dottorato e dall'altro nell'offerta di un corso ad alta qualificazione e di carattere professionalizzante, che abiliti alla scelta di professioni differenziate.

⁴⁹ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009), *Circulaire 753 du 23-12-2009, Mise en places des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiantes se destinant aux métiers de l'enseignement des la rentrée universitaire 2010.*

Lo scopo del corso di laurea specialistica in alternanza consiste quindi nel familiarizzare gli studenti con le differenti dimensioni del mestiere di insegnante, grazie anche alla realizzazione di una serie di stage che permettano di acquisire direttamente all'interno di un reale ambiente di lavoro le competenze correlate ad una serie di attività centrali nella pratica professionale dell'insegnante. Tra queste, si segnalano lo svolgimento delle lezioni, le attività connesse al presidio dei processi di apprendimento, la conduzione della classe e la personalizzazione ed individualizzare delle forme di insegnamento e di apprendimento. Inoltre l'esperienza diretta maturata nel contesto professionale reale è volta a promuovere l'impegno degli allievi ed a stabilire rapporti di fiducia, suscitare l'interesse per gli oggetti dell'apprendimento, oltre che valutare le attitudini, sostenere gli studenti nei rispettivi progetti di orientamento scolastico e comunicare efficacemente con le loro famiglie e con quanti operano sui temi della condizione giovanile e della promozione delle giovani generazioni.

Nel dettato legislativo richiamato vengono fissati una serie di principi guida che rispondono allo scopo di orientare la formazione iniziale dei docenti e di fornire indicazioni agli IUFM in vista della predisposizione dei Master biennali di specializzazione. Si tratta di principi regolativi che fanno cogliere come la figura dell'insegnante sia attualmente al centro di un processo di riformulazione, volto ad adattarla agli scenari in mutamento che si sono descritti nella parte introduttiva del rapporto di ricerca.

Il primo principio su cui si struttura il nuovo impianto formativo è costituito dalla funzione rivestita dai referenziali delle competenze professionali. In tal senso già la *Legge quadro sull'avvenire della scuola*, emanata nel 2005, aveva rinnovato la formazione iniziale dei maestri della scuola elementare ed integrato gli IUFM all'interno delle università.⁵⁰ Questi ultimi sono stati investiti della responsabilità dell'attuazione sia della formazione iniziale degli insegnanti a partire da referenziali di competenza che devono costituire un riferimento continuo per lo sviluppo della pratica professionale, per tutto l'arco della loro carriera lavorativa.

Il set dei referenziali di competenza rappresenta il metro comune su cui le università possono strutturare i propri piani di studi e che orienta gli studenti nell'acquisizione delle conoscenze e delle capacità professionali nel corso della successiva annualità di professionalizzazione in tirocinio.

Il secondo principio orientante i nuovi percorsi formativi è rappresentato dall'alternanza, posta al cuore della formazione sia iniziale che continua degli insegnanti.

Lo sviluppo dei piani di formazione è posto in capo al Ministero, su proposta delle strutture universitarie. I piani si basano sul principio dell'alternanza tra approccio teorico ed esperienza pratica di mestiere. Le autorità accademiche in tal senso sono chiamate ad identificare delle reti, costituite da scuole elementari, *collèges* e licei, che consentano di operare esperienze professionali diversificate e che facilitino un ingresso progressivo nella professione. Gli IUFM promuovono e coordinano le esperienze di stage, allo scopo di fornire ai futuri insegnanti una visione quanto più possibile completa e coerente dell'istituzione scolastica nella quale si troveranno ad operare una volta entrati di ruolo.

L'alternanza mira a porre in interazione le diverse componenti della formazione professionale dei docenti. Le acquisizioni di carattere disciplinare sono tese far padroneggiare agli insegnanti i contenuti conoscitivi sia in relazione alle materie d'insegnamento, sia alle loro reciproche relazioni entro un quadro epistemologico unitario. L'approccio pedagogico e didattico, basato tanto sulle

⁵⁰ *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (Loi n. 2005-380 du 23-4-2005, JO du 24-4-2005); Ministère de l'Éducation nationale (1991), *Circulaire 91-2002 du 2 juillet 1991. Contenu et validation des formations des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres- BO n°27 du 11 juillet 1991.*

acquisizioni teoriche che sull'attività pratica in contesto scolastico è finalizzato a consentire la traduzione dei contenuti disciplinari in attività di insegnamento, adattate ai differenti destinatari, con attenzione alla personalizzazione degli apprendimenti ed alla lettura dei possibili ostacoli che possono limitare l'attività cognitiva degli allievi.

Un ulteriore principio regolativo per la strutturazione dei Master è rappresentato dalla coerenza cui devono rispondere i percorsi formativi.

La logica che sta alla base dello zoccolo comune di conoscenze e di competenze previsto dai nuovi ordinamenti scolastici francesi pone in evidenza la necessità di assicurare la continuità degli apprendimenti, tanto tra i diversi gradi del sistema di istruzione, quanto tra gli ambiti disciplinari. Il principio di continuità, progressività e coerenza degli apprendimenti degli studenti costituisce in tal senso un elemento di rilievo e da tenere in seria considerazione nell'organizzazione della formazione degli insegnanti.

La formazione iniziale pertanto deve poter consentire di conoscere i dispositivi educativi principali e di coglierne la coerenza interna.

Un ultimo principio posto alla base della strutturazione dei percorsi formativi riguarda il livello di qualità dell'attività svolta all'interno delle istituzioni scolastiche. In tal senso l'intera comunità educativa della scuola o dell'istituto ospitante è impegnata a sostenere il tirocinante e a trasmettere le informazioni necessarie per comprendere il funzionamento dei dispositivi su cui si regge l'attività didattica, ossia il progetto di istituto e le caratteristiche degli allievi. Il preside e il direttore della scuola elementare giocano un ruolo essenziale nell'opera di collaborazione che si instaura tra il corpo docente ed i soggetti in tirocinio. L'accompagnamento si sostanzia nell'aiuto diretto, fornito da figure tutoriali, in vista di un adattamento delle pratiche professionali degli stagisti al contesto concreto di lavoro ed al loro affinamento in rapporto ai referenziali delle competenze professionali introdotti dal Ministero.

I dispositivi normativi introdotti di recente, in particolare la Circolare 105 del 13 luglio 2010, modificano in profondità le caratteristiche e la struttura dei periodi di tirocinio relativi al biennio dei corsi di laurea magistrale predisposti dagli IUFM, finalizzati alla preparazione dei concorsi per l'accesso alla professione dell'insegnante.⁵¹ In precedenza gli studenti potevano optare tra quattro tipologie distinte di stage: *lo stage di sensibilizzazione* alla carriera di insegnante, *lo stage in impresa rivolto a tutte le categorie di insegnanti*, *lo stage all'estero* ed infine *lo stage in impresa per le sole filiere della formazione professionale*. In precedenza, nel corso della seconda annualità, era prevista la realizzazione di uno stage in responsabilità (*stage en responsabilité*), orientato all'acquisizione sul campo delle competenze per l'esercizio della professione. Le disposizioni normative emanate nel luglio del 2010 ridefiniscono l'intera materia e restringono la varietà degli stage. Nel corso del primo anno della laurea specialistica gli studenti possono beneficiare di uno *stage d'osservazione e di pratica accompagnata (stage d'observation et de pratique accompagnée)*, di durata non superiore ai quaranta giorni e nel secondo anno di uno *stage in responsabilità*, di durata non superiore alle sei settimane.

⁵¹ Ministère de l'Éducation nationale (2010a), *Circulaire n° 2010-105 du 13-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (in *Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010*), che abroga e sostituisce la *Circulaire n° 2007-045 du 23 février 2007*.

Stage di osservazione e di pratica accompagnata

Gli stage di osservazione e di pratica accompagnata sono destinati agli studenti iscritti al primo o al secondo anno del corso biennale di laurea specialistica (M1 o M2) presso un'istituzione di istruzione superiore e costituiscono parte integrante del piano di studi.⁵²

Gli studenti vengono inseriti a coppie nella classe di un insegnante di ruolo del sistema scolastico di secondo grado (licei e college), di un *maître d'accueil temporaire* o di un *maître formateur* della scuola elementare.

Questa tipologia di stage, realizzati in blocco unico o ripartiti in momenti diversi nel corso dell'anno scolastico, presentano una durata inferiore ai 40 giorni.

I periodi di osservazione pongono lo studente a confronto con situazioni di lavoro di routine nella professione dell'insegnante. Tra le attività previste figurano l'organizzazione e la preparazione dell'attività di insegnamento, la scelta delle modalità per trasmettere concetti e nozioni, le forme di sostegno all'apprendimento, l'organizzazione della vita dell'istituzione scolastica, l'organizzazione, la documentazione e la valutazione degli esiti dell'apprendimento, tenendo conto delle caratteristiche specifiche di ciascuno studente, oltre alla gestione del gruppo classe.

Inoltre i periodi di pratica accompagnata danno luogo ad una o più forme di realizzazioni concrete. Si può trattare della preparazione e dello svolgimento di una lezione o di una sequenza di insegnamenti, della realizzazione di un progetto di classe, o della preparazione ed effettuazione di un'azione valutativa. Inoltre la pratica concreta può tradursi nella preparazione di un consiglio di classe o di istituto, nel monitoraggio delle assenze degli studenti e nel monitoraggio degli studenti con maggiori difficoltà di apprendimento.

La proporzione tra la fase di osservazione e quella di pratica accompagnata viene definita tra l'università, la scuola e lo studente tirocinante.

Stage di responsabilità

A partire dal 2010 lo stage di responsabilità, remunerato e della durata di 108 ore, è destinato agli studenti iscritti al secondo anno di laurea magistrale presso gli IUFM o a coloro che, essendo già titolari della laurea specialistica, stanno preparando il concorso di reclutamento ed hanno già superato la prova di ammissibilità.

In questo caso lo studente assume la responsabilità di una classe della scuola elementare, del *collège* o del liceo. Tali stage, che presentano una durata massima di sei settimane e sono remunerati, impegnano il tirocinante nello svolgimento di una quota di servizio equivalente a quella del personale titolare. Nell'anno scolastico 2010/2011 la quota di compenso è stata stabilita in circa 620 euro di importo lordo settimanale. Una circolare annuale del Ministero fissa anticipatamente il numero di stage offerti per ciascuna istituzione di istruzione superiore.

La formazione si propone di portare lo studente a prendere consapevolezza dell'intero spettro delle dimensioni proprie del mestiere, grazie all'esercizio della responsabilità su una classe, nel corso di un'esperienza professionale sufficientemente ampia per poter valutare l'impatto dell'azione educativa realizzata. Scopo dello stage è quindi quello di consentire agli studenti una formazione pratica progressiva alla conduzione della classe ed alla gestione di situazioni classiche rientranti nella professione del docente, compresa la prevenzione e la risoluzione dei conflitti e la capacità di far fronte a comportamenti problematici.

⁵² Ministère de l'Éducation nationale (2010d), *Circulaire n° 2010-102 du 13-7-2010 Organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement.*

Nel corso di questa fase della formazione iniziale, fortemente ancorata sul campo in cui si svolge l'azione professionale, il tirocinante è orientato a valorizzare e rafforzare il legame tra teoria e pratica attraverso l'attuazione concreta di pratiche apprese all'interno dei diversi moduli di formazione teorica e mediante l'analisi costante dei loro effetti in un concreto ambiente di lavoro, a partire dall'osservazione diretta delle attività e degli apprendimenti operati in situazione concreta dagli studenti.

Lo stage di responsabilità costituisce pertanto il punto di ancoraggio della formazione pratica all'interno del corso di studi specialistico. Al tempo stesso rappresenta il principale campo all'interno del quale si effettua la valutazione dei progressi, misurati sul campo, delle competenze professionali del futuro insegnante.

Lo stagista beneficia di una forma di accompagnamento individuale da parte dei *professeurs des écoles-maîtres formateurs* nel caso della scuola di primo grado e di un insegnante di ruolo referente nel caso del secondo grado (*professeur conseiller pédagogique*).

Il tutor esercita un ruolo di consigliere e di guida durante la fase di prima accoglienza del tirocinante ed intrattiene un rapporto di accompagnamento e di sostegno durante l'intera durata dello stage. Nel concreto, offre un aiuto nell'organizzazione delle lezioni e dell'attività didattica e interviene nelle questioni relative alla condotta della classe e alla gestione delle diverse situazioni formative, in particolare per prevenire e regolare il sorgere di conflitti e di circostanze problematiche.

Per tale tipo di stage la responsabilità sia pedagogica che amministrativa è collocata in capo all'*équipe* pedagogica del biennio specialistico. Nel caso delle scuole elementari, i tirocinanti sono posti sotto la responsabilità del direttore didattico o del capo d'istituto.

I due tipi di stage sono regolati da convenzioni siglate tra l'organismo di istruzione superiore (IUFM), le strutture amministrative locali del Ministero dell'istruzione (*académies*) e gli stagisti.

Nella loro organizzazione ed esecuzione sono coinvolti non solo gli studenti che frequentino gli organismi pubblici di istruzione superiore, ma anche le strutture di formazione private, in preparazione ai concorsi di reclutamento per l'insegnamento con contratto di tipo privatistico. In questo caso quando si tratti di stage nella scuola di secondo grado il coordinamento avviene tra il provveditore agli studi (*recteur d'académie*), ossia il responsabile della struttura amministrativa decentrata del Ministero, ed il capo dell'istituto scolastico che individuano e designano le classi presso le quali vengono effettuati i tirocini. Per la scuola di primo grado l'organizzazione sul versante amministrativo è posta invece in capo all'*inspecteur d'académie*, ossia il direttore dei servizi del Ministero a livello di circoscrizione amministrativa.

Va segnalato infine che gli studenti possono effettuare uno stage o un periodo di professionalizzazione all'estero, sulla base delle modalità definite dall'*équipe* pedagogica del biennio specialistico, mediante un accordo con l'istituto straniero che ospita il tirocinante.

4.2.2. Curriculum della formazione iniziale

Lo schema curricolare del biennio specialistico della formazione iniziale degli insegnanti viene precisato a livello di IUFM di concerto con il Ministero, cui spetta l'approvazione finale.

Di seguito si riporta l'esempio tratto dall'annualità 2010/2011 del master biennale per l'insegnamento nella scuola primaria promosso dallo IUFM di Parigi.

Il corso di laurea specialistica prepara al concorso di reclutamento, al mestiere di maestro nella scuola elementare ed alla carriera dell'insegnamento primario.

Il corso è promosso in collaborazione tra cinque atenei universitari: Parigi Panthéon-Sorbonne (Paris 1), Sorbonne Nouvelle (Paris 3), Paris Sorbonne (Paris 4), Pierre e Marie Curie (Paris 6), Paris Diderot (Paris 7).

Il Master permette di soddisfare le specifiche esigenze formative dei futuri insegnanti fornendo:

- un insieme coerente di competenze professionali che preparano all'esercizio della pratica professionale;
- le conoscenze, le competenze ed i metodi necessari per la preparazione al concorso di reclutamento;
- le capacità e le attitudini competenze necessarie in vista di un positivo inserimento professionale.

La formazione è progettata secondo una logica di progressione in due anni (M1 + M2).

Nella figura sottostante (Fig. 4) è riportato lo schema modulare su cui sono impostate le due annualità.

Fig. 4 – IUFM di Parigi. Schema modulare del Master per gli insegnanti della scuola primaria

Première année (M1)		Concours (admissibilité)	Seconde année (M2)	
6 unités d'enseignement			6 unités d'enseignement	
UE1 Culture disciplinaire (domaine des humanités)	Tronc commun		UE1 Fondamentaux de la polyvalence	Tronc commun
UE2 Culture disciplinaire (domaine des sciences)			UE2 Compléments de polyvalence	
UE3 Savoirs, outils, méthodes pour l'enseignement et la transmission des savoirs			UE3 Savoirs, outils, méthodes pour l'enseignement et la transmission des savoirs	
UE4 Stages et analyse de situations professionnelles			UE4 Stages et analyse de situations professionnelles	
UE5 Parcours de spécialisation	Parcours		UE5 Parcours de spécialisation	Parcours
UE6 Initiation à la recherche		UE6 Initiation à la recherche		
		Concours (admission)		

Fonte: IUFM di Parigi

In collaborazione con il provveditorato di Parigi i corsi gli stage sono organizzati presso le scuole primarie:

- stage di osservazione e pratica accompagnata nel corso del primo anno (M1)
- stage in pratica accompagnata e in responsabilità nel corso del secondo anno (M2)

Gli stage si svolgono in alternanza con la formazione teorica d'aula impartita presso l'IUFM di Parigi.

All'interno di ciascun semestre il corso comprende seminari di pratica professionale presso le classi dei *maîtres formateurs* presenti nell'intera area coperta dal provveditorato di Parigi.

Oltre al tronco comune sono previsti cinque distinti percorsi di specializzazione. Il mese di settembre di ciascuna annualità è destinata alla preparazione intensiva alla prova del concorso di reclutamento. Al termine del primo anno viene svolta la parte relativa alla prova di ammissibilità, mentre al termine del secondo la preparazione verte sulla prova di ammissione.

Il primo anno di master è convalidato dal riconoscimento di 60 punti ECTS, mentre al termine del secondo viene conseguita la laurea specialistica in *Métiers de l'enseignement, de la formation et de la culture*.

4.2.3. Forme e livelli di autonomia locale

Le università, ed in particolare gli IUFM, godono di un'ampia autonomia nella predisposizione dei piani didattici e nell'articolazione ed organizzazione delle diverse tipologie di stage formativo. Il quadro normativo vigente a livello nazionale fissa i limiti della dimensione temporale degli stage, ma accorda ampia libertà sotto il profilo della progettazione, programmazione didattica ed organizzazione.

Circa la strutturazione dei moduli teorici, anche in questo caso gli atenei universitari beneficiano di un'ampia libertà di carattere programmatico, nel quadro di disposizioni normative sul piano nazionale che fissano le quote orarie complessive per annualità e le discipline di riferimento per ciascun concorso di reclutamento.

4.3. Modelli di accesso alla professione

4.3.1. Pianificazione dei posti di lavoro, selezione e reclutamento

La selezione ed il reclutamento degli insegnanti francesi avviene per fasi progressive. Inizialmente gli aspiranti alla carriera di docente presso le scuole di primo e di secondo grado sono tenuti a superare un concorso nazionale di reclutamento (*concours de recrutement*) che consente di ottenere un certificato di idoneità per i diversi ordini, gradi e settori del sistema scolastico francese. I vincitori del concorso vengono nominati insegnanti tirocinanti (*professeurs stagiaires*) per la durata di un anno, nel corso del quale la loro formazione può essere condotta attraverso forme diverse: azioni formative presso le università, tutoraggio ed altre forme di accompagnamento. Al termine dell'annualità svolta in qualità di insegnante in tirocinio, i docenti, se valutati positivamente, ottengono la nomina in ruolo.

I concorsi di reclutamento, organizzati sulla base di programmi nazionali, rispondono allo scopo di garantire un buon livello di preparazione nelle discipline che il candidato intende insegnare, oltre che l'effettiva disposizione all'esercizio della professione. Nel corso delle diverse prove una particolare attenzione è posta a valutare la padronanza della lingua francese, oltre che il livello qualitativo dell'espressione sia orale che scritta dei candidati.

L'ampia articolazione del sistema francese dell'istruzione, in particolare nella scuola secondaria superiore, trova una corrispondenza nella varietà delle tipologie di concorsi, il superamento di ciascuno dei quali dà diritto ad un certificato di idoneità. Nella tabella seguente (Tab. 2) viene offerto uno schema generale dei diversi titoli conseguibili mediante il concorso di accesso alla carriera di insegnante.

Tab. 2 - Titoli conseguibili mediante i concours de recrutement

Titolo rilasciato	Ordini e gradi del sistema interessati
<i>Concours externe de recrutement de professeur des écoles (CRPE)</i>	Insegnamento presso la scuola primaria
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)</i>	Insegnamento presso la scuola secondaria di secondo grado (<i>écoles élémentaires</i>)
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive du second degré (CAPEPS)</i>	Insegnamento dell'educazione fisica presso la scuola di secondo grado (<i>collèges e lycées</i>)
<i>Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnels (CAPLP)</i>	Insegnamento presso i licei professionali
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technologique lycée (CAPET)</i>	Insegnamento presso i licei tecnologici
<i>Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat (CAFEP)</i>	Insegnamento a contratto presso la scuola superiore di secondo grado

La nomina ad insegnante *certifié* avviene sulla base di una valutazione compiuta sul livello di attitudine professionale dimostrato dal candidato e costituisce il risultato di tre distinti fattori: la valutazione dell'organismo formativo (IUFM), l'opinione del dirigente scolastico presso il quale si è svolta la formazione pratica ed infine il parere di un ispettore del Ministero.

Oltre che mediante le prove di selezione ora richiamate, che conducono alla qualifica di *professeur certifié*, il sistema francese prevede un ulteriore canale di accesso alla professione, l'*agrégation*, ovvero un concorso pubblico annuale altamente selettivo per un numero prefissato e limitato di cattedre, quasi esclusivamente nella scuola secondaria di secondo grado. L'ammissione all'*agrégation* richiede una serie di requisiti specifici, tra i quali il possesso di un diploma di laurea almeno quadriennale, conseguibile presso le Scuole Normali Superiori, alcuni particolari atenei, ovvero mediante il sistema di insegnamento a distanza (CNED). In questo caso il titolo rilasciato, *professeur agrégé*, gode di un maggior riconoscimento rispetto a quello di *professeur certifié*, ottenuto mediante il CAPES e consente di svolgere attività di insegnamento nei licei ed inoltre anche a livello universitario. In genere la preparazione all'esame di *agrégation* ha una durata di un anno ed è destinata prevalentemente ai neolaureati che non abbiano già fatto ingresso nel sistema dell'istruzione come insegnanti. Pur tuttavia una quota di posti è riservata ai *professeurs certifiés*. Attraverso questo canale privilegiato, il sistema francese beneficia con regolarità dell'immissione di

risorse professionali particolarmente pregiate, per la gran parte in uscita dai circuiti formativi dell'istruzione accademica maggiormente accreditata a livello nazionale ed internazionale.

In seguito alla riforma dei concorsi di reclutamento degli insegnanti della scuola di primo e di secondo grado, in vigore a partire dall'anno scolastico 2010-2011, il principale requisito di accesso è rappresentato dal possesso di una formazione superiore quinquennale, consistente in un diploma di laurea triennale seguito da una laurea specialistica biennale (*Master degree*). In passato gli studenti che intendessero partecipare al *concours de recrutement*, il cui requisito di ammissione si limitava ad un diploma di laurea triennale, non erano tenuti a frequentare il corso annuale predisposto presso gli IUFM, ma potevano optare per una preparazione curata attraverso il sistema nazionale di formazione a distanza (CNED), oppure potevano presentarsi come candidati esterni, dopo aver seguito i corsi promossi da centri di formazione privati (*centre de formation pédagogique privé*: CFPP). A coloro che si presentavano in qualità di privatisti si richiedeva di predisporre un dossier contenente il proprio profilo e la descrizione della preparazione seguita, oltre che di affrontare un *pre-test* strutturato in forma scritta ed articolato su quesiti a risposte chiuse.

Le modalità d'organizzazione dei concorsi di reclutamento sono disposte secondo il decreto del 28 dicembre 2009 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 6 gennaio 2010.⁵³ Il concorso è suddiviso in due fasi, una prima prova di *ammissibilità* ed una seconda prova di *ammissione*. Per i candidati esterni, ossia per coloro che non hanno frequentato i corsi presso l'IUFM, sono previste due prove scritte ed altrettanti esami orali, mentre i candidati interni sono sottoposti ad una prova scritta (prova di ammissibilità) e ad una prova orale (prova di ammissione).

L'esame di ammissibilità, organizzato per disciplina di insegnamento, consiste in una prova scritta su un soggetto disciplinare, a partire da alcuni documenti e materiali messi a disposizione dalla commissione. Coloro che abbiano superato l'esame di ammissibilità, che costituisce quindi una sorta di selezione sulla base di uno standard qualitativo minimo, sono ammessi all'esame di ammissione. Quest'ultimo consiste in una prova scritta di argomento disciplinare ed in una prova orale che può realizzarsi nella forma di un'interrogazione, oppure di commento di un testo, o dell'esecuzione di una lezione.

Ad esempio il concorso per l'ottenimento del CAPES, a partire dalla sessione 2011, regolato sulla base di un programma definito a livello nazionale e analiticamente descritto per ciascuna disciplina, per i candidati esterni prevede le fasi seguenti. Le due prove di ammissibilità si articolano da un lato in una composizione o in una dissertazione, dall'altro in una prova di pratica o di tecnica, o in alternativa in una seconda composizione; nel caso degli insegnanti di lingua straniera, in un commento ad un testo ed in una traduzione. Le prove di ammissione, riservate a coloro che abbiano superato la fase precedente, consistono da un lato in una lezione o una sequenza didattica riguardante i programmi dei *collèges* e dei licei. Dall'altro lato si concretizza in una prova su dossier, consistente in una prima parte riguardante la realizzazione di un progetto o di uno studio di dossier proposto da una commissione, o in alternativa una prova di esercizi e di spiegazione, ed in

⁵³ *Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE); Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES); Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET); Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP); Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS).*

una seconda parte di interrogazione sulla competenza *Agire da funzionario dello Stato e in modo etico e responsabile*.

La partecipazione alle prove del concorso presuppone inoltre due ulteriori requisiti. Il primo riguarda il possesso delle competenze informatiche certificate dall'attestato di *Informatique e Internet al livello 2 Enseignant (C2I)*, rilasciato durante il corso biennale di laurea specialistica. Il secondo requisito attiene alla padronanza di una lingua straniera, attestato da un Certificato di competenza linguistica rilasciato anch'esso nell'ambito dell'istruzione universitaria di secondo livello.⁵⁴

4.3.2. Assunzione e periodo di prova

La riforma della formazione del personale docente operante nelle scuole francesi di primo e di secondo grado, definita in termini generali nel corso del 2009, trova concreta delineazione in una serie di decreti emanati nella prima parte del 2010, raccolti in forma sistematica nella Gazzetta Ufficiale del 22 luglio.⁵⁵

Gli studenti che abbiano superato il concorso di reclutamento, previsto al termine del quinquennio di studi, composto dal triennio di base e dal biennio di laurea specialistica, vengono assunti con contratto temporaneo ed inquadrati nel sistema scolastico francese con la qualifica di *professeur stagiaire*. A loro si richiede di svolgere un anno di attività di tirocinio all'interno di un'istituzione scolastica per poter ottenere la nomina in ruolo.

Nel corso dell'anno di tirocinio il docente beneficia di un dispositivo di formazione continua che comprende da un lato una forma di tutoraggio e di ulteriori forme di accompagnamento formativo nel corso dell'intero anno, finalizzate all'affinamento del livello di professionalizzazione in rapporto al possesso ed al grado di padronanza delle competenze professionali dell'insegnante definite nel decreto del 12 maggio 2010.

L'intervento formativo copre un terzo dell'obbligo regolamentare di servizio presso l'istituto scolastico cui lo stagista è assegnato. A livello ministeriale si individuano due settori che richiedono un'attenzione particolare ed un programma di formazione specifico rivolto a tutti i docenti tirocinanti, riguardanti da un lato la gestione della classe, insieme alla gestione efficace delle situazioni di conflitto e derivanti da comportamenti problematici o discriminatori, e dall'altro gli ambiti della professionalità dell'insegnante che afferiscono all'individualizzazione dell'insegnamento.

La formazione per gli insegnanti tirocinanti, curata dagli istituti di formazione superiore (IUFM) e declinata secondo le specificità locali e alle caratteristiche dei tirocinanti, deve in ogni caso rispondere ad una serie di obiettivi principali fissati a livello nazionale:

- migliorare la pratica di insegnamento degli insegnanti tirocinanti a partire da un'analisi delle esperienze condotte in aula;

⁵⁴ *Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.*

⁵⁵ *Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010, Encart - Formation des enseignants.*

- acquisire ed approfondire le conoscenze all'interno di aree disciplinari e professionali non sufficientemente padroneggiate;
- rispondere alle esigenze specifiche espresse dagli insegnanti in tirocinio.

Generalmente l'esperienza di tirocinio è suddivisa in tre fasi principali: una forma di accompagnamento iniziale alla presa di funzione, una formazione di gruppo ed infine una serie di interventi formativi individuali.

Il processo comprende sia azioni di formazione collettiva, mediante conferenze o sessioni di gruppo, sia una formazione maggiormente individualizzata, adattata ai percorsi professionali dello stagista, entrambe le quali si svolgono durante l'orario di servizio. Possono inoltre essere predisposti dei moduli di formazione a distanza o delle risorse in linea, fruibili mediante l'assistenza di un tutor *on-line* che faciliti la circolarità della comunicazione e lo scambio di esperienze e conoscenze acquisite sul campo, nella logica di una comunità di pratica.

Al centro dell'intervento formativo è posto l'intero sistema delle dieci competenze professionali dell'insegnante, vero e proprio elemento cardine per la strutturazione delle specifiche misure formative, così come per la valutazione ed autovalutazione dei loro risultati e dell'impatto complessivo derivante dal loro esercizio. Il sistema dei referenziali viene considerato sia in relazione alle singole competenze, che per l'effetto combinato cui ci si attende esse diano luogo. I referenziali delle competenze professionali, articolati in conoscenze, capacità ed attitudini, diviene quindi il fulcro dell'azione formativa, mediante la costruzione di un percorso coerente in cui possano essere esperite ed affinate in forma progressiva, incoraggiando a tale scopo il docente tirocinante ad utilizzarne la valenza formativa per un'attività costante di autovalutazione e di posizionamento nel percorso formativo.

Le azioni formative sono poste in capo alle amministrazioni locali del Ministero (*circonscriptions*), con l'assistenza di personale ispettivo ed in collaborazione con le scuole di primo grado e gli istituti scolastici di secondo grado, in partenariato con gli istituti di istruzione superiore (IUFM).

Ciascun insegnante in tirocinio beneficia di un accompagnamento da parte di un tutor dell'istituzione scolastica ospitante o appartenente ad un altro istituto selezionato per prossimità geografica, oltre che di un programma di formazione continua, generalmente erogato dagli IUFM che hanno ampia discrezionalità nella scelta e nella programmazione dei moduli di studio.

Per riportare un esempio concreto di schema di ciclo di formazione continua rivolta ai docenti tirocinanti, lo IUFM dell'università di Parigi IV Sorbonne per l'anno scolastico 2010/2011 offre un tirocinio suddiviso in una fase di accompagnamento alla presa di servizio, una formazione per gruppo disciplinare di due settimane ed una formazione nel corso dell'anno della durata di quattordici mezze giornate. La formazione per gruppo disciplinare, per i docenti di matematica nelle scuole di secondo grado prevede nel corso della prima settimana il programma seguente di formazione disciplinare e trasversale (*Fig. 5*)

Fig. 5 – Schema di formazione destinata ai docenti in tirocinio

JOUR	HORAIRES	FORMATION	FORMATEUR	LIEU
Jeudi 04/11/2010	9h - 10h	Accueil		Molitor Amphi 2
	10h-12h	Evaluation	Philippe Watrelot	Molitor
	13h30-16h30	Construire une séquence, une séance	P. Campet / F. Pilorge	Molitor (2 groupes)
Vendredi 05/11/2010	10h-12h	Compétence 1 / Questions de laïcité	Frédéric Dupin	Molitor
	13h30-16h30	Conduite de classe et relation d'autorité	Céline Giron	Molitor
Lundi 08/11/2010	13h30-16h30	Gérer sa classe, prendre en compte la diversité	F. Hérault / F. Pilorge	Molitor (2 groupes)
Mardi 09/11/2010	9h - 12 h	Evaluer ses élèves en mathématiques	F. Hérault / P. Campet	Molitor (2 groupes)
	13h30-16h30	Comprendre et exploiter les erreurs	F. Hérault / F. Pilorge	Molitor (2 groupes)
Mercredi 10/11/2010	9h - 12 h	Les exercices : choisir, transformer, adapter	F. Hérault / F. Pilorge	Molitor (2 groupes)
	13h30-16h30	Retour sur les progressions / Relations avec les parents et autres partenaires	F. Hérault / F. Pilorge / P. Campet	Molitor (2 groupes)
		Formation disciplinaire		
		Formation transversale		

Fonte: Università di Parigi IV Sorbonne

Come è possibile osservare partendo dallo schema, una parte del programma riguarda la formazione trasversale, in questo caso nei diversi ambiti riguardanti la valutazione, la conduzione della classe e i rapporti di autorità e la prima delle dieci competenze professionali essenziali per l'insegnamento. Una seconda parte, correlata alla prima, riguarda la formazione disciplinare, adattata e declinata in forma specifica anche in rapporto a tematiche generali quali la gestione della classe, la comprensione e gestione efficace degli errori, l'attività di valutazione, la formulazione di esercizi, oltre che la relazione con i genitori.

Come si è osservato in precedenza, l'insegnante tirocinante beneficia dell'accompagnamento annuale ed individualizzato di specifiche figure presenti presso l'istituzione scolastica in cui opera. Nel caso della scuola di secondo grado, la figura centrale per l'attività di tutoraggio è costituita dal docente per il sostegno didattico (*professeur conseiller pédagogique*).⁵⁶ A tutti gli effetti la figura, i cui insegnanti che ne devono svolgere la funzione sono designati dai provveditorati (*académies*) del Ministero su proposta dei capi d'istituto e delle autorità d'ispezione, presenta molte delle caratteristiche di un *mentor*. Infatti il docente che ne assume la responsabilità deve essere esperto della pratica della classe e garante del possesso dei saperi teorici e della pratica professionale richiesta, oltre che capace di analizzare le diverse situazioni didattiche e di fornire aiuto nella lettura degli effetti prodotti dalle pratiche di insegnamento.

L'azione del *professeur conseiller pédagogique* si esplica principalmente su due piani. Da un lato l'accoglienza, dall'altro il tutoraggio dei docenti tirocinanti presso le scuole.

L'attività di accoglienza riguarda la prima fase di inserimento all'interno delle classi e si produce tanto nel fornire informazioni accurate sui principali modelli didattici e gestionali sviluppati dall'istituzione scolastica, quanto nella gestione della relazione con gli studenti, allo scopo di facilitare l'instaurarsi di un buon rapporto iniziale tra l'insegnante ed i propri allievi.

⁵⁶ Ministère de l'Éducation nationale (2010b), *Circulaire n° 2010-103 du 13-7-2010, Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires.*

Quanto all'attività di tutoraggio, il *professeur conseiller pédagogique* può seguire in forma individualizzata uno o più insegnanti tirocinanti, iniziando spesso con la definizione ed esplicitazione dei loro bisogni formativi. Inoltre svolge funzioni di consiglio e di guida su aspetti quali la condotta della classe, la preparazione delle lezioni e delle attività didattiche, l'analisi critica della pratica professionale. Se del caso comunica con le ulteriori figure che presiedono alla programmazione dello stage, in primis *l'inspecteur d'académie* o *inspecteur pédagogique régional*. Inoltre rende conto, in occasione delle visite ispettive condotte dagli organismi decentrati del Ministero, del percorso di sviluppo del tirocinante. In particolare partecipa alla valutazione *in itinere* del suo operato.

La valutazione finale del tirocinio annuale è operata da una commissione costituita dagli organismi circoscrizionali del Ministero, compresi i corpi ispettivi, oltre che dal capo di istituto della scuola sede dello stage. In caso di esito positivo, l'insegnante viene nominato in ruolo, mentre in caso di esito negativo si prevede la possibilità di reiterare l'esperienza formativa nel corso dell'annualità successiva.⁵⁷

All'interno della *scuola di primo grado* il ruolo del tutor è assolto dal *maître formateur* che svolge una doppia funzione: da un lato è un insegnante di ruolo e al tempo stesso, in qualità di responsabile di una classe, risulta essere un formatore.⁵⁸ In questa doppia veste rappresenta un attore essenziale della formazione iniziale degli insegnanti di primo grado. Alla pari della figura che opera nella scuola di secondo grado padroneggia le componenti teoriche e pratico-metodologiche che compongono il profilo professionale dell'insegnante, compresa la capacità di lettura dei bisogni formativi dello *stagieur* e dell'analisi degli effetti delle pratiche educative poste in campo, e al tempo stesso rappresenta una guida per apprendere gli aspetti della polivalenza del mestiere. Sulla scorta di questa specificità contribuisce alla costruzione progressiva delle competenze professionali, analizza le pratiche realizzate in classe, integra ciò che è richiesto da un insegnamento di carattere polivalente.

Nel corso dell'anno di tirocinio, l'insegnante di primo grado è seguito, oltre che dal *maître formateur* in qualità di tutor, che svolge le medesime funzioni già richiamate in precedenza per la scuola di secondo grado, anche dall'*équipe* pedagogica della scuola.

Anche nella scuola primaria la valutazione finale del tirocinio annuale è operata da una commissione costituita dagli organismi circoscrizionali del Ministero, compresi i corpi ispettivi. In caso di esito positivo, l'insegnante viene nominato in ruolo, mentre in caso di esito negativo si prevede la possibilità di un'integrazione del tirocinio mediante una seconda annualità.⁵⁹

Gli insegnanti che abbiano vinto un concorso per *professeur agrégé* svolgono anch'essi l'annualità di stage, quasi esclusivamente presso un'istituzione scolastica di secondo grado.⁶⁰ In questo caso non necessariamente sono seguiti da un tutor. La loro nomina in ruolo avviene sulla base della valutazione compiuta da un ispettore generale del Ministero.⁶¹

⁵⁷ Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'Éducation.

⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale (2010c), Circulaire n° 2010-104 du 13-7-2010, Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire.

⁵⁹ Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires.

⁶⁰ Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires.

⁶¹ Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires.

Agli insegnanti in tirocinio, sia di primo che di secondo grado, sono rivolte inoltre ulteriori opportunità formative, quali ad esempio la formazione per l'acquisizione delle competenze linguistiche e informatiche previste dalla recente legislazione, nel caso in cui non siano state acquisite presso le strutture pubbliche o private deputate alla formazione iniziale dei docenti della scuola. Va sottolineato in proposito che il possesso di tali titoli, qualora non fossero stati ottenuti in precedenza presso gli UIFM o gli equivalenti enti formativi privati, deve poter essere dimostrato entro la data della nomina in ruolo.

4.3.3. Forme e livelli di autonomia locale

Gli atenei universitari godono di ampia autonomia nella predisposizione dei percorsi formativi sotto il profilo didattico ed organizzativo. Parimenti risulta ampio il margine di libertà di cui gode la figura del tutor all'interno dell'istituzione scolastica. L'azione coordinata dei diversi organismi e figure che ruotano intorno all'insegnante al suo primo anno di formazione continua è garantita dal riferimento al nucleo di competenze professionali definite a livello nazionale ed articolate nelle loro diverse componenti di carattere conoscitivo, operativo e attitudinale.

4.4. Sviluppo professionale

4.4.1. Status, sviluppo professionale, retribuzione

Gli insegnanti appartengono alla categoria dei funzionari statali (*fonctionnaires de l'État*), il cui status professionale è regolato dal complesso di leggi sulla pubblica amministrazione.⁶²

Il preambolo alla carta costituzionale del 1946 stabilisce che è responsabilità dello Stato l'organizzazione dell'insegnamento pubblico gratuito e di ispirazione laica per tutti i gradi dell'istruzione. In particolare tale responsabilità si applica al reclutamento, alla formazione ed alla gestione del personale, includendo inoltre la definizione degli orientamenti pedagogici e dei programmi didattici. L'educazione pubblica fa capo al *Ministère de l'éducation nationale* (Ministero della Pubblica Istruzione). Nel 2007 in Francia si contavano 1.279.700 dipendenti pubblici presenti nel settore dell'istruzione, di cui 993.750 insegnanti.

Le politiche di programmazione e di gestione del personale nel settore dell'istruzione si articolano per livelli differenziati. Per la scuola primaria i *professeurs des écoles* sono gestiti a livello di dipartimento (*département*), ossia secondo l'unità amministrativa soggetta all'autorità prefettizia. La gran parte dell'autorità decisionale è conferita al direttore dei servizi del Ministero a livello di circoscrizione amministrativa (*inspecteur d'académie*) per le materie concernenti aspetti di carattere amministrativo e valutativo, quali la valutazione dell'operato dei docenti, l'avanzamento di grado, le nomine ed i trasferimenti. Dal 1995 presso ciascuna *académie* è stata istituita allo scopo una direzione delle risorse umane. Per la scuola secondaria il Ministero ha responsabilità nel campo della direzione generale del personale, oltre che per la gestione della categoria degli insegnanti *agrégés*. Il provveditore agli studi (*recteur d'académie*), che costituisce il rappresentante del Ministero presso la circoscrizione, ha visto crescere progressivamente il proprio ruolo e le proprie competenze, nel corso del processo di decentralizzazione della gestione del personale della scuola.

⁶² Loi n. 83-634 du 13/7/1983 e Loi n. 84-16 du 11/1/1984.

Infine il capo d'istituto (*principal* nel caso dei *collèges* e *proviseur* nei licei) cura la direzione dell'ente scolastico, oltre che la gestione del suo servizio, ed ha un ruolo nel processo di avanzamento di carriera del corpo docente.

Sotto il profilo dello status, gli insegnanti della scuola elementare sono dipendenti dello stato rientranti nella categoria A, che raccoglie coloro che abbiano conseguito un baccalaureato (diploma di scuola secondaria superiore), insieme ad una laurea almeno della durata triennale. Per effetto della legge Debré del 1959 anche gli insegnanti degli istituti scolastici privati di primo grado, i cui rapporti con la scuola siano regolati secondo contratti di diritto privato, sono remunerati dallo Stato. In tal caso, pur operando all'interno di scuole private, i docenti entrano in un rapporto di associazione (*association*) con la pubblica amministrazione e come tali sono considerati contrattualmente impiegati dallo Stato. Per tale ragione sono soggetti al diritto pubblico e vengono nominati dal provveditore agli studi, mediante accordo con il dirigente scolastico.

Anche presso la scuola di secondo grado gli insegnanti rientrano alla categoria A dei dipendenti pubblici. I canali di accesso alla professione, oltre a prevedere una serie di concorsi esterni, esaminati in precedenza, sono costituiti da concorsi interni, che possono essere riservati o meno, per il passaggio tra diverse categorie disciplinari o tra diversi gradi scolastici. Inoltre è prevista una categoria ulteriore di concorsi definiti *troisième* (terzi rispetto a quelli esterni ed interni), rivolti a candidati che possano attestare di aver esercitato una o più attività professionali afferenti alle discipline scolastiche per un periodo di almeno cinque anni, compiute nel quadro di un contratto di diritto privato.⁶³ Al superamento del concorso tali insegnanti vengono inquadrati in qualità di assistenti (*aides-éducateurs*).

In generale, si possono distinguere cinque diversi status dell'insegnante di ruolo:

- *professeurs certifiés*, reclutati mediante i concorsi per l'ottenimento del CAPES o del CAPET;
- *professeurs d'éducation physique et sportive*, reclutati mediante il concorso per l'ottenimento del CAPEPS;
- *professeurs de lycée professionnel*, reclutati mediante il concorso per l'ottenimento del CAPLP;
- *professeurs de chaire supérieure*, insegnanti selezionati dal corpo dei docenti *agrégés*, destinati a insegnare nei corsi preparatori alle *grandes écoles*;
- *professeurs agrégés de l'enseignement du second degré*, cui è riservato annualmente un numero predeterminato di cattedre, come si è osservato in precedenza.

Tra gli insegnanti non di ruolo, vanno segnalati in particolare gli insegnanti associati (*professeurs associés*), che come gli *aides-éducateurs* devono vantare una pratica professionale almeno quinquennale e che sono impiegati in attività di formazione iniziale, con compiti di monitoraggio, di valutazione e validazione delle competenze acquisite dagli allievi.

L'avanzamento di carriera si realizza all'interno di ciascuna delle cinque categorie precedentemente menzionate e riguarda sia la progressione di livello che di grado, fatta eccezione per i *professeurs de chaire supérieure*. A ciascun livello corrisponde un indice di punti, che per i dipendenti pubblici è soggetto regolarmente ad un ricalcolo. Con la sola eccezione dei *professeurs de chaire*, che non sono soggetti ad una suddivisione su diversi gradi, le ulteriori categorie sono ripartite su due gradi, corrispondenti alla classe normale ed alla classe speciale (*hors-classe*). La classe normale si articola

⁶³ Décret n° 2005-1279 du 13 octobre 2005.

in undici livelli, mentre la classe speciale presenta una graduazione in sei fasce progressive. L'avanzamento tra diversi livelli dipende dal particolare status di cui gode ciascuna categoria.

La valutazione complessiva cui sono soggetti regolarmente 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 termini generali, il livello più elevato può essere raggiunto nell'ipotesi migliore al termine di vent'anni di carriera, al più tardi dopo trent'anni di servizio. L'accesso alla classe speciale da parte dei dipendenti appartenenti alla classe normale è previsto per coloro che abbiano già raggiunto il settimo livello.

Oltre che avanzare di carriera all'interno delle diverse categorie, gli insegnanti possono passare da una categoria all'altra grazie a concorsi interni, istituiti a partire dal 1989, che coprono il 30% delle cattedre complessive messe a concorso annualmente. In tal modo, ad esempio, gli insegnanti della scuola di primo grado di ruolo possono accedere all'insegnamento nella scuola di secondo grado.

Un canale ulteriore per il passaggio tra categorie di dipendenti pubblici nella scuola è costituito dalla *liste d'aptitude*. Il personale di età superiore ai quarant'anni, che ha al proprio attivo almeno dieci anni di insegnamento, di cui almeno cinque come docente di ruolo, ed in possesso di una qualificazione possono iscriversi alle *listes d'aptitudes*, presentando un dossier e richiedendo il passaggio di categoria. In tal caso l'accoglimento della domanda non passa attraverso una prova di selezione, ma viene determinato sulla scorta della sola valutazione del dossier. La quota di posti di ruolo riservati rappresenta una quota pari ad un nono o un settimo di quelli attribuiti nell'annualità scolastica precedente.

Nella scuola di primo grado gli insegnanti di ruolo da almeno tre anni possono iscriversi alle *listes d'aptitudes* per ricoprire la funzione di direttore (*directeur*). Mediante concorsi interni agli insegnanti è inoltre aperta la carriera di ispettore nazionale o regionale, o l'accesso al ruolo di dirigente scolastico.

4.4.2. Formazione in servizio

Agli insegnanti, oltre ad un'annualità di formazione pratica iniziale, effettuata come si è osservato in precedenza mediante un tirocinio di ingresso nella professione, sono destinate molteplici misure di formazione in servizio nel corso della carriera, le cui forme sono regolate dall'art.48 della Legge n. 380 del 2005.⁶⁴ Nel testo di legge si stabilisce che la formazione continua, che si struttura secondo un progetto personale finalizzato al miglioramento dell'attività didattica soggetto all'approvazione del provveditore, viene tenuta in considerazione ai fini dello sviluppo della carriera e si svolge principalmente al di fuori degli obblighi di servizio e può dar luogo ad un indennizzo, secondo le modalità fissate per decreto dal Consiglio di Stato.

La responsabilità della formazione continua degli insegnanti compete ai provveditorati. Dal settembre 1998 gli IUFM partecipano alla definizione dei programmi formativi per le scuole primarie e secondarie. In particolare spetta al provveditore la definizione del piano di formazione continua (PAF), in qualità di responsabile del budget specifico (BOPA). Il provveditore individua le priorità formative in relazione alle disposizioni per la formazione continua contenute nel decreto del 19 dicembre 2006, che definisce la struttura del PAF, traducendo a livello locale gli orientamenti

⁶⁴ Loi n. 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Chapitre VI - Dispositions relatives au personnel enseignant. Article 48, Art. L. 912-1-2, Art. L. 912-1-3.

nazionali e tenendo in considerazione i fabbisogni formativi degli istituti scolastici e del personale insegnante.⁶⁵

In termini operativi, il piano di formazione continua prende innanzitutto in considerazione i fabbisogni individuati dai corpi ispettivi territoriali, che eseguono costantemente un'analisi della qualità dell'insegnamento dispensato dalle istituzioni scolastiche. Questa prima ricognizione viene successivamente integrata ed arricchita mediante la raccolta dei bisogni espressi dai direttori didattici del primo ciclo e dai capi d'istituto del secondo ciclo, oltre che tenendo conto delle richieste provenienti dal personale docente per il tramite dei suoi rappresentanti territoriali.

La politica generale in materia di formazione continua e la sua realizzazione operativa risponde quindi ad uno schema che può essere definito di tipo *top-down*, che trae origine da una serie di priorità ed indicazioni nazionali, per poi declinarsi ed adattarsi in un primo momento a livello di *académie* e successivamente a livello dipartimentale. Relativamente alla scuola di primo grado, il provveditore delega agli *inspecteurs d'académie*, direttori dei servizi dipartimentali del Ministero, l'esecuzione operativa ed il monitoraggio degli interventi formativi all'interno di ciascuno dei dipartimenti in cui si articola l'*académie*.

Il sistema informativo, che risponde alla funzione di mettere in contatto il Ministero con le sue articolazioni decentrate in materia di formazione continua, è basato sulla piattaforma GAIA, su cui è possibile raccogliere informazioni accurate sui piani formativi predisposti a livello di ciascun provveditorato. Il PAF consente agli insegnanti di venire a conoscenza della formazione proposta dalla propria *académie* prima della pausa estiva, in vista delle iscrizioni per l'anno scolastico successivo.

L'obiettivo della formazione continua consiste nell'accompagnare il docente fin dall'inizio della professione, e nel facilitare il suo aggiornamento nello sviluppo dell'intera carriera, in modo da metterlo in grado di mantenersi allineato con le evoluzioni ed i cambiamenti nel campo educativo. I piani di formazione sono stabiliti annualmente in accordo con il personale docente degli IUFM, oltre che con i rappresentanti degli insegnanti, con gli organi istituzionali regionali e dipartimentali. Tra le loro finalità principali figurano quelle di far progredire le conoscenze dei docenti, sviluppare le risorse immateriali di cui le istituzioni scolastiche dispongono, ed inoltre curare la preparazione ai concorsi interni al sistema scolastico.

Gli IUFM, come si è accennato, predispongono e precisano un'offerta formativa che traduce in programmi il portato delle loro competenze specifiche, la capacità di qualificare ed innovare i sistemi scolastici locali sulla base dello stato dell'arte della ricerca scientifica e didattica, oltre che un'analisi dei bisogni individuati sul piano territoriale.

Ad esempio, l'IUFM di Lione ha definito nel 2010 le finalità con cui, sulla base delle indicazioni provenienti dall'autorità che fa capo all'*académie*, struttura la propria offerta formativa e che possono essere enucleate nel modo seguente:⁶⁶

⁶⁵ Arrêté du 19 décembre 2006. Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.

⁶⁶ IUFM de l'Académie de Lyon (2009), *Orientations de l'IUFM de l'Académie de Lyon concernant la formation continue 2009/2010*, Lyon (http://www.lyon.iufm.fr/58104726/0/fiche___pagelibre/&RH=1244558077158 &RF=1244558096429).

- prendere a riferimento le indicazioni in materia di formazione degli insegnanti (decreto del 19.12.2006);
- raccordare formazione iniziale e formazione continua nella prospettiva di una formazione per tutto l'arco della vita legata alla ricerca e concentrata in particolare sui primi anni dell'assunzione in ruolo;
- promuovere una formazione di livello accademico e perseguire la valorizzazione degli apprendimenti professionali in collegamento con gli atenei universitari;
- considerare le dimensioni pedagogiche, didattiche e professionali attraverso la volontà di ancorare le conoscenze, abilità e attitudini professionali in contesti di insegnamento effettivo;
- decompartmentare la formazione, proponendo azioni comuni rivolte agli insegnanti della scuola del primo e del secondo ciclo, con particolare attenzione ai collegamenti tra i diversi cicli e tenendo conto di garantire una base comune (*socle commune*) di conoscenze e di competenze e immaginando, per la scuola di primo grado, la possibilità di azioni formative interdipartimentali e per il secondo grado azioni pluridisciplinari e pluricategoriali;
- potenziare le relazioni con la ricerca, incoraggiando l'innovazione così come la ricerca e sviluppo in campo educativo.

Le iscrizioni alle attività di formazione continua si attuano a livello individuale, benché la programmazione sia organizzata sulla base di corsi di formazione per gruppi a struttura modulare, della durata media tra le sei e le ventiquattro ore annue.

4.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti

Gli ispettori rappresentano gli attori principali della valutazione degli insegnanti. Nella scuola di primo grado il rapporto proporzionale attuale è di circa un ispettore per 350 insegnanti. Gli insegnanti sono soggetti alla visita ispettiva all'incirca a cadenza quadriennale. La frequenza delle ispezioni varia in rapporto alle circoscrizioni ed al tempo a disposizione. Sovente sono gli stessi insegnanti a richiedere la visita ispettiva allo scopo di una progressione di carriera. L'ispettore ministeriale della circoscrizione in cui l'insegnante esercita rappresenta il loro superiore secondo la linea gerarchica. Il punteggio attribuito al termine dell'attività ispettiva è basato su una serie di criteri sia di carattere didattico che amministrativo.

La valutazione tiene conto dell'osservazione di una sequenza di attività didattiche e del successivo colloquio individuale intrattenuto con l'insegnante.

Nella scuola di secondo grado il rapporto tra numero medio di ispettori per il totale di insegnanti si attesta all'incirca sulla quota di 400. Sia presso i *colléges* che presso i licei, gli insegnanti sono interessati da un'attività ispettiva mediamente ogni sei o sette anni, benché la frequenza degli interventi negli ultimi anni sia andata migliorando. La valutazione operata dai funzionari si svolge presso il luogo di esercizio professionale del docente e prende la forma di un'osservazione di una sequenza didattica, seguita da una conversazione strutturata e individuale con l'insegnante.

L'esito dell'attività di valutazione dell'insegnante si articola su due distinti ordini di punteggio. Il primo ambito, di competenza dell'ispettore, si concentra sugli aspetti di ordine pedagogico e dà luogo ad un massimo di sessanta punti. Il secondo tipo di punteggio esamina gli aspetti di carattere amministrativo e conferisce un massimo di quaranta punti. Quest'ultimo viene ricavato dall'analisi compiuta annualmente dal capo d'istituto sulla base dei criteri di frequenza, puntualità, autorità e influenza.

Sotto il profilo formale, il punteggio amministrativo è fissato dal provveditore, su proposta del capo d'istituto, mentre quello didattico è fissato dagli ispettori, di livello nazionale o regionale a seconda della categoria cui appartengono gli insegnanti valutati.

Da un lato la valutazione sul piano didattico espressa dall'ispettore è sottoposta successivamente, a cadenza annuale, ad un collegio di funzionari appartenenti al corpo superiore del personale ispettivo, che ne assicurano l'armonizzazione con la media dei giudizi raccolti a livello nazionale. Tale allineamento aiuta a bilanciare il possibile utilizzo di scale di valutazione eterogenee tra valutatori diversi e di curare l'aggiornamento dei punteggi compiuti negli anni pregressi.

Dall'altro lato, la dimensione dell'attività valutativa che si concentra sugli aspetti prettamente amministrativi può variare a seconda delle differenti prassi utilizzate in ambito locale. Di conseguenza, una perequazione del punteggio di carattere amministrativo è necessaria per compensare il divario di punteggi tra gli insegnanti che presentino la medesima situazione individuale, in termini di livello e posizione amministrativa, tra diversi contesti territoriali.

La sommatoria dei due punteggi finali, su un massimo di cento punti, determina la valutazione complessiva che misura il valore professionale di ciascun insegnante e consente di stabilire una serie di diritti in termini di avanzamento di carriera.

Infatti, le diverse fasi di progressione di carriera degli insegnanti, che si traducono in promozione di livello, di grado, o di categoria, sono tutte basate sul punteggio ottenuto al termine della visita ispettiva, in misura relativamente diversa in rapporto alle diverse categorie di insegnanti.

Va osservato in proposito che il personale appartenente alle categorie degli insegnanti della scuola di secondo grado, impegnati in attività di docenza nella formazione superiore, prevalentemente insegnanti *agregés*, non possono essere soggetti ad ispezione.

La loro valutazione, effettuata su un piano esclusivamente amministrativo su una scala in centesimi, è condotta annualmente dal capo di istituto di istruzione superiore in cui esercitano le loro funzioni.

5. Spagna

5.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante

5.1.1. Referenziali di competenza per la formazione terziaria degli insegnanti

La Spagna non dispone di un sistema di referenziali professionali che definiscano le competenze proprie della figura dell'insegnante. La scelta operata a livello centrale negli anni recenti è consistita nel definire un set di referenziali di carattere formativo che potessero costituire un parametro di riferimento minimo in vista della predisposizione, da parte degli organismi universitari, dei programmi della formazione iniziale rivolta ai docenti della scuola primaria e secondaria, che sono successivamente vagliati dal Consiglio delle Università e approvati dalle Comunità Autonome. Il dispositivo normativo, varato nel dicembre del 2007, fissa quindi un set di competenze generali, su cui ciascun ateneo ha facoltà di innestare ulteriori competenze specifiche.⁶⁷

Il testo delle competenze generali e specifiche è stato tradotto appositamente dall'originale.⁶⁸

In aggiunta alle competenze generali previste per legge, ciascuna università ha facoltà di integrare il profilo di competenze con una serie di competenze specifiche. Presso l'Università di Madrid (*Universidad Complutense de Madrid*) la laurea specialistica in *Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (Formazione degli insegnanti dell'istruzione secondaria obbligatoria e post-obbligatoria, della formazione professionale e dell'insegnamento delle lingue) fornisce le competenze per completare le conoscenze delle discipline di insegnamento per gli aspetti che possano risultare di particolare interesse per l'esercizio della docenza e l'insegnamento delle discipline, così come per l'accrescimento del loro interesse ed apprezzamento secondo i diversi livelli educativi.⁶⁹ Di seguito si riporta l'elenco delle competenze specifiche previste nel corso di studi per l'annualità accademica 2010/2011.⁷⁰

Master in formazione degli insegnanti dell'istruzione secondaria obbligatoria e post-obbligatoria, della formazione professionale e dell'insegnamento delle lingue (Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas)

Competenze generali

G1. Conoscere i contenuti curricolari delle materie relative alla specializzazione di insegnamento, oltre al corpo di conoscenze didattiche riguardanti i processi di

⁶⁷ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

⁶⁸ *ibid.*, nostra traduzione.

⁶⁹ Universidad Complutense Madrid (2010), *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Objetivos del Máster. Curso 2010/2011*, Madrid.

⁷⁰ *Ibid.*, nostra traduzione.

insegnamento e di apprendimento. Relativamente al settore della formazione professionale è inclusa la conoscenza delle professioni corrispondenti.

- G2. Programmare, realizzare e valutare il processo di insegnamento e di apprendimento, potenziando i processi educativi che facilitino l'acquisizione delle competenze proprie dei rispettivi insegnamenti, considerando il livello e la formazione pregressa degli studenti, così come le loro disposizioni, operando sia individualmente che in collaborazione con gli altri docenti della scuola.
- G3. Cercare, reperire, processare e comunicare informazioni (in forma orale, audiovisiva, digitale o multimediale), tradurle in conoscenze ed applicarle nei processi di insegnamento ed apprendimento nelle materie proprie dell'insegnamento prescelto.
- G4. Attuare il curriculum proprio dell'istituto scolastico, partecipandone ai processi di programmazione collettiva; sviluppare e applicare metodologie didattiche sia di gruppo che individualizzate, adeguate alle diverse caratteristiche degli studenti.
- G5. Progettare e sviluppare spazi di apprendimento prestando particolare attenzione a criteri quali l'equità, l'educazione ai valori, l'uguaglianza dei diritti e delle opportunità tra uomini e donne, la formazione alla cittadinanza ed il rispetto dei diritti umani alla base della vita sociale, la presa di decisioni e la costruzione di un futuro sostenibile.
- G6. Acquisire strategie per accrescere l'impegno dello studente, promuovendo la sua capacità di apprendimento, sia da solo che con altri, e di sviluppo delle abilità di pensiero e di decisione che possano supportare l'autonomia, la fiducia in sé e l'iniziativa personale.
- G7. Conoscere i processi di interazione e comunicazione in aula, possedere le abilità sociali necessarie per accrescere l'apprendimento e l'interazione in aula, affrontare problemi di disciplina e risolvere forme di conflitto.
- G8. Progettare e realizzare attività di tipo formale e non formale che contribuiscano a rendere l'istituto scolastico un luogo di partecipazione e di cultura nei confronti dell'ambiente in cui è ubicato; svolgere le funzioni di tutoraggio e di orientamento degli studenti in forma collaborativa e coordinata; partecipare alla valutazione, analisi e innovazione dei processi di insegnamento e di apprendimento.
- G9. Conoscere la normativa e l'organizzazione a livello istituzionale del sistema educativo ed i modelli di miglioramento della qualità applicati alle strutture scolastiche.
- G10. Conoscere ed analizzare le caratteristiche storiche della professione dell'insegnante, le sue caratteristiche odierne, le forme di relazione con la realtà sociale in rapporto all'epoca storica.
- G11. Intrattenere rapporti con le famiglie degli studenti, informando e fornendo un supporto in merito ai processi di insegnamento e apprendimento, alle attitudini personali, di studio e di lavoro degli studenti.

Competenze specifiche

- CE .1. Conoscere le caratteristiche degli studenti, il loro contesto sociale di provenienza e le loro motivazioni allo studio.
- CE .2. Comprendere i processi di sviluppo della personalità degli studenti e le possibili criticità che interessano l'apprendimento.
- CE .3. Elaborare proposte basate sull'acquisizione di conoscenze, abilità e attitudini cognitive ed emotive.
- CE .4. Identificare e programmare situazioni formative che riguardano studenti provvisti di differenti capacità e ritmi di apprendimento.
- CE .5. Conoscere i processi di interazione e comunicazione che si svolgono in aula ed all'interno della struttura scolastica, affrontando e risolvendo adeguatamente possibili criticità.
- CE .6. Conoscere l'evoluzione storica del sistema educativo spagnolo.
- CE .7. Conoscere ed applicare risorse e strategie per l'informazione, il supporto e l'orientamento alle scelte di studio e di lavoro.
- CE .8. Promuovere interventi di educazione ai valori e di formazione alla cittadinanza.
- CE .9. Partecipare alla definizione del progetto educativo ed alle attività generali dell'istituto scolastico, rispondendo ai requisiti di miglioramento della qualità, attenzione alle diversità, prevenzione dei problemi di apprendimento e di interazione.
- CE .10. Utilizzare i media a fini educativi e comprendere la funzione educativa svolta dalla famiglia e dalla comunità, sia nell'acquisizione di competenze e apprendimenti, quanto nell'educazione al rispetto dei diritti e della libertà, all'uguaglianza dei diritti e delle opportunità tra uomini e donne e nell'uguaglianza di trattamento e rifiuto di discriminazioni verso persone portatrici di disabilità.
- CE .11. Conoscere l'evoluzione storica della famiglia e l'incidenza del contesto sociale sui processi educativi.
- CE .12. Acquisire abilità sociali per interpretare i modelli di relazione entro il contesto familiare.
- CE .13. Conoscere il valore formativo e culturale delle materie della propria specializzazione di insegnamento ed i contenuti che vengono insegnati nei rispettivi livelli del sistema educativo.
- CE .14. Conoscere la storia e gli sviluppi recenti delle materie e le evoluzioni future, per poterne trasmettere una visione dinamica.

- CE .15. Conoscere i contesti e le situazioni in cui si utilizzano o si applicano i diversi contenuti curricolari.
- CE .16. Relativamente alla formazione professionale, conoscere l'evoluzione del mondo del lavoro, le relazioni tra la società, il lavoro e la qualità della vita, così come la necessità di acquisire una formazione adeguata per l'adattamento ai cambiamenti e trasformazioni che interessano le professioni.
- CE .17. Relativamente all'orientamento psicopedagogico e professionale, conoscere i processi e le risorse utili per la prevenzione dei problemi di apprendimento e di interazione, i processi di valutazione e di orientamento allo studio ed al lavoro.
- CE .18. Conoscere gli sviluppi teorico-pratici riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle materie oggetto della propria attività didattica.
- CE .19. Tradurre i curricoli in programmi di attività e di lavoro.
- CE .20. Acquisire criteri per la scelta e l'elaborazione di materiali formativi.
- CE .21. Costruire un clima che favorisca l'apprendimento e valorizzi i contributi degli studenti.
- CE .22. Integrare la formazione e comunicazione audiovisiva e multimediale all'interno del processo di insegnamento e di apprendimento.
- CE .23. Conoscere strategie e tecniche di valutazione e utilizzare la valutazione nei termini di uno strumento di regolazione e di stimolo all'impegno ad apprendere.
- CE .24. Conoscere ed applicare proposte didattiche innovative nell'ambito della disciplina insegnata.
- CE .25. Analizzare criticamente la realizzazione della docenza, delle buone pratiche didattiche e delle attività di orientamento, utilizzando indicatori della qualità.
- CE .26. Identificare i problemi relativi all'insegnamento ed all'apprendimento relativamente alla materia insegnata e porre in atto pratiche alternative e soluzioni.
- CE .27. Conoscere ed applicare metodologie e tecniche di base di indagine e valutazione in ambito educativo ed essere in grado di progettare e realizzare progetti di analisi, innovazione e valutazione.
- CE .28. Acquisire esperienza nella programmazione, docenza e valutazione delle materie corrispondenti alla propria materia di insegnamento.
- CE .29. Dimostrare una buona padronanza dell'espressione orale e scritta nella pratica di insegnamento.

- CE .30. Padroneggiare le abilità sociali necessarie per favorire un clima che faciliti l'apprendimento e la convivenza.
- CE .31. Partecipare alle proposte di miglioramento dei diversi ambiti di attuazione dell'insegnamento, a partire dalla riflessione basata sulla pratica.
- CE .32. Relativamente alla formazione professionale, conoscere la tipologia imprenditoriale corrispondente ai settori produttivi e comprendere i sistemi organizzativi più comuni all'interno delle imprese.
- CE .33. Relativamente all'apprendimento, esercitarsi nella valutazione psicopedagogica, la consulenza verso altri operatori educativi, verso gli studenti e le loro famiglie.

Tali competenze, in aggiunta a quelle relative alle materie di insegnamento, troveranno riscontro nella tesi finale della laurea specialistica (*Trabajo fin de Máster*) che completa la formazione acquisita in relazione a tutte le competenze fin qui descritte.

5.1.2. Ulteriori profili

Si indicano di seguito una serie di ulteriori figure specializzate in attività extra disciplinari correlate all'insegnamento. Ulteriori figure rientranti nei ruoli di staff che coadiuvano l'opera del dirigente scolastico verranno analizzate nei paragrafi successivi sul caso spagnolo e riprese successivamente nella parte quarta del lavoro.

5.1.2.1. Bisogni educativi speciali

Nel 1985 la legge ha riorganizzato l'educazione speciale, prevedendo, in ambito scolastico, la collocazione di classi speciali in plessi comuni e la presenza di classi integrate per singole tipologie di minorazione, inserite in plessi comuni. Tali classi non possono superare il numero di 25 alunni e sono assistite da insegnanti specializzati o formati in servizio, secondo un rapporto medio di uno ogni dieci alunni disabili, cercando di assicurare la continuità educativa. La specializzazione richiede la laurea, mentre la formazione iniziale degli insegnanti delle materie curriculari prevede obbligatoriamente una quota di ore di studio della pedagogia speciale e delle problematiche correlate alla disabilità. È stata costituita una forte rete di centri di consulenza e sostegno psicopedagogico per le diverse tipologie di disabilità. Nel corso dell'ultimo decennio l'integrazione scolastica è andata crescendo per numero di utenti e qualità del servizio, grazie anche a un forte scambio culturale ed esperienziale con altri paesi dell'Unione Europea.

Il sostegno viene realizzato principalmente da un insegnante specializzato che opera presso l'istituzione scolastica. Tale figura opera nella scuola primaria e secondaria e svolge un ruolo rilevante a contatto sia con gli allievi che con gli insegnanti curriculari, programmando gli adattamenti curriculari e la loro implementazione. Al tempo stesso fornisce un supporto alle famiglie e opera in collaborazione con altre figure specializzate. Una seconda figura riguarda l'insegnante di recupero per il sostegno all'apprendimento che è presente nelle scuole elementari. Gli insegnanti si relazionano con le *équipe* psicopedagogiche territoriali che sono responsabili della valutazione degli

studenti, della consulenza individuale agli insegnanti sulle misure da porre in atto, secondo i progressi fatti registrare dagli allievi.

Dal punto di vista della formazione iniziale collegata alle diverse figure di insegnanti che operano nella scuola con soggetti che presentano BES, si offrono due possibilità ai futuri docenti. Da un lato possono fruire di una formazione specialistica nei corsi dell'istruzione terziaria accademica, oppure tutti i futuri docenti sono tenuti a seguire un modulo della durata di ottanta ore sulle difficoltà di apprendimento e sui BES. Ciascuna università ha libertà, sulla base degli standard nazionali della formazione iniziale degli insegnanti di sviluppare propri programmi, tenendo in considerazione il numero minimo di ore definito per legge.

5.2. Formazione iniziale

5.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento

A partire dagli anni Settanta la formazione degli insegnanti della scuola primaria (*Educación General Básica*) viene integrata nei corsi di istruzione accademica. Sino ad allora la preparazione dei maestri (*Maestro en Educación Primaria*) della scuola elementare non necessitava di un tipo di istruzione terziaria e veniva curata esclusivamente entro l'istruzione secondaria superiore.

La legge generale dell'educazione, promulgata nel 1970 istituisce le *escuelas universitarias*, allo scopo di innalzare il livello di istruzione dei docenti, prevedendo per l'accesso alla professione almeno il primo ciclo della formazione universitaria, sotto la supervisione degli Istituti di scienze dell'educazione (*Institutos de Ciencias de la Educación*: ICES). Nel 1990 la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* conferma l'obbligatorietà del superamento del primo ciclo universitario per l'accesso alla carriera, continuando a prevedere una preparazione riguardante i soli contenuti disciplinari.⁷¹

Bisogna attendere il 2002, con il varo della legge organica sulla qualità dell'istruzione (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*) per vedere introdotte nel curriculum della formazione iniziale dei maestri l'acquisizione di competenze legate all'insegnamento delle materie, sia sotto il profilo teorico che pratico.⁷² Infine nel 2006 la legge organica dell'istruzione (*Ley Orgánica de Educación*: LOE)⁷³ stabilisce che la formazione iniziale per i docenti della scuola primaria debba allinearsi con il quadro previsto per l'area europea dell'istruzione superiore ed il successivo Real Decreto 1393/2007 rende obbligatorio il conseguimento di una laurea di primo livello (*grado*) per la professione di maestro nell'istruzione primaria con il conseguimento di 240 crediti.⁷⁴ Una serie di ordinanze ministeriali emanate nel dicembre del 2007 ne rendono operative le disposizioni per la predisposizione dei nuovi piani di studio, introducendo una serie di norme transitorie che consentono alle università di prorogare l'utilizzo dei vecchi programmi sino al completamento dell'anno accademico 2009/10.⁷⁵

⁷¹ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, 03-10-90, (BOE 4-10-1990).

⁷² *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, 23-12-02, (BOE 24-12-2002).

⁷³ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, 03-5-2006 (BOE 4-5-2006).

⁷⁴ *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, 29-10-07, (BOE 30-10-2007).

⁷⁵ *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*.

Al contrario di quanto accaduto per i docenti dell'istruzione elementare, la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria è stata dispensata tradizionalmente dagli atenei universitari. In questo caso oltre ad un diploma di laurea sulle discipline oggetto di insegnamento, coloro che intendessero impiegarsi come dipendenti pubblici nella scuola secondaria erano tenuti a frequentare una formazione specifica fornita dagli *Institutos de Ciencias de la Educación* conseguendo un certificato di attitudine, il *Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)*. La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* del 1990 suddivide il corpo docente dell'istruzione secondaria in due ambiti distinti, in rapporto alla formazione iniziale richiesta per essere impiegati negli organismi del settore pubblico: gli insegnanti dell'educazione secondaria e quelli della formazione professionale. La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* del 2002 modifica il termine con cui vengono designati gli insegnanti della scuola secondaria, che da allora rispondono al titolo di *catedráticos*. I precedenti percorsi formativi di specializzazione pedagogica vengono rimpiazzati con analoghi corsi rivolti esclusivamente a coloro che abbiano già conseguito una laurea triennale, facendo conseguire il *Título Profesional de Especialización Didáctica*. Nel 2006 la *Ley Orgánica de Educación* stabilisce, analogamente a quanto osservato per i maestri, l'obbligatorietà di una formazione terziaria a livello di master per i futuri insegnanti della scuola secondaria. Nel novembre del 2008 il Real Decreto 1834/2008 individua 44 specializzazioni per gli insegnanti dell'istruzione secondaria obbligatoria e post obbligatoria (*Bachillerato*) e 29 per quelli della formazione professionale.⁷⁶ La componente delle conoscenze disciplinari deve essere acquisita tramite laurea triennale, mentre dall'ottobre del 2009 la preparazione di tipo pedagogico e didattico va acquisita mediante la frequenza ed il superamento di un corso di laurea specialistica (*master degree*) della durata di un anno promosso dalle università, che dà luogo al conseguimento di 60 punti ECTS. Anche nel caso della formazione iniziale per i docenti della scuola superiore a fine 2007 sono state introdotte alcune norme transitorie che consentono alle università di prorogare l'utilizzo dei vecchi programmi sino al completamento dell'anno accademico 2009/10.⁷⁷

Per effetto del Decreto Reale emanato nel novembre del 2008, a partire dal giugno del 2010 l'accesso all'università è regolato da prove di accesso che hanno effetto sia sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria che secondaria.⁷⁸

5.2.2. Curriculum della formazione iniziale

Il modello su cui è impostata la formazione iniziale degli insegnanti spagnoli differisce in rapporto al tipo di sistema scolastico. Per i maestri della scuola elementare viene praticato il modello simultaneo che unisce l'attività d'istruzione generale in una o più materie ad una formazione professionale teorica e pratica. I docenti della scuola secondaria, sia dell'istruzione generale che della formazione professionale, continuano anche nell'ordinamento introdotto recentemente a seguire corsi strutturati secondo un modello consecutivo, che all'acquisizione di conoscenze disciplinari ottenuta mediante una laurea triennale fanno seguire una laurea specialistica (*master*) di impostazione teorico-pratica.

⁷⁶ Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, 08-11-08 (BOE 28-11-2008).

⁷⁷ Orden ECI/3858/2007, cit.

⁷⁸ Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Scuola primaria

Il curriculum, modificato come si è osservato in precedenza sulla base del processo di convergenza europea nell'area dell'istruzione superiore, prevede una serie di distinte forme di specializzazione, rispettivamente: istruzione elementare, lingua straniera (inglese e francese), educazione fisica, educazione musicale, educazione speciale e, infine, terapia dell'udito e del linguaggio.

I programmi prevedono un numero di materie insegnate nella scuola elementare ed inoltre alcuni insegnamenti di ordine psico-pedagogico. Il nucleo dei programmi definiti a livello nazionale, a prescindere dalle forme di autonomia delle università, include i seguenti contenuti:

- Fondamenti psicopedagogici dell'educazione speciale.
- Teoria generale del curriculum.
- Organizzazione della Scuola.
- Psicologia dell'educazione e dello sviluppo in età scolare.
- Sociologia dell'educazione.
- Teorie e istituzioni educative.
- Nuove tecnologie applicate all'educazione
- Tirocinio presso le scuole.

Oltre alle discipline di base appena menzionate, una parte del curriculum riguarda le materie oggetto della specializzazione, in forma uguale su tutto il territorio nazionale. Oltre a tali discipline, suddivise in tronco comune e in un tronco della specialità, ciascun ateneo ha la facoltà di integrare il programma a propria discrezione.

Scuola secondaria

Al fine di adeguare la formazione iniziale degli insegnanti allo Spazio europeo dell'istruzione superiore, come osservato in precedenza si è iniziato a regolamentare un nuovo programma di formazione pedagogica e didattica che abilita all'esercizio della professione di *Insegnante di istruzione secondaria obbligatoria e post-obbligatoria, formazione professionale e insegnamento delle lingue straniere (Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas)*.

Tale programma, strutturato in forma di laurea specialistica (*master degree*), ha preso avvio a partire dall'ottobre 2009, sostituendo i precedenti corsi specialistici (*Curso de Aptitud Pedagógica e Curso de Cualificación Pedagógica*). La laurea specialistica è articolata su tre moduli: generico, specifico e formazione pratica nelle scuole, di cui l'ultimo prevede la redazione di una tesi finale. Il carico di lavoro della formazione pedagogica e didattica corrisponde a 60 crediti europei. Il curriculum deve contenere almeno i seguenti moduli:

- Generico: prevede 12 crediti europei, che includono apprendimento e sviluppo della personalità, processi e contesti di apprendimento, società, famiglia ed educazione.
- Specifico: prevede 24 crediti europei, composto da complementi per la formazione disciplinare, apprendimento ed insegnamento delle discipline corrispondenti, innovazione didattica e introduzione alla ricerca educativa.
- Tirocinio: prevede 16 crediti europei, tra cui la tesi conclusiva.

I maestri e coloro che hanno conseguito una laurea di primo livello in psicologia e psicopedagogia sono esentati dall'obbligo formativo.

Nella figura successiva (Fig. 6) si riporta la struttura ed il contenuto dei moduli in cui si struttura il master annuale, secondo quanto disposto dal Decreto Reale 1892/2008 che lo ha introdotto.

Fig. 6 – Spagna. Moduli del master annuale per gli insegnanti della scuola secondaria secondo il DR 1892/2008

Moduli	Crediti ECTS	Competenze da acquisire
GENERICICO		
Apprendimento e sviluppo della personalità		<i>Conoscere le caratteristiche degli studenti, i loro contesti sociali e gli aspetti motivazionali. Comprendere lo sviluppo della personalità degli studenti e le eventuali disfunzioni che influenzano l'apprendimento. Elaborare proposte basate sull'acquisizione di conoscenze, abilità e capacità intellettuali ed emotive. Identificare e pianificare la soluzione di situazioni educative che coinvolgono gli studenti con diverse abilità e diversi ritmi di apprendimento.</i>
Processi e contesti di apprendimento	12	<i>Conoscere i processi di interazione e comunicazione che si svolgono in aula ed all'interno della struttura scolastica, affrontando e risolvendo adeguatamente possibili criticità. Conoscere l'evoluzione storica del sistema educativo spagnolo. Conoscere ed applicare risorse e strategie per l'informazione, il supporto e l'orientamento alle scelte di studio e di lavoro. Promuovere interventi di educazione ai valori e di formazione alla cittadinanza. Partecipare alla definizione del progetto educativo ed alle attività generali dell'istituto scolastico, rispondendo ai requisiti di miglioramento della qualità, attenzione alle diversità, prevenzione dei problemi di apprendimento e di interazione.</i>
Società, famiglia ed educazione		<i>Utilizzare i media a fini educativi e comprendere la funzione educativa svolta dalla famiglia e dalla comunità, sia nell'acquisizione di competenze e apprendimenti, quanto nell'educazione al rispetto dei diritti e della libertà, all'uguaglianza dei diritti e delle opportunità tra uomini e donne e nell'uguaglianza di trattamento e rifiuto di discriminazioni verso persone portatrici di disabilità. Conoscere l'evoluzione storica della famiglia e l'incidenza del contesto sociale sui processi educativi.</i>

SPECIFICO	
<p>Complementi per la formazione disciplinare</p>	<p><i>Conoscere il valore formativo e culturale delle materie della propria specializzazione di insegnamento ed i contenuti che vengono insegnati nei rispettivi livelli del sistema educativo. Conoscere la storia e gli sviluppi recenti delle materie e le evoluzioni future, per poterne trasmettere una visione dinamica.</i></p> <p><i>Conoscere i contesti e le situazioni in cui si utilizzano o si applicano i diversi contenuti curricolari. Relativamente alla formazione professionale, conoscere l'evoluzione del mondo del lavoro, le relazioni tra la società, il lavoro e la qualità della vita, così come la necessità di acquisire una formazione adeguata per l'adattamento ai cambiamenti e trasformazioni che interessano le professioni. Relativamente all'orientamento psicopedagogico e professionale, conoscere i processi e le risorse utili per la prevenzione dei problemi di apprendimento e di interazione, i processi di valutazione e di orientamento allo studio ed al lavoro.</i></p>
<p>Apprendimento ed insegnamento delle discipline corrispondenti</p>	<p>24 <i>Conoscere gli sviluppi teorico-pratici riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle materie oggetto della propria attività didattica. Tradurre i curricoli in programmi di attività e di lavoro. Acquisire criteri per la scelta e l'elaborazione di materiali formativi. Costruire un clima che favorisca l'apprendimento e valorizzi i contributi degli studenti. Integrare la formazione e comunicazione audiovisiva e multimediale all'interno del processo di insegnamento e di apprendimento. Conoscere strategie e tecniche di valutazione e utilizzare la valutazione nei termini di uno strumento di regolazione e di stimolo all'impegno ad apprendere</i></p>
<p>Innovazione didattica e introduzione alla ricerca educativa</p>	<p><i>Conoscere ed applicare proposte didattiche innovative nell'ambito della disciplina insegnata. Analizzare criticamente la realizzazione della docenza, delle buone pratiche didattiche e delle attività di orientamento, utilizzando indicatori della qualità. Identificare i problemi relativi all'insegnamento ed all'apprendimento relativamente alla materia insegnata e porre in atto pratiche alternative e soluzioni. Conoscere ed applicare metodologie e tecniche di base di indagine e valutazione in ambito educativo ed essere in grado di progettare e realizzare progetti di analisi, innovazione e valutazione</i></p>

TIROCINIO		
Tirocinio nella disciplina di specializzazione, inclusa la tesi conclusiva	16	<i>Acquisire esperienza nella programmazione, docenza e valutazione delle materie corrispondenti alla propria materia di insegnamento. Dimostrare una buona padronanza dell'espressione orale e scritta nella pratica di insegnamento. Padroneggiare le abilità sociali necessarie per favorire un clima che faciliti l'apprendimento e la convivenza. Partecipare alle proposte di miglioramento dei diversi ambiti di attuazione dell'insegnamento, a partire dalla riflessione basata sulla pratica. Relativamente alla formazione professionale, conoscere la tipologia imprenditoriale corrispondente ai settori produttivi e comprendere i sistemi organizzativi più comuni all'interno delle imprese. Relativamente all'apprendimento, esercitarsi nella valutazione psicopedagogica, la consulenza verso altri operatori educativi, verso gli studenti e le loro famiglie</i>

5.3. Modelli di accesso alla professione

5.3.1. Pianificazione dei posti di lavoro, selezione e reclutamento

La pianificazione e gestione dei posti di lavoro nel settore dell'istruzione compete alle singole Comunità Autonome regionali, per il tramite dei dipartimenti dell'istruzione (*Consejerías/Departamentos de Educación*). Ciononostante, sono presenti due organismi operanti a livello nazionale per lo sviluppo delle politiche educative. Da un lato è presente la Conferenza dell'educazione (*Conferencia Sectorial de Educación*), costituita dal ministro omonimo e dai delegati di ciascuna Comunità Autonoma, che costituisce l'organo di coordinamento delle politiche educative delle varie amministrazioni autonome. Dall'altro si segnala l'Ufficio di Settore (*Mesa Sectorial*), che rappresenta il personale docente del settore pubblico.

In generale, i parametri tenuti in considerazione per la definizione delle politiche educative sono principalmente l'introduzione di riforme del settore, la dinamica dell'evoluzione del numero degli allievi per livello del sistema, l'evoluzione demografica complessiva, i movimenti migratori, l'evoluzione del numero degli insegnanti per livello del sistema e per materia, etc.

Tra gli obiettivi perseguiti dai due organismi nazionali figura anche quello di assicurare le condizioni per garantire la stabilità del personale insegnante. Da questo punto di vista le proiezioni nazionali circa il fabbisogno di personale docente nella scuola vengono effettuate con una cadenza che oscilla tra i tre ed i cinque anni.

L'accesso ad un posto di lavoro nel settore dell'istruzione pubblica si realizza mediante un concorso specifico per ciascun corpo di personale docente al quale si intenda accedere. Ciononostante esiste la possibilità di acquisire la docenza nel settore pubblico mediante un impiego come dipendente pubblico a tempo determinato, di norma per la durata di un'annualità scolastica.

Gli insegnanti del settore privato accedono invece all'impiego mediante un contratto di lavoro di diritto privato, siglato con il titolare dell'istituto scolastico interessato.

La legge organica del 2006 classifica gli insegnanti del sistema di istruzione pubblica in una serie di corpi distinti:

- *corpo dei maestri*, che svolge la funzione docente presso la scuola dell'infanzia e la scuola elementare (*educacion primaria*);
- *corpo dei catedraticos dell'istruzione secondaria e degli insegnanti dell'istruzione secondaria*, che svolge la propria funzione didattica nell'educazione secondaria obbligatoria (ESO), nell'istruzione secondaria post obbligatoria (*Bachillerato*), nella formazione professionale e nell'educazione speciale (*enseñanzas de régimen especial*);
- *corpo degli insegnanti tecnici della formazione professionale*, che operano nel settore della formazione professionale ed eccezionalmente nell'educazione secondaria obbligatoria.

La legge quadro del 2006 ed il *Real Decreto 276/2007* del 2007, che stabilisce l'ordinamento per l'accesso ai diversi corpi di insegnamento nel settore pubblico, così come le procedure per l'acquisizione delle qualificazioni nelle nuove specializzazioni disciplinari, fissa gli elementi fondamentali che configurano il sistema di accesso alla professione insegnante in Spagna. Tutte le procedure di selezione vengono promosse, in forma pubblica, dalle singole Comunità Autonome e dal Ministero dell'istruzione per Ceuta e Melilla e le terre d'oltremare.⁷⁹ Per potervi accedere vigono una serie di requisiti generali ed un complesso di titoli specifici, che si riferiscono al completamento della formazione primaria degli insegnanti, in uno dei suoi esiti previsti.

Nel caso dell'accesso al corpo degli insegnanti della formazione secondaria, così come dei docenti tecnici della formazione professionale e di altre fattispecie minori, il Governo, dopo aver consultato le Comunità Autonome, determina l'equivalenza di ulteriori titoli rispetto a quelli previsti per legge. Nel caso dei professori tecnici della formazione professionale può richiedere ad esempio una particolare esperienza in determinati campi e settori economici.

Nel corso del periodo di implementazione della legge organica del 2006, l'accesso ai diversi corpi di insegnamento nel servizio pubblico si basa su un processo di selezione di carattere transitorio, che rimarrà in vigore sino al 2011, quando entreranno pienamente a regime le disposizioni contenute nel *Real Decreto 48/2010*.⁸⁰ Fino a quella data il procedimento di selezione manterrà alcuni caratteri specifici del vecchio ordinamento. La prima fase (*fase de oposición*) consiste in una prova strutturata in due parti: la prima volta a testare le specifiche conoscenze richieste dal bando, mentre la seconda è finalizzata a valutare le capacità pedagogiche ed il possesso della conoscenza delle metodologie di insegnamento, consistente nella presentazione di una programmazione didattica e nell'esposizione orale di un'unità didattica. La seconda fase (*fase de concurso*) ha lo scopo di valutare la formazione accademica ed in particolar modo l'esperienza didattica pregressa, maturata in istituti scolastici pubblici del medesimo ordine e grado.

I candidati che abbiano superato tutte le prove della prima fase possono accedere allo stadio successivo della selezione. Il numero di candidati selezionati al termine della seconda fase non può eccedere il numero di posti messi a concorso. A tale scopo vengono costruite le graduatorie ufficiali, sulla base delle quali si procede alla copertura dei posti messi a concorso.

⁷⁹ *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley* (BOE 2-3-2007).

⁸⁰ *Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley* (BOE 06/02/2010).

Una volta selezionati, i candidati devono realizzare un periodo di pratica di docenza, su cui ci si soffermerà in seguito. Va sottolineato che la fase di inserimento dei nuovi insegnanti, che risulta essere parte del processo di selezione, viene monitorata da docenti esperti.

Nondimeno, una quota di insegnanti, come si è osservato in precedenza, può essere assunta con contratto a tempo determinato per ricoprire cattedre lasciate vacanti. Nella maggioranza dei casi tali soggetti risultano essere candidati che hanno superato le due fasi consecutive del processo di selezione ma non hanno ottenuto un punteggio che consenta loro l'assunzione in ruolo.

In casi eccezionali le istituzioni scolastiche possono assumere insegnanti con contratto privato e a tempo determinato, in funzione delle necessità, per determinate materie o moduli. Si tratta di insegnanti che operano prevalentemente nella formazione professionale pubblica, i quali non necessariamente devono essere provvisti delle qualificazioni normalmente richieste e che di norma provengono dal mondo del lavoro e delle professioni.

Infine, per accedere al corpo dei *catedráticos* della scuola secondaria, è necessario che i candidati appartengano al corpo dei professori di scuola secondaria, siano in possesso di una laurea magistrale e possano contare su un'anzianità di servizio di almeno otto anni entro il corpo di provenienza, oltre ad aver superato il processo di selezione. Nel caso dei *catedráticos* non è prevista una fase di pratica ma solo una singola prova competitiva, nel corso della quale si valutano i risultati ottenuti nello sviluppo scientifico e professionale, la partecipazione a progetti educativi, oltre che la valutazione della *performance* professionale.

Il processo di selezione del personale docente delle scuole private finanziate con contributi pubblici (*centros concertados*) ha carattere pubblico e risponde ai criteri di selezione stabiliti da un accordo tra il consiglio direttivo (*Consejo Escolar*), il dirigente scolastico ed il titolare della scuola.

Il personale docente è classificato secondo le categorie seguenti:

- *profesor* per l'educazione primaria e per i primi due anni dell'istruzione secondaria obbligatoria;
- *profesor titular, profesor adjunto, agregado, auxiliar*, per gli insegnanti degli ultimi due anni dell'istruzione secondaria obbligatoria, del *Bachillerato* e della formazione professionale.

I criteri di selezione sono definiti nella *Ley Orgánica Reguladora del Derecho de Educación* (LODE) del 1985.⁸¹

Nelle scuole private non finanziate pubblicamente la selezione è attuata dal titolare della scuola e inquadrata su una base contrattuale che segue la classificazione dello statuto dei lavoratori, con quattro categorie di personale docente: *profesor adjunto, ayudante o auxiliar e instructor*.⁸² Il personale di nuova nomina nelle scuole private, salvo accordo contrario, è soggetto ad un periodo di prova di tre o quattro mesi.

5.3.2. Forme di supporto professionale per docenti di nuova nomina

I candidati selezionati nel corso del processo di selezione per l'ingresso alla carriera di insegnanti nelle scuole pubbliche, durante la fase iniziale di inserimento sono tenuti a realizzare un periodo di pratica assistita (*prácticas tuteladas*) che costituisce parte integrante del processo selettivo stesso. Tale pratica risponde alla finalità di poter svolgere un'opera di valutazione prolungata nel tempo in merito alle attitudini dei candidati sotto il profilo didattico.

⁸¹ *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación* (BOE 4-7-1985).

⁸² *Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores* (BOE 20-3-1995).

Si tratta quindi di una forma di supporto professionale rivolta agli insegnanti di nuova nomina, che si realizza sotto il tutoraggio di docenti esperti, in modo tale che la responsabilità sulla programmazione didattica svolta dal nuovo insegnante risulti ripartita e condivisa con una figura dotata della necessaria esperienza lavorativa.

Il periodo di pratica include molteplici attività di formazione, tra le quali possono aver luogo corsi e seminari specifici, e presenta una durata compresa tra un trimestre e un'intera annualità scolastica.

L'autorità educativa, ossia l'organismo della pubblica amministrazione a livello della Comunità Autonoma regionale, regola l'organizzazione della fase di pratica accompagnata. Il tutor che ha il compito di seguire e supportare il docente di fresca nomina viene nominato dalla Commissione di concorso (*Comisión calificadora*) e risulta essere un docente appartenente al medesimo corpo e specializzazione disciplinare del candidato.

I compiti del tutor consistono da un lato nel monitoraggio e supporto sistematico dell'attività didattica, dall'altro nella valutazione dell'intera fase di pratica diretta.

L'insegnante in fase di prova è tenuto a redigere un rapporto conclusivo dell'esperienza professionale in cui vengono indicate e commentate le difficoltà incontrate e le forme di supporto ricevuto.

Al termine della fase di pratica, viene valutata la capacità di ciascun candidato ad intraprendere la carriera di insegnante, con la formulazione di un giudizio complessivo sull'idoneità o meno ad intraprendere la carriera di docente nella scuola pubblica. Nel caso un candidato sia risultato non idoneo, l'autorità educativa può autorizzare la ripetizione della fase di prova. Tale reiterazione del periodo di pratica assistita può avere luogo una sola volta.

Coloro che, pur avendo superato il concorso e il periodo di prova, non siano disponibili all'assunzione, insieme a quanti non abbiano superato positivamente il secondo tentativo di inserimento accompagnato, perdono qualsiasi diritto a fare ingresso nell'amministrazione pubblica.

5.3.3. Forme e livelli di autonomia locale

Si rinvia all'intero capitolo 5.3., dato che i modelli di accesso alla professione sono regolati dalle Comunità Autonome.

5.4. Sviluppo professionale

5.4.1. Status, sviluppo professionale, retribuzione

Le condizioni di lavoro degli insegnanti presentano notevoli differenze in relazione alla Comunità Autonoma regionale entro cui svolgano la professione e variano inoltre in funzione dello status giuridico dell'istituto scolastico di appartenenza, a seconda se pubblico o privato, della categoria professionale cui appartengono e del livello del sistema educativo in cui operano.

In linea generale il personale docente attivo nelle strutture scolastiche pubbliche rientra nella condizione di funzionario pubblico ed è quindi legato da un contratto di lavoro a tempo indeterminato con la pubblica amministrazione. Gli istituti scolastici possono inoltre stipulare contratti con personale assunto a tempo determinato. In tal caso le condizioni di impiego del

personale non permanente risultano essere le medesime in vigore per gli insegnanti assunti senza limiti di tempo, eccetto per il fatto che il rapporto con l'amministrazione scolastica ha termine generalmente al termine di un'annualità scolastica.

Nelle scuole private il personale docente viene assunto sulla base di contratti di diritto privato. Le condizioni di impiego, quali ad esempio il livello salariale e l'estensione temporale del contratto, sono regolate entro il quadro giuridico definito nel 1980 dallo Statuto dei diritti dei lavoratori (*Estatuto de los Trabajadores*), modificato nel 1995, ed i contratti collettivi del settore, nei termini formulati in ciascun contratto di lavoro.⁸³

Dall'altro lato, va considerato che in Spagna vige un codice deontologico che si applica a tutte le professioni che rientrano nella sfera educativa. Il cosiddetto Codice di Orvieto, siglato nel 1996, definisce i principali doveri che tutti gli operatori dell'educazione sono tenuti ad osservare in relazione agli attori del processo educativo, ossia verso gli studenti, i genitori, altri educatori, l'istituzione scolastica e la società nel suo insieme.

Le condizioni di impiego degli insegnanti inquadrati come funzionari pubblici (*funcionarios públicos*) non rispondono ad una legislazione specifica ma sono regolamentate secondo i dispositivi ordinamentali che regolano l'intero settore della pubblica amministrazione.

In generale, il testo di riferimento è rappresentato dallo Statuto del pubblico impiego entrato in vigore nel 2007, che modifica ed integra i precedenti ordinamenti varati nel 1984 e 1988.⁸⁴ Lo Statuto stabilisce le basi della funzione pubblica, regolando le classi del personale al servizio della pubblica amministrazione, i diritti ed i doveri degli impiegati pubblici, l'acquisizione e la risoluzione del rapporto di servizio, l'ordinamento delle attività professionali, oltre che le procedure disciplinari ed i profili amministrativi.

La Legge organica sull'educazione del 2006 contiene una serie di elementi che regolano gli aspetti riguardanti la figura dell'insegnante, quali il sistema di accesso, la mobilità tra i diversi status dei docenti, il riordinamento di tali status e dei relativi livelli, oltre che la pianificazione dei posti di lavoro e l'accesso alla carriera mediante concorsi selettivi a carattere nazionale. A loro volta, le Comunità Autonome hanno facoltà di regolamentare il sistema dell'insegnamento pubblico entro i limiti delle proprie competenze regionali, nel rispetto delle norme dettate a livello nazionale.

Sotto il profilo dello sviluppo professionale, i criteri che regolano la progressione di carriera dei dipendenti pubblici sono riassumibili in termini di capacità, meriti, anzianità, oltre alla considerazione delle preferenze e delle scelte dei diretti interessati. Per poter richiedere un avanzamento di carriera l'insegnante, oltre a possedere i titoli richiesti, deve soddisfare una serie di requisiti e superare positivamente le prove selettive definite dall'autorità educativa a livello di Comunità Autonoma.

Di seguito si elencano le opportunità di avanzamento riguardanti il corpo docente nel settore pubblico in vista dell'acquisizione di livelli superiori di status o lo svolgimento di ulteriori funzioni.

- *Accesso ad un altro corpo del medesimo gruppo e livello.* In questo caso si richiede il possesso dei titoli ed il superamento del processo di selezione, senza che influisca l'anzianità di servizio. Il processo tiene conto dell'esperienza di insegnamento e del punteggio nel superamento delle prove.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público* (BOE 13-04-2007).

- *Accesso al corpo degli insegnanti della scuola secondaria di Arte e di Disegno.* I docenti della scuola elementare possono progredire nella carriera e accedere al corpo degli insegnanti della scuola secondaria, di arte e di disegno. In tal caso, oltre al possesso dei titoli richiesti, devono aver conseguito un'anzianità minima di servizio della durata di sei anni come dipendenti pubblici, possedere i meriti richiesti dall'autorità educativa e superare una prova consistente nell'esposizione di un componimento scritto su una tematica inclusa nel *syllabus* della propria materia di insegnamento. L'esame è teso a valutare le conoscenze specifiche dei candidati nell'area disciplinare di appartenenza e le loro capacità didattiche.
- *Accesso al corpo dei catedráticos presso la scuola secondaria.* I docenti che appartengano al corpo degli insegnanti di scuola secondaria possono accedere allo status di *catedráticos* qualora possiedano almeno otto anni di anzianità professionale e superino uno specifico concorso che prende in considerazione una serie di meriti riguardanti l'aggiornamento scientifico e didattico, la partecipazione a progetti educativi di alto profilo, così come lo spessore e la qualità delle attività didattiche pregresse.
- *Accesso al corpo degli ispettori.* Tra i requisiti richiesti per l'ingresso nel corpo degli ispettori figurano un'anzianità di servizio di almeno sei anni ed il superamento del concorso selettivo e del successivo periodo di pratica.
- *Docenza universitaria come professore associato.* Il reclutamento di personale docente proveniente dal sistema della scuola superiore, da impiegare a tempo pieno o parziale nel ruolo di professore associato da parte delle università, può essere effettuato secondo i termini definiti dagli accordi tra il Ministero dell'Educazione, le Comunità Autonome e gli atenei.

Circa le procedure di avanzamento di carriera degli insegnanti che lavorano presso istituti scolastici privati, il contratto collettivo dell'istruzione vigente per il settore privato (*Convenios Colectivos de la Enseñanza Privada*) stabilisce che le cattedre vacanti per le categorie più elevate, quali ad esempio *catedráticos* e professore associato, dovrebbero essere ricoperti preferibilmente da personale di livello inferiore appartenente al medesimo gruppo, sulla base di criteri di selezione quali capacità, titoli, attitudine e anzianità di lavoro presso la struttura scolastica. In particolare, gli insegnanti delle scuole materne provvisti di un contratto di lavoro a tempo determinato hanno la precedenza per ricoprire i posti lasciati vacanti nella scuola primaria se provvisti dei requisiti giuridici richiesti.

5.4.2. Formazione in servizio

All'articolo 102, comma 1 della *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* si stabilisce che formazione permanente degli insegnanti costituisce sia un diritto che un dovere di tutti i docenti e al tempo stesso rappresenta una responsabilità delle autorità educative delle singole Comunità Autonome regionali e delle rispettive istituzioni scolastiche. Analogamente, all'articolo 102, comma 2 della legge si dichiara che le attività di formazione, che si svolgono su base volontaria, consistono nella realizzazione periodica di attività ed interventi di aggiornamento scientifico didattico e professionale.⁸⁵

Le autorità educative detengono la responsabilità della programmazione della formazione permanente, ponendo a disposizione dei docenti un tipo di offerta formativa diversificata e gratuita.

⁸⁵ *Ley Orgánica 2/2006*, cit.

La formazione in servizio dei docenti della scuola costituisce una competenza decentralizzata, ragione per cui le Comunità Autonome godono della massima libertà nello stabilire le linee formative prioritarie, trattandosi di competenze loro attribuite in forma esclusiva.

Spetta infatti alle Comunità Autonome regolamentarne la convocazione, le forme di riconoscimento, le certificazioni, la registrazione delle attività, etc. Per tale motivo sia il contenuto della formazione che le istituzioni incaricate di erogarla differiscono in rapporto a ciascuna Comunità Autonoma.

Da parte sua, il Ministero dell'Istruzione può offrire programmi di formazione permanente di carattere statale, rivolti a insegnanti di tutti i settori formativi, stabilendo a tal fine accordi con altre istituzioni.⁸⁶ Al Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con le comunità Autonome, è attribuito invece il compito specifico di favorire la mobilità internazionale degli insegnanti della scuola pubblica, gli interscambi e le visite in altri paesi.

Le autorità educative delle diverse Comunità Autonome regionali programmano le attività di formazione in servizio, stabilendo i mezzi adeguati per favorire al massimo grado la partecipazione e la fruizione delle iniziative formative. Al tempo stesso hanno il compito di favorire l'accesso dei docenti a qualificazioni che ne permettano la mobilità tra i diversi settori e livelli di insegnamento, inclusa la formazione universitaria mediante accordi specifici con gli atenei.

In ciascuna comunità Autonoma è presente una rete di organismi ed enti di diversa denominazione, la cui funzione consiste nell'erogazione delle attività di formazione. La denominazione maggiormente diffusa è quella di centri risorse per gli insegnanti (*Centros de Profesores y Recursos*).⁸⁷ Le forme di organizzazione possono presentare caratteristiche differenziate, ma in tutti i casi ciascun centro è collegato ad un numero variabile di istituti di formazione primaria e secondaria verso i quali fornisce il proprio supporto formativo, sia in relazione ad attività volte allo sviluppo professionale, sia all'offerta di risorse per supportare interventi di introduzione di innovazioni o di pratiche di miglioramento nella scuola.

Alla stessa stregua dei centri per la formazione degli insegnanti, anche i dipartimenti universitari, gli istituti di ricerca educativa, i collegi professionali e le organizzazioni sindacali possono svolgere attività finalizzate alla formazione permanente dei docenti scolastici.

Infine esistono numerose associazioni, gruppi e organismi privati, quali i collegi professionali, le fondazioni, i movimenti di sviluppo educativo, tra le cui finalità figurano la promozione della formazione in servizio del personale docente della scuola, i quali possono ricevere finanziamenti economici dalle autorità educative regionali per lo svolgimento di tali attività.

Le attività di formazione permanente rivolte agli insegnanti possono essere classificate all'interno di tre tipologie principali, che corrispondono rispettivamente a corsi d'aula o *on-line*, interventi seminariali e infine attività strutturate in gruppi di lavoro. Inoltre gli utenti possono optare per progetti formativi da svolgersi all'interno degli istituti scolastico (*proyectos de formación en centros educativos*), che rappresentano uno strumento efficace per rispondere ai bisogni formativi di un gruppo di docenti che svolge la propria attività in un determinato contesto scolastico. Tali progetti, rivolti sia alla formazione teorica che pratica, di norma includono contenuti collegati alla

⁸⁶ *Resolución de 14 de octubre de 2009, de la Consejería de Administraciones Públicas y Portavoz de Gobierno, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2009- 2010 (BOPA 30-10-2009).*

⁸⁷ Per un approfondimento sul quadro ordinamentale alla base dell'organizzazione dei centri si consulti: *Orden de 5 de mayo de 1994, por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los Centros de Recursos y se establece la reordenación de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos (BOE 10-5-1994).*

gestione, direzione ed organizzazione degli istituti scolastici, così come progetti educativi e di sviluppo. Per poter essere ammessi alla frequenza di queste forme di formazione sul campo, può accadere che agli utenti sia richiesta una selezione sulla base di requisiti di ammissione sulla base di titoli, di esperienza pregressa o di operare in determinati livelli del sistema educativo.

I programmi formativi vengono pianificati sulla base delle priorità dell'autorità educativa della Comunità Autonoma, così come delle necessità formative espresse dal personale docente, e si realizzano per specializzazione disciplinare e livello scolastico.

Tra le linee prioritarie stabilite dalla *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* circa i programmi di formazione permanente spiccano l'adeguamento delle conoscenze e delle metodologie all'evoluzione della riflessione scientifica e didattica. Vi rientrano una serie di aspetti che hanno a che fare con il coordinamento, l'orientamento, il tutoraggio, l'attenzione educativa alla diversità, oltre che i modelli organizzativi finalizzati a migliorare la qualità dell'insegnamento e del funzionamento delle scuole. Inoltre si insiste sulla necessità di perseguire una formazione specifica dei docenti in materia di uguaglianza e sull'importanza che le autorità educative promuovano l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Infine viene rimarcata come scelta strategica l'impegno alla formazione nell'uso delle lingue straniere l'intera classe insegnante, indipendentemente dalla specializzazione disciplinare, stabilendo specifici programmi di formazione.

Un'analisi comparativa delle priorità per l'apprendimento permanente, definite da parte delle diverse Comunità Autonome regionali, conferma l'esistenza di obiettivi comuni. Ad esempio, la domanda di insegnamento delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nelle diverse aree curriculari è considerato un obiettivo formativo prioritario in molte delle Comunità Autonome. Similmente, l'impegno irrevocabile verso la formazione per la parità di genere, l'aggiornamento dei programmi scolastici in modo che favoriscano l'acquisizione di competenze di base, la gestione della qualità delle scuole, la promozione delle capacità di lettura e scrittura, l'apprendimento delle lingue straniere e il bilinguismo, risultano essere le linee prioritarie comuni per la maggior parte delle autorità educative regionali.

La partecipazione ad attività di formazione ha effetto sulla carriera professionale degli insegnanti, come pure rappresenta un elemento di merito nei concorsi per la mobilità tra istituti scolastici, ed un requisito necessario per ottenere un avanzamento in termini salariali. A tal fine è richiesto in linea di principio l'accREDITAMENTO di un certo numero di ore formazione. La quantità di ore di formazione e le aree tematiche variano in rapporto alle diverse comunità Autonome, ma il requisito è valido trasversalmente alle disposizioni definite a livello regionale.

Le attività di formazione organizzate dalle autorità educative hanno valore su tutto il territorio nazionale, a condizione che soddisfino i requisiti di base stabiliti dal Governo.

Per l'esame di un caso concreto di programmazione a livello di Comunità Autonoma si rinvia al cap. 5.4.4.

5.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti

Nel contesto spagnolo le autorità educative delle singole Comunità Autonome regionali sono responsabili della creazione di piani per la valutazione dell'insegnamento nel settore pubblico. Tali piani definiscono gli obiettivi ed i criteri di valutazione, così come le modalità con cui gli insegnanti, la comunità scolastica e le autorità educative stesse partecipano al processo di

valutazione. Le autorità educative, assimilabili sotto questo profilo a corpi ispettivi, promuovono pertanto anche la valutazione degli insegnanti su base volontaria e sono responsabili per la definizione delle modalità della valutazione stessa.

Gli organismi di ispezione dipendono pertanto dai governi regionali e si occupano di azioni di controllo effettuate nei confronti dei diversi istituti scolastici sotto il profilo pedagogico ed organizzativo. La responsabilità del controllo e della valutazione include sia le strutture scolastiche pubbliche che quelle private, siano esse finanziate o meno dallo stato.

Tra le funzioni principali di ispezione figurano da un lato la valutazione delle procedure e dell'organizzazione, dall'altra dei risultati dell'azione didattica. Al tempo stesso si prevede che gli ispettori svolgano il duplice ruolo di valutatori e di consulenti nell'implementazione delle nuove norme introdotte nella sfera dell'istruzione.

In linea di principio le loro valutazioni dovrebbero sortire un effetto diretto sulla carriera professionale degli insegnanti. Tuttavia nella pratica non sempre un rapporto negativo redatto da parte di un ispettore potrà avere effetti reali su un determinato insegnante che intenda permanere all'interno del proprio corpo e livello, sia in termini positivi, ossia in vista di incentivi salariali, sia in termini negativi, per mezzo di effetti sanzionatori sullo sviluppo della carriera professionale.

Un effetto di maggior impatto si ha qualora un docente della scuola si presenti ad una selezione pubblica in vista del passaggio ad altro corpo o ad altro livello del sistema educativo. In questo caso il vaglio della documentazione sull'evoluzione pregressa della professione può avere una ripercussione di maggiore peso sull'avanzamento professionale e sulle possibilità di acquisire un punteggio elevato in fase di selezione.

In tutti i casi, l'attività ispettiva rappresenta una funzione della pubblica amministrazione nel campo dell'istruzione e come tale determina un effetto rilevante anche in relazione ad altri organismi ed attori che concorrono a garantire il livello della qualità prodotta dal sistema scolastico.

Nel corso della ricerca internazionale promossa dall'OCSE nel 2002 e volta ad analizzare la capacità dei singoli sistemi nazionali dell'istruzione di assolvere efficacemente le funzioni di reclutamento, selezione, formazione e mantenimento in servizio degli insegnanti, i risultati cui sono pervenuti i ricercatori sul tema della valutazione dei docenti scolastici paiono descrivere uno scenario in cui sono presenti alcune criticità.⁸⁸

I docenti ed i dirigenti di istituti intervistati in proposito, appartenenti sia alla scuola primaria che secondaria, esprimevano scetticismo sul reale effetto che le attività ispettive producono sul miglioramento del sistema scolastico nel suo complesso. Essi ne ravvisavano il carattere ancora spiccatamente burocratico, ritenendo che gli ispettori dovrebbero appuntare maggiormente il loro interesse nel supportare le strutture scolastiche nelle situazioni complesse con cui devono confrontarsi, quali ad esempio le criticità con gli allievi, le difficoltà che intercorrono tra presidi e corpo docente, etc. I testimoni intervistati all'epoca chiedevano quindi dall'autorità ispettiva più azioni di supporto e meno appesantimenti burocratici.

Nel corso degli anni recenti il quadro complessivo non sembra essere mutato radicalmente. Nella *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, all'articolo 106, si afferma che allo scopo di migliorare la qualità dell'insegnamento le autorità educative regionali sono tenute ad elaborare piani per la

⁸⁸ OECD (2003a), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*, OECD, Paris.

valutazione del personale docente, con la partecipazione dei diretti interessati mediante i loro rappresentanti.

Nei piani sono compresi gli obiettivi ed i criteri di valutazione e le forme di partecipazione da parte del corpo docente, della comunità educativa e della funzione ispettiva nel processo valutativo.

In merito alla situazione nel settore della valutazione della *performance* degli insegnanti va rimarcato che nel passato recente le autorità educative regionali hanno iniziato a promuovere forme di valutazione degli insegnanti su base volontaria. L'introduzione nelle selezioni pubbliche e nei concorsi per il passaggio ad altro corpo o livello della valutazione della carriera pregressa dei candidati anche sotto il profilo delle verifiche ispettive ha contribuito ad attribuire un peso maggiore alla funzione valutativa nella scuola.

5.4.4. Forme e livelli di autonomia locale

Come si è insistito in precedenza, le Comunità Autonome hanno piena competenza in materia di definizione e implementazione dei sistemi di formazione permanente degli insegnanti della scuola. Per fornire un esempio concreto della programmazione regionale, si intende riportare il caso della Comunità Autonoma di di Castilla - La Mancha .

La legge organica 9 del 10 agosto 1982, dello Statuto di Autonomia di Castilla-La Mancha, all'articolo 37, stabilisce che la Comunità autonoma ha competenza sulla produzione legislativa e l'attuazione del sistema di di istruzione in tutto il suo complesso, livelli e gradi, modalità e specializzazioni disciplinari.

Il decreto 78/2005 della *Consejería de Educación y Ciencia* definisce il modello per la formazione permanente degli insegnanti e stabilisce le procedure e le strategie necessarie per soddisfare le esigenze del sistema dell'istruzione ed i fabbisogni formativi degli insegnanti. Il dispositivo di legge disciplina inoltre le forme di collaborazione con gli enti di formazione accreditati e stabilisce la rete di formazione della formazione permanente, differenziando le funzioni dei *Centros de Profesores* e dei *Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural*, questi ultimi specializzati nell'aggiornamento del personale docente delle scuole rurali.

I principi che definiscono il modello di formazione degli insegnanti di Castilla - La Mancha tratteggiano una visione della formazione continua come parte integrante del percorso di sviluppo professionale, attenta ai fabbisogni specifici espressi dalle istituzioni scolastiche. Nei documenti stilati a livello di Comunità Autonoma possono essere riassunti nei termini seguenti.⁸⁹

- La formazione deve avere un effetto diretto sulle pratiche di insegnamento, sulla formazione degli studenti e sul sistema di funzionamento degli istituti scolastici per contribuire al miglioramento della qualità educativa.
- I riferimenti di base degli interventi educativi sono costituiti dal progetto educativo degli istituti scolastici e la crescita del livello di qualificazione professionale e personale del corpo docente.
- La valutazione, la formazione, l'innovazione e la consulenza sono parte di un unico processo di miglioramento e di crescita professionale e istituzionale.

⁸⁹ *Resolución de 24 de julio de 2008, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del profesorado de Castilla-La Mancha para los cursos 2008-2009 y 2009-2010 (DOCM 1-8-2008).*

- La pianificazione della formazione permanente degli insegnanti si deve adattare, mediante un'offerta organizzata, in forma coerente e flessibile, ai fabbisogni del sistema educativo, dei singoli insegnanti ed al progetto educativo delle scuole.
- La formazione deve contribuire alla dinamicizzazione della comunità educativa.

Di seguito si ripercorrono gli obiettivi per la formazione degli insegnanti definiti dalla *Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha*, in cui si evidenzia un'attenzione non solo ai contenuti disciplinari ma un'attenzione dell'offerta formativa verso le competenze di presidio del processo formativo, di programmazione didattica, le *skill* trasversali e la programmazione di interventi di coinvolgimento della comunità territoriale sui temi dell'educazione.⁹⁰

- Fornire il corpo docente delle competenze scientifiche e didattiche necessarie per migliorarne le conoscenze e capacità di programmazione didattica, di sviluppo professionale e di analisi e valutazione della propria pratica professionale.
- Sviluppare le competenze necessarie a svolgere compiti di supporto dei processi di insegnamento e per rispondere ai bisogni individuali di apprendimento degli studenti.
- Dotare gli insegnanti di strategie per lo sviluppo del progetto educativo e per il miglioramento dell'organizzazione e il potenziamento della partecipazione nelle diverse scuole.
- Rispondere ai bisogni formativi derivanti dalla piani strategici del sistema educativo di Castilla-La Mancha.
- Contribuire alla conoscenza degli aspetti emozionali e delle strategie per la risoluzione dei conflitti, problemi di convivenza e di disciplina, all'uso delle capacità relazionali, allo sviluppo dell'autostima positiva ed una propensione positiva verso la capacità di apprendimento degli studenti.
- Facilitare le strategie di dinamicizzazione e il coinvolgimento della comunità educativa e di collaborazione per lo sviluppo di progetti di educazione non formale.
- Contribuire allo sviluppo di azioni formative che potenzino la prevenzione in materia di sicurezza sul lavoro.

Nella *Resolución de 24 de julio de 2008* vengono definite inoltre le disposizioni per la pianificazione e l'elaborazione del Piano Regionale di Formazione Permanente degli Insegnanti per le annualità 2008/2009 e 2009/2010. Tale procedimento parte dalle proposte di ciascuno degli istituti scolastici, in relazione ai fabbisogni che derivano dal progetto educativo della scuola.

La programmazione della formazione permanente è riconosciuta come compito degli organismi di formazione degli insegnanti, in dialogo con le diverse istituzioni formative, il personale docente, le scuole ed i servizi dell'amministrazione pubblica. L'opera di programmazione si realizza annualmente e si definisce in ambito regionale, provinciale e di zona.

In ultimo l'istituto scolastico, con la collaborazione dell'ispettore dell'istruzione, stabilisce i fabbisogni formativi in accordo con i contenuti prioritari del Piano e gli obiettivi stabiliti nel progetto educativo d'istituto. I fabbisogni vengono quindi tradotti presso il centro formativo in programmi ed azioni formative concrete.

⁹⁰ Ibid.

6. Svizzera – Canton Ticino

6.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante

6.1.1. Referenziali di competenza per la formazione terziaria degli insegnanti

L'articolo 3 del *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del livello secondario I* del 26 agosto 1999 della *Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione* (CDPE) definisce in generale le finalità della formazione iniziale degli insegnanti.⁹¹ La formazione prepara, in particolare, le diplomate e i diplomati ad essere in grado di:

- pianificare il loro insegnamento nel quadro dei piani di studio in vigore e di organizzarlo in una prospettiva interdisciplinare;
- sostenere le allieve e gli allievi nella scelta del loro orientamento scolastico e professionale e di prepararli al passaggio alla formazione professionale o alla scuola post obbligatoria;
- valutare le capacità e le prestazioni scolastiche degli allievi;
- collaborare con gli altri docenti, con la direzione della scuola, con i genitori e con le autorità;
- collaborare all'elaborazione e alla realizzazione di progetti pedagogici;
- procedere ad una valutazione del proprio lavoro e di pianificare il proprio perfezionamento professionale e la propria formazione complementare.

Sulla base di queste indicazioni, il Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) ha definito un proprio profilo di competenze dell'insegnante del livello secondario I (scuola media) per l'anno accademico 2010/2011, basato sul profilo di competenze elaborato dalle Alte Scuole Pedagogiche Romande e Ticinese nel 2007.⁹² Di seguito si riportano gli standard formativi relativi al profilo, mentre quelli riguardanti il livello secondario II sono al momento in fase di elaborazione.

Il profilo illustra 11 macrocompetenze ritenute importanti per l'esercizio della professione insegnante al livello secondario, insieme al livello atteso al termine della formazione.

1. Agire da professionista critico e interprete di temi legati al sapere o alla cultura

Dalla definizione del ruolo centrale della scuola come luogo di formazione culturale per i giovani discende il compito di aiutare gli allievi ad acquisire conoscenze e di portarli a costruire nuove relazioni significative tra se stessi ed il mondo. Il ruolo dell'insegnante travalica quindi le questioni pedagogiche e didattiche legate all'insegnamento e all'apprendimento dell'allievo per considerare anche il fatto che, in quanto attore sociale, esso si situa al crocevia di importanti questioni che riguardano l'intero sistema sociale e culturale. In questo senso l'insegnante è chiamato a:

- 1.1 Padroneggiare i fondamenti dei saperi disciplinari per realizzare apprendimenti significativi e pertinenti.

⁹¹ Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (1999), *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del livello secondario I del 26 agosto 1999*.

⁹² SUPSI (2010), *Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola media. Piano di studio. Anno accademico 2010/2011*, SUPSI, Locarno.

- 1.2 Assumere uno sguardo storico e critico sulle discipline insegnate (epistemologia).
- 1.3 Assumere uno sguardo critico sul proprio retroterra socio-culturale e sul proprio ruolo sociale.
- 1.4 Iscrivere il proprio insegnamento secondo una visione globale in modo coerente con le finalità della scuola.
- 1.5 Considerare la classe come luogo aperto alla cultura e al dibattito sui temi culturali.

Al termine della formazione gli studenti:

- possiedono una comprensione critica dei saperi da insegnare;
- sono in grado di integrare i diversi saperi da insegnare al fine di favorire la creazione di legami significativi per gli allievi;
- sono in grado di considerare diverse posizioni concettuali dei quadri teorici di riferimento;
- possiedono una comprensione critica della propria evoluzione culturale e sanno apprezzarne le potenzialità e i limiti;
- sono in grado di creare situazioni di apprendimento che favoriscano l'interdisciplinarietà e la diversità culturale per ottimizzare l'integrazione delle conoscenze negli allievi.

2. Formarsi attraverso un processo individuale e collettivo di sviluppo professionale

I cambiamenti che derivano dai ritmi accelerati delle evoluzioni sociali e culturali da una parte e dall'altrettanto rapida evoluzione delle conoscenze scientifiche dall'altra richiedono notevoli capacità di rinnovamento da parte dell'insegnante che, nel corso della carriera, si trova nella necessità di aggiornare le conoscenze, le pratiche, i ruoli e le responsabilità. In questo senso l'insegnante è inserito in un processo di formazione permanente che richiede di:

- 2.1 Elaborare un bilancio delle competenze professionali identificando i propri bisogni di formazione presenti o futuri ed essere in grado di rispondervi nel quadro della formazione iniziale e continua.
- 2.2 Analizzare le proprie rappresentazioni dell'insegnamento e il proprio funzionamento in classe facendo riferimento a quadri teorici elaborati nell'ambito della ricerca in educazione.
- 2.3 Mettere in discussione la pertinenza delle proprie scelte pedagogiche e didattiche.
- 2.4 Integrare gli apporti teorici e gli strumenti osservativi nella riflessione sulle proprie pratiche per adattare continuamente il proprio insegnamento e la propria azione educativa.
- 2.5 Adottare e integrare pratiche innovative e di ricerca per fare evolvere la propria pratica professionale.

Al termine della formazione gli studenti:

- sono in grado di identificare i propri punti di forza, i propri limiti, gli obiettivi di sviluppo personale e i mezzi per raggiungerli;
- sono in grado di identificare i propri bisogni di formazione presenti e futuri e fare capo alla formazione continua per soddisfarli;
- sono in grado di reperire, comprendere e utilizzare le risorse disponibili per l'insegnamento (letteratura di ricerca, letteratura professionale, reti pedagogiche, associazioni professionali, banche dati);
- sono in grado di utilizzare l'osservazione in classe, le informazioni sugli allievi e la ricerca quali risorse sia per valutare i risultati del proprio insegnamento sia per riflettere e rivedere la propria pratica.

3. Integrare etica e responsabilità nell'esercizio delle proprie funzioni

La professionalità dell'insegnante richiede che, nell'esercizio delle sue funzioni, esso rispetti le norme e le procedure condivise. D'altro canto l'autonomia professionale rinvia all'etica di responsabilità della persona. All'interno di questi confini l'insegnante è chiamato a investire nella propria azione professionale prestando la dovuta attenzione a tutti gli allievi affinché, nel rispetto delle singolarità e delle potenzialità, possano progredire nel loro apprendimento e non siano in alcun modo discriminati. In questo senso l'insegnante dà prova della sua coscienza professionale al momento in cui si tratta di:

- 3.1 Identificare i valori soggiacenti alle situazioni di insegnamento/apprendimento proposte.
- 3.2 Identificare, analizzare e situare all'interno di correnti di pensiero i problemi della società che si presentano nell'attività professionale.
- 3.3 Accordare agli allievi l'attenzione e l'accompagnamento necessari per progredire nell'apprendimento.
- 3.4 Aprire il proprio insegnamento alla dimensione della cittadinanza (funzionamento, dibattiti e domande della società) sviluppando negli allievi il senso delle responsabilità, della solidarietà e della giustizia.
- 3.5 Legittimare, di fronte a una cerchia di interessati (autorità, genitori, educatori), le proprie decisioni relative all'apprendimento e all'educazione degli allievi.
- 3.6 Rispettare le regole etiche della professione nelle relazioni e nella presa di decisioni evitando ogni forma di discriminazione e di svalorizzazione nei confronti degli allievi, delle famiglie e dei colleghi.
- 3.7 Riferirsi al quadro legale e deontologico dell'istituzione scolastica nell'esercizio della propria funzione, riconoscendo i limiti del proprio campo di azione e di intervento.

Al termine della formazione gli studenti:

- sono in grado di agire in maniera responsabile, dimostrando di conoscere e di rispettare il quadro legale, deontologico e giuridico della propria azione e di essere in grado di assumere la responsabilità di un gruppo-classe;
- conoscono i diversi attori nell'ambito scolastico, i loro ruoli e le loro responsabilità;
- sono in grado di cogliere la complessità del sistema classe valorizzando le singolarità e le potenzialità degli allievi;
- sono in grado di rispondere delle proprie azioni e delle proprie opinioni con argomenti fondati su principi pedagogici, etici e deontologici.

4. Progettare e animare situazioni di insegnamento/apprendimento in funzione degli allievi e del piano di studio

Insegnamento e apprendimento si pongono in una relazione particolare all'interno della classe e coinvolgono in maniera interattiva allievo e insegnante: entrambi contribuiscono, in maniera complementare, all'apprendimento. Si tratta quindi, per l'insegnante, di sostenere la crescita cognitiva dell'allievo attraverso la progettazione e la realizzazione di situazioni di apprendimento che permettano all'allievo stesso di integrare delle conoscenze, di consolidarle e di poterle utilizzare in maniera consapevole ed efficace in situazioni e in contesti differenti, in modo da giungere alla costruzione di competenze. L'insegnante, cosciente della necessità di porre l'allievo e il suo apprendimento al centro dell'atto di insegnamento, si attiva per:

- 4.1 Padroneggiare i contenuti da insegnare e tradurli in obiettivi di apprendimento, considerando le finalità, le competenze mirate e l'evoluzione degli apprendimenti degli allievi.
- 4.2 Considerare le conoscenze, le rappresentazioni, le differenze sociali, i bisogni e gli interessi degli allievi nell'elaborazione e nella realizzazione delle situazioni di apprendimento/insegnamento.
- 4.3 Scegliere ed elaborare approcci didattici che permettano agli allievi di costruire il senso dei loro apprendimenti e di trasferire e mobilitare le competenze in contesti diversi.
- 4.4 Progettare e realizzare situazioni di insegnamento/apprendimento che favoriscano lo sviluppo della creatività, della cooperazione, dell'autonomia, della comunicazione e del pensiero critico.
- 4.5 Utilizzare strumenti e strategie metacognitivi in modo da favorire l'integrazione degli apprendimenti negli allievi.
- 4.6 Considerare le componenti cognitive, affettive e relazionali degli apprendimenti.
- 4.7 Fondare la scelta e i contenuti delle situazioni su dati provenienti dalla ricerca in educazione.

Al termine della formazione gli studenti sono in grado di:

- analizzare e valutare la materia contenuta nel piano di studio (Piani formativi di SM) al fine di progettare le attività di apprendimento e insegnamento;
- progettare situazioni di apprendimento e insegnamento variate, coerenti e fondate sul piano didattico e pedagogico, con un livello di complessità che permetta lo sviluppo progressivo delle competenze degli allievi;
- integrare le attività di insegnamento/apprendimento in una programmazione globale;
- guidare e accompagnare gli allievi nel loro percorso di apprendimento attraverso interventi appropriati;
- adattare lo svolgimento dell'attività alla situazione contestuale;
- identificare gli ostacoli cognitivi che si presentano negli allievi e utilizzare le risorse adeguate per affrontarli.

5. Valutare l'evoluzione degli apprendimenti e il grado di acquisizione delle competenze degli allievi

La valutazione delle prestazioni degli allievi si inserisce nel percorso dell'apprendimento assumendo un valore particolare tanto per l'insegnante, dal momento che permette di ottenere un riscontro sull'efficacia delle pratiche di insegnamento/apprendimento messe in atto, quanto per l'allievo e il suo contesto familiare per i quali essa rappresenta la possibilità di situare gli apprendimenti. Nel processo valutativo l'insegnante tiene conto delle diverse dimensioni caratterizzanti gli apprendimenti e dei diversi fattori che vi concorrono nell'intento di:

- 5.1. Identificare i punti di forza e le difficoltà degli allievi per adattare il proprio insegnamento in funzione dell'evoluzione delle loro competenze.
- 5.2. Elaborare strumenti di valutazione (sommativa, formativa o certificativa) che permettano di misurare la progressione e l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze.
- 5.3. Assicurare la coerenza tra gli strumenti di valutazione, gli obiettivi stabiliti e le situazioni di apprendimento proposte.
- 5.4. Coinvolgere gli allievi nel processo di valutazione, promuovendo la pratica dell'autovalutazione.
- 5.5. Comunicare agli allievi e alle persone interessate i risultati attesi e le informazioni sull'evoluzione degli apprendimenti in maniera chiara ed esplicita.

5.6 Collaborare con l'équipe pedagogica (altri docenti, docente di sostegno, direttore, educatore, altre figure professionali coinvolte) per la determinazione del ritmo e delle tappe di apprendimento auspicato per un ciclo di formazione o una classe.

Al termine della formazione gli studenti sono in grado di:

- identificare i punti di forza e le difficoltà degli allievi e adattare il proprio insegnamento in funzione delle osservazioni effettuate;
- utilizzare un ventaglio di modalità di valutazione formativa e sommativa, formale e informale (tra cui anche l'autovalutazione degli allievi);
- ricorrere a strategie di valutazione che permettano di coinvolgere gli allievi, aiutarli a prendere coscienza delle loro modalità di apprendimento e dei loro bisogni, incoraggiandoli a porsi degli obiettivi di apprendimento individuali;
- comunicare agli allievi i contenuti, le modalità e i risultati di un processo di valutazione e delle modalità di regolazione;
- contribuire, in collaborazione con colleghi, alla preparazione di materiale.

6. Pianificare, realizzare e assicurare una vita di classe che favorisca l'apprendimento e la socializzazione degli allievi

L'evoluzione degli apprendimenti degli allievi è strettamente correlata con un clima di lavoro cooperativo e rispettoso all'interno della classe. La gestione della classe implica dunque un insieme di importanti componenti relative alla pratica di insegnamento che riguardano le attitudini e le capacità di conduzione di gruppi nel percorso di acquisizione tanto di conoscenze e competenze cognitive che sociali (rispetto delle norme della vita in collettività). L'insegnante elabora quindi dei punti di riferimento che permettono di:

- 6.1 Definire con gli allievi le regole di vita e curarne insieme il rispetto, al fine di creare un clima di rispetto e di cooperazione propizio agli apprendimenti cognitivi e sociali.
- 6.2 Educare gli allievi ad assumere comportamenti scolastici e sociali appropriati.
- 6.3 Utilizzare strategie adeguate per prevenire l'insorgere di comportamenti inappropriati e per intervenire efficacemente qualora si manifestino.
- 6.4 Considerare le dimensioni cognitive, affettive e relazionali dell'insegnamento (comunicazione non verbale, empatia, seduzione, meccanismi di difesa, di protezione, di transfert).
- 6.5 Considerare e risolvere le crisi, i conflitti, gli imprevisti in una prospettiva costruttiva.

Al termine della formazione gli studenti sono in grado di:

- elaborare e mantenere delle modalità che permettano uno svolgimento efficace delle attività della classe;
- identificare e analizzare i problemi che perturbano la vita del gruppo/classe;
- anticipare problemi di svolgimento nelle attività della classe e pianificare misure in grado di prevenirli;
- determinare e applicare delle misure che permettano di regolare problemi con gli allievi che presentano comportamenti inadeguati;
- fare partecipare gli allievi a decisioni che coinvolgono la vita di classe;
- scegliere procedimenti e modalità di lavoro che permettono una partecipazione attiva degli allievi.

7. Adattare i propri interventi ai bisogni e alle caratteristiche degli allievi con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con handicap

Coerentemente con l'approccio all'integrazione adottato nel contesto cantonale, l'insegnamento per allievi che presentano bisogni particolari prevede che l'insegnante possieda o ricerchi informazioni particolareggiate circa le capacità e i limiti di questi allievi. La sua azione pedagogica si fonda da una parte sulla valutazione individuale delle competenze e capacità emergenti nelle diverse situazioni di apprendimento e d'altra parte sull'individuazione delle caratteristiche con cui questi allievi agiscono all'interno del contesto collettivo della classe. In questo senso l'insegnante è tenuto a coordinare le sue attività con gli altri operatori tenendo presente i limiti del proprio campo di intervento e adattando le modalità, i contenuti, gli strumenti e i materiali alla diversità del percorso scolastico di questi allievi in modo da:

- 7.1 Favorire l'integrazione pedagogica e sociale degli allievi che presentano difficoltà di apprendimento, di adattamento o un handicap.
- 7.2 Proporre agli allievi compiti d'apprendimento, sfide e ruoli atti a farli progredire facendo capo anche a diversi dispositivi di differenziazione (obiettivi, metodi, situazioni, strumenti, supporti...).
- 7.3 Cercare le informazioni e i contatti presso gli altri operatori scolastici e sociali e le famiglie per definire i bisogni e lo sviluppo degli allievi.
- 7.4 Operare congiuntamente con gli operatori scolastici e sociali e le famiglie per prevenire situazioni difficili e per farvi fronte.
- 7.5 Fornire agli allievi l'attenzione e l'accompagnamento appropriati.

Al termine della formazione gli studenti:

- conoscono gli approcci all'educazione inclusiva praticati nel sistema scolastico locale e nazionale;
- sono in grado di riconoscere i disturbi dell'apprendimento distinguendoli da altre difficoltà di tipo fisico o psicologico;
- sono in grado di identificare le difficoltà, adottare misure adeguate e, quando necessario, fare capo alle istanze competenti (servizi di sostegno pedagogico o servizi medico-psicologici);
- sono in grado di progettare situazioni di apprendimento consone rispetto all'etica, alle possibilità, al potenziale e ai bisogni dell'allievo con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con un handicap;
- sono in grado di collaborare alla progettazione e alla realizzazione di un piano di intervento specifico per gli allievi che presentano difficoltà di apprendimento, di adattamento o un handicap.

8. Utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per predisporre e condurre attività di insegnamento/apprendimento, per gestire l'insegnamento e lo sviluppo professionale

Il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) è alla base della centralità che esse assumono anche in ambito scolastico; le reti e gli strumenti informatici offrono infatti innumerevoli possibilità di reperimento di informazioni per l'insegnamento e l'apprendimento; la multimedialità apre nuove prospettive nell'ambito delle attività didattiche e di comunicazione. Per orientarsi all'interno di questa offerta tecnologica diventa fondamentale, tanto per l'insegnante quanto per gli allievi, possedere conoscenze per utilizzarle con il necessario spirito critico anche in considerazione del fatto che l'accesso alle informazioni in rete e l'uso di strumenti e

servizi ICT modifica in maniera significativa le modalità di apprendimento e di comunicazione. Di conseguenza, per un'integrazione coerente ed efficace delle ICT nella propria pratica pedagogica l'insegnante agisce in funzione di:

- 8.1 Sviluppare uno sguardo critico circa l'utilizzo di strumenti tecnologici a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento e circa le implicazioni del loro uso per la società.
- 8.2 Valutare il potenziale didattico e pedagogico delle tecnologie rispetto allo sviluppo di competenze mirate nel piano di studio.
- 8.3 Utilizzare in maniera consapevole le tecnologie per ricercare, trattare e comunicare informazioni.
- 8.4 Utilizzare le tecnologie per costruire reti di scambio e di formazione continua nel proprio contesto di insegnamento.
- 8.5 Aiutare gli allievi ad appropriarsi delle tecnologie, a utilizzarle per l'apprendimento, a valutarne l'utilizzo e a considerare criticamente i dati raccolti.

Al termine della formazione gli studenti:

- considerano con spirito critico i vantaggi e i limiti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione a sostegno dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- dispongono di una visione d'insieme delle possibilità offerte dalle ICT sul piano pedagogico e didattico, in particolare rispetto alle risorse di Internet;
- sono in grado di integrare le possibilità delle ICT in maniera funzionale e pertinente nella progettazione di attività di insegnamento/apprendimento;
- sono in grado di utilizzare efficacemente le possibilità delle ICT per le differenti componenti dell'attività intellettuale e professionale: comunicazione, ricerca ed elaborazione dei dati, valutazione e interazione con colleghi o esperti.

9. Cooperare alla realizzazione degli obiettivi educativi della scuola con tutte le componenti coinvolte

A seguito delle aumentate aspettative e delle nuove sfide poste alla scuola, emerge la necessità di assicurare la collaborazione tra i numerosi partner e le diverse componenti che concorrono all'istruzione e all'educazione degli allievi; in questo senso risulta importante una definizione chiara dei ruoli e delle azioni di pertinenza del corpo insegnante, considerando i contributi delle diverse componenti nell'ottica di un'implementazione e di un consolidamento di proficue pratiche cooperative.

- 9.1 Collaborare alla scelta, all'elaborazione, alla realizzazione e al bilancio di progetti dell'istituto scolastico.
- 9.2 Coordinare i propri interventi con i partner della scuola in uno spirito di concertazione e delimitando i campi di azione e di responsabilità legati alla propria funzione.
- 9.3 Organizzare e fare evolvere la partecipazione degli allievi alla vita della classe e dell'istituto.
- 9.4 Favorire la partecipazione dei genitori alla vita della scuola suscitando diverse forme di incontri e di scambi.

Al termine della formazione gli studenti sono in grado di:

- identificare i partner della scuola, le loro rispettive risorse e funzioni;
- situare la propria funzione in relazione a quella degli altri attori e riconoscere la complementarità delle rispettive competenze.

10. Cooperare con i membri dell'équipe pedagogica nella realizzazione di compiti atti a favorire lo sviluppo e la valutazione delle competenze mirate

L'insegnante esplica buona parte dei propri compiti anche all'esterno della propria classe, collaborando con i membri di un'équipe pedagogica nella quale è inserito, insieme a colleghi o altri specialisti, e che mira a concertare e coordinare gli insegnamenti prendendo decisioni coerenti rispetto all'apprendimento degli allievi. Lavorare in équipe in funzione dello sviluppo degli apprendimenti degli allievi comporta la necessità di accordarsi sulle scelte curricolari e pedagogiche da adottare, di concordare l'adattamento dell'insegnamento in funzione delle caratteristiche degli allievi e di accordarsi su esigenze di valutazione comuni. L'insegnante si impegna dunque in un percorso di collaborazione che prevede di:

- 10.1 Collaborare, all'interno di un'équipe pedagogica, alla concezione e all'adattamento di situazioni d'apprendimento, alla definizione degli obiettivi da raggiungere e alla loro valutazione per assicurare, nella complementarietà, una coerenza d'azione.
- 10.2 Confrontare, nell'ambito di un'équipe pedagogica, le proprie rappresentazioni della scuola, dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'intento di armonizzarle.
- 10.3 Favorire l'elaborazione di un consenso fra i membri dell'équipe pedagogica quando se ne manifesta l'esigenza.
- 10.4 Animare un gruppo di lavoro, dirigere riunioni.

Al termine della formazione gli studenti sono in grado di:

- integrarsi positivamente in un'équipe rispettandone il funzionamento;
- impegnarsi in maniera critica e costruttiva nella realizzazione dei compiti dell'équipe portando contributi di natura pedagogica.

11. Comunicare in modo chiaro e appropriato nei diversi contesti legati alla professione

All'interno di un contesto socio-linguistico particolare quale quello cantonale, il modello di riferimento linguistico e comunicativo fornito dall'insegnante assume una connotazione ancora più significativa. L'attenzione verso un uso linguistico di qualità deve essere considerata come responsabilità individuale e collettiva del corpo insegnante. Nell'esercizio delle sue funzioni l'insegnante è chiamato a interagire con diversi interlocutori (allievi, colleghi, autorità, famiglie, specialisti) e in diverse situazioni comunicative: è necessario dunque che egli sappia adeguarsi linguisticamente all'interlocutore, al contesto e alle esigenze comunicative nell'ottica di costruire una comunicazione chiara ed efficace. L'insegnante curerà dunque con particolare attenzione il suo modo di esprimersi prestando attenzione a:

- 11.1 Rispettare le regole della lingua italiana, sia orali che scritte, nelle diverse situazioni di comunicazione con gli allievi e con gli altri interlocutori.
- 11.2 Utilizzare un linguaggio orale adeguato negli interventi con gli allievi, con le famiglie e con i colleghi.
- 11.3 Utilizzare una pluralità di linguaggi espressivi e comunicativi nell'interazione con gli allievi.
- 11.4 Mettere in atto le regole della comunicazione per favorire relazioni costruttive.
- 11.5 Utilizzare un lessico specifico alla disciplina insegnata corretto e adeguato nelle diverse situazioni di insegnamento/apprendimento.

Al termine della formazione gli studenti:

- padroneggiano le regole e l'uso della lingua orale e scritta, con particolare attenzione al lessico specifico della disciplina insegnata, in maniera da risultare comprensibili ed efficaci nella comunicazione con l'insieme della comunità scolastica;
- sono in grado di esprimersi con una lingua corretta, con la padronanza, la precisione e l'efficacia che la società si aspetta da un professionista dell'insegnamento;
- sono in grado di formulare consegne in maniera precisa e comprensibile, considerando adeguatamente la situazione e il contesto comunicativo;
- sono in grado di considerare le differenze culturali nella comunicazione con gli allievi e le famiglie.

6.1.2. Ulteriori profili

Si indicano di seguito una serie di ulteriori figure specializzate in attività extra disciplinari correlate all'insegnamento. Ulteriori figure rientranti nei ruoli di staff che coadiuvano l'opera del dirigente scolastico verranno analizzate nei paragrafi successivi e riprese successivamente nella parte quarta del lavoro.

6.1.2.1. Bisogni educativi speciali

Il supporto ai bisogni educativi speciali (BES) viene fornito in ogni scuola principalmente dagli insegnanti di sostegno, o da insegnanti specializzati sia presso l'istruzione ordinaria che presso le scuole speciali, o ancora da insegnanti ordinari, in quest'ultimo caso per le forme meno gravi di disabilità.

La formazione iniziale degli insegnanti comprende una serie di moduli che affrontano le problematiche legate alla personalizzazione degli apprendimenti ed alla gestione dell'insegnamento in relazione a soggetti che presentino bisogni educativi speciali.

6.2. Formazione iniziale

6.2.1. Istituzioni, modelli formativi e livelli di apprendimento

Il sistema educativo svizzero distingue in modo netto la componente rappresentata dalla formazione generale da quella che attiene alla formazione professionale. Per tale ragione la trattazione dei due ambiti distinti verrà affrontata separatamente.

a) Istruzione generale

La formazione iniziale degli insegnanti del sistema dell'istruzione generale presenta delle specificità rispetto ad altre formazioni di livello universitario. Infatti, per tutti gli ordini di insegnamento, essa articola una formazione scientifica nella disciplina di insegnamento con una formazione professionale all'insegnamento.

La *Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione* (CDPE) stabilisce i principi di base per i cicli di studio e definisce la legislazione intercantonale nel campo dell'educazione. Essa emana i regolamenti per il riconoscimento dei diplomi che danno accesso alle professioni dell'insegnamento e rilascia una serie di riconoscimenti sulla base di valutazioni esterne dei programmi e degli organismi formativi che richiedono una procedura di accreditamento.⁹³ Fin dalla sua creazione, l'Alta Scuola Pedagogica (ASP), poi trasformata in Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) ha operato negli anni recenti per applicare i principi emanati dalla CDPE ed allineare la propria offerta di formazione sul nuovo quadro nazionale delle qualifiche (*qualification framework*). Il *Dipartimento Formazione e Apprendimento* (DFA) del SUPSI prosegue su questa linea in modo da poter ottenere o rinnovare, per tutti i cicli di studio offerti, il riconoscimento della CDPE. Il riconoscimento consente ai diplomati l'accesso al mercato svizzero, in virtù degli accordi intercantonali, ed europeo, in virtù degli accordi bilaterali stipulati a livello internazionale.

I principi emanati dalla CDPE riguardano i requisiti di ammissione, la durata della formazione ed il titolo rilasciato, il numero di crediti per ambito di formazione, la struttura di base e l'organizzazione dei diversi cicli di studio. Questi ultimi sono concepiti sulla base di un profilo di competenze in uscita, che permette agli studenti non solo di costruire e strutturare la loro identità professionale di insegnanti, bensì anche di gettare le basi del loro sviluppo professionale lungo tutto l'arco della loro carriera. Il modello pedagogico alla base dell'organizzazione dei cicli di studio assume la forma del programma per competenze (*competence based programme*) al quale si aggiunge la strategia formativa che rinvia all'apprendimento per problemi (*problem-based learning*).

Il titolo che dà accesso all'insegnamento in ambito elementare è costituito da una laurea triennale (*Bachelor*) che fa conseguire il *Diploma di docente di scuola elementare*. Per l'insegnamento al livello secondario I, ossia alle scuole medie inferiori, è invece necessaria una laurea specialistica (*Master of Arts SUPSI in Secondary Education*). La formazione risponde ad un modello consecutivo, nel senso che segue un tipo di formazione universitaria ed ha una durata di almeno tre semestri. I crediti ETCS minimi per ottenere l'abilitazione sono 94 per una materia e 104 per due materie.

Per insegnare nelle scuole medie superiori (livello secondario II) è necessario possedere una formazione di livello universitario (*Master* o *Bachelor*) riconosciuta per l'insegnamento, completata da una formazione pedagogica. In Ticino la formazione pedagogica è organizzata dal DFA della SUPSI di Locarno. La formazione risponde anch'essa ad un modello consecutivo. I crediti ETCS per ottenere l'abilitazione ammontano a 60. Al termine della formazione si consegue il *Diploma per l'insegnamento per le scuole di maturità*.

Per accedere a un *Bachelor* in educazione è necessaria una maturità liceale o un titolo equivalente. Infatti, le conoscenze di cultura generale garantite da un titolo di livello secondario II sono considerate il livello di padronanza minimo richiesto per insegnare a livello elementare. Per tale

⁹³ Per un'analisi completa dei diplomi richiesti per i diversi profili di docenza, variamente utilizzati nel corso della trattazione, si consultino i seguenti articolati: *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi d'insegnamento per le scuole di maturità del 4 giugno 1998*; *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi nel settore della pedagogia specializzata (orientamento educazione speciale precoce e orientamento insegnamento speciale) del 12 giugno 2008*; *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del livello prescolastico e del livello elementare del 10 giugno 1999*; *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del livello secondario I del 26 agosto 1999*; *Regolamento concernente la denominazione, nell'ambito della riforma di Bologna, dei diplomi e dei titoli di perfezionamento nel campo della formazione degli insegnanti (regolamento concernente i titoli) del 28 ottobre 2005*; *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi o certificati di formazione supplementare nel campo dell'insegnamento del 17 giugno 2004*; *Direttive concernenti gli studi di perfezionamento per il Master of Advanced Studies (MAS) nel campo dell'insegnamento del 15 dicembre 2005*.

livello è inoltre necessario avere certificata una padronanza della lingua francese pari al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QEER). Infatti la lingua francese viene insegnata, in qualità di lingua seconda, già nelle scuole elementari del Cantone Ticino.

Per accedere a un *Master* in educazione è necessario un titolo accademico nelle discipline di insegnamento prescelte. Per accedere al *Master* in educazione per l'insegnamento nel livello secondario I è richiesto un *Bachelor* o un titolo equivalente. È possibile accedere al *Master* in educazione per l'insegnamento di una o due discipline.

La formazione professionale dell'insegnante combina, sia nel *Bachelor* sia nel *Master*, moduli di didattica disciplinare, moduli di scienze dell'educazione, una parte importante di pratica professionale e un lavoro finale (lavoro di diploma). La CDPE stabilisce il numero minimo di crediti per ognuna delle prime tre categorie di modulo, per contro non emana alcuna direttiva in merito ai contenuti. Un'attenzione particolare è accordata alla pratica professionale, di regola accompagnata sia da formatori della scuola universitaria, sia da *docenti di pratica professionale* (DPP), ovvero docenti appositamente formati che accolgono gli studenti nelle loro classi e li accompagnano nella pratica professionale. I docenti di pratica professionale sono formati dalle alte scuole pedagogiche per le quali i DPP svolgono il loro compito. Il DFA prevede una formazione CAS (*Certificate of Advanced Studies*) per i DPP del livello elementare e una formazione *ad hoc* per i DPP del livello secondario I.

L'importanza assegnata alla pratica professionale nella formazione degli insegnanti obbliga il DFA a limitare il numero di studenti ammessi per ciascuna annualità. La sua capacità formativa è infatti determinata dal numero di docenti di pratica professionale disponibili. Il numero di studenti ammessi è limitato inoltre dalle necessità educative espresse del territorio. Per la formazione *Bachelor*, la capacità del DFA si colloca di norma attorno ai 180 studenti, mentre la capacità per la formazione *Master* ammonta a un totale di 140 studenti. I fabbisogni di formazione per area disciplinare variano annualmente, cosicché il DFA è tenuto a pianificare la frequenza delle diverse formazioni ponendosi in stretta relazione con la Divisione Scuola del DECS.

La procedura di ammissione è basata sulle valutazioni espresse in merito alla predisposizione professionale dei candidati (motivazione, coinvolgimento personale e maturità del progetto professionale) che si attuano mediante il giudizio sulla presentazione di un dossier di motivazione e un successivo colloquio. La struttura della prova di ammissione, che di rifà ad un tipo di approccio predittivo, è stata introdotta a partire dal 2010 e si applica sia ai candidati *Bachelor* che ai candidati *Master*. Le due prove si differenziano esclusivamente per alcuni aspetti riguardanti la preparazione del dossier. In precedenza ai candidati all'ammissione al *Bachelor* era richiesto il superamento di un esame in italiano e in matematica (*literacy* e *numeracy*), sulla falsariga, mutata la specificazione della lingua, di quanto accade attualmente in Inghilterra.

Allo scopo di rendere maggiormente uniforme il livello di terziarizzazione della formazione iniziale degli insegnanti, la CDPE ha operato per legare più strettamente la formazione e la ricerca in educazione. Tale legame si concretizza principalmente mediante misure quali la partecipazione dei docenti DFA ad attività di ricerca, la realizzazione di moduli di introduzione alla ricerca sia nel *Bachelor* sia nel *Master*, e attraverso un lavoro di diploma, sotto forma di una piccola ricerca applicata in educazione. Viene privilegiata una forte interazione tra formazione e ricerca in educazione, nel senso che i contenuti della formazione devono basarsi su risultati della ricerca in educazione ed i formatori sono tenuti a condurre attività di ricerca sul campo con il concorso degli studenti. In tal modo il principio di professionalizzazione della formazione degli insegnanti si ancora saldamente ad un approccio pedagogico basato sulla ricerca, sovente assumendo la forma della ricerca-azione.

La formazione professionale degli insegnanti del livello secondario ha subito una modifica importante in seguito all'attuazione del processo di Bologna, con l'armonizzazione dei vari percorsi formativi sul piano nazionale e la contestuale promozione delle alte scuole pedagogiche. In precedenza la formazione, di competenza cantonale, era basata su un modello *en emploi* che permetteva ai candidati di svolgere un incarico di insegnamento retribuito nel corso della formazione iniziale. Il modello è stato definitivamente abrogato nel 2008 con l'introduzione del *Master* secondo le direttive della CDPE. Il nuovo modello prevede, per l'insegnamento nel livello secondario I, un anno a tempo pieno seguito da un anno a metà tempo svolto parallelamente a un incarico limitato retribuito presso una sede di scuola media. Per l'insegnamento nel livello secondario II, la durata regolamentare degli studi è pari ad un anno a tempo pieno (60 ECTS), ma la formazione può pure essere svolta a tempo parziale in parallelo con lo svolgimento di un'attività lavorativa (PAP). L'effetto dei cambiamenti nei dispositivi di formazione cui si è fatto cenno ha determinato un prolungamento degli studi che attualmente ammonta ad un minimo di cinque annualità, tra preparazione scientifica di base e svolgimento degli studi di carattere pedagogico, per l'insegnamento nel livello secondario I e di sei anni per l'insegnamento nel livello secondario II. Oltre alla formazione iniziale, prima l'ASP e ora il DFA hanno differenziato l'offerta introducendo alcune tipologie formative complementari che favoriscono la mobilità tra ordini e gradi del sistema scolastico, consentendo agli insegnanti già presenti nel sistema di ottenere un titolo di formazione iniziale per l'insegnamento in un altro livello scolastico o in un'altra disciplina. Si tratta di percorsi che si pongono a metà strada tra la tradizionale formazione iniziale ed i percorsi di formazione continua, consentendo ai candidati di vedersi riconosciuti come crediti le competenze già acquisite nella formazione ed esperienza professionale pregressa.

I diplomati in uscita dai percorsi formativi promossi dal DFA in possesso di un diploma riconosciuto dalla CDPE possono candidarsi per l'insegnamento in altri cantoni. A tal fine devono certificare il possesso di un livello adeguato di padronanza nella lingua di insegnamento, ossia il francese o il tedesco. Viceversa, diplomati di altre scuole svizzere in possesso di titoli riconosciuti dalla CDPE per poter insegnare in Ticino devono dimostrare il possesso di un livello adeguato di padronanza dell'italiano e, per l'insegnamento nel settore secondario, anche delle altre lingue nazionali.

Per il livello *Bachelor* il reclutamento di studenti avviene principalmente tra gli studenti delle scuole medie superiori cantonali e della scuola cantonale di commercio. La formazione è presentata come una valida alternativa agli studi universitari. Essa attrae inoltre un buon numero di candidati dai licei privati e dall'Italia. Gli aspiranti di nazionalità italiana, in sede di ammissione, sono sottoposti ad un test per saggiare la conoscenza della storia e della geografia svizzera.

Per la formazione a livello *Master* il reclutamento avviene presso le università. Dato che presso l'USI (Università della Svizzera Italiana) non sono attivi corsi universitari in materie richieste dal mondo della scuola, la maggior parte dei candidati alla formazione iniziale per il livello secondario proviene da università extracantonali o da atenei italiani.

Pur se l'impianto della formazione iniziale degli insegnanti risponde ad un *modello di tipo consecutivo*, il DFA ha inteso preservare anche nel nuovo ordinamento il principio di flessibilità, sia attraverso la promozione della mobilità, sia attraverso forme di individualizzazione del percorso di formazione. La mobilità si attua nel favorire lo svolgimento di una parte degli studi presso un'altra alta scuola pedagogica o regione linguistica. L'individualizzazione consiste nel promuovere e facilitare lo svolgimento di studi a tempo parziale o paralleli a un'attività professionale (PAP). Il

modello PAP non corrisponde a un ritorno alla vecchia formazione *en emploi* (modello simultaneo), ma rende possibile, come si è già osservato, lo svolgimento di un'attività professionale remunerata, nel campo dell'insegnamento o in altri campi, nel corso degli studi. Il DFA prevede di introdurre cicli di studio con modalità PAP basati su moduli a blocchi settimanali, formazione a distanza e moduli di autoformazione ben strutturati. Inoltre, il DFA è in procinto di introdurre una procedura di validazione degli apprendimenti esperienziali (VAE) diretta alle persone che, pur non disponendo di una formazione riconosciuta, hanno maturato esperienze significative nel campo dell'insegnamento o in campi affini.

b) Formazione professionale

Il quadro ordinamentale per la formazione iniziale degli insegnanti che operano nella formazione professionale di base è fissato nell'Ordinanza sulla Formazione Professionale (OFPr), promulgata dal Consiglio Federale svizzero il 19 novembre 2003.⁹⁴ Il testo, definito sulla base dell'articolo 65 della legge del 13 dicembre 2002 sulla formazione professionale (LFPr), nella versione aggiornata all'1 agosto 2009, specifica una serie di profili di docenza distinti, per ciascuno dei quali si richiede una formazione specifica.⁹⁵

In primo luogo i docenti attivi nella formazione scolastica di base e nella preparazione alla maturità professionale devono disporre di un'abilitazione all'insegnamento per il grado secondario II con una formazione pedagogico-professionale a livello universitario, una formazione disciplinare convalidata da un diploma di grado terziario, oltre ad un'esperienza aziendale di almeno sei mesi.

L'abilitazione all'insegnamento di materie professionali specifiche presuppone invece un diploma corrispondente di formazione professionale superiore o di una scuola universitaria, oltre ad una formazione pedagogico-professionale di 1.800 ore di studio in caso di attività principale (abilitazione modulare in 12 moduli mediante il conseguimento del diploma per docenti a titolo principale di scuole professionali e scuole specializzate superiori) o 300 ore di studio in caso di attività accessoria (abilitazione modulare in 2 moduli mediante il conseguimento del *Certificato per responsabili della formazione operanti nelle scuole professionali* a titolo accessorio). Per attività principale si intende un coinvolgimento nella docenza che occupi almeno la metà dell'orario di lavoro settimanale, mentre esercitano un'attività di formazione a titolo accessorio i soggetti che lo fanno in aggiunta alla loro attività professionale nel rispettivo settore d'attività.

Per insegnare cultura generale o materie che richiedano studi a livello universitario sono richieste infine un'abilitazione all'insegnamento nella scuola obbligatoria, completata da una qualifica supplementare per l'insegnamento della cultura generale, conformemente al programma d'insegnamento corrispondente, nonché una formazione pedagogico-professionale di 300 ore di studio. In alternativa si prevede come equivalente un'abilitazione all'insegnamento liceale, completata da una formazione pedagogico-professionale di 300 ore di studio, oppure studi corrispondenti di livello universitario completati da una formazione pedagogico-professionale di 1.800 ore di studio.

La formazione pedagogico-professionale dei docenti della formazione professionale varia in rapporto alla situazione di studio e di lavoro. Tuttavia comprende una serie di contenuti comuni che sono stati sintetizzati come di seguito all'articolo 48 dell'Ordinanza:

a. formazione professionale e relativo contesto: sistema di formazione professionale, basi legali, offerte di consulenza;

⁹⁴ Consiglio federale svizzero (2003), *Ordinanza sulla formazione professionale del 19 novembre 2003* (stato al 1 agosto 2009).

⁹⁵ Assemblea Federale della Conferenza Svizzera (2002), *Legge federale sulla formazione professionale del 13 dicembre 2002* (stato al 1 gennaio 2008).

- b. *persona in formazione: socializzazione professionale di giovani e adulti in azienda, a scuola e nella società;*
- c. *insegnamento e apprendimento: pianificazione, svolgimento e valutazione di attività didattiche, supporto e accompagnamento delle persone in formazione nel processo concreto di formazione e apprendimento, valutazione e selezione sulla base dell'insieme delle doti;*
- d. *applicazione, nell'ambito di programmi di formazione aziendali e di offerte scolastiche, delle nozioni apprese;*
- e. *comprensione dei ruoli di docente, mantenimento dei contatti con il mondo aziendale e scolastico, pianificazione del proprio perfezionamento;*
- f. *rapporti con le persone in formazione e collaborazione con i loro rappresentanti legali e con le autorità, le aziende di tirocinio, la scuola professionale e altri luoghi di formazione;*
- g. *temi generali quali cultura del lavoro, etica, parità dei sessi, salute, multiculturalità, sostenibilità, sicurezza del posto di lavoro.*

La definizione dei programmi quadro d'insegnamento per la qualificazione dei docenti della formazione professionale spetta all'Ufficio federale. Si tratta di programmi che disciplinano la ripartizione temporale delle componenti della formazione, la composizione dei contenuti e la pratica di approfondimento, conformemente alle esigenze poste ai docenti della formazione professionale. L'istituzione competente organizza i cicli di formazione che mettono in relazione la competenza specifica con la competenza operativa di carattere pedagogico-professionale.

6.2.2. Curriculum della formazione iniziale e valutazione degli apprendimenti

La formazione prevista per l'attuale *Master* per l'insegnamento nella scuola secondaria I, di cui si sono esaminati i referenziali formativi nel capitolo iniziale riguardante il profilo di competenze, è costituita da quattro assi principali: scienze dell'educazione, didattica disciplinare, pratica professionale e il lavoro di diploma. I moduli previsti nei due anni di formazione sono stati strutturati come nello schema che si riporta di seguito (Fig. 7), considerando che i semestri si riferiscono ad uno svolgimento regolare della formazione.

I moduli proposti sono stati concepiti per coprire idealmente, benché con livelli di approfondimento diversi, le competenze illustrate nel profilo di competenze del piano di studio corrispondente. In generale, diversi moduli contribuiscono a sviluppare la medesima competenza in forma complementare. Nello schema seguente (Fig. 8) è rappresentato graficamente il contributo offerto da ciascun modulo nello sviluppo di ognuna delle macrocompetenze esplicitate nel profilo. Le quattro gradazioni del colore indicano la progressiva priorità nel modulo della macrocompetenza corrispondente, nel senso che quanto più è intenso il colore, tanto più l'incidenza del modulo sulla macrocompetenza risulta elevata.

Le modalità di valutazione degli esiti dell'apprendimento si dividono tra valutazione regolare e valutazione di recupero. Per valutazione regolare si intende la valutazione effettuata durante il regolare svolgimento del modulo e che può prevedere lavori prodotti durante la durata del corso e gli esami finali, mentre con il termine valutazione di recupero si designa una valutazione effettuata durante la sessione di recupero prevista di regola all'inizio del mese di settembre, che non prevede una partecipazione attiva al corso.

Fig. 7 – Canton Ticino. *Moduli Master per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado*

Modulo	I sem	II sem	III sem	IV sem
Psicopedagogia	6 ECTS			
Adolescenza	3 ECTS			
Apprendere in gruppo		1 ECTS		
Scuola e società		3 ECTS		
Conoscere la scuola ticinese		3 ECTS		
Comunicare nella scuola		3 ECTS		
Ricerca e insegnamento	6 ECTS			
Didattica disciplinare	8 ECTS			
Modulo professionale 1	25 ECTS			
Essere docente di classe			6 ECTS	
Modulo professionale 2			18 ECTS	
Lavoro di diploma			12 ECTS	

Fonte: SUPSI

Fig. 8 – Canton Ticino. *Macrocompetenze e moduli formativi del Master per scuola secondaria di primo grado*

	I anno							II anno				
	Psicopedagogia	Adolescenza	Apprendere in gruppo	Scuola e società	Conoscere la Scuola ticinese	Comunicare nella scuola	Ricerca e insegnamento	Didattica disciplinare	Modulo professionale 1	Essere docente di classe	Modulo professionale 2	Lavoro di diploma
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												

Fonte: SUPSI

Alcuni esempi di metodologie valutative impiegate consentono una più chiara comprensione dell'approccio utilizzato. Il modulo *Conoscere la scuola ticinese* prevede una valutazione regolare

del modulo, basata sull'elaborazione di un breve dossier individuale che illustri i compiti, gli obiettivi e le responsabilità di una delle figure professionali (docente, docente di classe, docente di sostegno, orientatore professionale, direttore, etc.) presentate nell'unità formativa *Conoscere la scuola media*, con riferimento alla realtà e alle persone della sede in cui lo studente svolge la pratica. In caso di non superamento del modulo, lo studente è chiamato a rielaborare parzialmente il suo dossier secondo le indicazioni dei docenti, rispettivamente a rielaborarlo integralmente. Circa il modulo *Ricerca e insegnamento* la valutazione regolare, esso si basa su due elementi: un dossier di ricerca elaborato a gruppi (60%) ed un esame scritto (40%). Il dossier di ricerca presenta un progetto di ricerca svolto all'interno del corso, e in particolare contiene: (a) un rapporto di ricerca documentale, (b) il progetto di ricerca, (c) gli strumenti di raccolta dei dati, e (d) il rapporto finale di ricerca. In caso di non superamento, a seconda delle indicazioni ricevute, lo studente dovrà riconsegnare il dossier di ricerca rivisto secondo le indicazioni dei docenti e/o sostenere un esame orale.

6.3. Modelli di accesso alla professione

6.3.1. Selezione e reclutamento

Alla procedura di selezione, che si svolge da parte del cantone o dei Comuni, secondo il genere di scuola, possono accedere coloro che abbiano già conseguito l'abilitazione. I concorsi per i docenti comunali sono in ogni caso coordinati dalle autorità cantonali. La procedura di selezione risulta essere particolarmente approfondita e comprende sia l'analisi della documentazione riguardante il candidato, sia l'analisi del suo portfolio, ossia delle esperienze di studio ed eventualmente di lavoro raccolte all'interno di un unico documento che consente la tracciabilità delle competenze personali e professionali acquisite nel corso del tempo. Inoltre è prevista la realizzazione di una serie di colloqui orali e, di norma, di una lezione da tenersi presso la scuola, nel corso della quale il candidato deve dare prova delle proprie capacità sotto il profilo didattico e disciplinare.

I criteri di giudizio che rivestono maggiore peso nell'economia dell'attività di selezione sono da un lato il livello delle qualificazioni che gli aspiranti possono vantare, dall'altro le capacità effettive espresse nel corso delle diverse prove.

Dal punto di vista procedurale, il sistema si basa su una *selezione competitiva per un numero predefinito di cattedre vacanti*. I candidati che siano stati inseriti nei primi posti della graduatoria ricevono un preavviso di assunzione, in risposta al quale possono optare per l'assenso a tempo pieno o parziale, oppure, in caso, la rinuncia. Per i docenti delle scuole comunali il preavviso di assunzione è effettuato dalla Commissione scolastica sulla base di una graduatoria allestita dall'ispettore scolastico; per i docenti delle scuole cantonali dai Collegi dei direttori, sulla base di una graduatoria allestita dal Dipartimento competente.

La nomina nelle scuole cantonali e comunali rappresenta l'atto amministrativo con cui il dipendente viene assunto a tempo indeterminato e assegnato ad una funzione specifica. In alternativa il candidato può essere assunto mediante il conferimento di un incarico, ossia di assunzione a tempo determinato, di norma della durata di un anno scolastico, quando il concorso lo preveda o quando il grado di occupazione sia inferiore al 50% dell'orario di lavoro. Al docente cantonale già nominato può essere concesso di ridurre il grado di occupazione a meno della metà dell'orario completo, conservando lo statuto di nomina nella corrispondente misura ridotta, ritenuto che può essergli chiesto per ogni nuovo anno scolastico di optare tra riprendere a metà tempo oppure perdere la

nomina. Per i docenti incaricati annualmente, si prevede che si possa prescindere dalla procedura di concorso per rinnovare l'incarico ai dipendenti che hanno dato buona prova e che confermano la loro disponibilità entro un termine assegnato.

E' opportuno rilevare che l'assunzione di docenti da parte di istituzioni educative, in particolare gli organismi operanti nel settore della formazione professionale, sino a qualche anno or sono poteva essere effettuata anche sulla base di un livello elevato di esperienza professionale maturato esternamente al sistema di formazione iniziale degli insegnanti. In alcuni cantoni della Confederazione tale tipo di reclutamento all'inizio degli anni Duemila poteva raggiungere addirittura il 30% delle assunzioni. Nel corso degli anni recenti tale pratica è venuta progressivamente meno a livello federale, data la crescente attenzione per gli aspetti non unicamente tecnici ma di natura socio pedagogica legati alla pratica dei docenti. Sotto tale profilo va segnalato il fatto che il Canton Ticino già dalla fine degli anni Novanta aveva regolamentato l'accesso alla professione dell'insegnamento nella formazione professionale, introducendo la frequenza obbligatoria a corsi di formazione per tutti coloro che intendessero dedicarsi all'attività didattica, per quanto forniti di un elevato livello di esperienza professionale acquisita direttamente nell'ambito di lavoro.

6.3.2. Assunzione e periodo di prova

L'abilitazione all'insegnamento costituisce il principale requisito per accedere ai concorsi pubblici che consentono di intraprendere la carriera di insegnante presso le scuole cantonali e comunali. Rappresenta il riconoscimento da parte dell'autorità cantonale o federale della capacità a esercitare la professione di docente nelle scuole pubbliche del cantone. Il Dipartimento della SUPSI che integra l'Alta scuola pedagogica (ASP) ha il compito di conferire l'abilitazione all'insegnamento da parte del Consiglio di Stato, qualora lo studente abbia concluso positivamente i corsi di istruzione terziaria resi di recente obbligatori. L'abilitazione all'insegnamento vale, di regola, per il grado o l'ordine di scuola per il quale è stata conseguita.⁹⁶

Come si è osservato in precedenza ed è qui opportuno ricordare, il titolo che dà accesso all'insegnamento in ambito elementare è una laurea triennale (*Bachelor*) che fa conseguire l'abilitazione mediante il conseguimento del Diploma di docente di scuola elementare. Per l'insegnamento al livello secondario I, ossia per il sistema delle scuole medie inferiori, è necessaria una laurea magistrale (*Master of Arts SUPSI in Secondary Education*). I crediti ETCS minimi per ottenere l'abilitazione sono 94 per una materia e 104 per due materie. Infine per insegnare nelle scuole medie superiori (livello secondario II) è necessario possedere una formazione di livello universitario (*Master* o *Laurea*) riconosciuta per l'insegnamento, completata da una formazione pedagogica. In Ticino la formazione pedagogica è organizzata dal DFA della SUPSI di Locarno. La formazione è consecutiva all'istruzione universitaria. I crediti ETCS per ottenere l'abilitazione sono 60. Al termine della formazione si consegue il Diploma per l'insegnamento per le scuole di maturità.

Nella formazione professionale l'abilitazione all'insegnamento di materie professionali specifiche presuppone un diploma corrispondente di formazione professionale superiore o di una scuola universitaria, oltre ad una formazione pedagogico-professionale di 1.800 ore di studio in caso di attività principale (12 moduli e conseguimento del diploma per docenti a titolo principale di scuole

⁹⁶ Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino (1990), *Legge della scuola del 1 febbraio 1990* (stato al 20 aprile 2010).

professionali e scuole specializzate superiori) o 300 ore di studio in caso di attività accessoria (2 moduli e conseguimento del Certificato per responsabili della formazione operanti nelle scuole professionali a titolo accessorio).

Il soggetto datoriale del personale insegnante pubblico è rappresentato dal cantone (Dipartimento dell'Educazione, della cultura e dello Sport), nel caso delle scuole secondarie di secondo grado, o dal Comune, per la scuola primaria e secondaria di primo grado. In Ticino il conferimento della nomina e dell'incarico è di competenza del Consiglio di Stato per i docenti delle scuole cantonali, mentre è del Municipio per i docenti delle scuole comunali. Di conseguenza, la determinazione dei livelli salariali e le condizioni di lavoro sono fissate differentemente dai due tipi di amministrazione. La tipologia di contratto di norma è definita dai cantoni e risulta quindi omogenea sull'intero territorio cantonale.

Le istituzioni scolastiche private hanno facoltà di assumere personale mediante contratto di diritto privato. Anche in questo caso tuttavia attualmente i candidati devono poter disporre di un titolo di istruzione di tipo terziario (*Bachelor* o *Master*), così come i loro colleghi che prestano la propria attività professionale presso la rete delle scuole pubbliche.

Le pratiche di inserimento dei nuovi insegnanti variano fortemente sia nel raffronto tra i diversi cantoni svizzeri, sia in alcuni casi, al loro interno.

Nella maggior parte dei cantoni non è stata definita in forma sistematica e strutturata la fase di ingresso nella professione docente. Nelle realtà cantonali dove è stata sviluppata una forma di inserimento mediante misure integrate di formazione e di attività professionale, di norma il loro coordinamento è condiviso dall'autorità ispettiva del sistema scolastico cantonale, i dirigenti scolastici e gli organismi di formazione degli insegnanti.

Nei cantoni in cui non si è ancora giunti a definire un approccio comune e sistematico per l'accompagnamento iniziale alla professione, generalmente la responsabilità sul periodo di primo inserimento ricade sugli istituti scolastici, che autonomamente sviluppano programmi in tal senso.

In tutti i casi il tipo di programma dipende in misura elevata dal tipo di settore educativo (istruzione generale o formazione professionale) e dal grado di competenza e di interesse dimostrato dal corpo docente di maggiore esperienza presso le scuole.

In alcuni casi l'insegnante di nuova nomina viene affiancato da un mentore, che non necessariamente deve aver seguito una formazione specifica per assolvere la funzione.

Di recente alcuni cantoni hanno adottato programmi maggiormente formalizzati e strutturati che includono una componente di formazione in ingresso, cui si aggiunge un programma di supporto e di accompagnamento da parte di figure tutoriali o consulenziali.

Nel Canton Ticino, il primo anno di servizio presso l'amministrazione pubblica è considerato di prova, ivi compresa l'attività di insegnamento presso le scuole pubbliche cantonali e comunali.

Al momento non è ancora stato sviluppato un modello comune che possa fungere da riferimento per le diverse istituzioni scolastiche, che operano prevalentemente in condizione di autonomia, elaborando misure *ad hoc* il cui effetto rimane circoscritto alla singola struttura scolastica, o in alternativa ad una rete di istituti tra loro collegati.

Nel caso il periodo di prova annuale non risulti soddisfacente, l'autorità di nomina è autorizzata a comunicare la disdetta all'interessato, nel caso degli insegnanti di norma al termine dell'annualità scolastica, motivando le ragioni della propria valutazione negativa. Nei casi dubbi, l'autorità di nomina ha la facoltà di prolungare il periodo di prova sino a un massimo di due anni.

6.4. Sviluppo professionale

6.4.1. Status, sviluppo professionale

La Legge sulla scuola del Canton Ticino, all'articolo 45 stabilisce che il docente è incaricato, nello spirito delle finalità della scuola, dell'istruzione e dell'educazione degli allievi ed è chiamato a partecipare alla conduzione dell'istituto in cui opera. Attraverso un'efficace attività culturale e didattica, l'insegnante deve assicurare la formazione degli allievi, favorire l'acquisizione del sapere e promuoverne l'elaborazione critica stimolando la partecipazione dei giovani ai processi di rinnovamento socioculturale.⁹⁷

L'odierna cultura di gestione dei percorsi di carriera dei docenti della scuola risultano focalizzati prevalentemente sul breve periodo. Nei diversi cantoni si scorgono poche opportunità di diversificazione delle dinamiche di avanzamento nella carriera, la maggior parte delle quali non sono collegate allo sviluppo di competenze o ad una forma di pianificazione sistematica della carriera. Le prospettive di diversificazione maggiormente significative sono le seguenti:

- assunzione di attività complementari all'insegnamento all'interno dell'istituzione scolastica, nella forma di supervisione di progetti educativi, o all'esterno della scuola, ad esempio grazie a docenze entro i percorsi di formazione continua;
- assunzione di responsabilità manageriali, *in primis* la direzione d'istituto;
- assunzione di responsabilità pedagogiche entro il sistema educativo, ad esempio intraprendendo la carriera di ispettore o assumendo il ruolo di tutor di insegnanti neoassunti.

Nonostante il quadro che si è appena tratteggiato, va sottolineato come una progressione di carriera sia stata incoraggiata sulla base della normativa recente, che tende a favorire, come si è osservato in precedenza, la riqualificazione della classe insegnante mediante l'offerta di istruzione terziaria che consente di accedere ad altre tipologie di abilitazione rispetto a quelle di cui si è in possesso.

In Ticino la compresenza di un'offerta formativa completa fornita dagli organismi accreditati per il rilascio delle abilitazioni nei settori dell'istruzione generale e della formazione professionale, ossia la SUPSI e lo IUFFP, insieme alla possibilità di fruire di congedi per il perfezionamento professionale, consente una discreta mobilità tra settori ed ordini di scuole.⁹⁸

Nella stragrande maggioranza dei cantoni, la struttura della scala salariale è basata sull'anzianità di servizio. In tal modo i salari salgono gradualmente, di norma su base annua, secondo quote di incremento predefinite. Nel passato recente tuttavia alcuni cantoni hanno sostituito il criterio di progressione della remunerazione basato sull'anzianità con meccanismi che premiano il merito. Si tratta in particolare del cosiddetto sistema EvaMAB nel Cantone di Zurigo e di un analogo dispositivo nel Cantone di St. Gallen. In entrambi i casi la crescita del salario è basata su forme di *assessment* dei docenti.⁹⁹

Un ulteriore aspetto significativo è costituito dalla flessibilità del sistema, che consente agli insegnanti di scegliere la quantità di tempo da destinare alla professione, sulla base degli interessi e dei bisogni individuali. Infatti l'insegnamento con contratto di tipo *part-time* su base volontaria è assai diffuso all'interno della Confederazione e copre una quota proporzionale rilevante di dipendenti, in particolar modo le donne. La scelta di una formula di lavoro ridotto si deve anche al fatto che i livelli salariali, mediamente elevati nel contesto svizzero la rendono notevolmente

⁹⁷ Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino (1990), *cit.*

⁹⁸ Per un approfondimento della tematica si veda al paragrafo 6.4.2..

⁹⁹ Per un approfondimento della tematica si veda al paragrafo 6.4.3.

appetibile. La possibilità fruire di un elevato grado di flessibilità nei percorsi di carriera ha un effetto non solo sulle scelte individuali degli insegnanti, ma si ripercuote anche sulle modalità organizzative di gestione del corpo docente da parte delle scuole.

6.4.2. Formazione in servizio

In Svizzera la formazione continua degli insegnanti è di competenza dei cantoni e la formazione continua degli insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado sono affidati prevalentemente a una scuola universitaria professionale (SUP). In Ticino tale competenza è attribuita al *Dipartimento Formazione e Apprendimento* (DFA) della *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* (SUPSI). Il DFA, pur essendo un dipartimento di una SUP, è considerato a livello svizzero un'alta scuola pedagogica.

In particolare, la formazione continua del DFA è rivolta principalmente a docenti attivi sul territorio e si occupa di creare un trasferimento di conoscenza diretto dalla ricerca scientifica alla pratica professionale e di contribuire allo sviluppo professionale dei docenti lungo tutto l'arco della loro carriera.

Il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) costituisce un Dipartimento della SUPSI, di cui fa parte dal 2009. Esso riprende le attività dell'*Alta Scuola Pedagogica* (ASP) e rivolge le proprie attività di formazione continua agli insegnanti di ogni ordine di scuola, dall'insegnamento prescolare al secondario II (ad eccezione della formazione professionale) e della ricerca in educazione.

Il DFA, derivato dal precedente ASP, beneficia di uno statuto particolare in seno alla SUPSI. In effetti, in Svizzera, gli istituti incaricati della formazione degli insegnanti si trovano in una condizione intermedia tra le università, attive nella formazione scientifica e nella ricerca fondamentale, e le Scuole universitarie professionali, attive nella formazione professionale e nella ricerca applicata. Questa situazione particolare si riflette sul nuovo scenario universitario svizzero basato sui tre tipi di istituti: le università di ricerca, le SUP e le alte scuole pedagogiche.

I principi fondamentali considerati nella programmazione della formazione continua del Dipartimento formazione e apprendimento sono stati definiti per rispondere da un lato alle richieste di una formazione continua di livello universitario, dall'altro per rispondere ai bisogni e alle richieste dei docenti attivi nella Svizzera Italiana.

Innanzitutto va sottolineato come nella nuova impostazione perseguita dalla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana si punti ad uno sviluppo professionale dei docenti che si realizzi nel passaggio dal concetto di aggiornamento a quello di formazione continua.

La *Legge concernente l'aggiornamento dei docenti* del 19 giugno 1990, all'art. 4, indica che “il docente è responsabile del proprio aggiornamento; egli lo realizza sia mediante iniziative personali, sia partecipando alle iniziative promosse dal cantone o da enti da esso riconosciuti”.¹⁰⁰ All'art. 9 è indicato che “la partecipazione è obbligatoria quando le necessità di aggiornamento sono determinate, di regola, da cambiamenti introdotti nell'insegnamento [rinnovamento di programmi, tecniche e metodi] o da particolari esigenze della scuola”. Con aggiornamento, si intende “il progressivo rinnovamento della formazione di base e la riflessione sulla propria esperienza professionale”.

Il contenuto del testo legislativo ha preso corpo nei programmi di aggiornamento proposti dall'Alta Scuola Pedagogica nel corso degli anni Novanta e sino al passato recente, che consistevano

¹⁰⁰ Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino (1990), *cit.*

prevalentemente in un'offerta di corsi di breve durata, tenuti da relatori esterni o da docenti dell'Alta Scuola Pedagogica stessa, su tematiche diversificate. Al termine dei corsi venivano rilasciati, su richiesta, attestati di frequenza, di regola senza quantificazione in ECTS. Tali corsi non erano pianificati nell'ottica di uno sviluppo del profilo professionale dei docenti basato su un profilo di competenze. Il concetto di aggiornamento implica il fatto di considerare la formazione iniziale degli insegnanti come una risorsa sufficiente per l'intero percorso di pratica professionale, per cui l'aggiornamento consisterebbe unicamente in un rafforzamento e messa a giorno della formazione iniziale. Passare da un programma di aggiornamento dei docenti ad una pratica di formazione continua di livello universitario ha comportato quindi l'adozione un fondamentale cambiamento di prospettiva. Nell'ottica della formazione continua di livello universitario, la formazione dell'insegnante si basa su un profilo di competenze di elevato livello scientifico e professionale, per cui le competenze sviluppate nei tre anni di formazione iniziale rappresentano una parte delle competenze richieste per lo svolgimento della professione ed ad un livello di base. Le competenze del docente divengono un termine di raffronto verso cui tendere attraverso un processo di formazione iniziale e continua lungo tutta la durata della carriera professionale del docente. La formazione continua è dunque considerata parte integrante della formazione di un insegnante. La formazione continua in questo senso si realizza soprattutto attraverso corsi di lunga durata, quali ad esempio i CAS (*Certificate of Advances Studies*), che permettono al docente in formazione di riflettere, studiare, progettare, compiere esperienze in classe e di condividerle con altri colleghi.

Il secondo principio regolatore dell'offerta di formazione continua rivolta attualmente agli insegnanti da parte del Dipartimento Formazione e Apprendimento del SUSPI si basa sulla quantificazione formazione quantificata in punti ECTS (*European Credit Transfer System*) e nella valorizzazione del lavoro svolto dal docente in classe. I punti ECTS costituiscono un'unità di misura di tempo del volume di lavoro, in questo caso del docente in formazione, applicata nel processo di Bologna per favorire la mobilità e il riconoscimento di titoli di studio degli studenti universitari nella mobilità internazionale tra atenei. L'adozione degli ECTS nella formazione continua implica il fatto che la formazione continua seguita da un docente non sia più misurata in ore di lezione seguite, ma in ore di lavoro globali prestate dal docente per la sua formazione, comprensive quindi di ore di progettazione e realizzazione di attività in classe, studio e lettura individuali, redazione di lavori e dossier, etc. Un credito ECTS corrisponde a circa 30 ore di lavoro del soggetto in formazione. Nel concetto di carico di lavoro (*workload*) rientrano non solo la presenza ai corsi e ai seminari, ma anche lo studio individuale, gli *stages* e le attività pratiche, la realizzazione di un lavoro personale (*mémoire*, lavoro di diploma), la preparazione e lo svolgimento degli esami.

L'adozione degli ECTS diviene quindi un'occasione per valorizzare il lavoro che il docente svolge nelle classi, anche nell'ottica della sua formazione personale. Di regola, delle ore calcolate in ECTS di un corso di formazione continua, solo il 20-30% consiste in ore di lezione. Il resto viene assegnato per attività che il docente svolge personalmente, soprattutto nell'ambito della sua attività professionale. In relazione ai crediti ECTS riconosciuti, il DFA può rilasciare, al termine di un corso di formazione continua, quattro distinti tipi di attestati:

- *attestati di frequenza per i corsi brevi* (con indicazioni o meno degli ECTS),
- *certificati di studi avanzati* (CAS) per formazioni con almeno 10 ECTS,
- *diplomi di studi avanzati* (DAS) per formazioni con almeno 30 ECTS,
- *Master di studi avanzati* (MAS) per formazioni di almeno 60 ECTS.

CAS, DAS e MAS rappresentano titoli universitari di formazione continua, nel caso del DFA rilasciati dalla SUPSI, i quali certificano che il docente che li ha conseguiti ha partecipato ad un percorso di formazione prolungata (almeno 10 ECTS, equivalenti a 300 ore di lavoro).

La partecipazione a corsi di lunga durata è favorita dalla legislazione ticinese. La Legge della scuola prevede infatti che i dipendenti pubblici abbiano diritto a congedi pagati e/o non pagati per l'aggiornamento e il perfezionamento professionale. L'autorità di nomina può concedere al dipendente un congedo totale o parziale con deduzione di stipendio e relativi supplementi e indennità, conservando per il periodo massimo di tre anni la validità del rapporto d'impiego; per ragioni di studio tale periodo può essere prolungato sino a quattro anni. Il congedo può essere concesso, tra le altre ragioni, per motivi di studio o di riqualificazione professionale.

Nell'offerta formativa sviluppata dal DFA continuano in ogni caso a figurare anche i più tradizionali corsi di breve durata, su modello di quanto proposto negli scorsi anni dall'ASP. Si tratta di interventi formativi pensati per creare spazi di riflessione, discussione e condivisione rivolti ai docenti e per fornire strumenti e tecniche immediatamente spendibili nella propria professione.

Un ulteriore principio guida per la formazione continua degli insegnanti consiste nella certificazione basata sui principi della formazione di adulti. In concreto, essa è incentrata di regola sulla produzione e discussione di materiali e documentazione inerenti alla propria pratica professionale ed è parte integrante del percorso formativo. In questo caso è escluso qualsiasi tipo di esame a conclusione dell'attività svolta.

Le modalità di certificazione proposte dal DFA si basano prevalentemente su documenti prodotti nell'ambito dell'attività professionale (materiale didattico, piani di lezione e di itinerari, diari e dossier), materiale multimediale (partecipazione a blog, filmati, etc.) e colloqui. Nella maggior parte dei casi, il materiale utilizzato per la certificazione dei corsi costituisce parte integrante dei corsi stessi. Nella formazione di adulti il ruolo assunto dall'esperienza professionale risulta importante. Per i partecipanti ai corsi di formazione continua certificati, l'esperienza, le produzioni e le osservazioni inerenti al percorso attivato, vengono condivise e valorizzate ed entrano a far parte del processo valutativo.

Al contrario di quanto avviene per il resto delle attività formative curate dalla SUPSI, la formazione continua proposta al DFA è gratuita per i docenti cantonali e comunali. Ciò significa che tale formazione riconosciuta come un diritto di cui gode l'intera classe insegnante cantonale. L'applicazione di questo principio vincola l'offerta di formazione continua ai finanziamenti effettivamente disponibili. Per tale ragione, l'offerta di formazione continua non è in grado di rispondere immediatamente a tutti i bisogni sollevati dalle scuole: sia la Divisione Scuola sia il DFA sono tenuti a definire delle priorità.

I docenti delle scuole private possono partecipare di regola ai corsi organizzati dal DFA. In relazione alla disponibilità di posti, i corsi di breve durata sono aperti anche ad altri utenti, prevedendo il pagamento di una tassa d'iscrizione.

Il DFA persegue la propria funzione formativa interagendo strettamente con la Divisione Scuola e con gli attori del sistema scolastico nella definizione delle proprie offerte. La qualità della scuola non è concepita infatti nei termini di un compito esclusiva del DFA, ma rappresenta piuttosto una funzione svolta da un sistema complesso che coinvolge enti cantonali e comunali, scuole e docenti del territorio, il DFA e altri ulteriori attori, tra i quali spiccano i collegi dei docenti che per legge si pronunciano sui programmi volti all'aggiornamento del corpo insegnante.

Il principio dell'aggiornamento permanente continua a rivestire un ruolo importante per i docenti della formazione professionale, oltre che per i formatori di tutti i settori professionali.

L'organismo deputato in Ticino a tale target formativo è costituito dall'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP). Lo IUFFP rappresenta il centro di competenza della Confederazione preposto alla formazione e alla formazione continua, di livello accademico, dei docenti della formazione professionale. Lo IUFFP, che in Ticino ha sede a Lugano, svolge inoltre ricerca e sviluppo nell'ambito della formazione professionale.

Le basi giuridiche dello IUFFP sono definite nella legge federale sulla formazione professionale (LFPr) del 13 dicembre 2002.¹⁰¹ L'articolo 48 stabilisce che la Confederazione promuove la costituzione un Istituto universitario per la promozione della formazione professionale avente due scopi precisi:

- la formazione e la formazione continua dei responsabili della formazione professionale, in particolare dei docenti, qualora i cantoni non ne abbiano la competenza;
- la ricerca e lo sviluppo di progetti e la fornitura di servizi nel settore della formazione professionale e della formazione professionale continua.

Il principio dell'aggiornamento permanente continua a rivestire un ruolo importante per i docenti e per i formatori di tutti i settori professionali. Annualmente lo IUFFP predispose un programma formativo che tiene conto delle esigenze e dei bisogni degli insegnanti, dei responsabili degli istituti scolastici, della Divisione della formazione professionale, degli esperti e dei collaboratori dell'Istituto. Ai docenti del settore professionale viene rivolta un'offerta variegata che intende coniugare gli aspetti pedagogico-didattici con quelli culturali e disciplinari.

L'offerta del dipartimento Formazione continua è suddivisa in due settori principali, corrispondenti alla formazione continua di breve e di lunga durata. Inoltre, sono proposte delle attività d'accompagnamento e consulenza individuale. In particolare il dipartimento Formazione continua è attivo nel sostegno all'implementazione delle nuove ordinanze professionali.

Accanto a queste offerte lo IUFFP organizza anche giornate di studio, cicli di conferenze, convegni, ed altre attività culturali.

La ricerca sulla figura dell'insegnante condotta dall'OCSE nel 2003 ha posto in luce una serie di limiti riguardanti il sistema svizzero della formazione professionale rivolta ai docenti dell'istruzione generale e della formazione professionale.¹⁰² In primo luogo vi si segnalava la forte eterogeneità tra contesti cantonali, che esercitano piena competenza nel settore e che finivano per determinare un quadro estremamente eterogeneo e frammentario.

Inoltre si segnalava la mancanza di un'unità organicamente perseguita tra la formazione iniziale e la formazione continua degli insegnanti, con possibilità di sovrapposizioni o al contrario di un'offerta deficitaria verso alcune tematiche di rilievo.

Infine si rilevava l'opportunità di coinvolgere maggiormente i tre attori principali del sistema, gli insegnanti, le scuole ed i cantoni, nella programmazione formativa, che al tempo rimaneva concentrata nelle Alte Scuole Pedagogiche, di cui si mettevano in luce alcuni tratti tendenti all'autoreferenzialità.

Come si è potuto osservare nel corso della trattazione, molti dei limiti precedentemente segnalati sono stati posti al centro di un processo di rinnovamento che ha coinvolto gli organismi che promuovono il sistema di formazione continua. In molti cantoni è stata introdotta l'obbligatorietà dell'azione formativa, ad esempio nello Schwyz, dove si prevede un impegno misurato sulle cinque giornate l'anno, o nel Vaud, dove il limite è stato quantificato in quattro giornate. Inoltre la partecipazione ad iniziative di formazione in servizio è andata sempre più connettendosi alle

¹⁰¹ Assemblea Federale della Conferenza Svizzera (2002), *cit.*

¹⁰² OECD (2003b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Swiss Country Background Report*, OECD Publishing, Paris.

pratiche di valutazione degli insegnanti. Rimane la questione legata alla partecipazione su base volontaria degli insegnanti ai diversi programmi di formazione, ancora vigente nella maggior parte dei cantoni, benché la sempre maggiore interazione tra organismi formativi, istituti scolastici ed amministrazione cantonale abbiano posto sempre più al centro dell'offerta formativa i fabbisogni sempre più differenziati del personale docente. In Ticino attualmente la partecipazione è obbligatoria qualora le necessità di aggiornamento siano determinate da cambiamenti introdotti nell'insegnamento (rinnovamento di programmi, tecniche e metodi) o da particolari esigenze della scuola.

La partecipazione all'aggiornamento facoltativo ha luogo, di regola, al di fuori del tempo di scuola. In circostanze particolari, per un massimo di dieci giorni ogni due anni, la frequenza può essere autorizzata anche nel tempo di scuola dall'autorità di nomina la quale, per le scuole dell'infanzia ed elementari, decide con il consenso dell'ispettore di circondario.

L'autorità di nomina può concedere ai docenti cantonali e comunali, una volta nel corso della loro attività professionale, un congedo di aggiornamento senza deduzione di stipendio.

Accanto all'attività di formazione continua di durata breve o medio lunga la legislazione ticinese prevede il congedo di aggiornamento, che ha per scopo di consentire una specializzazione nel campo di attività del docente. Il congedo di aggiornamento ha di regola la durata di un anno scolastico; se le circostanze lo giustificano può essere distribuito su due anni scolastici continui, compatibilmente con le esigenze della scuola, secondo modalità autorizzate dal Consiglio di Stato.

6.4.3. Sistemi di valutazione degli insegnanti

Il processo che, a partire dalla fine degli anni Novanta, ha introdotto nei diversi sistemi cantonali dell'istruzione e della formazione professionale un sempre maggiore livello di autonomia delle scuole, ha prodotto conseguentemente un utilizzo progressivo di modelli e pratiche di valutazione, ed insieme di dispositivi tesi a garantire il grado di *accountability* dei singoli istituti scolastici e del sistema educativo nel suo insieme.

Attualmente la maggior parte delle amministrazioni cantonali si è dotata o si sta predisponendo di sistemi di assicurazione della qualità dell'offerta formativa erogata, anche allo scopo di fornire informazioni e dati utili all'elaborazione ed alla valutazione delle politiche scolastiche e formative. Negli anni recenti quindi, sia i diversi cantoni che la Confederazione intendono costituire un sistema di monitoraggio per tenere sotto controllo la *performance* dei sistemi educativi.

L'autorità ispettiva della scuola operante a livello cantonale detiene generalmente la responsabilità istituzionale di controllo nella maggior parte della Confederazione. Tale organismo monitora l'implementazione delle leggi cantonali e la qualità dell'insegnamento impartito dai singoli insegnanti, prevalentemente nella scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre in quelle di secondo grado l'*assessment* dei docenti rientra nelle procedure di gestione della qualità di istituto. Se un tempo alla funzione ispettiva veniva associata una connotazione di tipo burocratico, imperniata sul controllo a fini sanzionatori, oggi si è evoluta ed è andata includendo attività di consulenza e di promozione di progetti educativi ad ampio impatto cantonale. Il suo ruolo si è spostato progressivamente sullo sviluppo del sistema scolastico. Gli ispettori di norma sono ex insegnanti di lunga esperienza, giunti a rivestire la funzione grazie ad una formazione specifica.

Va segnalato che in tal senso si sono ottenuti risultati significativi in vista dello sviluppo di una cultura della valutazione della *performance* delle scuole e del sistema educativo nel suo complesso. Sempre a livello di Confederazione, gli insegnanti vengono valutati di norma dalle autorità locali o cantonali della scuola. In alcuni cantoni i docenti sono oggetto di valutazione all'interno dei

processi valutativi che interessano l'intero istituto scolastico di appartenenza. I metodi impiegati in genere comprendono l'osservazione in classe e colloqui con il personale docente. Le pratiche differiscono notevolmente tra cantoni quanto a frequenza, metodi impiegati, grado di qualificazione degli ispettori e strumenti di valutazione. Nel settore della scuola secondaria di secondo grado, la responsabilità degli interventi formativi richiesti in esito alla valutazione del corpo docente è spesso assegnata ai dirigenti di istituto.

Nello studio condotto nel 2003 dall'OCSE sulla figura dell'insegnante in relazione allo sviluppo dei sistemi educativi, cui si è accennato in precedenza, ci si sofferma sull'elevata eterogeneità delle pratiche valutative utilizzate, delle figure professionali che vi presiedono e sugli effetti alquanto limitati degli esiti della valutazione sull'evoluzione di carriera degli insegnanti (promozione di grado, premi di rendimento, etc.). Al tempo stesso dalla ricerca emerge come nel contesto svizzero le maggiori esperienze nel campo della valutazione della qualità dei sistemi educativi siano state realizzate prevalentemente nell'area germanofona ed in Ticino, dove l'intero sistema delle scuole professionali ha dovuto avviare una procedura di certificazione della qualità sin dagli inizi degli anni Duemila, secondo quanto previsto per legge anche nel resto della Confederazione.

Si tratta di ambiti territoriali in cui si è optato per l'adozione di modelli e procedure centrati su una sempre maggiore autonomia attribuita alle singole scuole nel campo della certificazione della qualità dell'offerta formativa e dei processi di insegnamento e di apprendimento, soprattutto nella scuola superiore di secondo grado. Le aree prevalenti tenute sotto osservazione in vista della valutazione del livello di *performance* espresso dagli insegnanti sono la gestione della classe, la pianificazione degli apprendimenti, il lavoro in team, l'uso di metodologie efficaci per favorire l'apprendimento e la padronanza e l'impiego efficace di strumenti per la valutazione degli apprendimenti. In tale contesto diviene rilevante il ruolo rivestito da un insieme di fattori diversi, quali ad esempio l'attività di ispettori e valutatori esterni, i diversi tipi di *feedback* offerti da altri colleghi o dal dirigente scolastico, forme di *peer reviews*, oltre che *feedback* provenienti studenti. Il ruolo delle autorità ispettive consiste quindi tendenzialmente sempre più nel coordinare le diverse forme di autovalutazione e di valutazione esterna di istituto, assicurandone la correttezza sul piano dell'impiego delle metodologie impiegate e della correttezza dei dati raccolti.

Come si è osservato in precedenza, due cantoni hanno sostituito il criterio di progressione della remunerazione basato sull'anzianità con meccanismi che premiano il merito. Si tratta in particolare del cosiddetto sistema EvaMAB nel Cantone di Zurigo e di un analogo dispositivo promosso nel Cantone di St. Gallen. In entrambi i casi si è stabilito di ancorare la dinamica salariale a forme di *assessment* dei docenti.

Un riferimento guida nel campo della valutazione della qualità degli insegnanti considerata all'interno del più ampio sistema di gestione della qualità prodotta dall'istituto è costituito dal caso del Cantone di Zurigo. Qui, sin dal 1999, da parte dell'amministrazione pubblica si è dato avvio ad una rilevante esperienza di valutazione del corpo docente delle scuole pubbliche, incluso nel più complesso sistema di assicurazione della qualità erogata a livello di istituto.

Nel caso concreto si è partiti dal presupposto che, per far fronte alle nuove sfide sociali ed economiche, occorresse attribuire maggiore autonomia agli istituti scolastici. Tale autonomia parziale (*Teilautonomie*) comprende i programmi, l'organizzazione e la gestione della scuole come pure maggiori margini di manovra a livello finanziario (*Bildungsdirektion Zürich* 2000). In quest'ottica le singole scuole sono sollecitate a sviluppare un *management* della qualità consapevole e trasparente.

Il progetto zurighese muove dalla critica ai modelli di certificazioni che perseguono la logica della descrizione di un sistema, in particolare le norme internazionali ISO, in quanto se da un lato tali norme certificano la professionalità del *management* interno, non sono in grado di fornire indicazioni circa la qualità in sé di un'istituzione scolastica. Si è ritenuto pertanto che fosse necessario cercare di sviluppare sistemi su basi pedagogiche che fossero in grado di integrare autovalutazione, informazione e valutazione esterna. Inoltre si rendeva necessario individuare un sistema di qualità capace di coordinare i tre livelli rappresentati dalla classe, dall'istituto scolastico e dal sistema scuola nel suo complesso.

Su tali basi il Cantone di Zurigo ha concepito un modello denominato *Management della qualità nella scuola dell'obbligo, nella scuola medio superiore e nella scuola professionale* che si propone di prendere in considerazione l'insieme della scuola pubblica, ad eccezione della formazione superiore. Il modello poggia su tre pilastri, rispetto ai quali viene effettuata una valutazione sia interna che esterna:

Innanzitutto primo pilastro è rappresentato dal management interno all'istituto scolastico, dove gli elementi strutturanti sono identificati in:

- un'autovalutazione e un *feedback* sistematici sull'insegnamento e gli insegnanti;
- una valutazione tematica (*Fokusevaluation*) da svolgere a scadenze regolari (ogni 2-3 anni) su un aspetto importante della realtà dell'istituto;
- una valutazione complessiva del management della qualità da effettuarsi a cadenza di 4-6 anni con la produzione della relativa documentazione.

Il secondo pilastro è costituito dalla valutazione esterna della scuola e dei docenti:

- la valutazione degli insegnanti fa già parte della procedure istituzionali ed è assunta da istanze diverse a seconda che si tratti della scuola elementare o di altri ordini di scuola;
- periodicamente (di norma ogni 4-6 anni) si procede ad una valutazione esterna della qualità della scuola tramite un istituto creato appositamente a livello cantonale o da parte di un istituto intercantonale a seconda dell'ordine scolastico.

Il terzo pilastro è rappresentato dal controllo della formazione (*Bildungscontrolling*) da parte del Dipartimento dell'Educazione. Il *Controlling* formativo serve al cantone per acquisire le informazioni generali necessarie per la gestione della scuola. In tal senso si lavora sulla base di procedure specifiche che riguardano budget globali con mandati di prestazione, la statistica scolastica, analisi scientifiche su vasta scala, etc.

Nei primi anni Duemila molte scuole medie superiori e numerose scuole professionali hanno avviato sperimentazioni tese a testare i diversi elementi del modello. Successivamente sono stati definiti standard procedurali dotati di valore vincolante. Il sistema è entrato in vigore a regime nel corso del 2005. Per lo sviluppo e il coordinamento del *management* della qualità ciascuna scuola ha a disposizione un determinato monte ore da assegnare ad un gruppo di progetto. Ulteriori ore possono essere attribuite in base a contrattazioni specifiche. Ciascun istituto scolastico ha diritto inoltre ad una forma di consulenza esterna della durata di 3-5 giorni l'anno. In linea di massima per il finanziamento del management della qualità ci si orienta secondo gli standard internazionali che prevedono per il contesto educativo dallo 0,5% all'1% della massa salariale.

Dopo aver descritto il sistema di valutazione della qualità nel suo complesso sviluppato nel Cantone di Zurigo, è possibile soffermarsi sulla parte strettamente collegata alla valutazione dei docenti.

Il sistema di valutazione, denominato EvaMAB (*Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule*) si articola su quattro elementi, dei quali i primi due sono posti in rapporto diretto con i risultati dell'attività valutativa:

- *Rapporto di osservazione (Beobachtungsbericht)*. Si tratta del documento redatto dal valutatore che descrive i risultati dell'osservazione in classe dell'esaminato, sulla base di un minimo di due visite ispettive presso altrettante classi di allievi.
- *Rapporto di ricognizione (Erkundungsbericht)*. Viene redatto dal valutatore sulla base dell'intera attività di *assessment* e contiene le osservazioni circa il grado di *performance* complessivo dimostrato dal docente esaminato.
- *Dossier sulla pratica di insegnamento e di programmazione didattica (Selbstbeurteilung)*. Il documento viene predisposto dall'insegnante prima della fase di valutazione e contiene la descrizione critica delle pratiche di insegnamento e di programmazione didattica che abitualmente pone in atto nel corso della propria attività professionale. Si sofferma sugli obiettivi didattici che sottendono l'azione formativa e sulle metodologie comunemente impiegate nella pratica d'aula o di laboratorio. Viene consegnato al valutatore nel corso del processo di *assessment*.
- *Auto-valutazione personale*. Contiene gli esiti dell'autovalutazione cui l'insegnante si sottopone individualmente, sulla base dei medesimi criteri utilizzati per l'*assessment* esterno e viene mantenuto riservato.

La valutazione viene effettuata con cadenza almeno quadriennale e condotta da un *team* costituito da un rappresentante del dipartimento Educazione del cantone ed uno o due rappresentanti del corpo insegnante. I valutatori per svolgere la propria funzione devono aver frequentato uno specifico corso di formazione che consenta una padronanza delle metodologie del sistema EvaMAB.

L'impatto che l'attività di valutazione ha sul salario degli insegnanti valutati dipende dal livello di carriera in cui si inquadra il docente. Nel Cantone di Zurigo sono previsti tre distinti gradi, corrispondenti alla fase di ingresso, di progressione principale e di maturità di servizio.

I risultati della valutazione hanno un effetto sul passaggio tra fasi successive di avanzamento di carriera, ad esempio dalla fase principale a quella della maturità, mentre non si applica ai docenti che stanno progredendo entro una delle tre fasi. Lo scatto da una fase a quella successiva, in caso di *assessment* positivo, dà diritto ad un incremento salariale annuo in un *range* tra l'1% ed il 3% nei tre anni consecutivi.

Nel caso i risultati dell'attività valutativa non siano considerati soddisfacenti, la promozione alla fase successiva è rinviata di un anno e l'insegnante ed il *team* di valutazione si accordano su una serie di misure di supporto, anche formativo, tese a fronteggiare le criticità riscontrate nella pratica professionale.

7. Casi extraeuropei

Al capitolo seguente si prendono in esame due ulteriori casi extraeuropei, rappresentati dal Quebec (Canada) e dalla California (USA). Dato il ridotto grado di trasferibilità nel contesto italiano, si esamineranno esclusivamente i referenziali di competenza, definiti in entrambi i casi a livello nazionale. I casi menzionati non verranno inseriti nell'analisi comparativa curata nella parte terza del rapporto di ricerca, ma costituiranno un valido elemento di riflessione nella parte conclusiva del rapporto.

7.1. Quebec

7.1.1. *Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante*

Lo stato del Quebec nel 2001 ha definito un set di referenziali la cui funzione consiste nell'enucleare e descrivere le competenze professionali previste in uscita dalla formazione iniziale terziaria che costituiranno un elemento di riferimento, come nel caso francese, anche per lo sviluppo della pratica professionale successiva. La Direzione della formazione e della gestione del personale insegnante è incaricata di definire gli orientamenti generali, le competenze professionali ed i profili in uscita previsti al termine della formazione iniziale dei futuri professionisti dell'insegnamento che opereranno entro l'educazione materna, primaria e secondaria, tanto nell'istruzione generale che nella formazione professionale.¹⁰³

Ciascuna competenza è accompagnata da una descrizione generale del significato della competenza e delle sue caratteristiche ed è associata ad un determinato livello di padronanza. Le caratteristiche si riferiscono alle attività professionali implicite nell'insegnamento, piuttosto che alla conoscenza didattica e pedagogica richiesta da specifiche discipline di insegnamento. Benché tale conoscenza sia indispensabile come base per le competenze, spetta a ciascuna università stabilire quali siano le conoscenze richieste all'atto dell'elaborazione del programma di formazione. Le caratteristiche associate ad ogni competenza devono pertanto essere considerate come linee guida per la selezione di oggetti di conoscenza nella preparazione dei programmi della formazione degli insegnanti.

Di seguito si fornisce l'elenco completo delle competenze professionali dell'insegnante, definite dalla Direzione della formazione, tradotto appositamente dal testo originale.¹⁰⁴

1. Agire in qualità di professionista, critico e interprete di oggetti conoscitivi e culturali, nell'esercizio delle sue funzioni

Componenti

- Individuare i parametri di riferimento di base e gli assi di intelligibilità (concetti, postulati e metodi) dei saperi della sua disciplina per rendere possibili apprendimenti significativi e approfonditi da parte degli allievi.
- Prendere una distanza critica rispetto alla disciplina insegnata.

¹⁰³ Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, pp. 45-159.

¹⁰⁴ *ibid.*, nostra traduzione.

- Stabilire relazioni tra la cultura secondo quanto prescritto dal programma di formazione e quella degli allievi.
- Trasformare la classe in un ambiente culturale aperto alla pluralità delle prospettive in uno spazio di vita comune.
- Adottare uno sguardo critico sulle proprie origini e pratiche culturali e sul proprio ruolo sociale.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *comprendere i diversi saperi da insegnare (disciplinari e curricolari) in modo da favorirne la creazione di legami significativi da parte degli studenti;*
- *dimostrare una comprensione critica del proprio percorso culturale ed apprezzarne le potenzialità ed i limiti;*
- *dimostrare una comprensione critica dei saperi che devono essere insegnati in modo da favorirne la creazione di legami significativi da parte degli studenti;*
- *costruire collegamenti nelle attività di apprendimento con la cultura degli studenti.*

2. Comunicare in modo chiaro e corretto nella lingua di insegnamento, in forma orale e scritta, nei diversi contesti correlati alla pratica professionale.

Componenti

- Utilizzare un linguaggio orale appropriato negli interventi verso studenti, genitori e colleghi.
- Rispettare le regole della lingua scritta nella comunicazione verso studenti, genitori e colleghi.
- Poter prendere una posizione, sostenere le proprie idee ed argomentare in modo coerente, efficace, rispettoso e costruttivo.
- Comunicare idee in modo rigoroso mediante un vocabolario preciso ed una sintassi corretta.
- Correggere gli errori commessi dagli studenti nelle loro comunicazioni orali e scritte.
- Cercare costantemente di migliorare le forme di espressione scritta ed orale.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *padroneggiare le regole e gli usi della lingua parlata e scritta in modo da essere compreso dall'intera comunità francofona ed anglofona;*
- *esprimersi in un linguaggio corretto con fluidità, precisione, efficienza ed esattezza adeguate a ciò che la società si aspetta da un professionista dell'insegnamento.*

3. Progettare situazioni di insegnamento-apprendimento in relazione ai contenuti dell'apprendimento, in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione

Componenti

- Ancorare la scelta ed i contenuti delle attività didattiche ai risultati recenti della ricerca in materia di didattica e di pedagogia.
- Selezionare ed interpretare le conoscenze disciplinari relative agli obiettivi, le competenze e gli elementi di contenuto del programma di formazione.

- Pianificare sequenze di insegnamento e di valutazione che tengano conto della progressione logica dei contenuti e degli apprendimenti.
- Prendere in considerazione le rappresentazioni, le differenze sociali (genere, dimensione etnica, socioeconomica e culturale), i bisogni ed i campi di interesse particolari dei singoli studenti nello sviluppo di situazioni di insegnamento ed apprendimento.
- Selezionare approcci didattici variati ed appropriati per lo sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione.
- Anticipare gli ostacoli all'apprendimento in rapporto ai contenuti da fare apprendere.
- Assicurare che le situazioni di apprendimento permettano l'integrazione delle competenze in contesti diversi.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *progettare correttamente le attività di insegnamento-apprendimento e di un livello di complessità adeguato che permettano il progresso degli studenti nello sviluppo delle loro competenze;*
- *integrare le attività in una pianificazione a lungo termine.*

4. Gestire le situazioni di insegnamento-apprendimento in funzione dei contenuti dell'apprendimento, in rapporto alla diversità degli allievi ed allo sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione

Componenti

- Creare le condizioni affinché gli allievi si impegnino in situazioni-problema, in attività o progetti significativi, tenendo conto delle loro caratteristiche cognitive, emotive e sociali.
- Fornire agli studenti le risorse necessarie per la realizzazione delle situazioni di apprendimento proposte.
- Guidare gli studenti nella selezione, interpretazione e comprensione delle informazioni disponibili da varie fonti e nella comprensione delle situazioni-problema o delle esigenze di un'attività o di un progetto.
- Inquadrare l'apprendimento degli studenti attraverso l'uso di strategie, approcci, problemi e *feedback* frequenti ed adeguati, al fine di promuovere l'integrazione e il trasferimento degli apprendimenti.
- Abilitare gli studenti a lavorare in modo cooperativo.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *orientare, attraverso interventi appropriati, gli studenti nella realizzazione di compiti di apprendimento;*
- *animare gli studenti nella realizzazione di un lavoro cooperativo;*
- *identificare i problemi di insegnamento-apprendimento che si presentano e utilizzare le risorse adeguate per farvi fronte.*

5. Valutare i progressi dell'apprendimento ed il grado di acquisizione delle competenze degli studenti in rapporto ai contenuti dell'apprendimento

Componenti

- In situazioni di apprendimento, ottenere informazioni per individuare i punti di forza e le difficoltà degli studenti e per rivedere e adeguare l'insegnamento in vista di promuovere il progresso degli apprendimenti.
- Stabilire un quadro dei risultati dell'apprendimento per poter formulare un giudizio sul grado di acquisizione delle competenze.
- Sviluppare o utilizzare strumenti che consentano di valutare i progressi e l'acquisizione delle competenze.
- Comunicare agli studenti ed ai loro genitori, in modo chiaro ed esplicito, i risultati attesi ed i *feedback* per quanto riguarda la progressione degli apprendimenti e acquisizione delle competenze.
- Collaborare con il personale docente nel determinare il ritmo e le fasi di progressione all'interno del ciclo formativo.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *rilevare, in una situazione di apprendimento, i punti di forza e le difficoltà degli studenti;*
- *individuare, in forma autonoma, soluzioni correttive da apportare al proprio insegnamento;*
- *contribuire con la collaborazione dei colleghi alla preparazione di materiali di valutazione, all'interpretazione dei risultati ottenuti dagli studenti in termini di sviluppo delle competenze ed allo sviluppo di strumenti di comunicazione dei risultati destinati ai genitori;*
- *comunicare agli studenti i risultati di un processo di valutazione diagnostica e indicare ai genitori ed ai membri del personale insegnante gli elementi propri delle strategie di intervento correttivo previste.*

6. Pianificare, organizzare e supervisionare la modalità di funzionamento del gruppo classe per promuovere l'apprendimento e la socializzazione degli studenti

Componenti

- Definire e implementare un sistema di funzionamento efficace per le attività abituali della classe.
- Comunicare agli allievi i requisiti dei comportamenti adeguata sotto il profilo scolastico e sociale e assicurarsi che vi si conformino.
- Coinvolgere gli studenti come gruppo e come individui nella definizione delle regole di funzionamento della classe.
- Adottare strategie per prevenire l'insorgere di comportamenti inappropriati e per intervenire efficacemente quando si verificano.
- Mantenere un clima favorevole all'apprendimento.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *implementare e mantenere routines per lo svolgimento efficiente delle normali attività della classe;*

- individuare e correggere i problemi che ostacolano il funzionamento del gruppo classe;
- anticipare i problemi di realizzazione delle attività d'aula e pianificare le misure per prevenirle;
- determinare e applicare metodi per risolvere i problemi con gli studenti che presentano un comportamento inappropriato.

7. Adattare gli interventi alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o che presentino forme di disabilità

Componenti

- Promuovere l'integrazione educativa e sociale degli studenti con difficoltà di apprendimento, comportamentali o con disabilità.
- Reperire le informazioni utili da persone di riferimento e dai genitori in relazione ai bisogni e al progresso degli studenti.
- Fornire agli studenti compiti di apprendimento, sfide e ruoli nel gruppo classe che li facciano progredire nel loro sviluppo.
- Partecipare allo sviluppo e all'attuazione di un piano di intervento adeguato.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- collaborare alla progettazione e attuazione di un piano specifico di intervento per gli studenti sotto la sua responsabilità.

8. Integrare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la preparazione e realizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento, di gestione dell'insegnamento e di sviluppo professionale

Componenti

- Esercitare un pensiero critico in rapporto ai vantaggi ed ai limiti delle TIC per sostenere l'insegnamento e l'apprendimento.
- Valutare il potenziale didattico dei mezzi informatici e delle reti in relazione allo sviluppo delle competenze del programma di formazione.
- Comunicare con i diversi strumenti multimediali.
- Utilizzare efficacemente le TIC per ricercare, interpretare e comunicare informazioni e risolvere problemi.
- Utilizzare efficacemente le TIC per costruire reti di scambio e di formazione continua sul proprio campo di insegnamento e la propria pratica educativa.
- Aiutare gli studenti ad appropriarsi delle ICT, usarle per attività di apprendimento, valutarne l'uso di tecnologie e di valutare criticamente i dati reperiti attraverso le reti.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- dimostrare un pensiero critico su vantaggi e limiti delle TIC per sostenere l'insegnamento e l'apprendimento;

- *disporre di una visione d'insieme delle opportunità che le ICT offrono sul piano pedagogico e didattico, in particolare attraverso le risorse di Internet, e di saperle integrare in modo funzionale, quando sono adeguate e pertinenti, nella progettazione di attività di insegnamento-apprendimento;*
- *utilizzare efficacemente le opportunità delle ICT per vari aspetti della sua attività intellettuale e professionale: comunicazione, ricerca ed elaborazione dati, valutazione, interazione con colleghi o esperti, etc.*
- *comunicare efficacemente ai propri studenti la capacità di utilizzare le TIC per sostenere in modo critico e articolato costruzione personale e collettiva della conoscenza.*

9. Cooperare con il corpo docente della scuola, i genitori, i differenti partner sociali e gli allievi, in vista del conseguimento degli obiettivi educativi della scuola

Componenti

- Collaborare con gli altri membri del corpo insegnante per l'impostazione degli orientamenti, così come dello sviluppo e dell'attuazione di progetti in materia di servizi educativi nelle aree di responsabilità assegnate all'istituzione scolastica.
- Coinvolgere ed informare i genitori.
- Coordinare le proprie attività con i diversi *partner* della scuola.
- Sostenere gli studenti nella loro partecipazione alle strutture di gestione della scuola o alle attività ed ai progetti scolastici.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *collocare il proprio ruolo in relazione ad altri agli altri attori interni o esterni per realizzare forme di complementarità rispettosa delle competenze di ciascuno;*
- *adeguare le sue azioni agli orientamenti educativi e apportare il proprio contributo nella definizione di aree di miglioramento, impegnandosi personalmente nella realizzazione dei progetti scolastici;*
- *stabilire un rapporto di fiducia con i genitori.*

10. Lavorare di concerto con i membri dell'équipe pedagogica alla realizzazione di attività per lo sviluppo e la valutazione delle competenze previste nel programma di formazione, in funzione degli studenti interessati

Componenti

- Riconoscere le situazioni che richiedono la collaborazione di altri membri del corpo docente in merito alla progettazione e l'adeguamento di situazioni di insegnamento-apprendimento, alla valutazione degli esiti dell'apprendimento e alla padronanza delle competenze di fine ciclo.
- Definire ed organizzare un progetto in funzione degli obiettivi da conseguire da parte dell'*équipe* pedagogica.
- Partecipare attivamente e costantemente alle *équipe* pedagogiche che intervengono sui medesimi allievi.
- Lavorare per costruire il consenso, quando richiesto, tra i membri dell'*équipe* pedagogica.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *contribuire in modo pertinente al lavoro dell'equipe pedagogica;*
- *criticare in modo costruttivo i risultati dell'equipe pedagogica e formulare proposte didattiche innovative.*

11. Impegnarsi in una pratica individuale e collettiva di sviluppo professionale

Componenti

- Attuare un bilancio delle competenze e porre in opera i mezzi per svilupparle, utilizzando le risorse disponibili.
- Scambiare idee con i colleghi circa la pertinenza delle sue scelte educative e didattiche.
- Riflettere sulla propria pratica (analisi riflessiva) e tradurre i risultati della sua riflessione in azione.
- Realizzare progetti educativi per risolvere i problemi di insegnamento.
- Coinvolgere i colleghi in attività di ricerca legate alla padronanza delle competenze previste dal programma di formazione e dagli obiettivi educativi della scuola.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- *individuare, comprendere ed utilizzare le risorse (letteratura scientifica e letteratura professionale, reti educative, associazioni professionali, banche dati) disponibili per l'insegnamento;*
- *chiarire i propri punti di forza ed i limiti, così come gli obiettivi personali ed i mezzi per realizzarli;*
- *condurre un'attività di analisi riflessiva rigorosa su specifici aspetti dell'insegnamento;*
- *intraprendere progetti di ricerca focalizzati su alcuni aspetti dell'insegnamento.*

12. Agire in modo etico e responsabile nell'esercizio delle sue funzioni

Componenti

- Identificare i valori in gioco nella sua pratica professionale.
- Applicare nella sua classe un metodo di funzionamento democratico.
- Fornire agli studenti un'attenzione ed un accompagnamento appropriati.
- Giustificare, in rapporto al pubblico interesse, le sue decisioni circa l'apprendimento e l'educazione degli studenti.
- Rispettare gli aspetti riservati della sua professione
- Evitare ogni forma di discriminazione contro gli studenti, genitori e colleghi.
- Situare entro le principali correnti di pensiero i problemi morali che si verificano nella classe.
- Utilizzare in modo giudizioso il quadro giuridico e regolamentare che disciplina la professione.

Livello di padronanza richiesto in uscita dalla formazione iniziale

Al termine della formazione iniziale, lo studente dovrà essere in grado di:

- agire in modo responsabile verso gli studenti in modo che si possa senza riserve raccomandare di affidargli un gruppo di allievi;
- rispondere delle proprie azioni, fornendo argomenti dotati di fondamento.

7.2. California

7.2.1. Profilo professionale e referenziali di competenza dell'insegnante

Gli standard per la professione dell'insegnante (*California Standards for the Teaching Profession: CSTP*) sono finalizzati a promuovere un linguaggio comune ed una visione dell'ambito e della complessità della professione attraverso il quale tutti gli insegnanti siano facilitati nel definire e sviluppare la propria pratica.¹⁰⁵ I referenziali mirano a supportare gli insegnanti nell'adempimento dei loro ruoli e responsabilità professionali, dalla fase anteriore all'entrata in servizio sino a quella di professionista esperto. Gli standard non rappresentano norme regolamentari per esercitare un controllo sulle specifiche attività dei docenti, ma piuttosto seguono la finalità di guidare gli insegnanti nel loro sviluppo, perfezionamento ed affinamento della loro pratica professionale. Gli standard sono utilizzati per una molteplicità di scopi, tra cui quello di promuovere una riflessione sull'apprendimento degli studenti e le pratiche di insegnamento, per formulare obiettivi professionali in vista di un miglioramento della pratica di insegnamento a sostegno dell'apprendimento degli studenti, per guidare, monitorare e valutare i progressi della pratica di un insegnante verso obiettivi professionali.

Sin dalla loro introduzione negli anni Novanta, gli standard hanno svolto una funzione di rilievo nelle politiche e nella pratica scolastica in California. I programmi di supporto e valutazione degli insegnanti (*Beginning Teacher Support and Assessment: BTSA*) hanno utilizzato gli standard per sviluppare un sistema di valutazione formativa che supporti la pratica professionale degli insegnanti neoassunti. Il programma di valutazione sommativa della *performance* dei docenti (*Teaching Performance Assessment: TPA*) utilizza gli standard per la preparazione pre-servizio. La versione del 2009 è stata sviluppata per rispondere ai cambiamenti nel contesto dell'insegnamento in California. Particolare attenzione è stata posta nel riformulare le competenze collegate all'apprendimento degli studenti, alle pratiche di *assessment* ed all'approccio che insiste sull'attenzione verso i bisogni educativi speciali, oltre alle indicazioni circa l'uso delle TIC.

Di seguito si fornisce l'elenco completo degli standard per la professione dell'insegnante, tradotto appositamente dal testo originale.¹⁰⁶ Il testo degli standard è integrato, per ogni componente, da una batteria di domande guida. Per non appesantire la trattazione, si è mantenuto l'apparato di domande, a titolo di esempio, solo per lo standard n. 5. In questo caso il testo aggiuntivo è evidenziato su fondo grigio.

¹⁰⁵ State of California. Commission on Teacher Credentialing (2009), *California Standards for the Teaching Profession (CSTP)*.

¹⁰⁶ *ibid.*, nostra traduzione.

Standard 1

Coinvolgere e sostenere tutti gli studenti nell'apprendimento

- 1.1. Utilizzare la conoscenza degli studenti per impegnarli nell'apprendimento.*
- 1.2. Collegare l'apprendimento alle conoscenze pregresse, background, esperienze di vita, e agli interessi degli studenti.*
- 1.3. Collegare i contenuti disciplinari a contesti significativi e di vita reale.*
- 1.4. Utilizzare una varietà di strategie didattiche, risorse e tecnologie per venire incontro agli specifici bisogni degli studenti.*
- 1.5. Promuovere il pensiero critico mediante la ricerca, il problem solving e la riflessione.*
- 1.6. Monitorare l'apprendimento degli studenti e adattare l'attività didattica nel corso dell'insegnamento.*

Standard 2

Creare e mantenere ambienti efficaci per l'apprendimento degli studenti

- 2.1 Promuovere lo sviluppo e la responsabilità sociale all'interno di una comunità di apprendimento in cui ciascuno studente è trattato in modo equo e rispettoso.*
- 2.2 Creare ambienti di apprendimento di tipo reale o virtuale che promuovano lo studio, valorizzando la diversità e incoraggiando interazioni costruttive ed efficaci tra gli studenti.*
- 2.3 Costituire e mantenere ambienti di apprendimento sicuri sotto il profilo fisico, intellettuale ed emozionale.*
- 2.4 Creare un ambiente di apprendimento rigoroso caratterizzato da attese elevate da forme di supporto appropriato per tutti gli studenti.*
- 2.5 Sviluppare, comunicare e mantenere standard elevati per il comportamento individuale e di gruppo.*
- 2.6 Utilizzare routines di classe, procedure, regole e forme di supporto ad un comportamento positivo, in modo da assicurare un clima nel quale tutti gli studenti siano in grado di apprendere.*
- 2.7 Utilizzare il tempo scolastico per ottimizzare l'apprendimento.*

Standard 3

Comprendere ed organizzare contenuti disciplinari per l'apprendimento degli studenti

- 3.1 Dimostrare una conoscenza approfondita delle materie oggetto di insegnamento, degli standard di contenuto disciplinare e della struttura del curriculum.*
- 3.2 Applicare la conoscenza dello sviluppo e dei livelli su cui si attestano gli studenti per assicurarne la comprensione dei contenuti.*
- 3.3 Organizzare il curriculum per facilitare la comprensione dei contenuti disciplinari da parte degli studenti..*
- 3.4 Utilizzare strategie didattiche appropriate per i contenuti disciplinari.*
- 3.5 Utilizzare ed adattare risorse, tecnologie, materiali didattici conformi agli standard, inclusi i materiali adottati, per rendere accessibili i contenuti disciplinari a tutti gli studenti.*
- 3.6 Considerare i bisogni degli studenti, sia di coloro che parlano l'inglese come lingua prima che degli studenti con bisogni speciali, in modo da assicurare un equo accesso di ciascuno ai contenuti.*

Standard 4

Programmare l'attività didattica e progettare esperienze di apprendimento per tutti gli studenti

- 4.1 Utilizzare la conoscenza della preparazione, della proprietà di linguaggio, del background culturale e dello sviluppo individuale degli studenti per pianificare l'insegnamento.*
- 4.2 Individuare ed articolare obiettivi per l'apprendimento degli studenti..*
- 4.3 Sviluppare la programmazione didattica di lungo e di breve periodo per supportare l'apprendimento degli studenti.*
- 4.4 Pianificare l'attività didattica sulla base di strategie adeguate ai bisogni di apprendimento differenziati di ogni studente.*
- 4.5 Modificare ed adattare la programmazione didattica per attuare la valutazione degli esiti di apprendimento di ogni studente.*

Standard 5

Valutare gli esiti di apprendimento degli studenti

5.1 Applicare la conoscenza delle finalità, delle caratteristiche e delle forme di utilizzo di differenti metodologie di valutazione.

Domande guida: Come si può...

- apprendere differenti tipologie di valutazione – e le rispettive forme di utilizzo, benefici e limiti, per adattarli all'attività didattica?
- selezionare strategie di valutazione e metodologie appropriate ai risultati di apprendimento da valutare?
- usare la mia conoscenza dei concetti base della valutazione, quali la validità, affidabilità e parzialità, per scegliere le forme appropriate ai miei studenti?
- definire scale di punteggio che si rifacciano a molteplici fonti di informazione e possano riflettere l'apprendimento degli studenti?

5.2 Raccogliere ed analizzare i risultati della valutazione provenienti da una varietà di fonti ed utilizzare i risultati per adattare l'attività didattica.

Domande guida: Come si può...

- tenere una traccia continua e complessiva dei risultati individuali e di gruppo?
- selezionare, progettare ed utilizzare strumenti valutativi appropriati all'oggetto della valutazione?
- raccogliere, selezionare e riflettere sui risultati di apprendimento degli studenti?
- lavorare con le famiglie per raccogliere informazioni sugli studenti e il loro apprendimento?
- utilizzare prove standardizzate, strumenti diagnostici e forme di *assessment* per comprendere i progressi degli studenti?
- utilizzare una gamma di strategie valutative per implementare e monitorare obiettivi di apprendimento individualizzati (compresi i soggetti con BES)?
- valutare il comportamento degli studenti per supportarne l'apprendimento?
- interpretare i dati prodotti da una valutazione, comprendendone le forme di punteggio ed i risultati evidenziati?

5.3 Analizzare i risultati sia a livello individuale che con la collaborazione dei colleghi per monitorare gli apprendimenti degli studenti.

Domande guida: Come si può...

- analizzare i risultati della valutazione con i colleghi?
- utilizzare i risultati della valutazione per monitorare l'insegnamento e adattare la programmazione e la didattica?
- utilizzare i risultati della valutazione per determinare quando e in che modo riadattare i contenuti che sono stati insegnati?
- utilizzare i risultati della valutazione per eliminare lo scarto tra il potenziale e la *performance* degli studenti?
- utilizzare i risultati della valutazione per programmare le attività di supporto per gli studenti di madrelingua inglese?
- utilizzare i risultati della valutazione per programmare le attività di supporto per gli studenti con bisogni educativi speciali (BES)?

5.4 Utilizzare i risultati della valutazione per stabilire obiettivi di apprendimento e per programmare, differenziare e modificare l'attività didattica.

Domande guida: Come si può...

- attingere dai risultati della valutazione per sostenere lo sviluppo degli obiettivi di apprendimento?
- rivedere e modificare gli obiettivi di apprendimento con gli studenti nel corso del tempo?
- Assicurare che gli obiettivi di apprendimento degli studenti riflettano conoscenze, capacità e applicazioni chiave delle discipline?
- usare la valutazione informale per adattare l'attività didattica?
- utilizzare risorse molteplici di valutazione per misurare i progressi e rivedere la programmazione didattica?
- lavorare per differenziare obiettivi e programmazione basati sui bisogni di *assessment* dei diversi studenti?
- tenere in considerazione i bisogni specifici degli studenti di madrelingua inglese e degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) quando si usa l'*assessment* per reindirizzare l'attività didattica?

5.5 Coinvolgere ciascuno studente nelle attività di autovalutazione, di definizione degli obiettivi e di monitoraggio dei progressi.

Domande guida: Come si può...

- rendere la valutazione parte del processo di apprendimento?
- rendere la valutazione un processo interattivo tra l'insegnante e gli studenti?
- modellare l'autovalutazione per tutti gli studenti?
- sviluppare ed utilizzare strumenti e linee guida che aiutino gli studenti a valutare il loro lavoro ed a monitorare i loro obiettivi di apprendimento?
- fornire opportunità a tutti gli studenti di applicarsi in discussioni e analisi del loro lavoro *tra pari*?
- fornire opportunità a tutti gli studenti di dimostrare e riflettere sui loro apprendimenti acquisiti all'interno ed all'esterno della classe?

5.6 Utilizzare le tecnologie disponibili per supportare l'*assessment*, l'analisi e la comunicazione degli esiti dell'apprendimento.

Domande guida: Come si può...

- conoscere e selezionare risorse tecnologiche che supportino le pratiche di valutazione?
- usare la tecnologia per analizzare l'apprendimento degli studenti e rivedere le attività didattiche?
- usare risorse tecnologiche appropriate per comunicare gli esiti dell'apprendimento agli studenti ed alle loro famiglie?

5.7 Utilizzare le informazioni sugli esiti della valutazione per fornire *feedback* comprensibili e tempestivi agli studenti ed alle loro famiglie.

Domande guida: Come si può...

- informare gli studenti sui loro progressi e sull'impegno dimostrato nelle attività di apprendimento?
- tenere contatti regolari e tempestivi con le famiglie sui progressi registrati dagli studenti?
- comunicare i risultati della valutazione alle famiglie in modo rispettoso e comprensibile?

- dare indicazioni alle famiglie circa il modo in cui utilizzare i risultati dell'*assessment* a casa per migliorare l'apprendimento degli studenti?

Standard 6

Sviluppare la pratica professionale

- 6.1 Riflettere sulla pratica professionale per sostenere l'apprendimento degli studenti.*
- 6.2 Individuare obiettivi professionali e impegnarsi per una crescita ed uno sviluppo continuo della professionalità.*
- 6.3 Collaborare con i colleghi e impegnarsi nella più ampia comunità professionale per sostenere l'apprendimento di insegnanti e studenti.*
- 6.4 Lavorare con le famiglie per sostenere l'apprendimento degli studenti.*
- 6.5 Coinvolgere le comunità locali a supporto delle attività didattiche.*
- 6.6 Assolvere le responsabilità professionali per mantenere la motivazione e l'impegno verso tutti gli studenti.*
- 6.7 Dimostrare responsabilità professionale, integrità e una condotta eticamente orientata.*

PARTE TERZA – ANALISI COMPARATA E TENDENZE EMERGENTI

8. Applicazione del *metaframework* ai casi nazionali: domini e componenti delle competenze

Nel capitolo che segue viene dato avvio alla comparazione tra casi nazionali, iniziando con una riclassificazione delle competenze contenute nei profili dell'insegnante, sulla base del *framework* concettuale precedentemente descritto. In seguito si procederà ad un'analisi degli elementi di convergenza e di differenziazione tra i casi esaminati, 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*). Infine si giungerà a proporre un'analisi sul posizionamento complessivo dei sistemi nazionali sotto il profilo comparativo.

8.1. Il caso dell'Inghilterra

Nella tabella (Tab. 4) si indicano le corrispondenze tra i domini e le componenti compresi nel *metaframework* descritto al capitolo 2.2. e gli *standard professionali* esaminati per il caso inglese. Allo scopo si è selezionato il profilo di competenze fissate dalla *Development Agency for Schools* (TDA) per il *Qualified Teacher Status*.¹⁰⁷ A seguire viene operata una rilettura dei referenziali inglesi raggruppati intorno ai quattro domini in cui si articola il *metaframework*.

Tab. 3 - Corrispondenze tra domini, componenti del *metaframework* e referenziali nazionali (Inghilterra)

Dominio	Componenti	Referenziali Inghilterra
1. Programmazione e preparazione	1.1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	Q 14: Contenuti disciplinari e pedagogia Q 15: Conoscenza di curricoli e framework
	1.2. Dimostrare conoscenza degli allievi	Q 18: Fattori sociali e condizione dei giovani
	1.3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	Q 19: Formazione personalizzata
	1.4. Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	Q 21: Leggi e misure su promozioni del benessere di bambini e giovani
	1.5. Progettare percorsi didattici coerenti	Q 22: Programmazione didattica
	1.6. Progettare interventi di valutazione degli allievi	Q 22: Sviluppo delle skill in literacy, numeracy, ICT
2. Ambiente della classe	2.1. Promuovere una cultura dell'apprendimento	Q 1: Aspettative nei confronti dei bambini e delle giovani generazioni
	2.2. Gestire le attività in classe	Q 2: Pratica di valori positivi Q 4: Comunicare efficacemente
	2.3. Gestire il comportamento degli allievi	Q 5: Rispetto per il contributo di allievi e colleghi

¹⁰⁷ Training and Development Agency for Schools (TDA) (2008), *cit.*

	2.4. Organizzare lo spazio fisico	<i>Q 6: Collaborazione e lavoro cooperativo</i> <i>Q 30: Ambienti di apprendimento significativi</i> <i>Q 31: Comportamento degli studenti</i> <i>Q 32: Lavoro di gruppo</i>
3. Insegnare	3.1. Comunicare con gli allievi	Q 10: Strategie insegnamento/apprendimento <i>Q 11: Metodologie per la valutazione</i> <i>Q 12: Approcci alla formazione</i> <i>Q 13: Monitoraggio dei progressi</i> <i>Q 16: Esame di literacy, numeracy, ICT</i> <i>Q 16: Uso di literacy, numeracy, ICT</i> <i>Q 24: Programmazione compiti</i> <i>Q 25: Lezioni e sequenze di lezioni</i> <i>Q 25: Strategie di valutazione</i> <i>Q 27: Uso di feedback</i> <i>Q 28: Autovalutazione</i>
	3.2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	
	3.3. Ottenere impegno dagli allievi	
	3.4. Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	
	3.5. Dimostrare flessibilità ed adattabilità	
4. Responsabilità professionale	4.1. Riflettere sulla pratica di insegnamento	<i>Q 3: Obblighi dell'insegnante e policy</i> <i>Q 7: Miglioramento della pratica professionale</i> <i>Q 8: Approcci verso l'innovazione</i> <i>Q 9: Feedback, coaching, mentoring</i> <i>Q 20: Ruolo dei colleghi</i> <i>Q29: Valutazione dell'impatto dell'insegnamento</i>
	4.2. Tenere una documentazione dettagliata	
	4.3. Comunicare con le famiglie degli allievi	
	4.4. Partecipare alla comunità professionale	
	4.5. Crescere e progredire professionalmente	
	4.6. Tenere una condotta professionale	

Programmazione e preparazione

Sotto il profilo della pianificazione e preparazione delle attività didattiche l'insegnante deve possedere una solida preparazione disciplinare e padroneggiare il curriculum definito a livello nazionale e di istituto. In tal senso possiede una solida conoscenza e comprensione delle proprie discipline o aree del curriculum, così come della relativa riflessione pedagogica che consenta loro di insegnare efficacemente, considerando l'età ed il grado di abilità degli studenti a cui insegna. Inoltre conosce e comprende i principali curricula e *framework* aventi o meno valore di legge, inclusi quelli previsti dalle strategie nazionali, per la parte relativa alla propria disciplina, ed ulteriori rilevanti iniziative applicabili all'età ed al grado di abilità degli studenti a cui insegna.

La conoscenza degli allievi e dei loro processi di crescita è tenuta in stretta correlazione con le strategie per favorire il successo scolastico e la valorizzazione delle diversità, intese come portatrici di bisogni eterogenei di apprendimento cui il docente deve saper far fronte sin dalla fase di programmazione didattica. L'insegnante comprende pertanto ci si attende comprenda il modo in cui i bambini ed i giovani, ed indirettamente i loro progressi ed il loro benessere, siano interessati da una serie di fattori di carattere sociale, religioso, etnico, culturale e linguistico. Al tempo stesso possiede la competenza per offrire una formazione effettivamente personalizzata ai propri allievi, inclusi quelli per i quali l'inglese è una lingua seconda o che possiedono bisogni educativi speciali o disabilità, e gestisce nella pratica la diversità, promuovendo l'eguaglianza e l'inclusione nel corso delle attività di insegnamento.

Un ambito che nel corso degli anni recenti ha acquisito un peso sempre maggiore in sede didattica riguarda la salute ed il benessere degli studenti. A tale proposito il docente deve possedere consapevolezza degli attuali dispositivi di legge, delle politiche nazionali e delle linee guida sulla salvaguardia e promozione del benessere dei bambini e dei giovani. Contestualmente deve essere in grado di riconoscere e supportare i bambini ed i giovani i cui progressi, sviluppi o benessere sono condizionati da cambiamenti o difficoltà derivanti dalle condizioni personali, e di quando sia opportuno comunicarlo ai colleghi per un aiuto di tipo specialistico.

Circa la specifica attività di programmazione didattica, ci si attende che il docente esegua la programmazione seguendo una logica di progressività in relazione all'età ed all'abilità degli studenti per il cui insegnamento si è formato, progettando sequenze di apprendimento efficaci all'interno delle lezioni e nello svolgimento di diverse serie di lezioni, dimostrando una solida conoscenza della disciplina/dell'area curricolare. Parallelamente alla programmazione sui propri contenuti disciplinari, ciascun docente deve essere in grado di progettare opportunità di sviluppo per gli studenti delle *skill in literacy, numeracy, ICT*.

Ambiente della classe

Le dinamiche relazionali che sorgono all'interno della classe e che si palesano anche in relazione ai processi di apprendimento e di costruzione della motivazione allo studio rivestono un ruolo centrale nei confronti del successo formativo. All'insegnante, sotto il profilo attitudinale, si richiede quindi un'elevata aspettativa nei confronti dei bambini e delle giovani generazioni, incluso l'impegno ad assicurare la piena realizzazione del loro potenziale di apprendimento ed a sviluppare con loro relazioni costruttive e di sostegno, basate sull'imparzialità, il rispetto e la fiducia. Data l'importanza che l'esempio riveste nelle dinamiche di apprendimento e di strutturazione dei ruoli all'interno della classe, dal docente ci si attende che pratichi lui per primo i valori positivi, le qualità ed i comportamenti che si attendono dai bambini e dai giovani.

La sfera della comunicazione e del lavoro in termini cooperativi assume una particolare rilevanza nell'economia delle competenze che concorrono a definire il profilo del *Qualified Teacher*. In tal senso il docente deve essere in grado di comunicare efficacemente con bambini, giovani, colleghi, genitori e coloro che hanno interesse alla loro educazione, riconoscendo e rispettando il contributo che colleghi, genitori e altri soggetti possono offrire allo sviluppo ed al benessere dei bambini e dei giovani, e all'innalzamento dei loro livelli di conseguimento. Al tempo stesso manifesta impegno alla collaborazione ed al lavoro di tipo cooperativo, strutturando e rafforzando meccanismi di collaborazione e di reciproco aiuto in sede didattica, operando in modo da strutturare le attività di insegnamento in modo che possano valorizzare l'apprendimento cooperativo.

La costruzione di un efficace ambiente di apprendimento risulta essere una variabile di rilievo in relazione ai processi apprenditivi, pertanto l'insegnante è in grado di costruire un ambiente di apprendimento significativo e sicuro, favorevole allo studio, individuando per gli studenti opportunità di apprendimento in contesti extra scolastici. Sotto il profilo della gestione dei comportamenti, il docente stabilisce un insieme di riferimenti per la disciplina d'aula, per gestire la condotta degli studenti in modo costruttivo, promuovendo l'autocontrollo insieme a forme di indipendenza.

Nella logica della valorizzazione di stili di lavoro cooperativi, l'insegnante lavora come membro di un *team*, identificando opportunità per lavorare con i colleghi e condividere con loro lo sviluppo di pratiche efficaci.

Insegnare

L'insegnante conosce e comprende una gamma strategie per l'insegnamento, l'apprendimento e la gestione dei comportamenti, incluso il modo di utilizzarle e di adattarle, di personalizzare gli apprendimenti e di fornire a tutti gli studenti opportunità per realizzare il proprio potenziale. Deve pertanto essere in grado di eseguire lezioni e sequenze di lezioni in relazione all'età ed al grado di abilità degli studenti per il quale si è formato. A tale scopo usa una serie di strategie e di metodologie per l'insegnamento, incluso l'*e-learning*, tenendo conto delle diversità e promuovendo l'eguaglianza e l'inclusione e costruisce le nuove cognizioni sulle conoscenze precedenti. Inoltre ci si attende che il docente adatti il linguaggio accordandolo con le caratteristiche di coloro ai quali insegna, introducendo nuove idee e concetti in modo chiaro, utilizzando con efficacia spiegazioni, domande, discussioni e plenarie e dimostrando abilità nel gestire l'apprendimento di individui, gruppi e intere classi, modificando le modalità di insegnamento per renderle coerenti con il livello di difficoltà della lezione.

Indipendentemente dai contenuti disciplinari oggetto di apprendimento, il docente è in grado di utilizzare le capacità in *literacy*, *numeracy*, ICT per supportare l'attività di insegnamento e più in generale l'attività professionale.

Rispetto all'attività valutativa degli esiti di apprendimento conosce e metodologie per la valutazione della disciplina o dell'area del curriculum oggetto del suo insegnamento, incluse quelle collegate agli esami di stato ed alle qualificazioni, oltre che una serie di approcci alla valutazione, inclusa l'importanza della valutazione formativa. Possiede inoltre la competenza per utilizzare le statistiche nazionali e locali per valutare l'efficacia della sua attività di insegnamento, per monitorare i progressi dei propri studenti e per elevarne il livello di riuscita.

In relazione all'attività didattica quotidiana, sa programmare i compiti per casa o ulteriori tipi di compiti da realizzare al di fuori dell'orario di lezione per supportare i progressi degli studenti e per estendere e consolidare i loro apprendimenti. A tale scopo fa un uso efficace di una serie di strategie di valutazione, monitoraggio e di registrazione dei progressi, valutando i bisogni di apprendimento degli studenti al fine di definire obiettivi di apprendimento impegnativi.

Sotto il profilo delle attività di supporto all'apprendimento, l'insegnante fornisce *feedback* tempestivi, accurati e costruttivi in relazione al successo formativo degli studenti, ai progressi ed alle aree di miglioramento, supportando e guidando gli studenti a riflettere sul loro apprendimento, identificando i progressi realizzati ed i bisogni emergenti di apprendimento.

Responsabilità professionale

La pratica professionale nel campo educativo esige una particolare attenzione per gli aspetti legati alla responsabilità del ruolo che si va rivestendo, anche in rapporto alla funzione chiave che i sistemi formativi ricoprono nella crescita della società civile e nello sviluppo economico di un paese. L'insegnante è pertanto consapevole dei propri obblighi professionali e dell'inquadramento legislativo entro il quale opera. E' inoltre aggiornato sulle politiche e pratiche riguardanti l'ambito di lavoro e condivide la responsabilità collettiva della loro implementazione.

Nel rapporto con i propri allievi, il docente è in grado di valutare con l'ausilio di strumenti dal comprovato valore scientifico l'impatto del suo insegnamento sui progressi di tutti i propri studenti e sa in quali termini modificare la programmazione e la pratica d'aula, qualora necessario. Al tempo stesso, nel rapporto con gli altri soggetti che hanno responsabilità didattiche entro il contesto scolastico ed all'esterno, garantisce che i colleghi con cui interagisce siano adeguatamente coinvolti nel supportare l'apprendimento, avendo chiari i ruoli cui ci si attende che adempia. A tale scopo

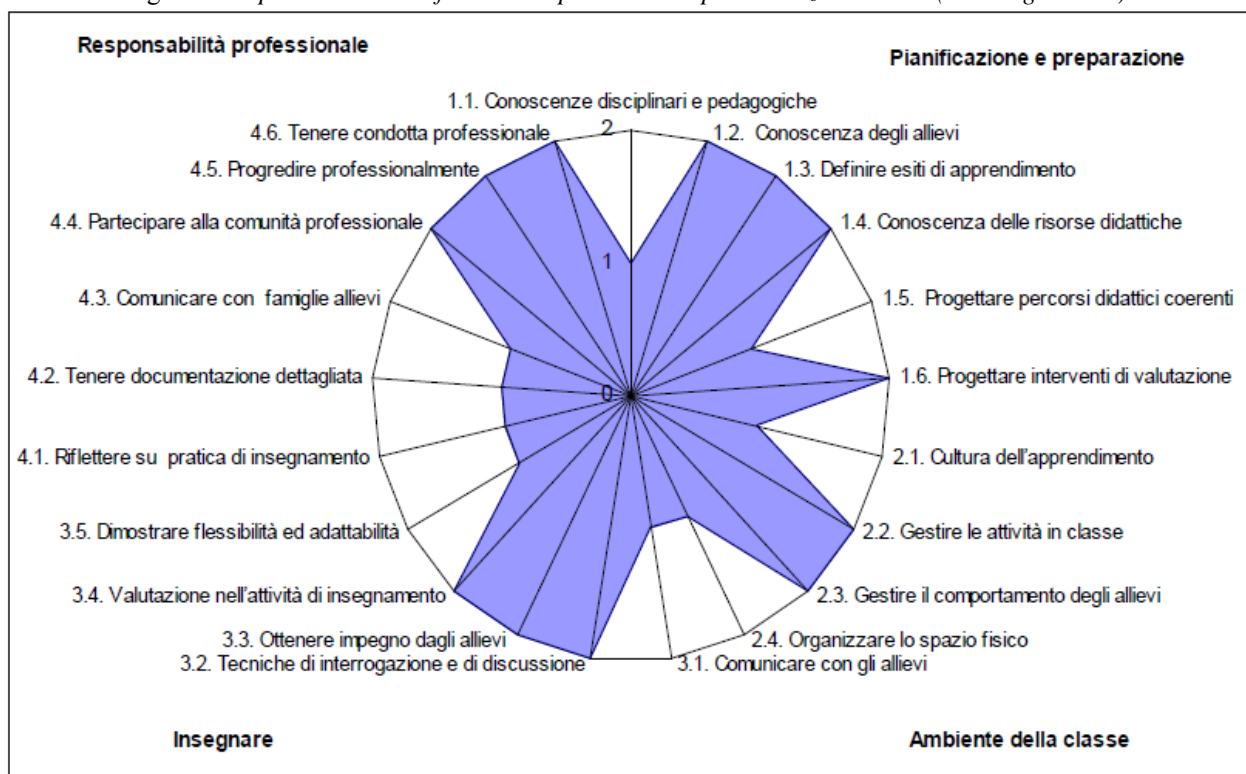
conosce e comprende il ruolo dei colleghi con specifiche responsabilità, inclusi quelli con responsabilità per gli studenti con bisogni educativi speciali e disabilità ed ulteriori bisogni di apprendimento.

Aderendo ad una logica di progressivo sviluppo della propria pratica professionale nel corso dell'intera carriera, l'insegnante analizza e migliora costantemente la propria pratica professionale, assumendosi la responsabilità di individuare i propri fabbisogni di sviluppo professionale e di farvi fronte. Nel corso della fase di inserimento lavorativo, sa individuare, con l'ausilio delle figure che ne seguono il supporto e l'accompagnamento, le priorità per lo sviluppo professionale iniziale.

Infine il docente è in grado di adottare un approccio creativo e critico, in termini costruttivi, verso l'innovazione, essendo preparato ad apportare adattamenti alle proprie pratiche, laddove se ne individuino benefici e miglioramenti, agendo sulla scorta di *feedback* e di altre forme di supporto, manifestandosi aperto al *coaching* ed al *mentoring* sia nel ricevere che nel fornire pratiche di assistenza e di consulenza.

La corrispondenza tra i domini e le componenti del *metaframework* ed i referenziali analizzati nel caso dell'Inghilterra può essere visualizzata nella figura seguente (Fig. 9).

Fig. 9 - Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (caso Inghilterra)



Da una prima analisi operata sulla documentazione si può presumere che livello di *performance* associato ai diversi referenziali professionali si attesti prevalentemente sul livello *basic* su una scala che va dal livello *basic* (1), passando per *proficient* (2) e giungendo a *distinguished* (3), fatta eccezione per alcune competenze posizionate sul livello 2, riguardanti: la conoscenza degli allievi, definire esiti di apprendimento, conoscenze delle risorse didattiche, progettare interventi di valutazione degli esiti di apprendimento, gestire attività in classe, gestire il comportamento degli allievi, tecniche di interrogazione e discussione, ottenere impegno dagli allievi, valutazione nell'attività di insegnamento, partecipare alla comunità professionale e tenere una condotta professionale. Come si può osservare, il grafico evidenzia una copertura omogenea delle

componenti del *framework*, con alcuni valori più elevati registrati in tutti e quattro i domini: pianificazione e preparazione, ambiente della classe, insegnare e responsabilità professionale

8.2. Il caso della Francia

L'insieme delle competenze che gli insegnanti francesi devono dimostrare di avere acquisito al momento della nomina di ruolo, valide per l'esercizio della professione, presenta un elevato livello di omogeneità rispetto al *metaframework* che si è stabilito di adottare per la comparazione tra scenari nazionali.¹⁰⁸

I domini e le componenti su cui si articola il quadro di riferimento trovano infatti nello schema delle competenze professionali francesi una serie di corrispondenze e di rinvii, sia a livello di macrocompetenze, sia sul piano delle loro parti costitutive intese in termini di conoscenze, capacità ed attitudini.

Nella tabella seguente (Tab. 4) si indicano le corrispondenze tra i domini e le componenti compresi nel *metaframework* ed i referenziali professionali esaminati per il caso francese, mentre in seguito viene operata una rilettura dei referenziali francesi sulla base dello schema adottato per la comparazione.

Tab. 4 - Corrispondenze tra domini, componenti del *metaframework* e referenziali nazionali (Francia)

Dominio	Componenti	Referenziali Francia
1. Programmazione e preparazione	1.1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	3. <i>Padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale</i>
	1.2. Dimostrare conoscenza degli allievi	4. <i>Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento</i>
	1.3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	6. <i>Prendere in considerazione la diversità degli alunni e studenti</i>
	1.4. Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	8. <i>Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione</i>
	1.5. Progettare percorsi didattici coerenti	
	1.6. Progettare interventi di valutazione degli allievi	
2. Ambiente della classe	2.1. Promuovere una cultura dell'apprendimento	4. <i>Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento</i>
	2.2. Gestire le attività in classe	5. <i>Organizzare il lavoro della classe</i>
	2.3. Gestire il comportamento degli allievi	8. <i>Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione</i>
	2.4. Organizzare lo spazio fisico	
3. Insegnare	3.1. Comunicare con gli allievi	2. <i>Padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare</i>
	3.2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	4. <i>Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento</i>
	3.3. Ottenere impegno dagli allievi	6. <i>Prendere in considerazione la diversità degli alunni e studenti</i>
	3.4. Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	

¹⁰⁸ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010), *cit.*

	3.5. Dimostrare flessibilità ed adattabilità	7. Valutare gli alunni e studenti 8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione
4. Responsabilità professionale	4.1. Riflettere sulla pratica di insegnamento	1. Agire da funzionario dello Stato e in modo etico e responsabile
	4.2. Tenere una documentazione dettagliata	4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento
	4.3. Comunicare con le famiglie degli allievi	6. Prendere in considerazione la diversità degli alunni e studenti
	4.4. Partecipare alla comunità professionale	7. Valutare gli alunni e studenti
	4.5. Crescere e progredire professionalmente	8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione
	4.6. Tenere una condotta professionale	9. Lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners 10. Formarsi e innovare

Pianificazione e preparazione

Sotto il profilo delle conoscenze disciplinari e pedagogiche, all'insegnante è richiesto di possedere una conoscenza solida ed ampia della propria disciplina (può trattarsi di una sola area disciplinare o di più aree, come nel caso dei maestri dell'*école*, ossia della scuola elementare) ed una preparazione approfondita sulle tematiche incluse nei programmi scolastici. Conosce sia le componenti dello zoccolo comune di conoscenze e competenze, sia i rispettivi obiettivi annuali di attuazione, nonché i livelli e le modalità di valutazione degli esiti dell'apprendimento. Al tempo stesso all'insegnante si richiede di possedere una solida cultura generale che gli consenta di contribuire a sviluppare una cultura comune degli allievi, sostenuta anche dalla pratica di almeno una lingua straniera. A tale scopo padroneggia l'insieme di conoscenze nella sua disciplina ed i collegamenti con le discipline connesse ed è in grado di situare la sua disciplina, conoscendone i percorsi evolutivi, le questioni epistemologiche, i problemi didattici ed il dibattito odierno.

Le conoscenze pedagogiche richieste al docente della scuola riguardano l'intero spettro della riflessione scientifica in merito ai processi di apprendimento e del loro impatto sulla riflessione pedagogica, compresi i recenti sviluppi della psicologia cognitiva e delle neuroscienze.

Un tratto peculiare del profilo di competenze dell'insegnante riguarda la considerazione delle diversità che intercorrono tra gli allievi, potendo contare su una preparazione specifica di tipo psicologico e sociologico, che offra strumenti interpretativi con cui gestire le differenze di ordine sociale e culturale. Un secondo ambito riguardante l'approccio alla diversità concerne le forme di difficoltà che gli allievi incontrano nel contesto scolastico, dovute a problemi di apprendimento. In Francia l'insegnante deve essere in grado di gestire sotto il profilo didattico sia i casi problematici sotto il profilo del rendimento e del successo scolastico, sia quelli che rientrano nei cosiddetti bisogni educativi speciali, comprese le forme di *handicap* psicofisico.

La definizione degli esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento comporta il possesso di una serie di competenze diversificate. A tale proposito, il profilo francese dell'insegnante sembra insistere su due ambiti principali e tra loro interconnessi, un primo ambito che rinvia alla progettazione e realizzazione dell'insegnamento in termini generali ed una seconda dimensione che ha a che fare con le diversità degli studenti e la necessità di predisporre percorsi e forme di

accompagnamento allo studio il più possibile personalizzati. Nel primo ambito sono racchiuse le competenze e le loro componenti che attengono alla definizione di obiettivi didattici progressivi, diversificati e coerenti in relazione alla struttura predefinita dei programmi scolastici. In questo caso emerge da un lato la centralità attribuita al concetto di competenza, che funge da fondamento metodologico per l'impostazione dell'intera esperienza didattica, dall'altro l'approccio multidisciplinare che non caratterizza esclusivamente la scuola elementare ma si irradia anche nei livelli superiori. La definizione degli esiti di apprendimento si intreccia con la gestione in termini didattici delle diversità tra studenti, dove la progressione differenziata degli obiettivi docimologici non si precisa solo in relazione al tempo disponibile nel corso delle diverse annualità scolastiche, ma si attua anche in rapporto ai ritmi ed agli stili cognitivi differenziati manifestati dagli allievi. A tale scopo l'insegnante deve conoscere gli obiettivi didattici previsti per il proprio livello di scuola, così come quelli riguardanti i livelli contigui.

La conoscenza delle risorse didattiche, oltre che passare attraverso la conoscenza e la padronanza delle metodologie più tradizionali, giunge ad includere l'utilizzo efficace delle tecnologie di informazione e comunicazione. Ciò richiede al docente della scuola la capacità da un lato di un sapiente uso delle TIC per progettare, sviluppare e realizzare contenuti educativi e situazioni di apprendimento, dall'altro di utilizzare gli strumenti offerti dalle TIC e quelli propri dell'apprendimento aperto ed a distanza per aggiornare le proprie conoscenze nel tempo.

Entro il *cluster* di competenze proprie dell'insegnante, un peso rilevante è attribuito alla progettazione di interventi di valutazione degli allievi sotto il profilo degli esiti dell'apprendimento. Sotto tale profilo al docente scolastico si richiede di sviluppare diversi tipi di valutazione per i diversi momenti dell'apprendimento, definendo il livello di valutazione, utilizzando metodi di valutazione differenziati e programmando attività di rafforzamento e di consolidamento degli apprendimenti acquisiti in esito ai risultati dei processi valutativi.

Ambiente della classe

Le conoscenze, capacità ed attitudini che attengono ad un'efficace gestione delle attività in classe si concentrano prevalentemente all'interno della quinta tra le dieci competenze di cui si compone il profilo dell'insegnante francese, dal titolo *Organizzare il lavoro della classe*. E' qui che vengono esaminati gli aspetti che attengono alle dinamiche che si generano all'interno del gruppo classe o dei diversi gruppi di apprendimento in cui gli allievi vengano suddivisi per lo svolgimento delle attività didattiche. In quest'ambito ricadono anche le dimensioni riguardanti i rapporti tra l'insegnante e gli allievi, le relazioni reciproche tra studenti e la strutturazione dello spazio fisico nei modi maggiormente confacenti ai processi di insegnamento e di apprendimento.

Tra gli elementi che compaiono nel testo del Ministero si cita come tratto saliente l'importanza che l'insegnante sia in grado di far progredire tutti gli studenti di una classe sia sotto il profilo della padronanza delle conoscenze, delle capacità e delle attitudini che nel rispetto delle regole della vita sociale. Inoltre ci si attende che il docente sia attento ai comportamenti e garantisca che gli studenti attribuiscono valore al lavoro sia individuale che collettivo.

Dato che l'esperienza scolastica risulta ricoprire una funzione determinante nella formazione dei futuri cittadini, si ritiene fondamentale che l'insegnante promuova le regole del vivere insieme, la tolleranza ed il rispetto per gli altri. Questo compito presuppone che l'istituzione scolastica sia essa stessa un luogo in cui venga esclusa la violenza. A tal fine, i futuri insegnanti devono possedere le conoscenze di base in materia di gestione del gruppo e dei conflitti, per essere in grado di interpretare i bisogni differenziati e al contempo di valorizzare le caratteristiche di ciascuno. Tra le

capacità specifiche richieste all'insegnante figura quindi in primo luogo quella di prendere in carico un gruppo o una classe, di affrontarne i conflitti, di sviluppare la partecipazione e la cooperazione tra gli allievi, di organizzare lo spazio della classe ed il tempo scolastico in funzione delle attività previste. Inoltre si insiste sull'importanza di adeguare le forme di intervento e di comunicazione ai tipi di situazioni e di attività previsti. Alla luce di quanto si è osservato, in tutte le situazioni di insegnamento ci si attende che l'insegnante garantisca lo sviluppo ed il mantenimento di un contesto relazionale idoneo per l'esercizio sereno delle attività didattiche.

Insegnare

Preliminarmente alle conoscenze e capacità di carattere disciplinare e pedagogico, nel sistema transalpino ampio risalto viene attribuito alla buona padronanza della lingua francese in funzione dell'insegnamento e più in generale della comunicazione. Si richiede pertanto che nell'uso della lingua francese, sia scritta che orale, l'insegnante dimostri un livello di padronanza esemplare, indipendentemente dalla disciplina insegnata. In tal senso nel presentare elementi di conoscenza, spiegazioni o nell'impartire esercizi ed attività da eseguire ci si attende che si esprima con chiarezza e precisione, tenendo conto del livello degli allievi. Per fare ciò deve essere in grado di identificare gli ostacoli alla lettura, le carenze del linguaggio orale e scritto e le difficoltà che gli studenti possono incontrare, oltre che di costruire sequenze di insegnamento che mirino ad obiettivi di sviluppo dell'espressione orale e scritta degli allievi, inserendo nelle diverse situazioni professionali l'obiettivo di far padroneggiare la lingua orale e scritta da parte degli studenti.

Inoltre le dinamiche della comunicazione con gli allievi sotto il profilo didattico implicano la padronanza di conoscenze e capacità relative alle metodologie e tecniche di presentazione dei contenuti didattici, anche mediante l'uso delle TIC. Anche su questo versante in cui si esplica l'attività di insegnamento si richiede attenzione alle differenze individuali, sulla base del possesso di elementi conoscitivi, interpretativi e di metodologie applicative che consentano di comprendere i reali bisogni di apprendimento degli allievi sulla base delle loro caratteristiche peculiari e di farvi fronte per mezzo di una comunicazione differenziata. A tale scopo l'insegnante deve conoscere e saper attuare molteplici tecniche di animazione della classe, sia in plenaria che per gruppi di apprendimento distinti.

Un aspetto di particolare interesse riguarda la personalizzazione e l'individualizzazione dei processi di apprendimento, su cui il contesto francese ha sviluppato una tradizione sia nel campo della riflessione scientifica, quanto in quello delle concrete applicazioni in ambito scolastico e formativo. Accanto alle forme di personalizzazione attuate nei confronti del gruppo-classe, va segnalato che in Francia gli insegnanti devono essere in grado di gestire le situazioni individuali legate ai bisogni educativi speciali, con l'ausilio di personale specializzato nel caso delle scuole elementari. Sotto tale profilo il docente deve essere in grado di partecipare alla progettazione di interventi di aiuto e accompagnamento individualizzato, quali ad esempio il *projet personnalisé de scolarisation* e il *projet d'accueil individualisé* rivolti rispettivamente agli allievi con esigenze speciali e agli studenti con disabilità o malattia, sulla base di approcci, strumenti e tecnologie dell'informazione e della comunicazione adeguati. Inoltre tra le competenze del docente figurano quelle correlate alle attività di orientamento individuale e collettivo, centrali nel sistema scolastico francese, raccordandosi con il consigliere d'orientamento, figura specializzata.

Infine le competenze che attengono alle attività di valutazione degli esiti di apprendimento rivestono un ruolo centrale nell'articolazione della professionalità dell'insegnante, che deve essere

in grado di valutare i progressi dell'apprendimento ed il livello di acquisizione delle competenze conseguito dagli studenti. Nel fare ciò, il docente utilizza i risultati delle valutazioni per adattare il suo insegnamento ai progressi fatti registrare dagli studenti, facendo comprendere loro i principi della valutazione e sviluppando le loro capacità di valutare le proprie *performance*. Oltre a porre in atto forme differenziate di valutazione a carattere formativo e sommativo in relazione a fasi diverse dell'apprendimento, il docente è impegnato a fornire utili *feedback* ed a supportare gli allievi nell'analizzare i successi e gli errori registrati ed a sviluppare le loro competenze nel campo dell'autovalutazione. Inoltre deve essere in grado di praticare la convalida degli apprendimenti e la valutazione a carattere certificativo, ad esempio nel caso di esami conclusivi, accertamento delle competenze linguistiche incluse nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, attribuzione di giudizi in relazione ai livelli di convalida dello zoccolo comune, etc.

Responsabilità professionale

Le responsabilità legate all'agire professionale dell'insegnante in quanto funzionario pubblico e le conseguenti competenze richieste per l'esercizio della funzione sono esplicitate all'inizio della descrizione delle competenze professionali, sotto il titolo *1. Agire in qualità di funzionario pubblico in modo eticamente responsabile*. Sotto tale profilo il documento ministeriale si presenta assai dettagliato nell'indicare le conoscenze, le capacità e le attitudini che devono connotare la professionalità di chi opera nella scuola con funzioni legate all'insegnamento. In particolare il docente deve essere in grado di utilizzare le conoscenze sull'evoluzione ed il funzionamento del servizio pubblico di istruzione nazionale, di situarsi all'interno della gerarchia dell'istituzione scolastica e di partecipare alla vita della scuola in cui opera, di cogliere e interpretare i segnali che riflettono le difficoltà specifiche degli studenti nel campo della salute, dei comportamenti a rischio, dalla povertà estrema o dei maltrattamenti, oltre che di contribuire, in cooperazione con i partner all'interno ed all'esterno dell'istituto, a risolvere le difficoltà specifiche degli allievi.

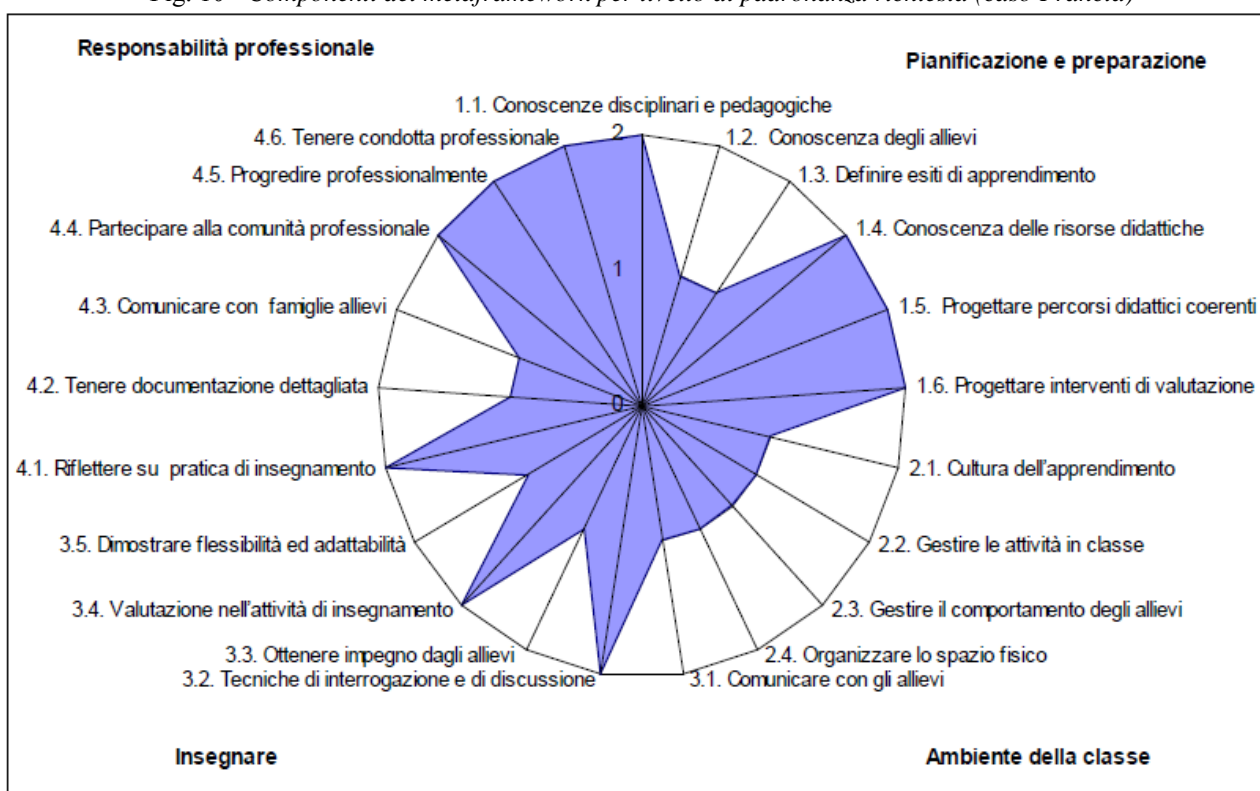
Altrettanto dettagliati si presentano le attitudini che devono caratterizzare la condotta del docente, identificate in una serie di forme di impegno, tra le quali si segnalano l'impegno a far comprendere e condividere i valori della Repubblica, ad integrare, nell'esercizio della sua funzione, le conoscenze sulle istituzioni, sullo Stato e sui suoi doveri di funzionario pubblico, oltre che a rispettare nella pratica quotidiana le norme etiche relative alla professione di insegnante nell'ambito del servizio nazionale di istruzione pubblica, a rispettare e far rispettare i diritti ed i doveri riguardanti l'utilizzo della tecnologia digitale nella società dell'informazione, ed infine l'impegno a collaborare alla realizzazione di attività di partenariato intraprese tra la scuola ed il suo ambiente economico, sociale e culturale. La centralità degli aspetti relativi alla pratica professionale del docente è pertanto collegata alla garanzia dell'esercizio di comportamenti che salvaguardino l'equità e l'eguaglianza nelle forme di interazione con gli allievi.

Quanto al coinvolgimento nelle forme di collaborazione con i diversi attori che interagiscono all'interno ed all'esterno dell'istituzione scolastica, si richiede che l'insegnante partecipi alla vita della scuola in cui opera, contribuendo alla vita dell'istituzione scolastica al livello nel quale è inserito. Ci si attende inoltre che lavori con le *équipes* educative della scuola e delle sue diverse classi, così come con gli insegnanti della o delle sue discipline. Il Consiglio dei maestri nella scuola elementare, il Consiglio pedagogico presso i *collège* o le scuole superiori costituiscono strumenti privilegiati di lavoro in *équipe*. Per collaborare con genitori e con i partner della scuola e supportare gli studenti a costruire il loro progetto di orientamento, raccordandosi con la figura specializzata del consigliere d'orientamento, ci si attende che abbia acquisito le necessarie competenze.

Un ulteriore e rilevante aspetto rientrante nell'ambito della responsabilità professionale riguarda l'aggiornamento, la crescita professionale e la riflessione che l'insegnante compie regolarmente sulla propria azione educativa. Per tale motivo le competenze previste al termine della formazione iniziale dei docenti della scuola includono una serie di conoscenze e capacità che consentono al docente di aggiornare le proprie conoscenze disciplinari, didattiche e pedagogiche sulla base dei contributi forniti dalla ricerca e dall'innovazione nelle metodologie e tecniche didattiche, valorizzandoli nella pratica quotidiana. Inoltre deve essere in grado di compiere un'analisi critica della propria pratica professionale e di modificarne gli elementi in una logica di progressivo affinamento del livello professionale.

La corrispondenza tra i domini e le componenti del *metaframework* ed i referenziali analizzati nel caso francese può essere visualizzata nella figura seguente (Fig. 10).

Fig. 10 - Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (caso Francia)



Da una prima analisi operata sulla documentazione si può presumere che livello di *performance* associato ai diversi referenziali professionali si attesti prevalentemente sul livello *basic* su una scala che va dal livello *basic* (1), passando per *proficient* (2) e giungendo a *distinguished* (3), con l'eccezione di alcune competenze posizionate sul livello 2, riguardanti: la conoscenza e l'utilizzo delle risorse didattiche, delle tecniche di comunicazione con gli allievi e le loro famiglie, la valutazione delle attività di insegnamento, l'operare entro la comunità professionale e la condotta professionale. Come si può notare, il grafico evidenzia una copertura omogenea delle componenti del *framework*, con alcuni valori più elevati registrati nei domini della pianificazione e preparazione, insegnare e responsabilità professionale

8.3. Il caso della Spagna

Nella tabella (Tab. 5) si indicano le corrispondenze tra i domini e le componenti compresi nel *metaframework* ed i referenziali formativi esaminati per il caso spagnolo. Allo scopo si è selezionato il profilo di competenze dell'insegnante del livello secondario di secondo grado previste dal Real Decreto 1393/2007, come contenute nel *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES), integrato da una serie di competenze specifiche predisposte dall'Università di Madrid (*Universidad Complutense Madrid*) per il *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.¹⁰⁹ A seguire viene operata una rilettura dei referenziali spagnoli sulla base dello schema adottato per la comparazione.

Tab. 5 - Corrispondenze tra domini e componenti del metaframework e referenziali nazionali (Spagna)

Dominio	Componenti	Referenziali Spagna¹¹⁰
1. Programmazione e preparazione	1.1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	G1. Contrnuti curricolari e processi insegnamento
	1.2. Dimostrare conoscenza degli allievi	G2. Programmare, realizzare e valutare il processo di insegnamento
	1.3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	G3. Cercare, reperire, processare e comunicare informazioni
	1.4. Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	G4. Attuare il curricolo proprio dell'istituto scolastico
	1.5. Progettare percorsi didattici coerenti	G5. Progettare e sviluppare spazi di apprendimento
	1.6. Progettare interventi di valutazione degli allievi	CE .1. Conoscere le caratteristiche degli studenti CE .2. Comprendere i processi di sviluppo della personalità degli studenti CE .4. Identificare e programmare attività formative per bisogni differenziati e BES
2. Ambiente della classe	2.1. Promuovere una cultura dell'apprendimento	G7. Conoscere i processi di comunicazione in aula
	2.2. Gestire le attività in classe	CE.30. Padroneggiare le abilità sociali necessarie per favorire un clima che faciliti l'apprendimento e la convivenza
	2.3. Gestire il comportamento degli allievi	CE.22. Integrare la formazione e comunicazione audiovisiva e multimediale
	2.4. Organizzare lo spazio fisico	CE.21. Costruire un clima che favorisca l'apprendimento
3. Insegnare	3.1. Comunicare con gli allievi	G6. Acquisire strategie per accrescere l'impegno dello studente
	3.2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	G2. Programmare, realizzare e valutare il processo di insegnamento
	3.3. Ottenere impegno dagli allievi	G8. Progettare e realizzare attività tutoraggio e

¹⁰⁹ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, cit.; Universidad Complutense de Madrid (2010), cit.

¹¹⁰ Sono state inserite in tabella solo le competenze specifiche (CE) maggiormente significative.

	3.4. Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	<i>orientamento</i> <i>CE .29. Dimostrare una buona padronanza dell'espressione orale e scritta</i>
	3.5. Dimostrare flessibilità ed adattabilità	<i>CE .23. Conoscere strategie e tecniche di valutazione</i>
4. Responsabilità professionale	4.1. Riflettere sulla pratica di insegnamento	<i>G8. Progettare e realizzare attività per ambiente</i>
	4.2. Tenere una documentazione dettagliata	<i>G9. Conoscere la normativa e l'organizzazione del sistema educativo</i>
	4.3. Comunicare con le famiglie degli allievi	<i>G10. Conoscere ed analizzare le caratteristiche della professione dell'insegnante</i>
	4.4. Partecipare alla comunità professionale	<i>G11. Intrattenere rapporti con le famiglie degli studenti</i>
	4.5. Crescere e progredire professionalmente	<i>CE .6. Sistema educativo spagnolo</i>
	4.6. Tenere una condotta professionale	<i>CE .25. Analizzare criticamente la realizzazione della docenza</i>

Programmazione e preparazione

In merito alle conoscenze disciplinari e pedagogiche, il profilo dei referenziali formativi preso in esame prevede che l'insegnante della scuola secondaria conosca i contenuti curricolari delle materie relative alla specializzazione di insegnamento, oltre al corpo di conoscenze didattiche riguardanti i processi di insegnamento e di apprendimento. Relativamente al settore della formazione professionale è inclusa la conoscenza delle professioni corrispondenti.

Al futuro docente è richiesta la conoscenza del valore formativo e culturale delle materie della propria specializzazione di insegnamento e dei contenuti che vengono insegnati nei rispettivi livelli del sistema educativo ed inoltre che ci si attende conosca la storia e gli sviluppi recenti delle materie e le evoluzioni future, per poterne trasmettere una visione dinamica. Tale conoscenza si allarga inoltre ai contesti e alle situazioni in cui si utilizzano o si applicano i diversi contenuti curricolari ed agli sviluppi teorico-pratici riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle materie oggetto dell'attività didattica.

Un secondo ambito di competenze dell'insegnante riguarda la programmazione dei percorsi didattici. Si parte dal livello di istituto, rispetto al quale l'insegnante deve saper attuare il curricolo proprio dell'istituto scolastico, partecipandone ai processi di programmazione collettiva, sviluppando e applicando metodologie didattiche sia di gruppo che individualizzate, adeguate alle diverse caratteristiche degli studenti. A livello di singola disciplina di insegnamento si chiede al docente di tradurre i curricoli in programmi di attività e di lavoro, ossia di programmare, realizzare e valutare il processo di insegnamento e di apprendimento.

Un'ulteriore area di competenze riguarda la conoscenza delle caratteristiche degli studenti, il loro contesto sociale di provenienza e le loro motivazioni allo studio, oltre alla conoscenza e comprensione dei processi di sviluppo della personalità degli studenti e le possibili criticità che interessano l'apprendimento, identificando e programmando inoltre situazioni formative che riguardano studenti provvisti di differenti capacità e ritmi di apprendimento

Per ultimo l'insegnante deve conoscere ed essere in grado di applicare un set di metodologie e tecniche di base di indagine e valutazione degli esiti dell'apprendimento e saper progettare e realizzare progetti di analisi, innovazione e valutazione.

Ambiente della classe

Relativamente all'ambiente della classe l'insegnante deve essere in grado di progettare e di sviluppare spazi di apprendimento, prestando particolare attenzione a criteri quali l'equità, l'educazione ai valori, l'uguaglianza dei diritti e delle opportunità tra uomini e donne, la formazione alla cittadinanza ed il rispetto dei diritti umani alla base della vita sociale, la presa di decisioni e la costruzione di un futuro sostenibile, promuovendo interventi di educazione ai valori e di formazione alla cittadinanza.

In vista della costruzione di un clima che favorisca l'apprendimento e valorizzi i contributi degli studenti, ci si attende che il docente conosca i processi di interazione e di comunicazione in aula, che possieda le abilità sociali necessarie per accrescere l'apprendimento e l'interazione in aula, e che sappia affrontare problemi di disciplina e risolvere forme di conflitto.

Inoltre l'insegnante deve essere in grado di porre in atto strategie per accrescere l'impegno dello studente, promuovendo la sua capacità di apprendimento, sia da solo che con altri, e di sviluppo delle abilità di pensiero e di decisione che possano supportare l'autonomia, la fiducia in sé e l'iniziativa personale.

L'interpretazione dei modelli sociali e familiari che ciascuno studente reca con sé nell'esperienza scolastica diviene centrale nell'interpretazione e gestione delle dinamiche d'aula. Per tale ragione si chiede all'insegnante di acquisire abilità sociali per interpretare i modelli di relazione entro il contesto familiare e al tempo stesso di conoscere l'evoluzione storica della famiglia e l'incidenza del contesto sociale sui processi educativi.

Nel contesto d'aula si ravvisa inoltre la necessità di integrare la formazione e comunicazione audiovisiva e multimediale all'interno del processo di insegnamento e di apprendimento, padroneggiando le abilità sociali necessarie per favorire un clima che faciliti l'apprendimento e la convivenza.

Infine i referenziali formativi esaminati includono le competenze necessarie per utilizzare i media a fini educativi e comprendere la funzione educativa svolta dalla famiglia e dalla comunità, sia nell'acquisizione di competenze e apprendimenti, quanto nell'educazione al rispetto dei diritti e della libertà, all'uguaglianza dei diritti e delle opportunità tra uomini e donne e nell'uguaglianza di trattamento e rifiuto di discriminazioni verso persone portatrici di disabilità.

Insegnare

Considerando nello specifico la sfera che racchiude le attività legate all'insegnamento, il docente deve essere in grado di realizzare e valutare il processo di insegnamento e di apprendimento, potenziando i processi educativi che facilitino l'acquisizione delle competenze proprie dei rispettivi insegnamenti, considerando il livello e la formazione pregressa degli studenti, così come le loro disposizioni, sia operando individualmente che in collaborazione con gli altri docenti della scuola. Per farlo, è opportuno conosca i contesti e le situazioni in cui si utilizzano o si applicano i diversi contenuti curricolari, basandosi anche sulla conoscenza degli sviluppi teorico-pratici riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle materie oggetto della propria attività didattica.

Accanto alle competenze specifiche riguardanti le tecniche di insegnamento, si prevede che il docente sia in grado di utilizzare al meglio la lingua spagnola, dimostrando una buona padronanza dell'espressione orale e scritta nella pratica di insegnamento.

Sul piano delle metodologie e tecnologie didattiche ci si attende che l'insegnante conosca e sappia applicare proposte didattiche innovative nell'ambito della disciplina insegnata, identificando i

problemi relativi all'insegnamento ed all'apprendimento relativamente alla materia insegnata e ponendo in atto pratiche alternative e soluzioni.

Allo scopo di gestire le pratiche di insegnamento in modo efficace l'insegnante deve poter essere in grado di cercare, reperire, processare e comunicare informazioni (in forma orale, audiovisiva, digitale o multimediale), di tradurle in conoscenze e di applicarle nei processi di insegnamento e apprendimento nelle materie proprie dell'insegnamento prescelto, conoscendo ed applicando risorse e strategie per l'informazione, il supporto e l'orientamento alle scelte di studio e di lavoro.

Circa l'attività di valutazione, l'insegnante deve poter conoscere ed applicare metodologie e tecniche di base di indagine e valutazione in ambito educativo ed essere in grado di progettare e realizzare progetti di analisi, innovazione e valutazione, utilizzando la valutazione nei termini di uno strumento di regolazione e di stimolo all'impegno ad apprendere.

Nel corso della propria formazione iniziale, si ritiene infine che il docente debba acquisire esperienza nella docenza e nella valutazione delle materie corrispondenti alla propria materia di insegnamento.

Responsabilità professionale

La sfera che attiene alla responsabilità professionale dell'insegnante riguarda non solo la funzione pubblica rivestita dal docente, ma anche le attività svolte in collaborazione con gli attori del sistema scolastico e la crescita della pratica professionale. Quanto alla prima dimensione l'insegnante deve conoscere la normativa e l'organizzazione a livello istituzionale del sistema educativo ed i modelli di miglioramento della qualità applicati alle strutture scolastiche. Deve inoltre essere in grado di partecipare alla definizione del progetto educativo ed alle attività generali dell'istituto scolastico, soddisfacendo i criteri di miglioramento della qualità attenzione alle diversità, prevenzione dei problemi di apprendimento e di interazione.

Sul versante delle relazioni interne ed esterne all'istituto scolastico in cui opera, il docente deve essere in grado di progettare e realizzare attività di tipo formale e non formale che contribuiscano a rendere l'istituto scolastico un luogo di partecipazione e di cultura nei confronti dell'ambiente in cui è ubicato, oltre che di svolgere le funzioni di tutoraggio e di orientamento degli studenti in forma collaborativa e coordinata, partecipare alla valutazione, analisi e innovazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. A lui si chiede inoltre di intrattenere rapporti con le famiglie degli studenti, informando e fornendo consigli in merito ai processi di insegnamento e apprendimento, alle attitudini personali, di studio e di lavoro degli studenti.

Quanto ai processi di supporto all'attività didattica, in relazione all'orientamento psicopedagogico e professionale, ci si attende che il docente conosca i processi e le risorse utili per la prevenzione dei problemi di apprendimento e di interazione, i processi di valutazione e di orientamento allo studio ed al lavoro e che sia capace di compiere tanto una valutazione psicopedagogica, quanto forme di consulenza verso altri operatori educativi e verso gli studenti e le loro famiglie.

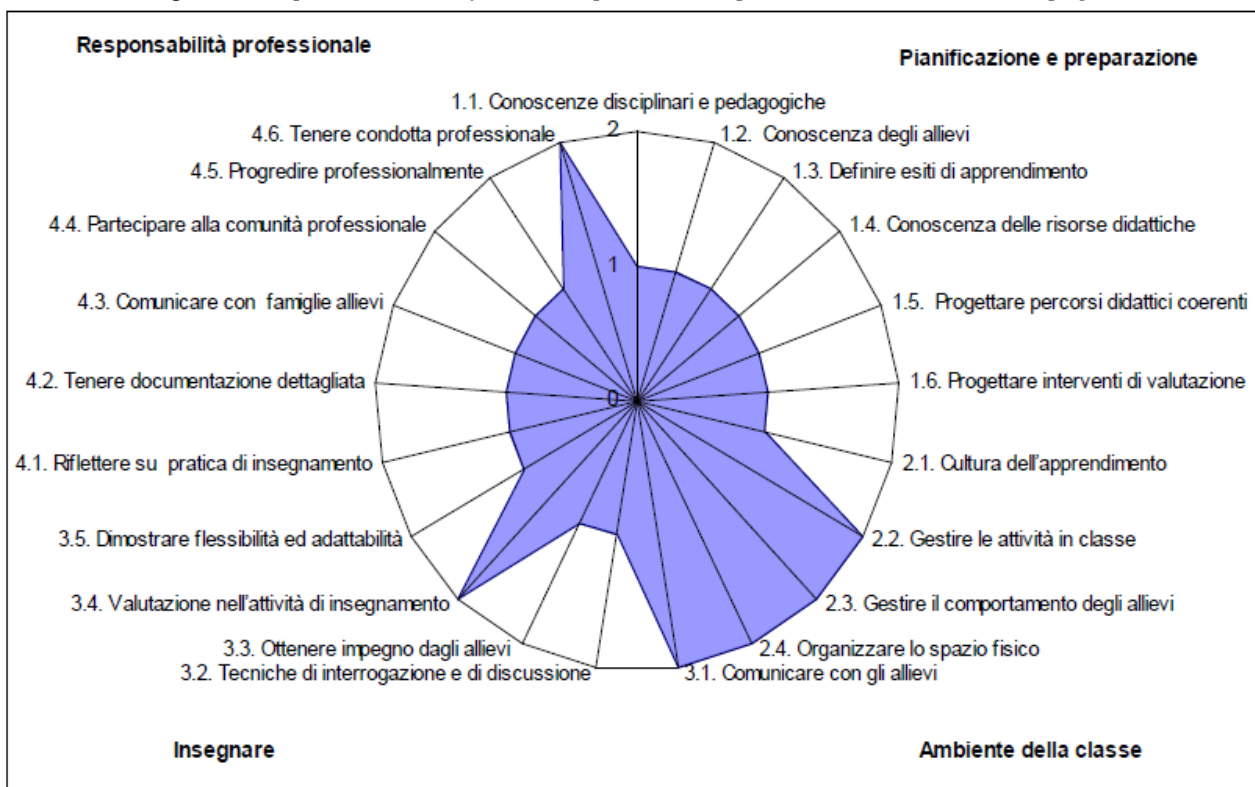
Agli insegnanti che operano nel settore della formazione professionale si chiede di conoscere l'evoluzione del mondo del lavoro, le relazioni tra la società, il lavoro e la qualità della vita, così come la necessità di acquisire una formazione adeguata per l'adattamento ai cambiamenti e trasformazioni che interessano le professioni, conoscendo inoltre la tipologia imprenditoriale corrispondente ai settori produttivi e comprendendo i sistemi organizzativi più comuni all'interno delle imprese.

Infine, sotto il profilo della crescita professionale l'insegnante deve conoscere e saper analizzare le caratteristiche storiche della professione dell'insegnante, le sue caratteristiche odierne, le forme di

relazione con la realtà sociale in rapporto all'epoca storica. Al tempo stesso ci si attende che sappia analizzare criticamente la realizzazione della docenza, delle buone pratiche didattiche e delle attività di orientamento, utilizzando indicatori della qualità, partecipando alle proposte di miglioramento dei diversi ambiti di attuazione dell'insegnamento a partire dalla riflessione basata sulla pratica.

La corrispondenza tra i domini e le componenti del *metaframework* ed i referenziali analizzati nel caso spagnolo preso in esame può essere visualizzata nella figura seguente (Fig. 11).

Fig. 11 - Componenti del *metaframework* per livello di padronanza richiesta (caso Spagna)



Da una prima analisi operata sulla documentazione si può presumere che livello di *performance* associato ai diversi referenziali formativi si attestò prevalentemente sul livello *basic* su una scala che va dal livello *basic* (1), passando per *proficient* (2) e giungendo a *distinguished* (3), con l'eccezione di alcune competenze posizionate sul livello 2, riguardanti: gestire attività in classe, gestire il comportamento degli allievi, organizzare lo spazio fisico, comunicare con gli allievi, valutare le attività di insegnamento e tenere una condotta professionale. Come si può osservare, il grafico evidenzia una copertura omogenea delle componenti del *framework*, con alcuni valori più elevati registrati nei domini ambiente della classe, insegnare e responsabilità professionale

8.4. Il caso del Canton Ticino

Nella tabella (Tab. 6) si indicano le corrispondenze tra i domini e le componenti compresi nel *metaframework* ed i referenziali formativi esaminati per il caso ticinese, mentre a seguire viene

operata una rilettura dei referenziali svizzeri sulla base dello schema adottato per la comparazione.¹¹¹

Tab. 6 - Corrispondenze tra domini, componenti del metaframework e referenziali nazionali (Francia)

Dominio	Componenti	Referenziali Canton Ticino
1. Programmazione e preparazione	1.1. Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche	1. Agire da professionista critico e interprete di temi legati al sapere o alla cultura
	1.2. Dimostrare conoscenza degli allievi	4. Progettare e animare situazioni di insegnamento/apprendimento in funzione degli allievi e del piano di studio
	1.3. Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento	7. Adattare i propri interventi ai bisogni e alle caratteristiche degli allievi con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con handicap
	1.4. Dimostrare conoscenza delle risorse didattiche	8. Utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per predisporre e condurre attività di insegnamento/apprendimento, per gestire l'insegnamento e lo sviluppo professionale
	1.5. Progettare percorsi didattici coerenti	
	1.6. Progettare interventi di valutazione degli allievi	
2. Ambiente della classe	2.1. Promuovere una cultura dell'apprendimento	6. Pianificare, realizzare e assicurare una vita di classe che favorisca l'apprendimento e la socializzazione degli allievi
	2.2. Gestire le attività in classe	7. Adattare i propri interventi ...
	2.3. Gestire il comportamento degli allievi	8. Utilizzare le tecnologie dell'informazione ...
	2.4. Organizzare lo spazio fisico	
3. Insegnare	3.1. Comunicare con gli allievi	4. Progettare e animare situazioni di insegnamento/apprendimento ...
	3.2. Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	5. Valutare l'evoluzione degli apprendimenti e il grado di acquisizione delle competenze degli allievi
	3.3. Ottenere impegno dagli allievi	7. Adattare i propri interventi ...
	3.4. Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento	8. Utilizzare le tecnologie dell'informazione ...
	3.5. Dimostrare flessibilità ed adattabilità	11. Comunicare in modo chiaro e appropriato nei diversi contesti legati alla professione
4. Responsabilità professionale	4.1. Riflettere sulla pratica di insegnamento	2. Formarsi attraverso un processo individuale e collettivo di sviluppo professionale
	4.2. Tenere una documentazione dettagliata	3. Integrare etica e responsabilità nell'esercizio delle proprie funzioni
	4.3. Comunicare con le famiglie degli allievi	9. Cooperare alla realizzazione degli obiettivi educativi della scuola con tutte le componenti coinvolte
	4.4. Partecipare alla comunità professionale	
	4.5. Crescere e progredire professionalmente	

¹¹¹ SUPSI (2010), cit.

	4.6. Tenere una condotta professionale	10. Cooperare con i membri dell'équipe pedagogica nella realizzazione di compiti atti a favorire lo sviluppo e la valutazione delle competenze mirate 11. Comunicare in modo chiaro...
--	--	---

Programmazione e preparazione

Nel sistema ticinese ruolo dell'insegnante è inteso travalicare le questioni pedagogiche e didattiche legate all'insegnamento e all'apprendimento dell'allievo dato che, in quanto attore sociale, la figura del docente si situa al crocevia di aspetti che riguardano l'intero sistema sociale e culturale. Alla luce di tali premesse le conoscenze in uscita dal percorso di formazione iniziale deve condurre i futuri insegnanti a padroneggiare i fondamenti dei saperi disciplinari per realizzare apprendimenti significativi e pertinenti, ma anche ad assumere uno sguardo storico e critico sulle discipline insegnate, sul proprio retroterra socio-culturale e sul proprio ruolo sociale. In tal modo si delinea una figura professionale che possiede una comprensione critica dei saperi da insegnare, risulta in grado di integrare i diversi saperi da insegnare al fine di favorire la creazione di legami significativi per gli allievi, è in grado di considerare diverse posizioni concettuali dei quadri teorici di riferimento ed è in grado di creare situazioni di apprendimento che favoriscano l'interdisciplinarietà e la diversità culturale per ottimizzare l'integrazione delle conoscenze negli allievi.

Per questo, al termine della formazione iniziale, i futuri docenti devono essere in grado di analizzare e valutare la materia contenuta nel piano di studio al fine di progettare le attività di apprendimento e insegnamento e di progettare situazioni di apprendimento e insegnamento variate, coerenti e fondate sul piano didattico e pedagogico, con un livello di complessità che permetta lo sviluppo progressivo delle competenze degli allievi. Inoltre il docente deve essere in grado di integrare le attività di insegnamento/apprendimento in una programmazione globale, guidando e accompagnando gli allievi nel loro percorso di apprendimento attraverso interventi appropriati. Infine all'insegnante si richiede di adattare lo svolgimento dell'attività alla situazione contestuale, identificando gli ostacoli cognitivi che si presentano negli allievi e utilizzare le risorse adeguate per affrontarli.

Coerentemente con l'approccio all'integrazione adottato nel contesto cantonale, l'insegnamento per allievi che presentano bisogni particolari prevede che l'insegnante possieda o ricerchi informazioni particolareggiate circa le loro capacità e i limiti, coordinando le sue attività con gli altri operatori e adattando le modalità, i contenuti, gli strumenti ed i materiali alla diversità del percorso scolastico degli allievi.

A tale scopo si prevede che gli insegnanti debbano conoscere e saper applicare gli approcci all'educazione inclusiva praticati nel sistema scolastico locale e nazionale, identificando le difficoltà e adottando misure adeguate e, quando necessario, facendo capo alle istanze competenti, quali i servizi di sostegno pedagogico o servizi medico-psicologici. Sotto il profilo della progettazione e programmazione didattica i docenti devono poter essere in grado di progettare situazioni di apprendimento consone rispetto all'etica, alle possibilità, al potenziale e ai bisogni dell'allievo con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con un handicap, collaborando alla progettazione e alla realizzazione di un piano di intervento specifico.

Nella definizione degli obiettivi didattici e delle sequenze di apprendimento, l'insegnante è in grado di servirsi efficacemente delle risorse messe a disposizione dalle TIC, anche in una logica di lavoro collettivo messo a punto in seno al collegio dei docenti o al consiglio di classe, in termini di progettazione integrata per competenze dei curricula.

Ambiente della classe

Considerando che l'evoluzione degli apprendimenti degli allievi è strettamente correlata con un clima di lavoro cooperativo e rispettoso all'interno della classe, la sua gestione implica un insieme di componenti relative alla pratica di insegnamento che riguardano le attitudini e le capacità di conduzione di gruppi nel percorso di acquisizione di conoscenze e competenze di carattere sia cognitivo che sociale. Al riguardo le competenze possedute dall'insegnante devono potergli consentire di elaborare e mantenere delle modalità che permettano uno svolgimento efficace delle attività della classe, identificando e analizzando i problemi che perturbano la vita del gruppo/classe e al tempo stesso di anticipare problemi di svolgimento nelle attività della classe e pianificare misure in grado di prevenirli. Inoltre si prevede che il docente sia in grado di determinare e applicare delle misure che permettano di regolare problemi con gli allievi che presentano comportamenti inadeguati, facendo partecipare gli allievi a decisioni che coinvolgono la vita di classe e scegliendo procedimenti e modalità di lavoro che permettono una partecipazione attiva degli allievi.

Tali competenze, sul piano operativo devono consentire all'insegnante di definire con gli allievi le regole di vita e curarne insieme il rispetto, al fine di creare un clima di rispetto e di cooperazione propizio agli apprendimenti cognitivi e sociali, utilizzando strategie adeguate per prevenire l'insorgere di comportamenti inappropriati e per intervenire efficacemente qualora si manifestino. Inoltre il docente deve essere in grado di considerare le dimensioni cognitive, affettive e relazionali dell'insegnamento, anche al fine di gestire appropriatamente e risolvere le crisi, i conflitti e gli imprevisti in una prospettiva costruttiva.

Nel quadro delle competenze ora ricordate si inseriscono anche le conoscenze e capacità relative alla gestione differenziata degli apprendimenti in forma quanto più personalizzata, oltre alle attenzioni ulteriori richieste da soggetti con bisogni educativi speciali.

Insegnare

All'interno di un contesto socio-linguistico particolare quale quello del Canton Ticino, il modello di riferimento linguistico e comunicativo fornito dall'insegnante assume una connotazione assai significativa. L'attenzione verso un uso linguistico di qualità si ritiene debba essere considerata come responsabilità individuale e collettiva del corpo insegnante. E' necessario dunque che il docente sappia adeguarsi linguisticamente agli interlocutori, al contesto ed alle esigenze comunicative nell'ottica di costruire una comunicazione chiara ed efficace, considerando inoltre le differenze culturali nella comunicazione con gli allievi. In tal senso si prevede che l'insegnante padroneggi le regole e l'uso della lingua orale e scritta, con particolare attenzione al lessico specifico della disciplina insegnata, in maniera da risultare comprensibile ed efficace nella comunicazione con la classe e l'insieme della comunità scolastica.

La valutazione degli esiti di apprendimento degli allievi si inserisce nell'economia dell'attività di insegnamento assumendo un valore particolare tanto per l'insegnante, dal momento che permette di ottenere un riscontro sull'efficacia delle pratiche di insegnamento/ apprendimento messe in atto, quanto per l'allievo e il suo contesto familiare per i quali essa rappresenta la possibilità di situare gli apprendimenti. Nel processo valutativo l'insegnante è chiamato a tenere in considerazione le diverse dimensioni caratterizzanti gli apprendimenti e i diversi fattori che vi concorrono. Tra le capacità previste dal referenziale formativo figurano innanzitutto quella legata all'identificazione dei punti di forza e delle difficoltà degli allievi e all'adattamento del proprio insegnamento in

funzione delle osservazioni effettuate, utilizzando un ventaglio di modalità di valutazione formativa e sommativa, formale ed informale, tra cui anche l'autovalutazione degli allievi. Inoltre particolare enfasi è posta sulla possibilità di ricorrere a strategie di valutazione che permettano di coinvolgere gli allievi, aiutarli a prendere coscienza delle loro modalità di apprendimento e dei loro bisogni, incoraggiandoli a porsi degli obiettivi di apprendimento individuali. Infine tra le capacità richieste è compresa quella di comunicare agli allievi i contenuti, le modalità e i risultati di un processo di valutazione e delle modalità di regolazione.

Il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) sta alla base della centralità che esse assumono anche in ambito scolastico. Le reti e gli strumenti informatici offrono infatti innumerevoli possibilità di reperimento di informazioni per l'insegnamento e l'apprendimento, inoltre la multimedialità apre nuove prospettive nell'ambito delle attività didattiche e di comunicazione. Per orientarsi all'interno di questa offerta tecnologica diventa fondamentale, tanto per l'insegnante quanto per gli allievi, possedere conoscenze per utilizzarle con il necessario spirito critico anche in considerazione del fatto che l'accesso alle informazioni in rete e l'uso di strumenti e servizi ICT modifica in maniera significativa le modalità di apprendimento e di comunicazione.

Responsabilità professionale

I cambiamenti che derivano dai ritmi accelerati delle evoluzioni sociali e culturali da una parte e dall'altrettanto rapida evoluzione delle conoscenze scientifiche dall'altra richiedono notevoli capacità di rinnovamento da parte dell'insegnante che, nel corso della carriera, si trova nella necessità di aggiornare le conoscenze, le pratiche, i ruoli e le responsabilità. L'insegnante deve pertanto essere in grado di identificare i propri punti di forza, i propri limiti, gli obiettivi di sviluppo personale e i mezzi per raggiungerli, identificando i propri bisogni di formazione presenti e futuri e rivolgendosi alla formazione continua per soddisfarli. Inoltre i docenti devono essere in grado di reperire, comprendere e utilizzare le risorse disponibili per l'insegnamento (letteratura di ricerca, letteratura professionale, reti pedagogiche, associazioni professionali, banche dati), utilizzando anche l'osservazione in classe, le informazioni sugli allievi e la ricerca quali risorse sia per valutare i risultati del proprio insegnamento sia per riflettere e rivedere la propria pratica.

La professionalità dell'insegnante richiede inoltre che, nell'esercizio delle sue funzioni, rispetti le norme e le procedure condivise. D'altro canto l'autonomia professionale rinvia all'etica di responsabilità della persona. All'interno di questi confini l'insegnante è chiamato a investire nella propria azione professionale prestando la dovuta attenzione a tutti gli allievi affinché, nel rispetto delle singolarità e delle potenzialità, possano progredire nel loro apprendimento e non siano in alcun modo discriminati.

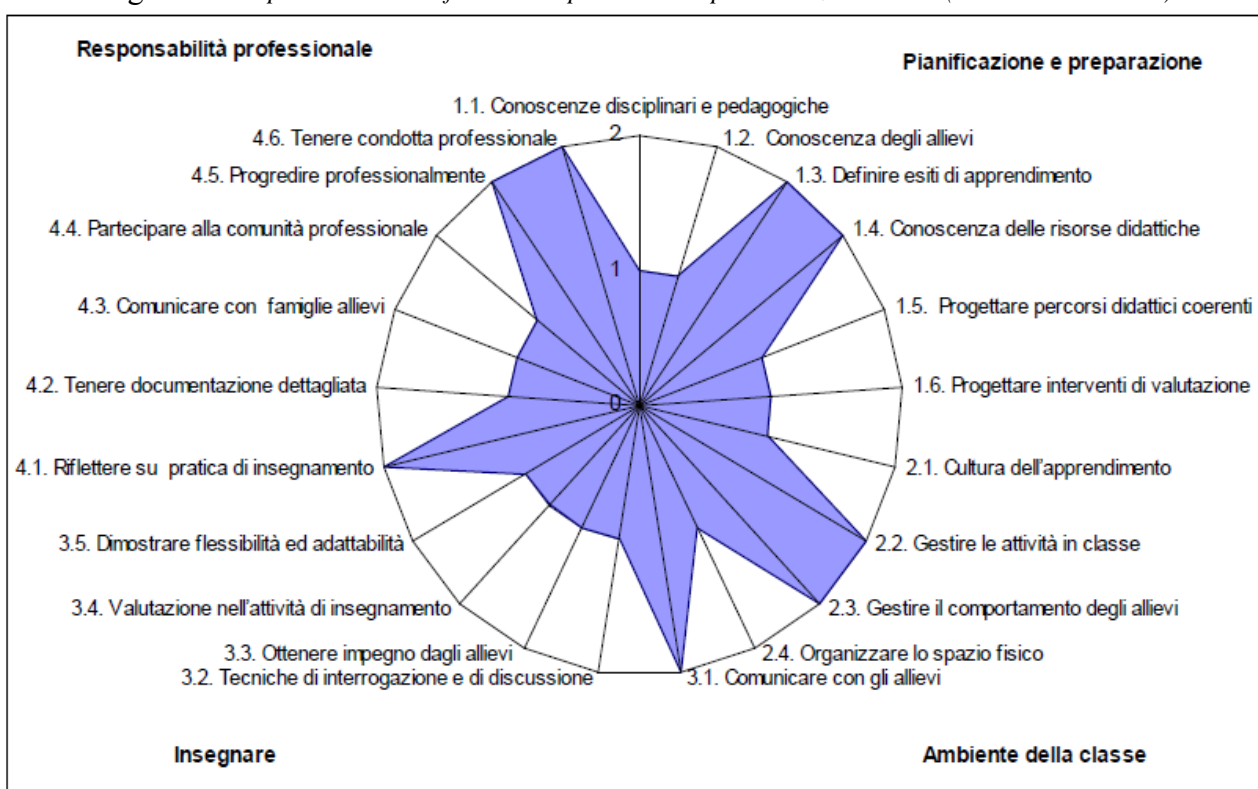
A seguito delle aumentate aspettative e delle nuove sfide poste alla scuola, emerge inoltre la necessità di assicurare la collaborazione tra i numerosi partner e le diverse componenti che concorrono all'istruzione e all'educazione degli allievi; in questo senso risulta importante una definizione chiara dei ruoli e delle azioni di pertinenza del corpo insegnante, considerando i contributi delle diverse componenti nell'ottica di un'implementazione e di un consolidamento di proficue pratiche cooperative. A tale scopo gli insegnanti devono poter identificare i partner della scuola, le loro rispettive risorse e funzioni, situando la propria funzione in relazione a quella degli altri attori e riconoscere la complementarietà delle rispettive competenze.

Infine l'insegnante esplica buona parte dei propri compiti anche all'esterno della propria classe, collaborando con i membri di un'*équipe* pedagogica nella quale è inserito, insieme a colleghi o altri

specialisti, e che mira a concertare e coordinare gli insegnamenti prendendo decisioni coerenti rispetto all'apprendimento degli allievi. Lavorare in *équipe* in funzione dello sviluppo degli apprendimenti degli allievi comporta la necessità di accordarsi sulle scelte curriculari e pedagogiche da adottare, di concordare l'adattamento dell'insegnamento in funzione delle caratteristiche degli allievi e di accordarsi su esigenze di valutazione comuni. Rispetto a tali necessità l'insegnante deve essere in grado di integrarsi positivamente in un'*équipe* rispettandone il funzionamento e di impegnarsi in maniera critica e costruttiva nella realizzazione dei compiti dell'*équipe* portando contributi di natura pedagogica.

La corrispondenza tra i domini e le componenti del *metaframework* ed i referenziali analizzati nel caso del Canton Ticino può essere visualizzata nella figura seguente (Fig. 12).

Fig. 12 - Componenti del *metaframework* per livello di padronanza richiesta (caso Canton Ticino)



Da una prima analisi operata sulla documentazione si può presumere che livello di *performance* associato ai diversi referenziali formativi si attestò prevalentemente sul livello *basic* su una scala che va dal livello *basic* (1), passando per *proficient* (2) e giungendo a *distinguished* (3), con l'eccezione di alcune competenze posizionate sul livello 2, riguardanti: la definizione degli esiti di apprendimento, la conoscenza e l'utilizzo delle risorse didattiche, progettare percorsi didattici coerenti, gestire le attività in classe, gestire il comportamento degli allievi, comunicare con gli allievi, la valutazione nell'attività di insegnamento, progredire professionalmente e tenere una condotta professionale. Come si può osservare, il grafico evidenzia una copertura omogenea delle componenti del *framework*, con alcuni valori più elevati registrati nei domini della pianificazione e preparazione, ambiente della classe e responsabilità professionale.

9. Analisi comparativa: elementi di convergenza e di differenziazione tra i casi esaminati

9.1. Principali tendenze comuni ed eterogeneità tra referenziali nazionali

Se da una rilettura dei referenziali nazionali della figura dell'insegnante, operata sui contesti nazionali in relazione al *metaframework* di riferimento, passiamo ad un'analisi dei principali elementi di convergenza e di differenziazione a partire dal loro confronto diretto, ne emergono una serie di ambiti tematici comuni di un certo interesse. Va osservato preliminarmente che, in questa sede, a risultare maggiormente rilevante non sia la distinzione tra le tipologie di dispositivo adottato sul piano nazionale, ossia se si tratti di *standard professionali*, come nel caso dell'Inghilterra e della Francia, o di *referenziali formativi* che orientano la formazione iniziale dell'insegnante, come accade per gli altri due paesi presi in considerazione. Ciò che preme circoscrivere e commentare sinteticamente sono invece le principali tendenze comuni e gli elementi di eterogeneità, anche allo scopo di ricavare utili indicazioni sui fattori per così dire di *mainstreaming* consolidatisi a livello internazionale, accanto alle peculiarità e alle specificità ancorate ai contesti nazionali determinati ed agli sviluppi che la figura dell'insegnante ha conosciuto al loro interno.

A. Elementi di convergenza

Strutturazione dei referenziali per competenze

Un primo elemento comune che attraversa trasversalmente la molteplicità dei casi esaminati riguarda il fatto che si tratti di referenziali strutturati per competenze. In una parte dei casi le competenze risultano a loro volta articolate in sottocomponenti. In Francia le dieci competenze professionali dell'insegnante sono suddivise in conoscenze (*connaissances*), capacità attuative (*capacités à les mettre en oeuvre*) ed attitudini professionali (*attitudes professionnelles*), mentre in Inghilterra gli standard per il conseguimento del *qualified teacher status* non definiscono un elenco di competenze, ma si strutturano indirettamente a partire da un insieme di 33 sottocomponenti organizzate attorno a tre nuclei, corrispondenti alle attitudini professionali (*professional attributes*) conoscenze e saperi professionali (*professional knowledge and understanding*) e capacità professionali (*professional skills*). Gli standard spagnoli sono impostati per così dire secondo una prospettiva opposta a quella adottata in Inghilterra. Mentre il modello britannico non specifica le competenze di riferimento ma si situa direttamente sul piano delle loro parti costitutive (ponendosi sotto il livello della competenza), nel caso spagnolo si osserva che a livello nazionale è stato definito un set di undici competenze generali, su cui le strutture universitarie possono innestare un ulteriore insieme di competenze specifiche. Infine in Ticino le competenze sono raggruppate in undici diversi ambiti, che rispecchiano altrettante aree di esercizio della pratica professionale. Per ciascun'area sono esplicitate sia le competenze che i relativi risultati attesi. In tutti i casi la centralità della competenza, intesa come elemento unificatore e strutturante le qualificazioni (*qualifications*), emerge con chiarezza. L'articolazione dei referenziali per competenze assolve la funzione di fornire un chiaro ed inequivoco parametro di riferimento per lo sviluppo della programmazione formativa secondo una prospettiva *interdisciplinare*, quando si tratti di standard formativi, oppure per le pratiche di accertamento del possesso dei requisiti professionali frutto di percorsi e tipi di apprendimento differenziati (formale, non formale, informale), come nel caso

inglese. In Francia le competenze professionali orientano i programmi della formazione iniziale e continua, oltre allo sviluppo di carriera e l'analisi della pratica professionale.

Interconnessione tra conoscenze disciplinari e pedagogiche

Nella totalità dei casi esaminati le sole conoscenze disciplinari, derivanti dalla preparazione conseguita a livello di istruzione terziaria, non sono considerate sufficienti per intraprendere la carriera dell'insegnante. Fatta eccezione per alcuni settori della formazione professionale in determinati paesi, dall'analisi compiuta sugli scenari nazionali si è potuto constatare come, a differenza di un tempo, l'accesso alla carriera del docente scolastico non possa prescindere dall'acquisizione di conoscenze e capacità di carattere pedagogico e didattico, acquisite contestualmente a forme diverse di praticantato presso un reale contesto lavorativo. Utilizzando un linguaggio specialistico si potrebbe parlare di un superamento del *modello ad accesso aperto*, in cui l'ammissione alla formazione degli insegnanti è soggetta soltanto al conseguimento di un diploma d'istruzione secondaria superiore (CITE 3) o di un titolo di studio equivalente.

L'interconnessione tra conoscenze disciplinari e pedagogiche si esplica in primo luogo sul piano della programmazione didattica, realizzandosi nello sviluppo di *percorsi di apprendimento strutturati per competenze* in cui la componente legata al *teaching* deve potersi adeguare quanto più possibile a stili, ritmi e bisogni differenziati e dinamici nel tempo espressi dagli allievi. Una seconda sfera di applicazione si ha nel campo dell'insegnamento, dove l'apporto della riflessione pedagogica e didattica ricopre un ruolo di rilievo nella strutturazione della concreta pratica di insegnamento, attenta ad una mediazione dei contenuti disciplinari sulla base delle strategie e metodologie didattiche maggiormente indicate e specifiche per la disciplina. Infine dalla lettura dei casi pare acquisita la prospettiva che intende l'insegnante non più solamente come un operatore nella trasmissione in ambito scolastico di conoscenze e di capacità cognitive ed operative (ammesso che il paradigma della trasmissione abbia allo stato attuale delle conoscenze scientifiche ancora una valenza pregnante), ma nei termini di un professionista dei processi di insegnamento e di apprendimento, in grado di pianificare l'azione didattica nel quadro dei piani di studio in vigore e di organizzarlo in una prospettiva interdisciplinare, di sostenere gli allievi nella scelta del loro orientamento scolastico e professionale (raccordandosi, quando previste, con le figure specializzate) e di prepararli al mondo del lavoro o al passaggio ai gradi formazione successiva, così come di collaborare all'elaborazione ed alla realizzazione di progetti pedagogici anche complessi.

L'esercizio della valutazione inteso come funzione interna ai processi di apprendimento

In tutti i casi esaminati, pur con graduazioni differenziate, il profilo dell'insegnante si caratterizza per la presenza di conoscenze e capacità che lo rendano in grado di impostare e successivamente di realizzare, anche con il concorso di ulteriori figure, un'attenta opera valutativa, articolata su molteplici piani di intervento. Le competenze che attengono alle attività di valutazione rivestono un ruolo centrale nell'articolazione della professionalità dell'insegnante, che deve essere in grado di valutare i progressi dell'apprendimento ed il livello di acquisizione delle competenze conseguito dagli studenti. Oltre a porre in atto forme differenziate di valutazione a carattere formativo e sommativo in relazione a fasi diverse dell'apprendimento, l'insegnante deve essere in grado di utilizzare i risultati delle valutazioni sugli esiti dell'apprendimento per adattare il suo insegnamento ai progressi fatti registrare dagli studenti, fornendo al contempo utili *feedback* e supportando gli

allievi nell'analizzare i successi e gli errori registrati ed a sviluppare le loro competenze nel campo dell'autovalutazione. Nel caso della Francia l'insegnante deve essere inoltre in grado di praticare la valutazione a carattere certificativo, ad esempio nell'accertamento delle competenze linguistiche incluse nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Centralità della personalizzazione ed individualizzazione dei processi di apprendimento

Un ulteriore elemento di convergenza tra contesti nazionali riguarda le competenze dell'insegnante riguardo la personalizzazione e l'individualizzazione dei processi di apprendimento, in particolar modo in Francia ed in Inghilterra. Al docente si richiede di possedere la competenza per offrire una formazione effettivamente personalizzata ai propri studenti, inclusi quelli per i quali la lingua di insegnamento rappresenta una lingua seconda o che possiedono bisogni educativi speciali o disabilità. La gestione nella pratica delle diversità rappresenta un fattore di primo piano nella professionalità attuale e soprattutto tendenziale dell'insegnante, anche in funzione di una promozione dell'eguaglianza tra gli studenti e di una scuola sempre più realmente inclusiva, non solo sul piano dei diritti generali ma anche su quello delle concrete attività di insegnamento.

Accanto alle forme di personalizzazione attuate nell'ambiente della classe, va ricordato che in Francia gli insegnanti devono essere in grado, con l'ausilio di personale specializzato nel caso della scuola elementare, di gestire la didattica anche per i soggetti che presentano bisogni educativi speciali.

La classe come campo di relazioni ed interfaccia con un sistema sociale ad alto livello di differenziazione

Le competenze legate alla costruzione di un efficace ambiente di apprendimento rivestono una funzione di rilievo nel profilo dell'insegnante. Le dinamiche relazionali che sorgono all'interno della classe hanno infatti un effetto diretto anche in relazione ai processi di apprendimento e di costruzione della motivazione allo studio rivestono quindi un ruolo centrale nei confronti del successo formativo. Il gruppo classe è inteso sotto questa prospettiva come un campo di relazioni tanto di tipo orizzontale che verticale, di rapporti di interdipendenza in cui si strutturano ruoli differenziati e si generano processi che coinvolgono tutte le componenti della persona, sia quelle di ordine cognitivo, che di tipo affettivo ed emozionale. La figura del docente viene quindi sempre più investita della funzione di costruire un ambiente di apprendimento significativo e sicuro (in termini sia fisici che emotivi), favorevole allo studio, anche in relazione con opportunità di apprendimento in contesti extra scolastici.

Alla luce di quanto osservato, l'insegnante deve essere in grado di porre in atto strategie per accrescere l'impegno dello studente, promovendo la sua capacità di apprendimento, sia da solo che con altri, e di sviluppo delle abilità di pensiero e di decisione che possano supportare l'autonomia, la fiducia in sé e l'iniziativa personale.

Una seconda dimensione che emerge dall'analisi internazionale riguarda la funzione di interfaccia che la classe svolge nei confronti dei processi reali di differenziazione sociale e culturale che avviene nel più ampio contesto di cui la scuola fa parte. Per questa ragione l'interpretazione dei modelli sociali e familiari che ciascuno studente reca con sé nell'esperienza scolastica diviene centrale nell'interpretazione e gestione delle dinamiche d'aula. Per tale ragione si chiede

all'insegnante di acquisire abilità sociali per interpretare i modelli di relazione entro il contesto sociale e culturale cui appartiene e la loro possibile incidenza sui processi educativi.

Sviluppo della pratica professionale e relazioni con la comunità professionale

La pratica della professione di insegnante esige una particolare attenzione per gli aspetti legati alla responsabilità del ruolo ricoperto. Nei casi esaminati gli standard che ne delineano la figura prevedono che l'insegnante manifesti un'elevata consapevolezza dei propri obblighi professionali e dell'inquadramento giuridico vigente a livello nazionale e locale. Tale consapevolezza si estende anche alle politiche e pratiche riguardanti l'ambito di lavoro e si palesa nella condivisione della responsabilità collettiva della loro implementazione.

Quanto al coinvolgimento nelle forme di collaborazione con i diversi attori che interagiscono all'interno ed all'esterno dell'istituzione scolastica, in tutti i casi esaminati rientra tra i requisiti dell'insegnante la partecipazione attiva alla vita della scuola, contribuendo al funzionamento e alla crescita dell'istituzione scolastica. In tal senso il docente della scuola lavora in termini cooperativi con le *équipes* educative della scuola e delle sue diverse classi, così come con gli insegnanti della o delle sue discipline.

Un ulteriore e rilevante aspetto rientrante nell'ambito della responsabilità professionale riguarda l'aggiornamento, la crescita professionale e la riflessione che l'insegnante compie regolarmente sulla propria azione educativa mediante le pratiche di formazione continua. Per tale motivo le competenze incluse nei diversi referenziali nazionali includono una serie di conoscenze e capacità che consentono al docente di aggiornare le proprie conoscenze disciplinari, didattiche e pedagogiche sulla base dei contributi forniti dalla ricerca e dall'innovazione nelle metodologie e tecniche didattiche, e di valorizzarli nella pratica quotidiana. L'analisi critica della propria pratica professionale e la sua costante modifica in una logica di progressivo affinamento del livello professionale rappresenta pertanto un elemento di omogeneità tra i casi posti sotto osservazione.

B. Elementi di divergenza

Sviluppo di carriera, valutazione degli insegnanti e formazione in servizio

Un primo elemento di parziale divergenza osservabile in base all'analisi dei diversi casi nazionali non attiene alla struttura dei referenziali di competenza dell'insegnante in quanto tali, ma all'utilizzo che ne viene fatto in relazione allo sviluppo di carriera dei docenti. Come si è osservato in precedenza analizzando i diversi scenari nazionali, la correlazione che si registra tra elementi quali l'avanzamento nella carriera, la valutazione della *performance* degli insegnanti e la formazione in servizio presenta gradi di intensità assai variabili e differenziati al variare dei contesti nazionali.

In particolare, la relazione tra avanzamento di status e valutazione del livello professionale assume un valore cogente in Francia ed in Inghilterra. Nel primo caso, salvo eccezioni limitate e particolari, il passaggio tra corpi diversi del sistema professionale è sempre regolato da prove di concorso di tipo competitivo (numero limitato di posti, quale che sia il valore numerico dei partecipanti), mentre nel secondo la transizione tra status è soggetta al superamento di prove che tendono a valutare l'effettivo possesso di competenze sulla base di un set di standard definiti.

In Spagna e nel Canton Ticino l'attività di valutazione della *performance* degli insegnanti non manifesta sempre un effetto diretto sugli sviluppi di carriera, come testimoniato dall'assenza di ordinamenti che lo prevedano in forma obbligatoria. Pur tuttavia, nell'esame dei casi nazionali si è dato conto di una sperimentazione in corso di attuazione nel contesto svizzero in cui è stato adottato un tipo di approccio per così dire maggiormente nordeuropeo.

Quanto detto sul rapporto tra avanzamento professionale e valutazione della *performance* vale a maggior ragione se prendiamo in considerazione gli effetti reali degli esiti della formazione in servizio sulla progressione tra status. Se si prescinde dal periodo di prova iniziale, della durata media di un'annualità, cui sono soggetti in forma diversa, gli insegnanti in pressoché tutti gli scenari nazionali indagati e il cui esito negativo può condurre, se iterato, al licenziamento, nel periodo successivo non si prevede l'obbligatorietà formativa. In nessuno dei paesi considerati la formazione continua costituisce infatti un obbligo assoluto per l'insegnante. Tuttavia la differenziazione maggiore tra paesi riguarda le forme con cui la formazione continua viene incentivata in modo diretto o indiretto. Ad esempio in Inghilterra il conseguimento di uno status più elevato, misurato in termini di rispondenza a standard definiti, presuppone una crescita professionale dell'insegnante che ecceda l'esperienza compiuta nell'ambiente di lavoro e si concentri anche sulle componenti teoriche del sapere. Similmente in Ticino i nuovi programmi di formazione in servizio, che consentono al corpo docente che ne sia privo di conseguire una laurea specialistica o una laurea triennale (nel caso della formazione professionale) godendo di periodi di sospensione dal lavoro, rappresentano un forte stimolo all'innalzamento del livello di istruzione del corpo docente cantonale, dati anche gli effetti diretti che tale crescita comporta sulla progressione nella scala retributiva in cui si è inquadrati.

Buona padronanza della lingua nazionale in forma scritta e parlata

La padronanza della lingua nazionale in forma scritta e orale rappresenta un requisito indispensabile per accedere alla carriera dell'insegnamento scolastico sia in Francia che in Inghilterra, mentre non figura negli altri due casi considerati.

In Francia si richiede che nell'uso della lingua francese, sia scritta che orale, l'insegnante dimostri un livello di padronanza esemplare, indipendentemente dalla disciplina insegnata. Ciò significa che nel presentare elementi di conoscenza, spiegazioni o nell'impartire esercizi ed attività da eseguire deve essere in grado di esprimersi con chiarezza e precisione, tenendo conto del livello degli allievi. Solo partendo da un livello elevato di padronanza della lingua si ritiene che il docente possa identificare gli ostacoli alla lettura, le carenze del linguaggio orale e scritto e le difficoltà che gli studenti possono incontrare. Inoltre capacità linguistiche di prim'ordine sono indispensabili per poter costruire sequenze di insegnamento che mirino ad obiettivi di sviluppo dell'espressione orale e scritta degli allievi, tenendo fermo in tutte le situazioni didattiche l'obiettivo di far padroneggiare in termini sempre più evoluti la lingua orale e scritta da parte degli studenti.

In Inghilterra, indipendentemente dai contenuti disciplinari oggetto di apprendimento, si richiede all'insegnante di utilizzare le capacità in *literacy* e *numeracy* per supportare l'attività di insegnamento e più in generale l'attività professionale. L'accesso alla formazione iniziale ne richiede la specifica certificazione.

In Svizzera per il livello elementare è necessario avere certificata una padronanza della lingua francese al livello B2.

Padronanza certificata dell'utilizzo delle TIC

Quanto si è osservato per la padronanza delle competenze linguistiche vale anche nel settore delle tecnologie di informazione e comunicazione (TIC) e nell'uso della lingua inglese.

Nei due diversi contesti nazionali francese ed inglese sono previste, come si è potuto osservare in precedenza, forme di certificazione del livello di competenza degli insegnanti nei campi della *literacy* e della *numeracy*. Nel primo caso, in Francia il possesso delle competenze nelle uso delle tecnologie multimediali applicate ai processi di insegnamento deve essere certificato in sede di esame nel corso della formazione iniziale dei docenti con il rilascio di un certificato ufficiale. Gli insegnanti hanno la possibilità di conseguire la certificazione, denominata *Informatica e Internet al livello 2 "Insegnante" (C2i)*, sino al momento di ottenere la nomina. In Inghilterra non si richiede una certificazione specifica ma gli standard e la descrizione delle prove di selezione corrispondenti per l'accesso allo status di *qualified teacher* sono molto dettagliati al riguardo.

Gestione di programmi di apprendimento individualizzato ed attenzione ai bisogni educativi speciali

Un ulteriore elemento che marca una divergenza tra i casi considerati ha a che fare con la personalizzazione e l'individualizzazione dei processi di apprendimento finalizzati ai bisogni educativi speciali.

Nel contesto francese si è sviluppata una tradizione sia nel campo della riflessione scientifica, quanto in quello delle concrete applicazioni in ambito scolastico e formativo. Gli insegnanti devono essere in grado, con l'ausilio di personale specializzato nel caso delle scuole elementari, di gestire le situazioni individuali legate ai bisogni educativi speciali. Sotto tale profilo il docente deve essere in grado di partecipare alla progettazione di interventi di aiuto e accompagnamento individualizzato, quali ad esempio il *projet personnalisé de scolarisation* e il *projet d'accueil individualisé* rivolti rispettivamente agli allievi con esigenze speciali e agli studenti con disabilità o malattia.

In Inghilterra l'insegnante possiede la competenza per offrire una formazione effettivamente personalizzata ai propri studenti, inclusi quelli che possiedono bisogni educativi speciali o disabilità e gestisce nella pratica la diversità. Per farlo si raccorda con i colleghi con responsabilità per gli studenti con bisogni educativi speciali e disabilità ed ulteriori bisogni di apprendimento.

In Ticino l'obiettivo di adattare gli interventi degli insegnanti ai bisogni ed alle caratteristiche degli allievi con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con *handicap* costituisce una delle competenze della formazione iniziale dei docenti. Prima di ottenere la nomina, al termine del percorso formativo, si prevede siano in grado di riconoscere i disturbi dell'apprendimento distinguendoli da altre difficoltà di tipo fisico o psicologico, di identificare le difficoltà, adottare misure adeguate e, quando necessario, fare capo alle istanze competenti. Inoltre sanno progettare situazioni di apprendimento consone rispetto all'etica, alle possibilità, al potenziale e ai bisogni dell'allievo con difficoltà di apprendimento, di adattamento o con un *handicap*. Infine sono in grado di collaborare alla progettazione e alla realizzazione di un piano di intervento specifico per gli allievi che presentano difficoltà di apprendimento, di adattamento o un *handicap*.

Funzioni di orientamento allo studio ed al lavoro

Infine si intende evidenziare un ultimo elemento di eterogeneità, riguardante le funzioni legate all'orientamento allo studio ed al lavoro.

In Francia, come è noto, la funzione dell'orientatore è presente da tempo nella scuola in forma consolidata ed è rappresentata dal consigliere di orientamento. All'insegnante è richiesto di conoscere le procedure di orientamento e le diverse modalità con cui gli allievi possono fruirne, oltre che di inserire la propria pratica professionale nell'azione collettiva della scuola o istituto, interagendo e collaborando con le figure specializzate. In Inghilterra gli interventi di orientamento sugli studenti rientrano tra le principali responsabilità che possono andare ad aggiungersi alla didattica, con un conseguente avanzamento di carriera.

In Ticino la legislazione cantonale fa rientrare nei compiti dell'insegnante anche quello di sostenere gli allievi nella scelta del loro orientamento scolastico e professionale.

In Spagna la competenza specifica per attività di orientamento figura tra le competenze generali fissate a livello nazionale e prevede che l'insegnante relativamente all'orientamento psicopedagogico e professionale, conosca i processi e le risorse utili per la prevenzione dei problemi di apprendimento e di interazione, i processi di valutazione e di orientamento allo studio ed al lavoro.

Alla luce di quanto osservato, si ricava che mentre in Francia, Inghilterra e Canton Ticino le funzioni dell'insegnante nella sfera dell'orientamento psicopedagogico e professionale risultano essere di supporto a personale specializzato, in Spagna sono assolve in forma prevalente, anche se non esclusiva, dal docente della scuola.

9.2. Formazione iniziale, formazione in servizio, valutazione della *performance*: schede comparative

L'analisi comparativa tra i diversi scenari nazionali fin qui condotta si è soffermata prevalentemente sugli aspetti legati ai profili di competenza dell'insegnante, regolati secondo diversi sistemi di referenziali, ora di tipo professionale, ora a carattere formativo.

Nel capitolo che segue si intende ampliare la ricognizione comparativa, fornendo alcune schede comparative che sintetizzano i risultati tratti dall'analisi dei contesti nazionali su alcuni elementi chiave delle *policy* riguardanti il ciclo di vita della professione docente, in particolare la formazione iniziale ed il primo inserimento, la formazione in servizio e la valutazione della *performance* dei docenti della scuola.

Formazione iniziale e primo inserimento

Nel sistema inglese della formazione iniziale degli insegnanti figurano, in proporzione diversa, sia il *modello consecutivo* (*consecutive model*) che lo schema cosiddetto simultaneo (*concurrent model*) che copre prevalentemente la scuola primaria.

Il percorso simultaneo è organizzato integrando tra loro attività di studio svolte in classe su discipline di carattere teorico ed attività di insegnamento. Normalmente ha una durata di tre, massimo quattro anni, e conduce al conseguimento di una laurea nel campo dell'*education* ed al QTS. La qualificazione riconosciuta al termine del corso è un *Bachelor of Education* o un *Bachelor*

of Science in Education, benché siano previsti ulteriori titoli conseguibili. Nel caso di allievi non più giovani che abbiano completato almeno un anno di studi universitari è prevista una riduzione dell'estensione temporale dei corsi a due annualità, anche in forma *part-time*. Il modello consecutivo si articola invece su tre o quattro anni di studio e conduce all'ottenimento di una laurea di primo livello (*bachelor*) seguita da un anno di formazione professionalizzante full-time che fa conseguire un PGCE. In alternativa si può optare per un biennio *part-time*. Nel settore della *further education* la riforma entrata in vigore nel 2007 circoscrive due distinti ruoli nel campo dell'insegnamento, una figura di insegnante a tempo pieno e un profilo alternativo cui si chiede un minore investimento nelle attività di insegnamento. La diversa attribuzione di ruolo e responsabilità è accompagnata da un diverso status e conseguentemente da un diverso impegno richiesto nella fase di formazione iniziale. La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 introduce l'obbligatorietà di un periodo di inserimento denominato *induction*, da parte di tutti gli insegnanti di nuova qualifica. La fase di inserimento, della durata di un anno, prevede che i nuovi insegnanti vengano sottoposti ad un periodo di prova e che siano assistiti mediante l'offerta di un accompagnamento prolungato nello stadio di primo accesso alla professione. I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche.

In Francia l'impianto della formazione iniziale è di tipo consecutivo, benché la laurea specialistica (*Master degree*) si realizzi attualmente in alternanza. Per effetto delle recenti disposizioni normative, la formazione iniziale degli insegnanti è integrata nell'articolazione degli studi universitari prevista dal Processo di Bologna e dal 2010 prevede il conseguimento di una laurea specialistica biennale in alternanza. La pratica di studio presso gli IUFM si alterna ad attività di stage di diverse tipologie. Gli *stage di osservazione e di pratica accompagnata* sono destinati agli studenti iscritti al primo o al secondo anno del corso biennale di laurea specialistica presso un'istituzione di istruzione superiore e costituiscono parte integrante del piano di studi. Gli studenti vengono inseriti a coppie nella classe di un insegnante di ruolo del sistema scolastico di secondo grado (licei e *collèges*), di un *maître d'accueil temporaire* o di un *maître formateur* della scuola elementare. Questa tipologia di stage, realizzati in blocco unico o ripartiti in momenti diversi nel corso dell'anno scolastico, presentano una durata inferiore ai 40 giorni e sono limitati a sei settimane complessive. A partire dall'anno 2010 è stato modificato lo *stage di responsabilità*, remunerato e della durata di 108 ore, destinato agli studenti iscritti al secondo anno di laurea specialistica presso gli IUFM o a coloro che, essendo già titolari della laurea specialistica, stanno preparando il concorso di reclutamento ed hanno già superato la prova di ammissibilità. In questo caso lo studente assume la responsabilità di una classe di scuola elementare, del *collège* o del liceo. Tali stage presentano una durata massima di sei settimane e sono remunerati per esercitare una quota di servizio equivalente a quella del personale titolare. Una circolare annuale del Ministero fissa anticipatamente il numero di stage offerti per istituzione di istruzione superiore. Gli studenti che abbiano superato il concorso di reclutamento, previsto al termine del quinquennio di studi composto dal triennio di base e dal biennio di laurea magistrale, vengono assunti con contratto temporaneo e inquadrati nel sistema scolastico francese con la qualifica di *professeur stagiaire*, cui si richiede di svolgere un anno di attività di tirocinio positivamente valutata all'interno di un'istituzione scolastica per poter ottenere la nomina in ruolo.

In Spagna, il modello su cui è impostata la formazione iniziale degli insegnanti spagnoli differisce in rapporto al livello della scuola. Per i maestri della scuola elementare viene praticato il modello simultaneo che unisce l'attività d'istruzione generale in una o più materie ad una formazione

professionale teorica e pratica. I docenti della scuola secondaria, sia dell'istruzione generale che della formazione professionale, continuano anche nel nell'ordinamento introdotto recentemente a seguire corsi strutturati secondo un modello consecutivo, che all'acquisizione di conoscenze disciplinari ottenuta mediante una laurea triennale fanno seguire una laurea specialistica (*master*) di impostazione teorico-pratica. Relativamente all'insegnamento nella scuola primaria, il curriculum prevede una serie di specializzazioni: istruzione elementare, lingua straniera (inglese e francese), educazione fisica, educazione musicale, educazione speciale e, infine, terapia dell'udito e del linguaggio. I programmi prevedono un numero di materie insegnate nella scuola elementare, ed inoltre alcuni insegnamenti di ordine psico-pedagogico. Il nucleo dei programmi definiti a livello nazionale, a prescindere dalle forme di autonomia delle università, includono contenuti di carattere psicopedagogico e didattico, oltre che una fase di tirocinio presso le scuole.

Per i futuri insegnanti della scuola superiore, al fine di adeguare la formazione iniziale allo Spazio europeo dell'istruzione superiore, si è iniziato a regolamentare un nuovo programma di formazione pedagogica e didattica che abilita all'esercizio della professione di *Insegnante di istruzione secondaria obbligatoria e post-obbligatoria, formazione professionale e insegnamento delle lingue straniere* (*Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas*). Tale programma, strutturato in forma di laurea specialistica (*master degree*), ha preso avvio a partire dall'ottobre 2009, sostituendo i precedenti corsi specialistici (*Curso de Aptitud Pedagógica e Curso de Cualificación Pedagógica*). La laurea specialistica è articolata in tre moduli: generico, specifico e formazione pratica nelle scuole, di cui l'ultimo richiede la preparazione di una tesi finale.

Nel Canton Ticino la formazione iniziale degli insegnanti è concepita su un modello consecutivo e si divide nettamente tra istruzione generale e formazione professionale. L'istruzione generale presenta alcune specificità rispetto ad altre formazioni di livello universitario. Infatti, per tutti gli ordini di insegnamento, essa si articola in una formazione scientifica nella disciplina di insegnamento ed in una componente di formazione professionale all'insegnamento. I cicli di studio sono concepiti sulla base di un profilo di competenze in uscita. Quest'ultimo permette agli studenti non solo di costruire e strutturare la loro identità professionale di insegnanti, bensì anche di gettare le basi del loro sviluppo professionale lungo tutto l'arco della loro carriera. Il modello pedagogico considerato per l'organizzazione dei cicli di studio è quello del programma per competenze (*competence based programme*) al quale si aggiunge l'apprendimento per problemi (*problem-based learning*). Il titolo che dà accesso all'insegnamento in ambito elementare è una laurea triennale (*Bachelor*) che fa conseguire il Diploma di docente di scuola elementare. Per l'insegnamento al livello secondario I, ossia le scuole medie inferiori, è invece necessaria una laurea magistrale (*Master of Arts SUPSI in Secondary Education*). Per il livello elementare è inoltre necessario avere certificata una padronanza della lingua francese pari al livello B2.. La formazione professionale degli insegnanti del livello secondario ha subito una modifica importante con la messa in opera del processo di Bologna, con l'armonizzazione delle formazioni per l'insegnamento sul piano nazionale e la creazione delle alte scuole pedagogiche. Per l'insegnamento nel livello secondario II, ossia nella scuola secondaria superiore, la durata regolamentare degli studi è di un anno a tempo pieno, ma la formazione può pure essere svolta a tempo parziale parallelamente a un'attività lavorativa. Rispetto al settore della formazione professionale, i docenti attivi nella formazione scolastica di base e nella preparazione alla maturità professionale devono disporre di un'abilitazione all'insegnamento per il grado secondario superiore con una formazione pedagogico-professionale a livello universitario, una formazione disciplinare convalidata da un diploma di grado terziario, oltre ad un'esperienza aziendale di sei mesi. L'abilitazione all'insegnamento di materie professionali

specifiche presuppone invece un diploma di formazione professionale superiore o di una scuola universitaria, oltre ad una formazione pedagogico-professionale.

Formazione in servizio

In Inghilterra la responsabilità del sistema della formazione in servizio è condivisa da una pluralità di enti ed organismi sia pubblici che privati, tra i quali figurano il governo centrale, mediante il Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia, la TDA, il *National College for Leadership of Schools and Children's Service*, il Consiglio generale degli insegnanti inglesi, sino ai dirigenti di istituto ed ai docenti coinvolti.

La formazione si realizza sia a livello di singolo istituto, che di reti di scuole e di area territoriale. Circa la dimensione temporale del *continuing professional development*, non è previsto un livello minimo che per legge debba essere destinato alle attività di formazione degli insegnanti. Ciononostante le condizioni di servizio per i docenti delle scuole in Inghilterra precisano che ciascun insegnante sia tenuto a svolgere annualmente 195 giornate di lavoro, delle quali 190 in attività didattiche. Le rimanenti cinque giornate sono destinate ad una serie di ulteriori attività, inclusa la formazione continua. L'organizzazione, il calendario e la scelta dei contenuti della formazione in servizio sono di competenza del dirigente scolastico. Gli insegnanti hanno il dovere professionale di aggiornare le proprie metodologie di insegnamento ed i propri programmi di lavoro partecipando ad interventi formativi nel corso dell'intera carriera lavorativa. Entro questi limiti generali, la partecipazione dipende sia dalle caratteristiche dei fabbisogni individuali che dall'ammontare delle risorse complessive assegnate alla scuola. Una forma che sta prendendo piede negli anni recenti consiste nella qualificazione professionale degli insegnanti attraverso la ripresa degli studi universitari in vista del conseguimento di qualificazioni post-laurea, quali in particolare al laurea magistrale (*Master degree*) o il dottorato (*doctorate*).

In Francia la formazione continua, che si struttura secondo un progetto personale finalizzato al miglioramento dell'attività didattica, soggetto all'approvazione del provveditore, viene tenuta in considerazione ai fini dello sviluppo della carriera e si svolge principalmente al di fuori degli obblighi di servizio e può dar luogo ad un indennizzo, secondo le modalità fissate per decreto dal Consiglio di Stato. La responsabilità della formazione continua degli insegnanti compete ai provveditori. Dal settembre 1998 gli IUFM partecipano alla definizione dei programmi formativi per le scuole primarie e secondarie. In particolare spetta al provveditore (*recteur*) la definizione del piano di formazione continua (PAF), in qualità di responsabile del budget specifico. Il provveditore individua le priorità traducendo a livello locale gli orientamenti nazionali, tenendo in considerazione i fabbisogni formativi degli istituti scolastici e del personale insegnante. In termini operativi, il piano di formazione continua prende innanzitutto in considerazione i fabbisogni individuati dai corpi ispettivi territoriali, che eseguono costantemente un'analisi della qualità dell'insegnamento dispensato dagli istituti scolastico. Questa prima ricognizione viene successivamente integrata e arricchita mediante la raccolta dei bisogni espressi dai direttori didattici del primo ciclo e dai capi d'istituto del secondo ciclo. Le iscrizioni alle attività di formazione continua, promosse prevalentemente dagli IUFM, avvengono a livello individuale, benché la programmazione sia organizzata sulla base di corsi di formazione per gruppi a struttura modulare, della durata media tra le sei e le ventiquattro ore annue.

In Spagna la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* stabilisce che formazione permanente degli insegnanti costituisce sia un diritto che un dovere di tutti i docenti e al tempo stesso rappresenta una responsabilità delle autorità educative delle singole Comunità Autonome regionali e degli istituti scolastici. Le attività di formazione, che si svolgono su base volontaria, consistono nella realizzazione periodica di attività ed interventi di aggiornamento scientifico didattico e professionale. Le autorità educative regionali detengono la responsabilità della programmazione della formazione permanente, ponendo a disposizione dei docenti un tipo di offerta formativa diversificata e gratuita. La formazione in servizio dei docenti della scuola costituisce una competenza decentralizzata, ragione per cui le Comunità Autonome godono della massima libertà nello stabilire le linee formative prioritarie, trattandosi di competenze loro attribuite in forma esclusiva.

In ciascuna comunità Autonoma è presente una rete di organismi ed enti di diversa denominazione, la cui funzione è quella di erogare le attività di formazione. La denominazione maggiormente diffusa è quella di centri risorse per gli insegnanti (*Centros de Profesores y Recursos*). I programmi formativi vengono pianificati sulla base delle priorità dell'autorità educativa della Comunità Autonoma, così come delle necessità formative espresse dal personale docente, e si realizzano suddivisi per specializzazione disciplinare e livello scolastico. Le attività di formazione permanente dirette agli insegnanti possono essere classificate all'interno di tre tipologie principali, che corrispondono rispettivamente a corsi d'aula o *on-line*, interventi seminariali e infine gruppi di lavoro. Inoltre gli utenti possono optare per progetti formativi da svolgersi all'interno degli istituti scolastico (*proyectos de formación en centros educativos*).

In Svizzera la formazione continua degli insegnanti è di competenza dei cantoni e la formazione continua degli insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado sono affidati prevalentemente a una scuola universitaria professionale (SUP). In Ticino tale competenza è attribuita al *Dipartimento Formazione e Apprendimento* (DFA) della *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* (SUPSI). Il DFA, pur essendo un dipartimento di una SUP, è considerato a livello svizzero un'alta scuola pedagogica.

In particolare, la formazione continua del DFA è rivolta principalmente a docenti attivi sul territorio e si occupa di creare un trasferimento di conoscenza diretto dalla ricerca scientifica alla pratica professionale e di contribuire allo sviluppo professionale dei docenti lungo tutto l'arco della loro carriera.

Il sistema di formazione continua si basa sulla quantificazione in punti ECTS (*European Credit Transfer System*) e nella valorizzazione del lavoro svolto dal docente in classe. La partecipazione a corsi di lunga durata è favorita dalla legislazione ticinese; la Legge della scuola prevede infatti che i dipendenti pubblici abbiano diritto a congedi pagati e/o non pagati per l'aggiornamento e il perfezionamento professionale. L'autorità di nomina può concedere al dipendente un congedo totale o parziale con deduzione di stipendio e relativi supplementi e indennità, conservando per il periodo massimo di tre anni la validità del rapporto d'impiego; per ragioni di studio tale periodo può essere prolungato sino a quattro anni. Il congedo può essere concesso, tra le altre ragioni, per motivi di studio o di riqualificazione professionale. La formazione continua proposta al DFA è gratuita per i docenti cantonali e comunali. Ciò significa è riconosciuta come un diritto di cui gode l'intera classe insegnante cantonale. L'applicazione di questo principio vincola l'offerta di formazione continua ai finanziamenti effettivamente disponibili. Per tale ragione, l'offerta di formazione continua non è in grado di rispondere immediatamente a tutti i bisogni sollevati dalle scuole: sia la Divisione Scuola sia il DFA sono tenuti a definire delle priorità.

Valutazione della performance

In Inghilterra il procedimento sulla base del quale gli insegnanti sono sottoposti ad una valutazione della *performance* professionale si svolge con cadenza annuale. Il processo di valutazione si articola in una serie di fasi consecutive, di cui lo stadio iniziale è rappresentato da un incontro programmatico che viene tenuto all'inizio di ogni ciclo valutativo tra il valutatore (*reviewer*) e l'insegnante oggetto dell'attività valutativa (*reviewee*). Gli aspetti considerati nel corso della riunione in cui si procede all'impostazione della fase operativa riguardano in primo luogo gli obiettivi individuali del valutato in relazione alla sua *job description* e all'annualità di servizio. Inoltre vengono definite le modalità per l'osservazione della pratica didattica all'interno della classe, oltre ai criteri sulla base dei quali si procederà alla verifica della *performance*, al supporto che verrà fornito al valutato ai fini di venire incontro ai criteri di giudizio, ed ai fabbisogni formativi e di sviluppo professionale necessari al raggiungimento degli standard e le azioni che devono essere intraprese per farvi fronte. A conclusione di ciascun ciclo si tiene una riunione di revisione (*review meeting*) allo scopo di vagliare il grado di *performance* dimostrato dall'insegnante nel corso dell'intero periodo di osservazione, in rapporto ai criteri fissati e, laddove il valutato possieda i requisiti per un avanzamento retributivo, di formalizzarne la richiesta. L'osservazione in classe ha una durata massima di tre ore nel corso dell'anno. L'osservazione è compiuta di norma dal *reviewer*. La valutazione verte generalmente su una serie di obiettivi definiti in rapporto agli standard professionali di *performance*, ma il valutatore può allargare la propria osservazione sino a prendere in considerazione il grado di *performance* nel suo complesso.

In Francia gli ispettori sono gli attori principali della valutazione degli insegnanti. I docenti sono soggetti ad una visita ispettiva con una cadenza quadriennale. La frequenza delle ispezioni varia in rapporto alle circoscrizioni ed al tempo a disposizione. Sovente sono gli stessi insegnanti a richiedere la visita ispettiva allo scopo di una progressione di carriera. Il punteggio attribuito al termine dell'attività ispettiva è basato su una serie di criteri sia di carattere didattico che amministrativo. La valutazione tiene conto dell'osservazione di una sequenza di attività didattiche e del successivo colloquio individuale intrattenuto con l'insegnante. Sia presso i *colléges* che presso i licei, gli insegnanti sono interessati da un'attività ispettiva mediamente ogni sei o sette anni. La valutazione operata dai funzionari si svolge presso il luogo di esercizio professionale del docente e prende la forma di una osservazione di una sequenza didattica, seguita da una conversazione strutturata e individuale con l'insegnante. L'esito dell'attività di valutazione dell'insegnante si articola su due distinti ordini di punteggio. Il primo ambito, di competenza dell'ispettore, si concentra sugli aspetti di ordine pedagogico e dà luogo ad un massimo di sessanta punti. Il secondo tipo di punteggio esamina gli aspetti di carattere amministrativo e conferisce un massimo di quaranta punti. Quest'ultimo viene ricavato dall'analisi compiuta annualmente dal capo d'istituto sulla base dei criteri di frequenza, puntualità, autorità e influenza. Il personale appartenente alle categorie degli insegnanti *agregés*, non è soggetto ad ispezione. La loro valutazione, effettuata su un piano esclusivamente amministrativo su una scala in centesimi, è condotta annualmente dal capo di istituto di istruzione superiore in cui esercitano le loro funzioni.

In Spagna le autorità educative delle singole Comunità Autonome regionali sono responsabili della creazione di piani per la valutazione dell'insegnamento nel settore pubblico. Tali piani definiscono gli obiettivi ed i criteri di valutazione, così come le modalità con cui gli insegnanti, la comunità scolastica e le autorità educative stesse partecipano al processo di valutazione. Le autorità educative, assimilabili sotto questo profilo a corpi ispettivi, promuovono pertanto anche la

valutazione degli insegnanti su base volontaria e sono responsabili per la definizione delle modalità della valutazione stessa.

Gli organismi di ispezione dipendono pertanto dai governi regionali e si occupano di azioni di controllo effettuate nei confronti dei diversi istituti scolastici sotto il profilo pedagogico ed organizzativo. La responsabilità del controllo e della valutazione include sia le strutture scolastiche pubbliche che quelle private, siano esse finanziate o meno dallo stato. Tra le funzioni principali di ispezione figurano da un lato la valutazione delle procedure e dell'organizzazione, dall'altra dei risultati dell'azione didattica. Al tempo stesso si prevede che gli ispettori svolgano il duplice ruolo di valutatori e di consulenti nell'implementazione di tutti i cambiamenti nella sfera dell'istruzione. In linea di principio le loro valutazioni dovrebbero sortire un effetto diretto sulla carriera professionale degli insegnanti. Tuttavia nella pratica non sempre un rapporto negativo redatto da parte di un ispettore potrà avere effetti reali su un determinato insegnante che intenda permanere all'interno del proprio corpo e livello, sia in termini positivi, ossia in vista di incentivi salariali, sia in termini negativi, a mezzo di effetti sanzionatori sullo sviluppo della carriera professionale. Nel passato recente le autorità educative regionali hanno promosso forme di valutazione degli insegnanti su base volontaria. L'introduzione nelle selezioni pubbliche e nei concorsi per il passaggio ad altro corpo o livello della valutazione della carriera pregressa dei candidati anche sotto il profilo delle verifiche ispettive ha contribuito ad attribuire un peso maggiore alla funzione valutativa nella scuola.

In Svizzera il processo che a partire dalla fine degli anni Novanta ha introdotto nei diversi sistemi cantonali dell'istruzione e della formazione professionale un sempre maggiore livello di autonomia delle scuole ha prodotto conseguentemente un utilizzo progressivo di modelli e pratiche di valutazione, ed insieme di dispositivi tesi a garantire il grado di *accountability* dei singoli istituti scolastici e del sistema educativo nel suo insieme. Attualmente la maggior parte delle amministrazioni cantonali si è dotata o si sta attrezzando per dotarsi di sistemi di assicurazione della qualità dell'offerta formativa erogata, anche allo scopo di fornire informazioni e dati utili all'elaborazione ed alla valutazione delle politiche scolastiche e formative. Negli anni recenti quindi, sia i diversi cantoni che la Confederazione intendono costituire un sistema di monitoraggio per tenere sotto controllo la *performance* dei sistemi educativi. L'autorità ispettiva della scuola operante a livello cantonale detiene generalmente la responsabilità istituzionale di controllo nella maggior parte della Confederazione. Tale organismo monitora l'implementazione delle leggi cantonali e la qualità dell'insegnamento impartito dai singoli insegnanti, prevalentemente nella scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre in quelle di secondo grado l'*assessment* dei docenti rientra nelle procedure di gestione della qualità di istituto. Se un tempo alla funzione ispettiva veniva associata una connotazione di tipo burocratico, imperniata sul controllo a fini sanzionatori, oggi si è evoluta ed è andata includendo attività di consulenza e di promozione di progetti educativi ad ampio impatto cantonale. Il suo ruolo si è spostato progressivamente sullo sviluppo del sistema scolastico. Gli ispettori di norma sono ex insegnanti di lunga esperienza, giunti a rivestire la funzione grazie ad una formazione specifica.

9.3. Il posizionamento complessivo dei sistemi nazionali

Al capitolo 8 si è provveduto a presentare una rilettura sintetica dei referenziali nazionali di competenza dell'insegnante, analizzati in profondità nella parte seconda della ricerca, utilizzando un *metaframework* che consentisse di allinearli e di esaminarne le caratteristiche in relazione ad un uno schema di riferimento comune. Al capitolo 9.1., sulla scorta dell'analisi precedentemente compiuta, si sono evidenziati i principali elementi di convergenza e di divergenza tra referenziali nazionali. Al capitolo 9.2. si è ritenuto inoltre opportuno compendiare in forma di scheda le caratteristiche dei sistemi nazionali che ruotano intorno alla figura del docente, sintetizzandone tre variabili chiave: la formazione iniziale ed il periodo di primo inserimento, la formazione in servizio e la valutazione della *performance*.

Nel capitolo che segue si rende quindi possibile una breve analisi del posizionamento complessivo dei sistemi nazionali, ponendo a confronto le caratteristiche dei referenziali con le condizioni di contesto, legate alla formazione iniziale ed agli sviluppi di carriera dell'insegnante nei diversi ambiti nazionali.

Per poter definire la situazione tendenziale che caratterizza i diversi contesti nazionali ed esplorare le relazioni reciproche che vi intercorrono si intende introdurre un diagramma di riferimento articolato su quattro variabili. 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 risulti associato all'anzianità di servizio, sia soggetto ad una progressività condizionata o lineare. I quadranti delimitano lo spazio all'interno di un *contunuum* 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 (Fig. 13).

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 Mulgan ha sottolineato che quello di *accountability* "va inteso come un termine generale per ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari".¹¹² In questo senso *accountability* si lega a concetti quali responsabilità, capacità di risposta (*responsiveness*), controllo, trasparenza, etc. 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".¹¹³ Il merito di tale definizione si basa sulla relazione sociale che intercorre tra attori e forum e sul processo di formulazione delle ragioni a giustificazione della propria linea di azione. Il significato si presta in

¹¹² Mulgan, R. (2000), "Accountability: An Ever-Expanding Concept?" *Public Administration* 78 (3), pp. 555-573 (nostra traduzione).

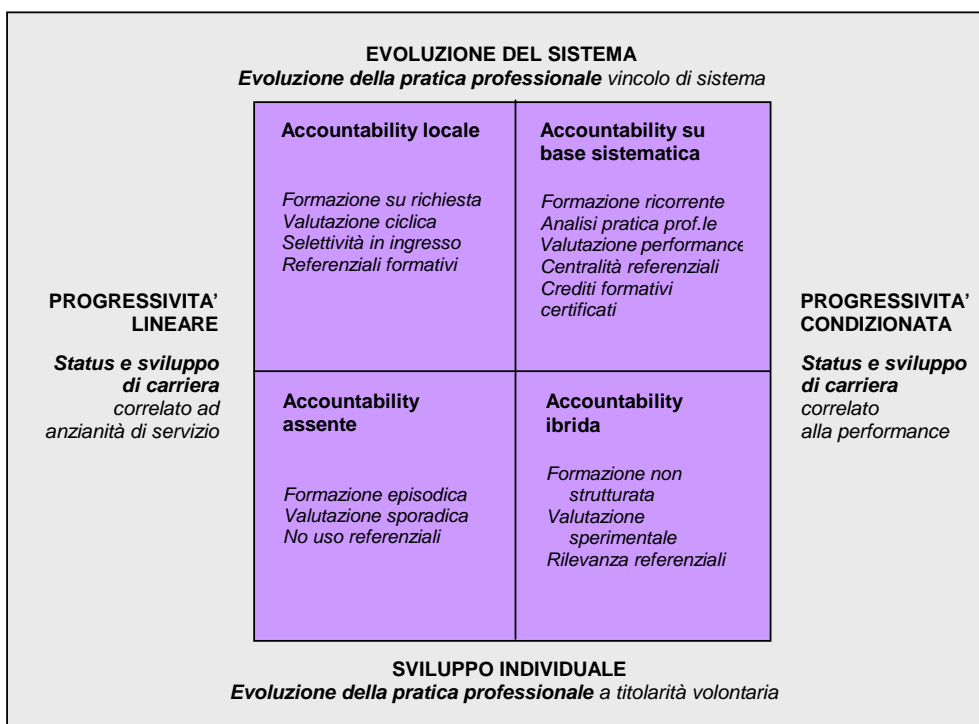
¹¹³ Bovens, M. (2007), "New Forms of Accountability and EU-Governance", *Comparative European Studies* 5/2007, pp. 104-120 (nostra traduzione).

modo particolare a spiegare i processi di legittimazione delle *policy* che si sviluppano tra istituzioni e sfera della società civile.

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. 13 – Diagramma per la valutazione del grado di *accountability*



Si ricorderà al riguardo che in Inghilterra la figura dell'insegnante non gode di un impiego garantito per ciascun livello della vita 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 stretto 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 stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti*.¹¹⁴ 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. Va da sé che molti dei tratti ora richiamati appartengono anche ad altri sistemi nazionali, ma qui interessa porre in evidenza il legame di causa ed effetto che intercorre tra la crescita professionale certificata nelle sedi di volta in volta definite e la progressione di carriera.

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.

Si ricorderà che 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

¹¹⁴ 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).

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.

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 si è rilevata la presenza di un elenco 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. 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, la cui valutazione non prevede il ricorso a standard univocamente definiti.

Assenza di accountability

Nell'ultimo quadrante del diagramma non rientra alcuno dei casi nazionali esaminati. La categoria circoscrive uno scenario 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.

PARTE QUARTA – ELEMENTI DI TRASFERIBILITA'

10. Elementi di riflessione per un possibile *transfer* di modelli e pratiche nel contesto trentino

Nella parte quarta del rapporto ad essere presi in esame sono i possibili elementi di trasferibilità nel contesto trentino, a partire da quanto osservato nei sistemi nazionali e regionali fin qui descritti. Ovviamente la finalità cui risponde l'ultima parte dello studio non ha a che fare con la riproducibilità, di carattere meccanico, di alcune *good practices* esaminate precedentemente, quanto con la presentazione di una serie di elementi che possano fornire utili spunti di analisi e di riflessione. Si considereranno in particolare quattro ambiti principali di analisi: la definizione di profili e di standard differenziati per gli insegnanti, i modelli di ingresso nella carriera professionale e di primo inserimento, i sistemi di formazione in servizio degli insegnanti correlati a forme di certificazione dei risultati conseguiti e di capitalizzazione dei crediti acquisiti ed infine i sistemi di valutazione della *performance* degli insegnanti. Per l'esplorazione di ciascun ambito verrà adottato uno schema comune, articolato nel modo seguente: a) sintesi per punti degli obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di problematiche e criticità comuni evidenziate nei contesti nazionali oggetto dell'indagine comparativa; b) tabelle sinottiche riepilogative delle tendenze comuni alle *policy* nazionali di contrasto alle criticità esaminate; c) elementi sintetici di riflessione per un possibile *transfer* nel contesto trentino.

Data la centralità che la tematica relativa alla definizione di standard professionali e formativi della figura dell'insegnante ha rivestito nella prima parte del rapporto, si riserverà a tale aspetto un maggiore livello di approfondimento.

10.1. Verso un modello di profili e di standard di competenza differenziati per gli insegnanti

10.1.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni

L'elemento centrale che scaturisce dall'analisi condotta sui casi nazionali nelle sezioni seconda e terza del rapporto attiene alla definizione di un profilo generale di competenze dell'insegnante, su cui si possano innestare ulteriori profili specializzati, correlati a determinati ruoli e funzioni presenti sia a livello di staff di direzione che di campi di intervento extra disciplinari. Tali profili, nei contesti maggiormente evoluti risultano definiti mediante lo sviluppo di *standard* di carattere professionale o formativo.

La diffusione di profili di competenze dell'insegnante origina principalmente dalla necessità di fissare una serie di obiettivi di sviluppo dei sistemi scolastici per intervenire con *policy* appropriate sulle criticità presenti. Tali obiettivi, tesi ad incrementare il livello di *accountability* espresso dai sistemi scolastici nei confronti dell'utenza e dei diversi ulteriori portatori di interessi, possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

Livello delle *policy*

- Fornire standard di competenza che possano orientare i percorsi di formazione iniziale terziaria di preparazione all'accesso nella carriera e al contempo guidare la successiva pratica professionale dell'insegnante.
- Sviluppare referenziali di competenze dell'insegnante differenziati che, partendo da un nucleo di competenze comuni, siano in grado di differenziare appropriatamente le ulteriori specializzazioni di carattere funzionale ed organizzativo, sia orizzontalmente (*differenziazione funzionale su aree non disciplinari*) che verticalmente (*accesso allo staff di direzione*).
- Correlare la progressione di carriera, di status e di fascia retributiva degli insegnanti ad un'effettiva ed accertabile crescita professionale di competenze nei settori specifici di dispiegamento delle attività lavorative.
- Differenziare i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione ed individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, *tutorship* all'apprendimento, *counselling*, etc.).
- Introdurre nuovi profili in relazione alla definizione del curriculum scolastico, sia per linee orizzontali (aree disciplinari, aree di competenze interdisciplinari, dipartimentalizzazione degli istituti scolastici, etc.), che verticali (curricoli verticali, coerenza e progressività dei curricula di ciclo scolastico, etc.).
- Armonizzare ed allineare i profili dell'insegnante con le recenti *policy* promosse dall'Unione Europea, *in specie* in rapporto ai livelli in cui si articola l'*European Qualification Framework*.

Livello del sistema scolastico locale

- Fornire ai diversi organismi che *all'esterno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della valutazione della *performance* dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).
- Fornire ai diversi organismi che *all'esterno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della formazione continua degli insegnanti, standard di competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione di impatto delle diverse misure e delle azioni formative promosse.

Livello dell'istituzione scolastica

- Fornire standard di riferimento per guidare l'azione delle figure tutoriali e di accompagnamento che supportano l'ingresso degli insegnanti neoassunti nel percorso di carriera (*tutoring, mentoring, coaching*).
- Fornire ai diversi organismi che *all'interno dell'istituzione scolastica* si occupano della valutazione della *performance* dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).
- Fornire ai diversi organismi che *all'interno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della formazione continua degli insegnanti, standard di

competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione dell'apprendimento, di risultato e di impatto delle diverse misure e programmi formativi promossi.

- Predisporre profili diversificati di insegnanti (*diversificazione organizzativa*) in rapporto a ruoli e funzioni di supporto al dirigente scolastico ed al suo staff (definizione di *policy* scolastiche in campi diversi e della loro implementazione e valutazione).
- Differenziare *operativamente* i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione ed individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, *tutorship* all'apprendimento, *counselling*, etc.).

10.1.2. Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali

Di seguito si riporta la tabella sinottica relativa ai diversi ruoli e funzioni supplementari attribuibili alla figura dell'insegnante, entro lo staff dirigenziale o aree di intervento extra disciplinari, così come è emersa all'interno dei diversi contesti esaminati nella parte seconda del rapporto, sia nei paragrafi in cui si sono posti sotto osservazione i profili specialistici, sia nel corso dell'analisi successiva.

L'articolazione dei ruoli e delle responsabilità riscontrati non si osserva allo stesso modo in ciascuna istituzione scolastica ma risulta essere presente in funzione del sistema nazionale dell'istruzione, del modello organizzativo adottato dall'istituzione scolastica, oltre che dell'adozione ed implementazione di *policy* nazionali, territoriali e di istituto.

La tabella specifica per ciascun livello di funzione, rispettivamente di staff di direzione o di linea, lo status ed i referenziali corrispondenti ad ogni ruolo specifico (*Tab. 7*). Si tratta in entrambi i casi di **professionalità di gruppo**, cui si richiede un'elevata capacità di interazione con una molteplicità di attori interni ed esterni alla scuola. Sotto tale profilo possono essere distinti ben quindici profili differenziati.

A. Staff di direzione

- coordinatore della formazione continua;
- coordinatore della valutazione della *performance* degli insegnanti;
- coordinatore delle politiche per i bisogni educativi speciali;
- coordinatore della valutazione di istituto (spesso comprende la valutazione della *performance*).

Si tratta di profili che, presidiando ambiti di intervento di responsabilità del dirigente scolastico, presentano nuclei di competenza comuni con tale figura.

B. Specializzazioni extra disciplinari esterne allo staff di direzione

- coordinatore di dipartimento;
- coordinatore di classe;
- l'insegnante per soggetti con BES;
- il tutor per insegnanti neoassunti;
- insegnante orientatore;
- tutor per i percorsi di alternanza formativa;
- referente per la valutazione di istituto;
- learning mentor;

- coordinatore di progetti complessi interni all'istituzione scolastica e con attori esterni;
- coordinatore di progetti complessi entro una rete di istituzioni scolastiche e con attori esterni;
- docente dei programmi di formazione continua territoriale.

Per la descrizione analitica dei diversi profili si rimanda ai capitoli descrittivi dei contesti nazionali (capp. 3-6).

10.1.3. Elementi di riflessione per un possibile transfer

La centralità del concetto di famiglia professionale

Le analisi effettuate nel corso della descrizione degli scenari nazionali e della loro successiva comparazione hanno posto in evidenza una serie di profili articolati in relazione all'assunzione di ruoli e responsabilità differenziate. A questo proposito si intende qui riprendere il concetto di famiglia professionale richiamato al capitolo 2. In quella sede si era anticipato come la riflessione compiuta a livello europeo avviatasi negli anni scorsi avesse offerto spunti di rilievo sul versante interpretativo, con conseguenti possibili ricadute sul piano metodologico ed operativo. Si sono già citati i lavori entro il gruppo TT Net, avviati nell'ambito del progetto *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework*.¹¹⁵ Si è ricordato come in quella sede il concetto di famiglia professionale fosse stato introdotto dal gruppo di lavoro, in particolare da Salatin, e si fosse dimostrato centrale nell'individuare nei *job profiles* degli operatori della VET un nucleo comune di competenze derivante da una convergenza di ruoli funzioni in parte tradizionali ed in parte di nuova attribuzione. Il concetto di famiglia professionale può quindi divenire l'elemento con cui ridefinire il nucleo di professionalità e di competenze convergenti su più profili professionali, sul quale possano svilupparsi ulteriori ambiti specifici e differenziati di intervento verso forme crescenti di specializzazione. Il ricorso al binomio famiglia professionale – specializzazioni funzionali ed organizzative consente di ***integrare la precedente analisi comparativa, compiuta sul tronco centrale delle competenze professionali dell'insegnante, con una ricognizione sugli aspetti, oggi sempre più centrali, della specializzazione sia a livello di staff di direzione che all'interno di aree non disciplinari.***

¹¹⁵ Frimodt R., Volmari K., Salatin A., Carlini D., di Giambattista C. (2006), *cit.*

Tab. 7 – Ruoli e funzioni specialistici dell’insegnante per contesto nazionale, status e referenziale

RUOLO/FUNZIONE		INGHILTERRA	FRANCIA	SPAGNA	SVIZZERA (Ticino)
<i>Staff di direzione</i>					
1. Coordinatore policy per la formazione continua	status	<i>Excellent Teacher Status (Continuing professional development leaders)</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Cattedratico</i>	<i>Insegnante esperto</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status	Standard formazione iniziale Formazione continua
2. Coordinatore valutazione della performance	status	<i>Excellent Teacher Status (CPD Leader)</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	-	-
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	-	-
3. Coordinatore policy per i BES	status	<i>Excellent Teacher Status</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	<i>Cattedratico</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Formazione continua
4. Coordinatore valutazione di istituto	status	<i>a. Excellent Teacher Status</i> <i>b. Advanced Skills Teacher Status</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Cattedratico</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard formazione iniziale Formazione continua
<i>Specializzazioni extra disciplinari</i>					
5. Coordinatore di dipartimento	status	<i>a. Advanced Skills Teacher Status</i> <i>b. Excellent Teacher Status</i>	<i>a. Professeur certifié (hors classe)</i> <i>b. Professeur agrégé</i>	<i>Cattedratico</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status	Standard formazione iniziale Formazione continua
6. Coordinatore di classe	status	<i>a. Post Threshold Status</i> <i>b. Excellent Teacher Status</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Cattedratico</i>	<i>Insegnante</i>

	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard formazione iniziale Formazione continua
7. Insegnamento a soggetti con BES	status	a. <i>Insegnante certificato per i SEN</i> b. <i>Qualified Teacher Status</i>	a. <i>Insegnante specializzato BES</i> b. <i>Professeur certifié</i>	a. <i>Insegnante specializzato</i> b. <i>Profesor</i>	a. <i>Insegnante specializzato</i> b. <i>Insegnante</i>
	referenziali	a. Standard professionali SEN b. Standard professionali QTS	a. Referenziali formativi b. 6 ^a competenza professionale	a. Referenziali formativi BES b. Formazione iniziale	a. Referenziali formativi BES b. Formazione iniziale
8. Tutoring neoassunti	status	a. <i>Post Threshold Status</i> b. <i>Excellent Teacher Status</i>	<i>Professeur conseiller pédagogique</i>	<i>Cattedratico</i>	<i>Insegnante</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Formazione iniziale/continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard formazione iniziale Formazione continua
9. Insegnante orientatore	status	a. <i>Qualified Teacher Status</i> b. <i>Post Threshold Status</i>	<i>Insegnante (in collegamento con conseillers d'orientation-psychologues)</i>	<i>Profesor</i>	<i>Insegnante</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	9 ^a competenza professionale Formazione iniziale/continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard formazione iniziale Formazione continua
10. Tutoring alternanza formativa	status	<i>Qualified Teacher Learning and Skills</i> <i>Associate Teacher Learning and Skills</i>	<i>Professeur certifié</i>	<i>Profesor</i>	<i>Insegnante</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione iniziale/continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard formazione iniziale Formazione continua
11. Referente valutazione di istituto	status	a. <i>Excellent Teacher Status</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	a. <i>Maestro / Profesor</i> b. <i>Cattedratico</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard formazione iniziale Formazione continua
12. Learning mentor	status	<i>Post Threshold Status</i>	<i>Professeur certifié in collegamento con Conseiller principal d'éducation (CPE)</i>	-	-
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione iniziale/continua	-	-
13. Coordinatore	status	<i>Excellent Teacher Status (Continuing professional development leaders)</i>	<i>Professeur certifié</i>	a. <i>Maestro / Profesor</i> b. <i>Cattedratico</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>

di progetti complessi interni alla scuola	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione iniziale/continua	Concorsi per accesso allo status	Formazione continua
14. Coordinatore di progetti complessi entro una rete di scuole	status	<i>Advanced Skills Teacher Status</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	<i>Maestro / Profesor Cattedratico</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status	Formazione continua
15. Docente nei programmi di formazione continua	status	<i>a. Advanced Skills Teacher Status</i> <i>b. Excellent Teacher Status</i>	<i>a. Professeur certifié (hors classe)</i> <i>b. Professeur agrégé</i>	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Cattedratico</i>	-
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status	-

Differenziazioni funzionali all'interno della figura dell'insegnante

Da quanto si è potuto osservare in sede di analisi comparata, si rileva come negli anni recenti a livello internazionale si siano moltiplicati i ruoli e le responsabilità attribuiti agli insegnanti. Un tale processo ha determinato una maggiore articolazione dei profili di carriera aperti ai docenti scolastici sia sull'*asse orizzontale*, mediante l'assunzione di funzioni di sistema che eccedono dalla tradizionale divisione in aree disciplinari (valutazione di istituto, orientamento, coordinamento di classe, di dipartimento, *tutoring* e *mentoring* del personale insegnante neoassunto, etc.), sia sull'*asse verticale*, verso l'assunzione di funzioni di staff di direzione.

L'evoluzione del sistema della scuola verso una specializzazione funzionale comporta l'emergere di tre ordini distinti di necessità. Da un lato si richiede la definizione di standard/referenziali di tipo professionale o formativo che possano fungere da riferimento comune per supportare la crescita delle professionalità in vista dell'assunzione di tali ruoli, in coerenza con le *policy* promosse recentemente dall'Unione Europea in tema di riconoscimento e certificazione delle qualificazioni e delle competenze. Dall'altro lato si percepisce l'esigenza di raccordare in modo sempre più stretto l'avanzamento di carriera all'acquisizione di responsabilità via via più estese. Infine si coglie l'importanza di accompagnare la progressione nella pratica professionale con l'offerta di percorsi formativi orientati all'acquisizione di sistemi di competenze sempre più specialistiche e di livello elevato. Di seguito si proporranno alcune piste di riflessione in merito al primo ordine di problemi, mentre nei paragrafi successivi si forniranno alcuni spunti sulle ulteriori tematiche.

Lo sfondo per lo sviluppo di standard professionali dell'insegnante: l'European Qualification Framework

I Consigli europei di Lisbona e di Barcellona hanno individuato nella maggior trasparenza delle qualificazioni e delle competenze il presupposto necessario per trasformare la diversità dei sistemi formativi nazionali in una risorsa spendibile a livello europeo. La trasparenza delle qualifiche si definisce come il livello alla cui altezza si può fissarne e compararne il valore nel mercato del lavoro, nell'istruzione e nella formazione, oltre che nel più vasto sistema sociale. La trasparenza può allora essere vista come il presupposto necessario per riconoscere i risultati dell'apprendimento che conducono a diverse qualificazioni. Una maggiore trasparenza è importante allo scopo di permettere ai singoli cittadini di giudicare il valore relativo delle qualificazioni; consentire di trasferire e accumulare le qualificazioni (perseguire l'apprendimento permanente in tal senso richiede che i cittadini possano combinare titoli acquisiti in contesti, sistemi e Paesi diversi); migliorare la capacità dei datori di lavoro di giudicare profilo, contenuto e pertinenza delle qualificazioni offerte sul mercato del lavoro; permettere alle organizzazioni che erogano istruzione e formazione di comparare reciprocamente profili e contenuti delle rispettive offerte, creando così un presupposto importante per garantirne ed incrementarne la qualità.

Il Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (*European Qualification Framework*), oggetto di una Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, è costituito da otto livelli di riferimento che fungono da punto comune e neutro di riferimento per gli enti di istruzione e formazione a livello nazionale e settoriale.¹¹⁶ I livelli coprono l'intera gamma delle qualificazioni, da quelle ottenute al termine dei percorsi di istruzione e della

¹¹⁶ Parlamento Europeo e Consiglio, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 23.04.2008 (2008/C111/01).

formazione obbligatoria a quelle assegnate ai più alti livelli di istruzione e formazione accademica e professionale. In quanto strumento che promuove l'apprendimento permanente, l'EQF comprende tutte le tipologie e le filiere dell'istruzione e della formazione: istruzione generale e per adulti, istruzione e formazione professionale e istruzione superiore. I livelli maggiormente elevati contengono un chiaro riferimento ai corrispettivi gradi definiti nello schema per lo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore nel contesto del processo di Bologna.¹¹⁷

Dato il quadro appena descritto, risulta evidente come sia importante che nuove forme di qualificazione emergenti nel mondo della scuola possano allinearsi con il quadro predisposto in sede europea per favorirne il riconoscimento e la certificazione, oltre che potenziare le forme di mobilità entro lo spazio comunitario.

Dalle figure professionali ai cluster di competenze

Nel mercato del lavoro sin dagli anni Ottanta è andata crescendo la necessità di passare da una visione della figura professionale intesa in senso tradizionale, dettagliata mediante un'analisi delle mansioni e non soggetta a modifiche sostanziali nel breve e medio periodo, ad un diverso approccio secondo il quale la figura può essere articolata in *cluster* di competenza a geometria variabile, progressivamente modificabili in relazione ai diversi contesti di lavoro, ai modelli organizzativi ed alle tecnologie di volta in volta impiegate.

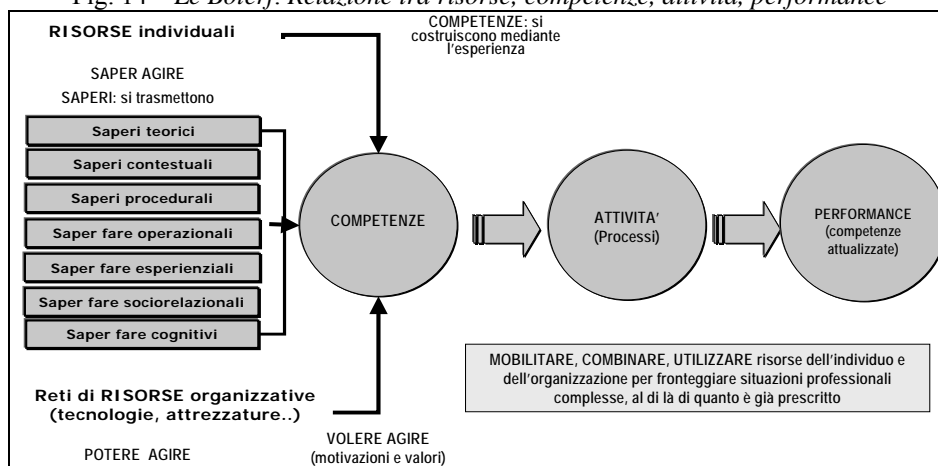
La transizione ad un modello di tipo combinatorio pare risultare particolarmente utile in contesti in rapida trasformazione, quale sembra essere oggi quello della scuola italiana, con l'apertura di nuovi scenari e la richiesta di professionalità per il presidio di nuovi processi.

La compresenza di elementi che rimandano al concetto di famiglia professionale, con il rinvio ad un *tronco comune di competenze* ed ulteriori *ambiti e livelli di tipo specialistico*, insieme ad un'impostazione combinatoria, che vede nelle competenze la capacità di mobilitare risorse di diverso ordine in vista del fronteggiamento di situazioni complesse, pare offrire una prospettiva particolarmente utile.

Un tipo di modello di competenza che pare adattarsi in modo particolarmente adeguato al contesto analizzato è ricavabile dall'analisi di Guy Le Boterf, sociologo dell'organizzazione, tra le figure di maggiore spicco a livello europeo in tema di analisi delle organizzazioni.

¹¹⁷ Per una presentazione del quadro di *policy* promosse recentemente dall'Unione Europea in tema di riconoscimento delle qualificazioni e delle competenze si rimanda a Dordit L., Perulli E. (2008), *Le politiche di cooperazione europea in tema di trasparenza dell'apprendimento*, in Di Francesco G., Perulli E. (2008), *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, Isfol, Roma.

Fig. 14 – Le Boterf. Relazione tra risorse, competenze, attività, performance



Fonte: Elaborazione da Le Boterf, 1997

Secondo Le Boterf (Fig. 14) le competenze operano su una serie di materiali di base, le risorse, costituite da un'ampia gamma di oggetti eterogenei: saperi disciplinari, procedimenti, processi, abilità, capacità operative e cognitive, saperi riguardanti l'ambiente in cui si opera, saperi relazionali, qualità personali. Tuttavia le competenze non vanno confuse con le risorse, rispetto alle quali si situano ad un livello superiore. Mentre le risorse, elementi componenti delle competenze, possono essere apprese e trasmesse, le competenze si costruiscono invece solo mediante l'esperienza in situazioni concrete e definite. In questo senso le competenze possono essere concepite nei termini di un saper agire: *“la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. La competenza rientra nel concetto di saper-mobilitare. Affinché ci sia competenza è necessaria la messa in campo di un repertorio di risorse. Questo bagaglio è la condizione della competenza [...] La competenza consiste nel mobilitare saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare [...] La competenza è un saper agire”*.¹¹⁸ Il riferimento all'esperienza consente di superare una visione della formazione legata unicamente ai percorsi di apprendimento formali e di allargare la considerazione anche alle competenze acquisite in situazioni e contesti non formali e informali.¹¹⁹ Oltre alle conoscenze collegate al saper agire, che si possono trasmettere mediante la formazione, le competenze necessitano di una dimensione legata al poter agire, ossia alle reti di risorse organizzative. Infine non va tralasciata la componente volitiva, il voler agire, frutto delle motivazioni e dei valori individuali e collettivi. Se i saperi si acquisiscono mediante la trasmissione, le competenze non sono trasmissibili meccanicamente, ma necessitano di uno sviluppo legato all'esperienza, ossia in situazione. Le competenze si esprimono nel presidio di determinate attività, e come tali sono in parte visibili ed in parte implicite. La *performance* costituisce in tal senso la forma attualizzata della competenza, in termini osservabili e misurabili.

La costruzione dei referenziali di competenza: ipotesi di lavoro

Di seguito si intendono indicare in forma estremamente sintetica una serie di ipotesi di lavoro in merito alla costruzione di referenziali di competenza che supportino una differenziazione funzionale

¹¹⁸ Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Edition d'organisation, Paris.

¹¹⁹ Per un approfondimento sulla nozione di competenza come esito di apprendimenti in contesti formali, non formali ed informali, si veda: Cedefop (2009) *The Dynamycs of Qualifications*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

della figura dell'insegnante. Gli spunti di riflessione si basano sui risultati dell'analisi compiuta nella prima parte del rapporto di ricerca, combinati con le criticità che investono il sistema scuola sotto questo particolare profilo, cui si è fatto cenno in apertura del capitolo.

Sviluppo di standard professionali

L'analisi del caso inglese e francese hanno posto in evidenza quanto la disponibilità di standard professionali per la figura dell'insegnante possa supportare in modo estremamente efficace sia la costruzione dei percorsi della formazione iniziale terziaria, sia la successiva qualificazione professionale e la progressione di carriera dei docenti della scuola. Nel caso inglese, la definizione dei referenziali professionali si presenta assai articolata ed analitica, con una descrizione che scende al livello delle componenti della competenza, operando una distinzione tra le risorse di tipo conoscitivo e quelle afferenti alle attitudini ed alle capacità professionali. La varietà degli standard, ciascuno dei quali è associato ad un livello della pratica professionale che include i livelli precedenti e ne costituisce un ulteriore affinamento ed integrazione, copre l'intera gamma delle competenze oggi richieste per ricoprire ruoli e funzioni di sistema nella sfera scolastica. Gli standard offrono un metro comune per le pratiche di valutazione della *performance* dei docenti e per lo sviluppo dei percorsi di autoanalisi della professionalità operati dagli insegnanti. Inoltre costituiscono il fondamento su cui costruire percorsi di formazione continua per il rafforzamento delle competenze possedute e per l'acquisizione di nuove risorse professionali da spendere nella progressione di carriera. Gli standard possono essere strutturati su più livelli, con un livello di base che raggruppa le competenze proprie della famiglia professionale e ulteriori livelli di specializzazione funzionale.

Sviluppo di referenziali di qualificazione

In alternativa allo sviluppo di standard professionali, può risultare altrettanto utile la definizione di referenziali di qualificazione, che contengano al loro interno sia l'articolazione sintetica dei profili professionali attesi che la descrizione dell'impianto formativo a supporto dello sviluppo delle competenze e del dispositivo valutativo degli esiti di apprendimento. Anche in questo caso, come nell'ipotesi esposta in precedenza, gli standard di qualificazione possono offrire un metro comune per le pratiche di valutazione della *performance* dei docenti, così come per lo sviluppo dei percorsi di autoanalisi della professionalità operati dagli insegnanti. Inoltre costituiscono il fondamento su cui costruire percorsi di formazione continua per il rafforzamento delle competenze possedute e per l'acquisizione di nuove risorse professionali da spendere nella progressione di carriera. Gli standard possono essere strutturati su più livelli, con un livello di base che raggruppa le competenze proprie della famiglia professionale ed ulteriori livelli di specializzazione funzionale. Di particolare interesse potrebbe essere lo sviluppo di pratiche per il riconoscimento e la validazione di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale ed informale.

10.2. Modelli di selezione, reclutamento e primo inserimento

10.2.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni

La diffusione di nuovi modelli di selezione, reclutamento e primo inserimento nella carriera professionale si spiega con la necessità di fissare una serie di obiettivi di sviluppo dei sistemi scolastici per intervenire con *policy* mirate sulle criticità presenti. Si tratta di obiettivi, volti ad incrementare il livello di *accountability* espresso dai sistemi scolastici nei confronti dell'utenza e dei diversi ulteriori portatori di interessi, che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

Livello delle *policy*

- Introdurre forme maggiormente flessibili di impiego per ridurre la scarsità di offerta in alcune aree disciplinari ed in genere per elevare la qualità dell'offerta formativa.
- Potenziare la fase di selezione e reclutamento del personale docente, passando da forme di concorso centrate esclusivamente sulla valutazione del patrimonio teorico e conoscitivo alla valutazione delle competenze e capacità tecnico-pratiche e operative.
- Fornire strumenti di accompagnamento e di supporto per favorire l'ingresso nella carriera professionale beneficiando di una consulenza su specifici aspetti legati alle attività di programmazione didattica ed insegnamento, di valutazione degli esiti di apprendimento e di collaborazione con il corpo docente.
- Articolare percorsi di crescita professionale che consentano all'insegnante neoassunto di fare proprio il modello organizzativo e di comprendere l'articolazione gerarchica del sistema scolastico di appartenenza.
- Definire *setting* formativi di apprendimento *on the job* che consentano a chi accede alla carriera di poter disporre di percorsi di acquisizione delle competenze organizzative e delle conoscenze implicite proprie della comunità degli insegnanti.
- Definire ruoli e funzioni della dirigenza scolastica e delle figure specifiche per le misure di supporto ed accompagnamento degli insegnanti di nuova nomina.
- Fornire linee guida e standard per la predisposizione dei percorsi di prova e di accesso alla carriera da parte del personale docente neoassunto.

Livello del sistema scolastico locale

- Fornire ai diversi organismi che *all'esterno dell'istituzione scolastica* si occupano dell'ingresso nella carriera professionale degli insegnanti di nuova nomina, indicazioni per l'attività di impostazione dei controlli e delle visite ispettive previste.

Livello dell'istituzione scolastica

- Selezionare e formare il personale destinato all'accompagnamento e supporto dei docenti neoassunti.
- Predisporre un modello organizzativo su cui basare le pratiche di inserimento dei neoassunti.
- Articolare i piani per la verifica delle attività svolte dai docenti di nuova nomina comprendendo ambienti di apprendimento eterogenei.

- Raccordare le misure di accompagnamento al personale neoassunto con attività di confronto con il corpo docente e di formazione continua mirata.

10.2.2. Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali

Di seguito si riporta la tabella sinottica relativa alle diverse fasi del processo di selezione, reclutamento e periodo di prova così come ricavati dalla parte seconda del rapporto (*Tab. 8*).

Tab. 8 – Fasi ed elementi del processo di selezione, reclutamento e primo inserimento per contesto nazionale

FASI / ELEMENTI	INGHILTERRA	FRANCIA	SPAGNA	SVIZZERA (Ticino)
Fase di selezione	Selezione competitiva per un numero predefinito di cattedre vacanti	Concorso di reclutamento nazionale	Promossa dalle Comunità Autonome. Processo in più fasi di cui una di pratica annuale	Selezione competitiva per un numero predefinito di cattedre vacanti
Figure chiave nei processi di selezione	Dirigente scolastico ed autorità locale mediante accordi con il consiglio direttivo dell'istituzione scolastica	Commissione di concorso	Commissione di concorso	Commissione di concorso
Fase di reclutamento	Prevede sia l'inserimento a tempo indeterminato che determinato, <i>full time</i> e <i>part time</i>	Immissione in ruolo o contratto di tipo privato	Insegnanti di ruolo o con contratto annuale di diritto privato	Prevede sia l'inserimento a tempo indeterminato che determinato, <i>full time</i> e <i>part time</i>
Periodo di prova	Obbligatorio, sulla base di standard (<i>Core standards</i>)	Obbligatorio per ottenere la nomina di ruolo	Periodo obbligatorio di pratica assistita che costituisce parte integrante del processo di selezione	Primo anno di prova
Tutor / mentor per accompagnamento e supporto dei soggetti in periodo di prova	Tutor con funzioni di accompagnamento, monitoraggio, valutazione. Formato sulla base di standard.	<i>Professeur conseiller pédagogique</i> , con funzioni di accoglienza e tutoraggio	Tutor con funzioni di monitoraggio e supporto dell'attività didattica	Non formalizzato
Tipo di programma di supporto per il periodo di prova	Programma formalizzato con momenti di analisi dei progressi	Programma basato sulle dieci competenze professionali	Programma non formalizzato	Non formalizzato
In caso di esito negativo reiterato del periodo di prova	Dichiarazione di non idoneità all'insegnamento nelle scuole pubbliche	Dichiarazione di non idoneità	Dichiarazione di non idoneità	Dichiarazione di non idoneità

10.2.3. Elementi di riflessione per un possibile transfer

Responsabilità dei dirigenti scolastici nella selezione degli insegnanti

Il modello inglese mostra come la selezione del personale docente possa essere attuata attribuendo una maggiore responsabilità al dirigente scolastico, con la collaborazione dell'autorità locale che ha il compito ulteriore di formalizzare la nomina del candidato. Tale attribuzione, in presenza di garanzie sulla trasparenza delle procedure di selezione e di eguaglianza di opportunità per la platea dei candidati, data anche la funzione esercitata da standard definiti ed inequivoci sulla cui base la selezione viene effettuata, riconosce ai dirigenti una reale funzione manageriale sulla selezione delle risorse umane, determinante al fine di aumentare il grado di *accountability* del sistema scolastico.

Flessibilità nelle formule di impiego

A livello internazionale si è insistito molto negli anni recenti sulla necessità di rendere maggiormente flessibili le formule di impiego, non solo allo scopo di fronteggiare la possibile carenza di insegnanti, *in specie* nelle materie di carattere scientifico, ma anche per favorire l'apporto di competenze da parte del mondo dei mestieri e delle professioni.

Il ricorso a forme di impiego *part time*, assai diffuse in particolare nel nord Europa, consente di promuovere una maggiore permeabilità tra il mondo della scuola e quello dell'impresa. La possibilità inoltre di assunzioni a tempo determinato sulla base di contratti di diritto privato possono promuovere l'apporto di professionalità specifiche e di elevata competenza, particolarmente rilevanti per allineare le competenze in uscita degli studenti con quelle richieste dallo sviluppo tecnologico e dalle pratiche professionali correnti.

Obbligatorietà del periodo di prova

La fase di primo inserimento, posta obbligatoriamente all'inizio della carriera professionale come accade in Inghilterra, in Francia ed in Svizzera, rappresenta uno strumento particolarmente utile per garantire un inserimento corretto ed efficace degli insegnanti di nuova nomina all'interno del sistema scolastico. Costituisce una forma di inserimento guidato e protetto, supportato da figure appositamente formate per una funzione di accompagnamento, sulla base di standard di apprendimento definiti o in alternativa di un programma di progressivo rafforzamento e potenziamento di competenze professionali.

La fase di *induction* ha lo scopo di introdurre i nuovi assunti nella professione, richiedendo loro di dimostrare un grado di *performance* al livello delle aspettative, costantemente monitorato e supportato, e nel contempo risponde alla finalità di far accedere gli insegnanti in prova all'interno della comunità professionale, fornendo strumenti per un costante confronto con docenti esperti.

Figure e dispositivi di supporto e accompagnamento nella fase di primo inserimento

Nel panorama internazionale posto sotto esame si è potuto cogliere come le figure che assolvono la funzione di *tutoring* e di *mentoring* nel periodo iniziale di prova degli insegnanti neoassunti, nelle esperienze più evolute sono selezionate e formate mediante procedure formalizzate a garanzia della qualità del servizio prestato. Nel contesto francese ed inglese le competenze minime del tutor sono circoscritte e definite. Inoltre, in entrambi i casi l'azione di accompagnamento e di monitoraggio, che persegue una finalità formativa e non di mero controllo, è orientata dall'utilizzo di dispositivi consolidati, quali programmi formalizzati per la gestione di supporti formativi volti alla qualificazione professionale, con la definizione di precise *policy* di istituto da parte del preside e, quando previsto, del consiglio direttivo. Nel caso inglese i tutor di accompagnamento nella fase di *induction* sono coordinati dal *CPD Leader*, garantendo in tal modo una supervisione tesa a garantire uniformità di giudizio e corretta applicazione degli aspetti procedurali, oltre che un'effettiva connessione con la *policy* scolastica complessiva di sviluppo della professionalità degli insegnanti.

10.3. Percorsi di formazione continua collegata allo sviluppo della pratica professionale sulla base di un sistema per la capitalizzazione dei crediti formativi

10.3.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni

Negli anni recenti anche nel mondo della scuola sono andati diffondendosi a livello internazionale sistemi per la formazione continua collegata allo sviluppo della pratica professionale, sulla base di forme di capitalizzazione e spendibilità dei crediti formativi acquisiti. Lo sviluppo di tali sistemi si ricollega ad una serie di obiettivi di *policy* tesi ad incrementare il livello di *accountability* espresso dai sistemi scolastici nei confronti dell'utenza e dei diversi ulteriori portatori di interessi, obiettivi che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema interessati.

Livello delle *policy*

- Definire profili e standard basati su elementi osservabili (*evidence-based*) con cui descrivere la professionalità dell'insegnante che precisino ciò che ci si attende conosca e sia in grado di fare, in modo da fornire un riferimento certo per la costruzione dei percorsi di formazione iniziale, ingresso nella carriera e sviluppo della pratica professionale mediante la formazione continua.
- Predisporre quadri legislativi e misure e che incentivino lo sviluppo della professionalità dell'insegnante per tutto l'arco della carriera, fornendo programmi e attività formative coerenti e di alto livello per l'aggiornamento dei docenti scolastici, abilitandone la capacità di rispondere alle sfide dalle quali il sistema scolastico è attualmente investito.
- Interconnettere in un unico sistema coerente le fasi della formazione iniziale degli insegnanti, del primo inserimento e dello sviluppo professionale successivo.
- Accreditare i programmi della formazione continua per gli insegnanti.
- Incentivare la partecipazione ad attività di formazione continua degli insegnanti mediante forme di supporto economico o di congedo formativo.
- Incentivare la partecipazione ad attività di formazione continua degli insegnanti mediante forme di riconoscimento della partecipazione alla qualificazione professionale come requisito per la

progressione salariale o l'acquisizione di nuovi ruoli e responsabilità entro l'istituzione scolastica.

- Incentivare la partecipazione ad attività di formazione continua degli insegnanti collegando più strettamente la crescita professionale individuale ai bisogni di sviluppo dell'istituzione scolastica.
- Favorire la capitalizzazione e spendibilità dei crediti formativi acquisiti collegandoli allo sviluppo di carriera e alle dinamiche salariali.
- Incentivare la nascita all'interno delle istituzioni scolastiche di ruoli e funzioni specialistiche nel campo dello sviluppo professionale degli insegnanti, mediante la predisposizione di politiche, programmazioni e attività di istituto, in collegamento con altre scuole e con l'autorità locale del sistema scolastico nazionale.

Livello del sistema scolastico locale

- Promuovere o coordinare la programmazione dell'offerta formativa territoriale, adottando misure per il controllo della qualità della formazione erogata dai diversi organismi deputati a farlo.
- Favorire la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche per la programmazione di attività di formazione continua più forte impatto territoriale, in risposta a bisogni di sviluppo dei sistemi scolastici su scala locale.
- Supportare, laddove esistano, forme di coordinamento dell'attività di formazione continua all'interno delle istituzioni scolastiche.

Livello dell'istituzione scolastica

- Sviluppare ruoli e funzioni di supporto alla dirigenza di istituto che siano in grado di impostare, implementare e valutare i progetti individuali di crescita della pratica professionale, connettendoli con l'offerta di formazione continua presente all'interno o all'esterno dell'istituzione scolastica, oltre che con i bisogni di sviluppo da essa espressi.
- Approntare una politica ed un sistema operativo per lo sviluppo della professionalità dei docenti scolastici che possa salvaguardare e valorizzare la continuità tra la formazione iniziale pre-servizio, il periodo di primo inserimento e la crescita professionale in servizio.

10.3.2. Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali

Di seguito si riporta la tabella sinottica relativa agli elementi chiave che caratterizzano le azioni di formazione continua all'interno dei diversi contesti esaminati nella parte seconda del rapporto (Tab. 9).

10.3.3. Elementi di riflessione per un possibile transfer

Policy di istituto per lo sviluppo professionale e la formazione continua degli insegnanti

Come si è osservato nel corso dell'analisi sul caso inglese, la politica per lo sviluppo professionale e la formazione continua degli insegnanti in quel contesto è posta in capo al dirigente scolastico, coadiuvato dal proprio staff, che ne risponde al consiglio direttivo. La definizione della politica di istituto in materia di qualificazione professionale dei docenti comprende quindi una serie di elementi tra loro correlati: la ricognizione dei fabbisogni dell'istituzione scolastica, anche in relazione agli obiettivi generali ed ai piani di sviluppo della scuola, la considerazione dei risultati periodici della valutazione della *performance* dei docenti, il raffronto su base statistica con il livello su cui si pongono le altre strutture scolastiche a livello locale e nazionale, oltre che le scelte individuali operate dagli insegnanti in rapporto ai propri progetti di sviluppo professionale e di carriera. Si tratta quindi di un approccio di tipo sistemico al problema del mantenimento e del potenziamento del livello di professionalità espresso dai singoli insegnanti e dal corpo docente considerato nel suo insieme, con una pluralità di attori che interagiscono tra loro per giungere al conseguimento di obiettivi comuni e interrelati, sulla base di piani di azione non necessariamente convergenti. Il caso rappresenta un ottimo ed efficace esempio di gestione integrata di obiettivi molteplici e non sempre convergenti, all'interno di un quadro di *policy* di istituto che richiede la predisposizione di misure complesse e la definizione ed il successivo presidio di processi ad alto contenuto di mediazione.

Il CPD Leader

La predisposizione di un sistema complesso di gestione dei percorsi individuali di crescita professionale, armonizzati con i piani di sviluppo della scuola ed in relazione con molteplici attori sia interni che esterni all'istituzione scolastica necessita di un figura dedicata che sia in grado di coordinare le diverse misure ed azioni da intraprendere di volta in volta.

Nel contesto inglese, l'unico tra quelli esaminati in cui si attribuisca un così elevato livello di responsabilità agli istituti scolastici in tale materia, anche in considerazione dell'autonomia di cui tradizionalmente godono, la figura che presiede ai diversi processi prende il nome di CPD Leader, ossia di coordinatore dello sviluppo professionale continuo del corpo docente. Il CPD Leader è un insegnante esperto, di norma appartenente allo status di *Excellent Teacher* o di *Advanced Skills Teacher*, avendo superato una selezione sulla base di standard professionali definiti. Tra le funzioni del CPD Leader figurano: il coordinamento delle misure di formazione continua, della valutazione della *performance* degli insegnanti e dei tutor che forniscono supporto ed accompagnamento ai docenti neoassunti. Inoltre il ruolo richiede di coordinare progetti complessi all'interno di reti di scuole volti alla crescita professionale degli insegnanti.

L'esempio si pone come *best practice* tra i casi internazionali esaminati e offre numerosi spunti per una sua applicazione nel contesto italiano e trentino in particolare.

Tab. 9 – Elementi chiave del processo di formazione continua degli insegnanti per contesto nazionale

ELEMENTI CHIAVE	INGHILTERRA	FRANCIA	SPAGNA	SVIZZERA (Ticino)
Standard di riferimento	<i>Framework</i> degli standard professionali per gli insegnanti	Competenze professionali dell'insegnante	-	-
Ruoli manageriali previsti entro le istituzioni scolastiche	<i>Continuing Professional Development (CPD) Leader</i>	-	-	-
Organismo responsabile delle policy	Definita da ciascuna istituzione scolastica, in capo al dirigente di istituto (coadiuvato dallo staff dirigenziale) ed al consiglio direttivo	Provveditorati in collaborazione con gli IUFM e d'intesa con le istituzioni scolastiche	Comunità Autonome regionali d'intesa con le istituzioni scolastiche	Cantoni
Carattere vincolante e livello minimo di frequenza	Non è formalmente obbligatoria e non è previsto un livello minimo ma sono destinate ad attività extradidattiche 5 giornate/anno	Non obbligatoria e realizzata al di fuori dell'orario di servizio	Su base volontaria con possibili incentivi	Su base volontaria con presenza di incentivi
Risorse destinate alla formazione continua	Risorse complessive assegnate alla scuola	Il budget è gestito dai provveditorati	Il budget è gestito dalle Comunità Autonome	Il budget è gestito dalle amministrazioni cantonali
Organismi erogatori della formazione continua	Istituti scolastici, network di scuole, atenei, organismi formativi, TDA, National College (<i>middle management</i>)	IUFM sulla base di iscrizioni a livello individuale	Centri risorse per gli insegnanti (<i>Centros de Profesores y Recursos</i>)	Dipartimento Formazione e Apprendimento del SUPSI
Forme innovative di formazione continua	Ripresa degli studi terziari per conseguimento delle laurea specialistica (<i>Master degree</i>) o del dottorato	Ripresa degli studi terziari per conseguimento delle laurea specialistica (<i>Master degree</i>)	Progetti formativi di gruppo nella forma della formazione-azione presso le istituzioni scolastiche	Congedo per qualificazione professionale con conseguimento delle laurea specialistica (<i>Master degree</i>)
Modalità di formalizzazione dei crediti formativi	Certificazione delle competenze acquisite	Attestato di frequenza valido per partecipazione a concorsi interni	Attestato di frequenza valido per partecipazione a concorsi interni	Crediti formativi in forma di punti ECTS

Certificabilità dei crediti formativi

La certificabilità dei crediti formativi acquisiti in esito alle attività di formazione continua degli insegnanti costituisce un elemento essenziale per poter promuovere forme di sviluppo di carriera ancorate ad una reale ed effettiva progressione nella pratica professionale.

Dato che il caso inglese sotto tale profilo diverge ampiamente da quello italiano, vista la presenza di standard professionali sui quali si basa la procedura di certificazione, risulta più utile rifarsi all'esperienza svizzera, in particolare a quella sviluppata in Canton Ticino, dove per l'attribuzione dei crediti formativi in esito alle attività formative viene impiegato il sistema europeo ECTS.

Uno dei principi regolatori dell'offerta di formazione continua rivolta attualmente agli insegnanti da parte del Dipartimento Formazione e Apprendimento del SUSPI si basa sulla quantificazione formazione quantificata in punti ECTS (*European Credit Transfer System*) e nella valorizzazione del lavoro svolto dal docente in classe. I punti ECTS costituiscono un'unità di misura di tempo del volume di lavoro, in questo caso del docente in formazione, applicata nel processo di Bologna per favorire la mobilità e il riconoscimento di titoli di studio degli studenti universitari nella mobilità internazionale tra atenei. L'adozione degli ECTS nella formazione continua implica il fatto che l'attività formativa seguita da un docente non sia più misurata in ore di lezione seguite, ma in *ore di lavoro globali* prestate dal docente per la sua formazione, comprensive quindi di ore di progettazione e realizzazione di attività in classe, studio e lettura individuali, redazione di lavori e dossier, etc. Un credito ECTS corrisponde a circa 30 ore di lavoro del soggetto in formazione. Nel concetto di carico di lavoro (*workload*) rientrano non solo la presenza ai corsi e ai seminari, ma anche lo studio individuale, gli *stages* e le attività pratiche, la realizzazione di un lavoro personale (*mémoire*, lavoro di diploma), la preparazione e lo svolgimento degli esami. L'adozione dei punti ECTS diviene quindi un'occasione per valorizzare il lavoro che il docente svolge nelle classi, anche nell'ottica della sua formazione personale. Di regola, delle ore calcolate in punti ECTS di un corso di formazione continua, il 20-30% consiste in ore di lezione.

Una seconda prospettiva, non presente nei casi internazionali esaminati, consiste nell'articolazione dei percorsi formativi in moduli ed unità coerenti con l'impianto del sistema europeo ECVET. Tale approccio presuppone una più dettagliata definizione delle unità formative di quanto non richieda il sistema ECTS, con l'enucleazione per ciascuna unità dei *learning outcomes* previsti e dei punti corrispondenti.¹²⁰

Forme di congedo formativo

Di particolare interesse risultano le forme di congedo formativo, promosse in particolar modo nel Canton Ticino, per consentire la riqualificazione professionale dei docenti già di ruolo mediante il conseguimento della laurea specialistica (*master degree*), attualmente richiesta a chiunque intenda entrare nel sistema scolastico, sia dell'istruzione generale che della formazione professionale (con alcune eccezioni in quest'ultimo caso). I congedi formativi possono costituire un valido strumento per incentivare la formazione, su tempi medio lunghi, che consente l'accesso a ruoli di staff o di coordinamento di misure complesse (referenti per la valutazione di istituto, orientatori, tutor dei percorsi in alternanza, etc.).

¹²⁰ Per un inquadramento sull'intera materia si consulti: Dordit L., Mazzarella R. (2008), *Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET*, in Di Francesco G., Perulli E. (2008), *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, Isfol, Roma.

10.4. La valutazione della *performance* degli insegnanti

10.4.1. *Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di problematiche e criticità comuni*

Il tema della valutazione della *performance* degli insegnanti costituisce oggi uno degli elementi su cui si è concentrata maggiormente l'attenzione sia sul piano delle indagini internazionali che delle concrete misure e sistemi messi a punto in forma eterogenea all'interno dei diversi contesti nazionali. Lo sviluppo di tali sistemi si ricollega ad una serie di obiettivi di *policy* per incrementare il livello di *accountability* espresso dai sistemi scolastici che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

Livello delle *policy*

- Accrescere l'importanza della valutazione degli insegnanti per migliorarne la pratica didattica, riconoscerne il lavoro e supportare sia i docenti che le istituzioni scolastiche allo scopo di individuare opportunità di sviluppo professionale.
- Includere nella valutazione degli insegnanti forme di auto-valutazione, valutazione informale tra pari, l'osservazione in aula e l'uso di *feedback* regolari da parte del dirigente scolastico e dei colleghi con esperienza.
- Assicurare che la valutazione degli insegnanti avvenga in un quadro di regole concordate riguardanti le responsabilità dei docenti e l'individuazione di standard di prestazione professionale.
- Garantire che i dirigenti di istituto e i docenti più esperti siano formati riguardo ai processi di valutazione e che le scuole dispongano delle risorse adeguate per soddisfare le esigenze individuate nello sviluppo professionale degli insegnanti.
- Utilizzare la valutazione degli insegnanti per riconoscere e premiare le prestazioni esemplari con diverse forme di incentivo: più rapida progressione di carriera, indennità in giornate di lavoro, periodi sabbatici, opportunità per ricerche in contesto scolastico, supporto per la formazione post-laurea, così come opportunità di formazione in servizio.
- Garantire che le misure utilizzate per valutare le prestazioni degli insegnanti siano definite rispecchiando gli obiettivi della scuola e tenendo conto del contesto della scuola e della classe.
- Distinguere tra forme diverse di valutazione, in particolare la valutazione formativa (*in itinere*, informale) per il miglioramento della pratica professionale, dalla valutazione sommativa per la progressione della carriera, che dovrebbe poggiare su una forte componente esterna all'istituzione scolastica.

Livello del sistema scolastico locale

- Stimolare e supportare i sistemi di valutazione della *performance* degli insegnanti, adottando misure per promuovere la loro diffusione.
- Favorire la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche per lo scambio di esperienze e di buone prassi, in risposta a bisogni di sviluppo dei sistemi scolastici su scala locale.
- Supportare, laddove esistano, forme di coordinamento dell'attività di valutazione della *performance* all'interno delle istituzioni scolastiche.

Livello dell'istituzione scolastica

- Sviluppare ruoli e funzioni di supporto alla dirigenza di istituto che siano in grado di impostare, implementare e valutare sistemi di valutazione della *performance* degli insegnanti, connettendoli con l'offerta di formazione continua presente all'interno o all'esterno dell'istituzione scolastica, a forme di premialità ed alla politica di assicurazione della qualità promossa dalla scuola.
- Approntare una politica ed un sistema operativo per lo sviluppo delle misure di valutazione della *performance* che possa connettersi con le forme di crescita della pratica professionale, anche potenziando le azioni di autovalutazione individuale.

10.4.2. Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali

Di seguito si riporta la tabella sinottica relativa agli elementi chiave del processo di valutazione della *performance* degli insegnanti, sulla base degli approfondimenti operati nella parte seconda del rapporto di ricerca (Tab. 10).

10.4.3. Elementi di riflessione per un possibile transfer

Policy di istituto per la valutazione della performance degli insegnanti

Nel contesto inglese, la politica per la valutazione della *performance* degli insegnanti è posta in capo al dirigente scolastico, coadiuvato dal proprio staff, che ne risponde al consiglio direttivo.

Ciascun istituto scolastico è tenuto a sviluppare una propria politica ed una serie di procedure operative in tal senso, incentrate sui seguenti aspetti principali:

- definizione dei risultati che si intende raggiungere e dei metodi e delle modalità con cui verranno misurati;
- definizione del processo di gestione della *performance* degli insegnanti all'interno di un più generale sistema di miglioramento della qualità espressa dalla scuola, con l'indicazione dei raccordi tra la valutazione dei docenti e le ulteriori misure di sviluppo della scuola, l'autovalutazione di istituto e la programmazione del miglioramento continuo dei processi e dei risultati dell'insegnamento e degli apprendimenti;
- definizione delle misure e delle modalità con cui si intende perseguire l'affidabilità e l'equità delle pratiche di valutazione delle *performance* individuali che riguardino insegnanti in possesso di simili livelli di esperienza o di responsabilità;
- definizione dei tempi del processo;
- definizione di un protocollo per l'osservazione delle attività di docenza all'interno delle classi;
- garanzia di un livello adeguato di formazione rivolta alle figure impegnate nei processi di valutazione;
- definizione delle procedure per il monitoraggio e la valutazione periodica del sistema di valutazione degli insegnanti messo a punto presso la scuola;
- definizione di procedure supplementari per l'esecutività del sistema di valutazione degli insegnanti.

Il caso rappresenta un ottimo ed efficace esempio di gestione integrata della valutazione della *performance*, che non di rado si colloca entro un più ampio sistema di valutazione o autovalutazione di istituto.

Dato lo stretto collegamento con il livello di accountability espressa dal sistema scolastico, forme di valutazione della *performance* degli insegnanti acquisiscono un maggiore impatto sulla qualità del servizio scolastico a condizione che ne venga sancita l'obbligatorietà per l'intero corpo docente.

Figure specifiche di sistema

La predisposizione di un sistema complesso di gestione delle attività di valutazione, raccordate con i piani di sviluppo della scuola ed in relazione con molteplici attori sia interni che esterni all'istituzione scolastica necessita di una figura dedicata che sia in grado di coordinare le diverse misure ed azioni da intraprendere.

Nel contesto inglese la figura che presiede alla valutazione della *performance* è la medesima che coordina i diversi processi di formazione continua degli insegnanti e, come si è già osservato in precedenza, prende il nome di CPD Leader, ossia di coordinatore dello sviluppo professionale continuo del corpo docente. Il CPD Leader è un insegnante esperto, di norma appartenente allo status di *Excellent Teacher* o di *Advanced Skills Teacher*, avendo superato una selezione sulla base di standard professionali definiti.

Tra le funzioni del CPD Leader figurano: il coordinamento delle misure di formazione continua, della valutazione della *performance* degli insegnanti e dei tutor che forniscono supporto ed accompagnamento ai docenti neoassunti. Inoltre il ruolo richiede di coordinare progetti complessi all'interno di reti di scuole volti alla crescita professionale degli insegnanti.

L'esempio si pone come *best practice* tra i casi internazionali esaminati e offre numerosi spunti per una sua applicazione nel contesto italiano e trentino in particolare.

Tab. 10 – Elementi chiave del processo di valutazione della performance per contesto nazionale

ELEMENTI CHIAVE	INGHILTERRA	FRANCIA	SPAGNA	SVIZZERA (Ticino)
Periodicità dei cicli di valutazione	Annuale	Quadriennale (scuola primaria) 6 / 7 anni (Scuola secondaria)	Non definito in termini legislativi o regolamentari	Non definito in termini legislativi o regolamentari
Organismo responsabile	<i>Policy</i> per la valutazione della <i>performance</i> definita da ciascuna istituzione scolastica, in capo al dirigente di istituto (coadiuvato dallo staff dirigenziale) ed al consiglio direttivo	Provveditore	Comunità Autonoma	a. Scuola primaria e secondaria di primo grado: Autorità ispettiva cantonale b. Scuola secondaria di secondo grado: gestione della qualità di istituto
Definizione della policy di istituto	Definita dal dirigente in collaborazione con il <i>CPD Leader</i>	-	-	Obbligatorietà dell'adozione del sistema ISO 9000 per gli enti di formazione professionale e in parte per le scuole dell'istruzione generale secondaria superiore
Carattere vincolante	Obbligatoria	Obbligatoria	Su base volontaria	Non definito in termini legislativi o regolamentari
Figure specifiche di sistema	<i>Reviewer</i> <i>CPD Leader</i>	Ispettori di circoscrizione	Organismi ispettivi della	Ispettori cantonali (Primaria e secondaria primo grado) Figure previste dai sistemi ISO 9000 (Secondaria di secondo grado)
Modalità di realizzazione	Incontri periodici Analisi obiettivi individuali e fabbisogni formativi Osservazione diretta in classe Revisione finale	Osservazione di una sequenza didattica	Osservazione dell'azione didattica Valutazione delle procedure e di aspetti organizzativi	Osservazione di procedure e sequenze didattiche

Aspetti chiave per la determinazione del punteggio	Didattici e legati alla pratica professionale complessiva	Didattici (60%) ed amministrativi (40%)	Didattici ed organizzativi	Didattici e legati alla pratica professionale complessiva
Rapporto con gli sviluppi di carriera	Collegamento diretto con avanzamenti retributivi	Collegamento diretto con avanzamenti retributivi	Spendibilità non diretta in concorsi interni per passaggio ad altro corpo	Spendibilità non diretta in concorsi interni per avanzamento di carriera

Collegamento con il sistema di valutazione di istituto

Nei contesti maggiormente evoluti il sistema di valutazione della *performance* degli insegnanti rappresenta una componente rilevante inscritta nel quadro della più ampia valutazione di istituto. Qualora si verifichi questa condizione, si danno diverse articolazioni possibili nella definizione delle figure di sistema.

In alcuni casi il coordinatore delle politiche di sviluppo della professionalità del corpo docente si concentra in modo esclusivo sugli aspetti legati alle azioni di formazione (continua e rivolta ai neoassunti), al coordinamento dei tutor per l'accompagnamento dei docenti di recente nomina ed al presidio della valutazione della *performance* e delle premialità, trattandosi di tre ambiti tra loro fortemente collegati. E' questo il caso in cui l'istituzione scolastica abbia implementato un sistema di assicurazione della qualità, per cui gli aspetti ora considerati costituiscono un nucleo di processi interconnessi e coerenti entro una più vasta attività di controllo che vede operare numerose altre figure in ulteriori aree del sistema.

In istituti di dimensioni ridotte o in assenza di figure diversificate il CPD Leader assume in sé anche la definizione della politica di valutazione di istituto. Tra questi due estremi ovviamente si collocano situazioni intermedie e variamente articolate.

Collegamento con il sistema di formazione continua e con la progressione di carriera

Un ultimo richiamo è opportuno fare sottolineando che nella ricognizione internazionale, in particolare nei contesti inglese e francese, ma lo stesso potrebbe dirsi per gli scenari della California e del Quebec, le pratiche di valutazione della *performance* degli insegnanti acquistano pienamente la propria efficacia qualora vengano collegate strettamente ai sistemi di progressione di carriera e di formazione continua dei docenti. In tal modo può delinearsi un sistema integrato di misure e di azioni, il cui prodotto complessivo risulta effettivamente in grado di accrescere il livello di *accountability* espresso dall'istituzione scolastica e, nella progressiva diffusione del modello, dall'intero sistema territoriale dell'*education*.

Glossario*

Accesso aperto

L'ammissione alla formazione degli insegnanti è soggetta soltanto al conseguimento di un diploma d'istruzione secondaria superiore (CITE 3) o di un titolo di studio equivalente. Nel caso del modello consecutivo, un sistema può essere considerato aperto se l'unico criterio di ammissione alla fase di formazione professionale è la qualifica conseguita al termine dell'istruzione generale (che corrisponde in tutti i casi ad un titolo di studio universitario).

Accesso limitato

L'accesso alla formazione degli insegnanti è soggetto a una procedura di selezione che integra il possesso del diploma di scuola secondaria superiore o del titolo di studio conseguito al termine dell'istruzione generale. Quest'ulteriore procedura può essere governata da vari criteri considerati singolarmente o nel complesso, come il profitto della scuola secondaria superiore (risultati ottenuti all'esame di fine studi secondari superiori e/o nelle schede di valutazione), il risultato ottenuto all'esame/concorso di ammissione o i risultati di un colloquio.

Alunni con bisogni educativi speciali

A questa categoria appartengono in genere gli alunni con problemi fisici o sensoriali, difficoltà psicologiche o di linguaggio.

Carenza di insegnanti

Situazione in cui la richiesta di personale docente è superiore al numero di insegnanti qualificati disponibili e che desiderano accettare l'incarico. Le funzioni docenti non possono quindi essere assicurate oppure è necessario adottare delle misure d'urgenza per un certo periodo.

Cattedra vacante

Cattedra di nuova creazione e/o liberata definitivamente dal precedente titolare per la quale si cerca un insegnante pienamente qualificato cui offrire un contratto a tempo determinato o indeterminato attraverso le normali procedure di assunzione.

Datore di lavoro

Il datore di lavoro è lente direttamente responsabile della nomina degli insegnanti e della redazione del contratto di lavoro o delle condizioni di servizio. Tuttavia, i fondi per la copertura dei costi salariali non necessariamente provengono direttamente dai fondi del datore di lavoro.

Fase finale di qualifica sul lavoro

Periodo transitorio obbligatorio (che può far parte o no della formazione iniziale) tra la formazione iniziale e l'ingresso nella vita professionale come insegnanti a pieno titolo. Si tratta in genere della fase finale della formazione iniziale. In questa fase, gli insegnanti ricevono sostegno e supervisione, ma sono anche soggetti a una valutazione formale per la certificazione delle competenze, in assenza delle quali non potrebbero intraprendere la professione. Durante questo periodo, gli insegnanti non sono ancora abilitati e sono quindi considerati "candidati" o "tirocinanti". Passano molto tempo in

* Fonte: Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002a), *cit.*; Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002b), *cit.*; Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002c), *cit.*.

un vero ambiente di lavoro (una scuola), in cui svolgono tutte o quasi tutte le funzioni che spettano agli insegnanti abilitati e il loro lavoro è retribuito.

Formazione continua

La formazione continua si propone di aggiornare, sviluppare e arricchire le conoscenze acquisite dagli insegnanti durante la formazione iniziale e/o di offrire nuove conoscenze e competenze professionali di cui potrebbero aver bisogno in un determinato momento della loro carriera. Tale formazione può rispondere a più bisogni, da priorità individuate a livello nazionale a particolari necessità di una scuola o di singoli insegnanti e può assumere varie forme. La formazione continua va distinta dalla formazione di qualificazione supplementare, che consente di solito agli insegnanti di insegnare un'altra materia o di lavorare in un altro livello di istruzione.

Formazione professionale

Corrisponde alla parte di formazione teorica e pratica dedicata all'insegnamento propriamente detto. Oltre ai corsi di psicologia e di metodologia didattica, prevede dei brevi stage in classe, solitamente non retribuiti (con la supervisione dell'insegnante titolare della classe e con valutazioni periodiche da parte degli insegnanti dell'istituto di formazione). Questa formazione professionale consente ai futuri insegnanti di avere una visione teorica e pratica della loro futura professione.

Insegnanti impiegati su base contrattuale. Insegnanti in possesso di un contratto stipulato conformemente alla legge generale sull'impiego (simile ai contratti del settore privato).

Insegnanti nominati in qualità di dipendenti pubblici di ruolo

Insegnanti nominati all'interno di un sistema pubblico in cui la selezione e l'assunzione degli insegnanti sono di competenza dell'autorità educativa centrale. Il concetto di nomina di ruolo è molto forte e il licenziamento avviene soltanto in presenza di circostanze straordinarie.

Insegnanti nominati in qualità di dipendenti pubblici

Insegnanti assunti da un ente pubblico di livello centrale, regionale o locale. Gli insegnanti che godono dello status di dipendente pubblico sono assunti nell'ambito di un quadro normativo diverso dalla legge che regola i rapporti contrattuali del settore pubblico o privato.

Insegnanti pienamente qualificati

Personale che ha superato la formazione pedagogica ed è abilitato all'insegnamento della materia richiesta ad un determinato livello di istruzione.

Istruzione generale

È destinata ai corsi generali e alla padronanza delle materie che gli studenti dovranno insegnare una volta qualificati. Lo scopo di questi corsi, dunque, è quello di fornire una conoscenza approfondita di una o più materie e una buona cultura generale.

Merito

Qualità o valore del lavoro svolto da un insegnante, che può essere premiato con un aumento salariale in seguito a una valutazione formale.

Misure di sostegno destinate ai nuovi insegnanti

Gli insegnanti al primo incarico usufruiscono di facilitazioni formali iniziali, che riguardano l'assistenza da parte di personale in grado di guidarli e consigliarli affinché riescano ad integrarsi

gradatamente ed efficacemente nella vita professionale. Le misure consistono in un sistema di meccanismi organizzati per il sostegno e il monitoraggio degli insegnanti abilitati all'inizio della loro carriera. I meccanismi di questo tipo si applicano quindi agli insegnanti che fanno parte a pieno titolo del corpo docente. Il loro obiettivo è quello di soddisfare i bisogni specifici dei nuovi insegnanti e di provvedere al loro sviluppo professionale.

Modello consecutivo

Al principio, gli studenti ricevono un'istruzione generale per conseguire un diploma in una determinata materia o indirizzo di studio. Al termine di questo periodo di studio, si iscrivono ad un programma di formazione professionale iniziale, per il conseguimento della qualifica di insegnante, che può includere anche dei corsi d'istruzione generale.

Modello simultaneo

Si tratta di un programma che, sin dall'inizio, unisce corsi d'istruzione generale in una o più materie ad una formazione professionale teorica e pratica.

Bibliografia

- Associazione Treelle (2002), *Scuola italiana, scuola europea? Dati e confronti*, Genova, Tipografia Araldica.
- Associazione Treelle (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati analisi e proposte per valorizzare la professione*, Genova, Tipografia Araldica.
- Associazione Treelle (2008), *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto*, Genova, Tipografia Araldica.
- Bovens, M. (2007), "New Forms of Accountability and EU-Governance", *Comparative European Studies* 5, pp. 104-120.
- Cedefop (2009), *The Dynamics of Qualifications*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- CISL Scuola (2010), *Energie per il domani. La scuola italiana: valori e consapevolezza a servizio dei giovani e del Paese*, Roma.
- Commission of the European Communities (2004), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.
- Commission of the European Communities (2007), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Improving the Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final. (http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf).
- Commission of the European Communities (2005a), Directorate-General for Education and Culture, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).
- Commission of the European Communities (2005b), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report V. Reform of Teaching Professions: A Historical Survey. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002a), *La professione docente in Europa. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles.
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002b), *La professione docente in Europa. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles,

- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002c), *La professione docente in Europa. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles.
- Cort, P., Härkönen, Volmari K. (2004), *PROFF – Professionalisation of VET Teachers for the Future*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Council of European Communities (2002), *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*, Brussels, (2002/C 142/01 - OJ C142/1 del 16.06.2002).
- Danielson, C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Dordit L., Mazzarella R. (2008), *Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET*, in Di Francesco G., Perulli E. (2008), *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, Isfol, Roma.
- Dordit L., Perulli E. (2008), *Le politiche di cooperazione europea in tema di trasparenza dell'apprendimento*, in Di Francesco G., Perulli E., *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, Isfol, Roma.
- European Focus Group on VET Teachers and Trainers (2008), *Peer Learning Activity on VET Teachers as Change Agents for the Autonomy of VET Schools*, Summary Report. (<http://www.cpi.si/novica.aspx?id=155>).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Bari, Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Bari, Laterza.
- Frimodt R., Volmari K., Salatin A., Carlini D., di Giambattista C. (2006), *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework. Final Results*, Cedefop.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, pp. 45-159.
- ILO (International Labour Organization) (2010), *Teachers and Trainers for the Future. Technical and Vocational Education and Training in a Changing World. Report for Discussion at the Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training (29–30 September 2010)*, ILO, Geneva.
- Isoré M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper N. 23, OECD Publishing, Paris.
- Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Edition d'organisation, Paris.
- Midoro V. (a cura di) (2005), *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*, Pescara, Menabò.
- Mulgan, R. (2000), "Accountability: An Ever-Expanding Concept?" *Public Administration* 78 (3), pp. 555-573 (nostra traduzione).
- OECD (2003a), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*, OECD Publishing, Paris.

- OECD (2003b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Swiss Country Background Report*, OECD, Paris, 2003.
- OECD (2005a), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005b), *Teachers Matter. Pointers for Policy Development*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, Paris.
- Toch, T., Rothman, R. (2008), *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Education Sector, Washington, DC.
- 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)*.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2009), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 23.04.2008 (2008/C111/01).
- State of California. Commission on Teacher Credentialing (2009), *California Standards for the Teaching Profession (CSTP)*.
- UNESCO (2005), *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, Technical Paper N. 2 /2005, Paris.
- Volmari K., Helakorpi S., Frimodt R. (Eds) (2009), *Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners*, Finnish National Board of Education and Editors.

Inghilterra

- Department for Children Schools and Families (DCSF) (2008a), *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*, London: DCSF, (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12703/080623%20Induction%20Statutory%20Guidance.pdf).
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008b), *2020 Children and Young People's Workforce Strategy*, London: DCSF, (<http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-01052-2008&>).
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009a), *School Teachers' Pay and Conditions Document*, London: The Stationery Office, (<http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-00800-2009>).
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009b), *Teachers' and Head teachers' Performance Management – Guidance*, London: DCSF.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998), *Teachers: Meeting the Challenge of Change*, London: The Stationery Office.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2003), *Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement*, London: DfES.

- Department for Education and Skills (DfES) (2006), *Performance Management for Teachers and Head Teachers*, London: DFES, (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/10405/PM%20Guidance%20print%20final%20Nov%2006.pdf).
- Education School Teachers' Qualification (2003), Regulations.*
- Education Act (2002).*
- Further Education Teacher Qualifications (2007), Regulations.*
- Great Britain Cabinet Office (2009), *Working Together: Public Services on your Side*, London: HM Government, (<http://www.hmg.gov.uk/workingtogether/download.aspx>).
- Teacher Training Agency (1999), *National Special Educational Needs Specialist Standards*, London.
- Teaching and Higher Education Act (1998).*
- The Education (School Teacher Performance Management) (2006) Regulations: SI 2006/2661* (<http://www.opsi.gov.uk/SI/si2006/20062661.htm>).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007a), *Professional Standards for Teachers: Core*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_core.pdf).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007b), *Revised IIT Requirements*, Training and Development Agency for Schools, London,.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007c), *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*, London: TDA, 2007 (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/core_standards_guidance.pdf).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007d), *Professional Standards for Teachers. Excellent Teacher*, London (http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/standards-qualifications/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/standards_excellentteacher.pdf).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007e), *Professional Standards for Teachers. Advanced Skills Teacher*, London, (<http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/standards-qualifications/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/advancedskills.pdf>).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007f), *Impact Evaluation of CPD*, London.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2008), *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirement for Initial Teacher Training*, London, (<http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>).
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009a), *Continuing Professional Development Guidance (CPD)*, London.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009b), *Teachers' and Head teachers' Performance Management. Guidance*, London.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009c), *Model Performance Management Policy for Schools*, London.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2009d), *Strategy for the Professional Development of the Children's Workforce in Schools 2009-2012*, London: TDA, 2009.

UK Government (2009), *School Staffing Regulations* (http://www.opsi.gov.uk/si/si2009/uksi_20092680_en_1, 24/03/10).

Francia

Arrêté du 19 décembre 2006. Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.

Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.

Arrêté du 31 décembre 2009 fixant les diplômes et les titres permettant de se présenter aux concours externes et internes de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'Éducation.

Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires.

Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires.

Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires.

Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010, Encart - Formation des enseignants.

Décret n° 2005-1279 du 13 octobre 2005.

Loi n. 83-634 du 13/7/1983 e Loi n. 84-16 du 11/1/1984.

Loi n. 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Ministère de l'Éducation nationale (1991), Circulaire 91-2002 du 2 juillet 1991. Contenu et validation des formations des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres- BO n°27 du 11 juillet 1991.

Ministère de l'éducation nationale (2004a), Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, D. n° 2004-13 du 5-1-2004. JO du 7-1-2004.

- Ministère de l'éducation nationale (2004b), *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré*, D. n° 2004-13 du 5-1-2004. JO du 7-1-2004.
- Ministère de l'Éducation nationale (2010a), *Circulaire n° 2010-105 du 13-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (in Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010).
- Ministère de l'Éducation nationale (2010b), *Circulaire n° 2010-103 du 13-7-2010, Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2010c), *Circulaire n° 2010-104 du 13-7-2010, Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2010d), *Circulaire n° 2010-102 du 13-7-2010 Organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009), *Circulaire 753 du 23 –12-2009, Mise en places des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiantes se destinant aux métiers de l'enseignement des la rentrée universitaire 2010*.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010), *Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (in Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010).

Spagna

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación* (BOE 4-7-1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 03-10-90, (BOE 4-10-1990).*
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación , 23-12-02, (BOE 24-12-2002).*
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 03-5-2006 (BOE 4-5-2006).*
- Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público (BOE 13-04-2007).*
- Orden de 5 de mayo de 1994, por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los Centros de Recursos y se establece la reordenación de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos* (BOE 10-5-1994).
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley* (BOE 2-3-2007).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.*

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE 20-3-1995).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, 29-10-07, (BOE 30-10-2007).

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, 08-11-08 (BOE 28-11-2008).

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Resolución de 14 de octubre de 2009, de la Consejería de Administraciones Públicas y Portavoz de Gobierno, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2009-2010 (BOPA 30-10-2009).

Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 06/02/2010).

Resolución de 24 de julio de 2008, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del profesorado de Castilla-La Mancha para los cursos 2008-2009 y 2009-2010 (DOCM 1-8-2008).

Universidad Complutense Madrid (2010), Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Objetivos del Máster. Curso 2010/2011, Madrid.

Svizzera

Assemblea Federale della Conferenza Svizzera (2002), Legge federale sulla formazione professionale del 13 dicembre 2002 (stato al 1 gennaio 2008).

Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (1999), Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del livello secondario I del 26 agosto 1999.

Consiglio federale svizzero (2003), Ordinanza sulla formazione professionale del 19 novembre 2003 (stato al 1 agosto 2009).

Direttive concernenti gli studi di perfezionamento per il Master of Advanced Studies (MAS) nel campo dell'insegnamento del 15 dicembre 2005.

Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino (1990), Legge concernente l'aggiornamento dei docenti del 19 giugno 1990 (stato al 12 maggio 2009).

Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino (1990), *Legge della scuola del 1 febbraio 1990* (stato al 20 aprile 2010).

Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi d'insegnamento per le scuole di maturità del 4 giugno 1998.

Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del livello prescolastico e del livello elementare del 10 giugno 1999.

Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del livello secondario I del 26 agosto 1999.

Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi nel settore della pedagogia specializzata (orientamento educazione speciale precoce e orientamento insegnamento speciale) del 12 giugno 2008.

Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi o certificati di formazione supplementare nel campo dell'insegnamento del 17 giugno 2004.

Regolamento concernente la denominazione, nell'ambito della riforma di Bologna, dei diplomi e dei titoli di perfezionamento nel campo della formazione degli insegnanti (regolamento concernente i titoli) del 28 ottobre 2005.

SUPSI (2010), *Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola media. Piano di studio. Anno accademico 2010/2011*, SUPSI, Locarno.

Indice delle tabelle e delle figure

Indice delle tabelle

<i>Tab. 1 – Rubric dei componenti del dominio Programmazione e preparazione</i>	<i>28</i>
<i>Tab. 2 - Titoli conseguibili mediante i concours de recrutement</i>	<i>79</i>
<i>Tab. 3 - Corrispondenze tra domini, componenti del metaframework e referenziali nazionali (Inghilterra)</i>	<i>152</i>
<i>Tab. 4 - Corrispondenze tra domini, componenti del metaframework e referenziali nazionali (Francia)</i>	<i>157</i>
<i>Tab. 5 - Corrispondenze tra domini e componenti del metaframework e referenziali nazionali (Spagna)</i>	<i>163</i>
<i>Tab. 6 - Corrispondenze tra domini, componenti del metaframework e referenziali nazionali (Francia)</i>	<i>168</i>
<i>Tab. 7 – Ruoli e funzioni specialistici dell'insegnante per contesto nazionale, status e referenziale</i>	<i>195</i>
<i>Tab. 8 – Fasi ed elementi del processo di selezione, reclutamento e primo inserimento per contesto nazionale</i>	<i>204</i>
<i>Tab. 9 – Elementi chiave del processo di formazione continua degli insegnanti per contesto nazionale</i>	<i>209</i>
<i>Tab. 10 – Elementi chiave del processo di valutazione della performance per contesto nazionale</i>	<i>214</i>

Indice delle figure

<i>Fig. 1 - Struttura del Common European Framework.....</i>	<i>19</i>
<i>Fig. 2 - Diagramma per la valutazione del ruolo dell'insegnante.....</i>	<i>20</i>
<i>Fig. 3 - Competence Framework for VET Professions – Aree comuni di attività</i>	<i>21</i>
<i>Fig. 4 – IUFM di Parigi. Schema modulare del Master per gli insegnanti della scuola primaria</i>	<i>77</i>
<i>Fig. 5 – Schema di formazione destinata ai docenti in tirocinio</i>	<i>83</i>
<i>Fig. 6 – Spagna. Moduli del master annuale per gli insegnanti della scuola secondaria secondo il DR 1892/2008</i>	<i>99</i>
<i>Fig. 7 – Canton Ticino. Moduli Master per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado</i>	<i>126</i>
<i>Fig. 8 – Canton Ticino. Macrocompetenze e moduli formativi del Master per scuola secondaria di primo grado</i>	<i>126</i>
<i>Fig. 9 - Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (caso Inghilterra).....</i>	<i>156</i>
<i>Fig. 10 - Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (caso Francia)</i>	<i>162</i>
<i>Fig. 11 - Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (caso Spagna)</i>	<i>167</i>
<i>Fig. 12 - Componenti del metaframework per livello di padronanza richiesta (caso Canton Ticino)</i>	<i>172</i>
<i>Fig. 13 – Diagramma per la valutazione del grado di accountability.....</i>	<i>187</i>
<i>Fig. 14 – Le Boterf. Relazione tra risorse, competenze, attività, performance</i>	<i>200</i>