



**L'insegnante oggi:
obiettivi di apprendimento, capitale
professionale e comunità
professionali di apprendimento**

Lars Qvortrup, professore, Aalborg University, Danimarca

Nel 2013 un'ambiziosa riforma della scuola pubblica è stata approvata dal parlamento nazionale danese ed ha stabilito nuovi standard per l'insegnamento nella scuola primaria e nella secondaria inferiore in Danimarca. In evidenza, al suo interno – in sostituzione del tradizionale curriculum o degli obiettivi fondati sui contenuti – nuove idee in materia di obiettivi di apprendimento, la cooperazione fra insegnanti e lo sviluppo di competenze. Nel mese di agosto 2014, la riforma è stata messa in atto ed è stata sostenuta da una serie di programmi di sviluppo della scuola promossi dalla fondazione privata danese A. P. Moeller (nota anche come Fondazione Maersk). In questo articolo, vengono riassunte le idee di base che caratterizzano la riforma e viene presentato brevemente uno dei programmi della Fondazione Maersk.

Alla fine del 1800 l'educatore e ricercatore americano John Tilden Prince si recò in Germania, su mandato del cosiddetto Board of Education del Massachusetts, per trovare ispirazione in funzione del miglioramento scolastico a Boston. “Chiedete a qualsiasi insegnante delle scuole elementari o secondarie in Germania il motivo per cui usa un certo metodo o una particolare pratica, e riceverete prontamente una risposta”, scrisse nella sua ampia relazione sul suo viaggio in Germania (Prince, 1892: 232). Una delle caratteristiche osservate fu una superiore uniformità nella qualità dell'insegnamento: “Meno differenza nella qualità dell'insegnamento e una maggiore uniformità nei risultati, rispetto a quanto avviene da noi”, riferì. Ma prima di tutto fu colpito dalla conoscenza e dalla formazione didattica degli insegnanti tedeschi: “Sono pochi gli insegnanti che non abbiano un obiettivo preciso in tutto il loro lavoro, e che non si sforzino di raggiungerlo in modo sistematico e metodico. [...] Ognuno dispone di opinioni ben fondate, sia per quanto riguarda l'obiettivo da raggiungere, sia per gli strumenti da adottare in tale compito” (Prince, 1892: 75).

A quei tempi furono gli americani a viaggiare in Europa cercando ispirazione per l'istruzione. Oggi, il flusso avviene principalmente nella direzione opposta, e numerose commissioni operanti nel settore dell'istruzione e singoli educatori hanno visitato il Nord America negli ultimi anni, in particolare la provincia dell'Ontario in Canada, in cerca di ispirazione. Si potrebbe dire che i nordamericani stiano ripagando il debito contratto durante i loro viaggi in Europa alla fine del 1800 e nel corso del 1900.

Insegnamento: un'attività razionale orientata agli obiettivi

Ma, benché il flusso abbia cambiato direzione, molte cose rimangono inalterate. Già alla fine del 1800 la formazione veniva considerata come un'attività orientata al raggiungimento di certi obiettivi. Il compito del docente professionista era quello di far sì che gli studenti raggiungessero in modo sistematico e metodico certi obiettivi in termini di acquisizione di determinate conoscenze e competenze, identificate e descritte in precedenza. L'insegnante avrebbe dovuto essere in grado di tenere conto sia degli obiettivi di apprendimento, sia degli strumenti per raggiungerli.

E questo è anche ciò che avviene oggi. In Danimarca una nuova Legge per la scuola pubblica è stata approvata dal Parlamento nel 2013: essa individua obiettivi specifici per l'apprendimento, il benessere e l'educazione sociale degli studenti, con l'aspettativa esplicita che gli insegnanti siano in grado di riconoscere e mettere in atto tali obiettivi. In ambito democratico, l'identificazione degli scopi generali e degli obiettivi di apprendimento dei sistemi educativi da parte di una maggioranza e la loro realizzazione ad opera degli insegnanti sono considerate allo stesso tempo principio e requisito fondamentali per l'istruzione pubblica, non solo in Danimarca, ma in tutte le società moderne. Di conseguenza, ci si aspetta che i docenti siano responsabili nella scelta dei metodi appropriati per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Fa parte della professionalità docente essere in grado di scegliere metodi e approcci che possano funzionare al meglio, e ci si attende di conseguenza una capacità di spiegazione delle scelte fatte. L'insegnante non è infatti “vincolato al metodo”, ma responsabile rispetto ad esso.

Infine, oggi ci aspettiamo che i docenti siano informati e capaci di riflessioni da un punto di vista empirico, metodologico e teorico. *Empiricamente* significa che gli insegnanti abbiano accesso a dati e a conoscenze rispetto alla classe, nonché al livello delle conoscenze e delle competenze reali di ogni singolo studente. Il fatto di essere ben informati e capaci di riflessioni *metodicamente* e *teoricamente* implica invece la capacità di spiegare la scelta metodologica, in particolare con riferimenti alla letteratura in materia basata sulla ricerca.



Il giudizio professionale

Tutto ciò può essere sintetizzato mediante un concetto che il filosofo tedesco Immanuel Kant definì un secolo prima che John Tilden Prince visitasse la Germania: il concetto di giudizio (Kant, 1971 [1790]). Per esercitare il giudizio si deve infatti essere in grado di mettere in relazione la conoscenza generale che si possiede con la situazione di riferimento, specifica e complessa, e viceversa. Il giudizio può essere esercitato secondo modalità determinanti o riflessive. E questo è esattamente ciò che gli insegnanti fanno: essi possono infatti applicare la conoscenza generale alla situazione concreta, cioè lasciare che i metodi e gli approcci ritenuti più efficaci determinino la pratica pedagogica specifica. Tuttavia, se questi approcci non funzionano come previsto, gli insegnanti devono passare dall'approccio determinista all'esercizio del giudizio riflessivo: devono allora prendere come punto di partenza la situazione concreta e complessa e usare la loro conoscenza generale come una risorsa funzionale alla riflessione in relazione alla specifica situazione di insegnamento. Facendo entrambe le cose, gli insegnanti esercitano il giudizio professionale in accordo con il pensiero di Kant. Il filosofo aggiunse che questa è la condizione per lavorare con autorità professionale e con razionalità metodologica.

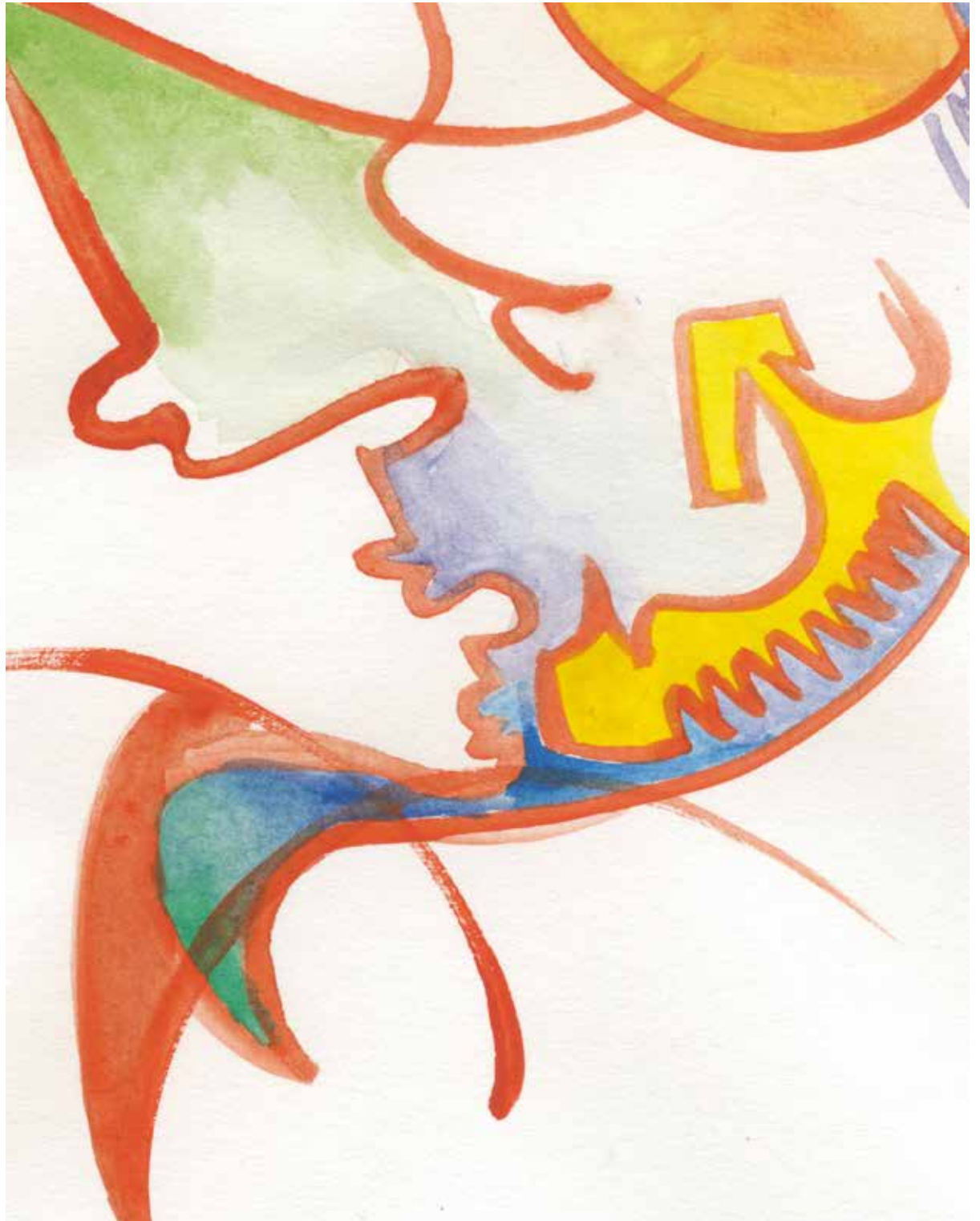
Razionalità limitata

Come ben sa chiunque abbia svolto il ruolo di insegnante, non è facile come sembra a prima vista agire mediante la razionalità metodologica, dal momento che la pratica pedagogica è estremamente complessa. Ma cosa significa esercitare il proprio giudizio professionale e lavorare con razionalità metodologica nel contesto di una realtà complessa, come è ad esempio quella dell'insegnamento in classe? Questa questione è stata sollevata e ad essa è stata data una risposta dal ricercatore americano Herbert A. Simon, che ha giocato un ruolo importante nello sviluppo delle teorie cognitive durante gli anni '50 e '60. Simon è noto per

aver vinto il premio Nobel per le sue ricerche: ha presentato le sue idee nel 1969 nel libro *The Theory of the Artificial*, nel quale ha messo in luce che vi è una differenza fondamentale tra l'esercizio del giudizio in relazione ai sistemi naturali e in relazione a ciò che egli chiama "artificiale", ossia i sistemi socialmente costruiti. I sistemi naturali sono caratterizzati da causalità di tipo semplice: ciò significa che ad un certo stimolo fa seguito costantemente la stessa risposta. Nei sistemi sociali le cose non vanno così. Qui, può essere solo definita la probabilità che l'influsso di un certo fattore produca un certo effetto. La ragione è, come scrive Simon, che la complessità di ciò su cui l'attore sta cercando di intervenire è superiore alle capacità che l'attore può mobilitare. Si lavora quindi in condizione di "razionalità limitata" (Simon, 1996 [1969]). Cosa si può fare quando il compito da affrontare – consistente nel fatto di influenzare e stimolare singoli studenti e comunità di alunni riunite in classi scolastiche – supera la capacità del professionista? Quattro sono le possibili risposte: in primo luogo, è necessario incrementare la propria capacità di agire, pur sapendo che l'insegnante – come qualsiasi altro operatore sociale – si troverà sempre ad operare in presenza di un deficit di razionalità, e sarà quindi tenuto a prendere decisioni in condizioni imperfette. Ogni docente dovrebbe di conseguenza accumulare capitale professionale. In secondo luogo, è importante avere accesso al maggior numero possibile di conoscenze relative agli studenti e agli effetti probabili risultanti dall'esercizio di determinati metodi. In sintesi, la pratica pedagogica di ogni insegnante dovrebbe essere basata sulla conoscenza empirica e su quella fondata sugli esiti della ricerca in ambito educativo. Terzo: un fattore fondamentale in qualsiasi situazione di insegnamento è il feedback, che è poi il modo con cui la riflessione viene messa in pratica. Per ogni insegnante, il feedback – dallo studente al docente e viceversa – è un meccanismo sociale fondamentale: è compito di ogni insegnante "valutare il proprio effetto sull'apprendimen-

Niki Paltenghi
4° anno di Grafica – CSIA

18 | Jamila Rickenbach
4° anno di Grafica – CSIA



to” (Hattie, 2012: 15). Quarto ed ultimo punto: per essere qualificato, il giudizio deve essere esercitato insieme ai colleghi, all’interno di una comunità sociale. Per svolgere in modo completo e pertinente il proprio ruolo di insegnante, il docente non dovrebbe infatti lavorare in isolamento, ma operare nel contesto delle cosiddette comunità di apprendimento professionali (Dufour e Marzano, 2011).

Dal New Public Management ad una Gestione pubblica innovativa (Public Governance)

La comprensione della complessità inerente all’esercizio della professione docente e della necessità di cooperazione fra insegnanti influenza anche la forma di gestione pubblica che “incornicia” la pratica pedagogica. Se l’insegnamento non è un compito semplice – ma piuttosto, come visto, un’attività complessa – e se il presupposto per una sua attuazione efficace è quello di accumulare capitale professionale, si devono sostituire le strategie ispirate al New Public Management con una visione mirante ad una gestione pubblica innovativa. La premessa è che non si può rafforzare l’efficacia degli insegnanti utilizzando incentivi esterni, come suggerisce il paradigma del New Public Management. Infatti, tale approccio non risolve il problema principale, ossia che ogni insegnante e/o educatore si trova fin dall’inizio confrontato con un deficit di azione in relazione al compito complesso che deve svolgere, che è quello di contribuire all’apprendimento, allo sviluppo e al benessere di un allievo, sia esso bambino, pre-adolescente o adolescente. Come sottolineato da Hargreaves e Fullan nel loro libro sul capitale professionale (Hargreaves e Fullan, 2012: 27), secondo il paradigma del New Public Management l’assunto di base è che l’insegnamento e la pratica educativa siano semplici attività che possono essere implementate in modo efficace se agli insegnanti vengono presentati obiettivi chiari, assieme ad un curriculum semplice e ben comprensibile. Secondo questo paradigma, una volta che gli obiettivi e il quadro siano stati sufficientemente semplificati, l’unico motivo che potrebbe ancora sussistere a giustificazione di una performance insoddisfacente da parte di docenti ed educatori consisterebbe in una carenza di incoraggiamento a comportarsi nel modo desiderato. Di conseguenza, sarebbe necessario fornire loro alcuni incentivi esterni.

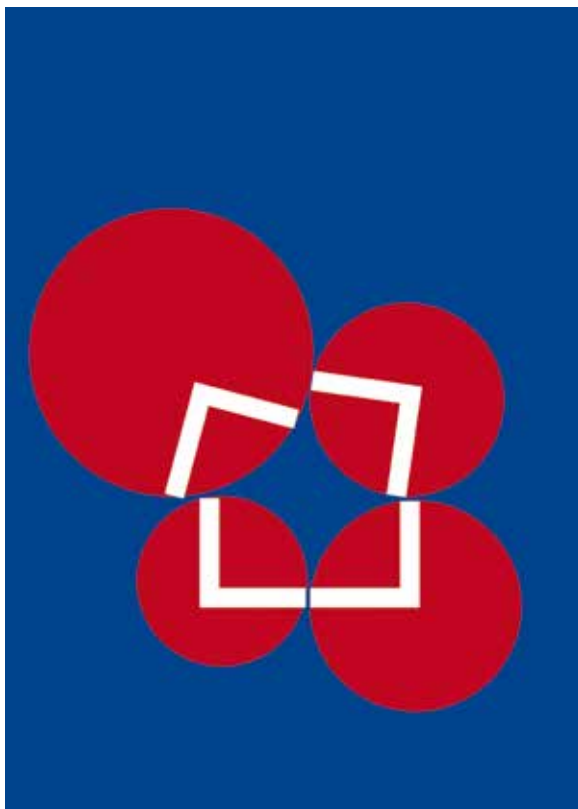
Hargreaves e Fullan sono fundamentalmente in disaccordo con questo punto di vista; la loro opinione è ba-

sata su risultati teorici ed empirici molto solidi. Secondo questi autori, quello che occorre fare è invece valorizzare il capitale professionale degli insegnanti e delle scuole. Non è vero che l’insegnamento e le pratiche educative siano semplici tecniche che possono essere apprese attraverso una breve formazione: questo fatto può essere verificato sulla base di tutta una serie di evidenze relative alle prestazioni professionali. Neppure il contrario è tuttavia corretto: l’insegnamento e le pratiche educative non possono infatti essere considerati espressioni di prassi sublimi, uniche e quasi misteriose (Hargreaves e Fullan, 2012: 27). No, un buon insegnamento è tecnicamente sofisticato ed esigente, richiede un alto livello di formazione e un costante sviluppo delle competenze, e si svolge, come Hargreaves e Fullan spiegano – pienamente in linea con l’analisi kantiana – con l’utilizzo di “saggio giudizio informato da prove ed esperienza” (Hargreaves e Fullan, 2012: 14). Pertanto, trarre la conclusione che “le strategie basate su prove non siano importanti” è un chiaro equivoco. Al contrario, un uso riflessivo di tali strategie è una condizione essenziale per il raggiungimento di ampi e profondi obiettivi di apprendimento (Hargreaves e Fullan, 2012: 11).

Le comunità di apprendimento professionali

Parimenti, è un equivoco pensare che solo gli sforzi individuali dell’insegnante siano vitali. “Il risultato della ricerca educativa di cui si abusa di più” è quello secondo il quale “la qualità del docente è il solo più importante fattore determinante nel processo di apprendimento dello studente” (Hargreaves e Fullan, 2012: 15). La fallacia implicata nell’assolutizzazione di tale affermazione consiste nell’oscuramento del fatto che è lo sforzo della comunità di docenti a fare la differenza. Il motto di John Hattie precedentemente citato, “Conosci il tuo impatto”, non riguarda il singolo insegnante e la conoscenza del suo effetto, quanto piuttosto una comunità di docenti all’interno della quale è necessario “lavorare insieme per porre le domande, valutare il loro impatto, e decidere i passi successivi ottimali” (Hattie 2012: viii). Gruppi significativi di studenti che migliorano consistentemente i loro risultati scolastici globali ed esprimono così buone prestazioni sono in genere seguiti da un intero team di buoni insegnanti ed educatori. È importante che i docenti collaborino fra loro, e la formazione dell’intera professione dovrebbe essere orientata in tal senso. Un inse-

20 | Nadine Curanz
4° anno di Grafica – CSIA



Bibliografia

DuFour, Richard og Marzano, Robert J. (2011): *Leaders of Learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2009): *Visible learning*. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2012): *Visible Learning for teachers*. London and New York: Routledge.

Hopmann, S. (2007): *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. In: *European Educational Research Journal*, volume 6 number 2.

Kant, I. (1971 [1790]): *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam.

Prince, J.T. (1892): *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Boston: Lee & Shepard.

Simon, H. A. (1996 [1969]): *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

gnamento efficace richiede sia insegnanti competenti a livello individuale, sia collaborazione reciproca, in modo tale da poter esercitare il giudizio in specifiche situazioni di insegnamento sulla base dell'evidenza e della propria esperienza.

Il capitale professionale nel sistema educativo si presenta sotto tre forme: capitale umano, capitale sociale e capitale decisionale. Con il termine capitale umano si intende il possesso di tutte quelle conoscenze e competenze di cui ogni insegnante, inteso come professionista dell'educazione, dovrebbe necessariamente disporre al fine di stimolare ogni allievo e/o gruppo di allievi a realizzare al meglio il proprio apprendimento e sviluppo potenziale. Il capitale sociale, a sua volta, è un concetto relativo alla possibilità e alla capacità di cooperare fra insegnanti. Ogni scuola e comunità di scuole dovrebbero sviluppare un ideale e obiettivi comuni per i loro sforzi educativi, creare un linguaggio professionale condiviso, e sostenere i team di docenti che insegnano congiuntamente in una classe o a un gruppo di bambini. Il capitale decisionale è invece un termine per l'esercizio del giudizio professionale.

Delle tre forme di capitale, tuttavia, è il capitale sociale ad avere la maggiore importanza. Poiché incertezza e imprevedibilità sono aspetti fondamentali nella pratica educativa – in relazione alla quale gli effetti, come detto, possono essere presentati secondo gradi di probabilità statistica, ma mai mediante modelli implicanti causalità diretta – la collaborazione è essenziale perché è mediante l'interazione con i colleghi che l'incertezza può essere elaborata e gestita (Hargreaves e Fullan 2012: 107).

Si noti che lo sviluppo del capitale sociale non è attualmente una strategia a larga diffusione nella professione insegnante (Hargreaves e Fullan, 2012: 91), e che la collaborazione fra docenti non gioca un ruolo importante nella formazione dei docenti. Tuttavia, vi sono indicazioni che mostrano come questa situazione stia cambiando. Sempre più scuole stanno operando come comunità di apprendimento professionale, e in Danimarca, al fine di rendere operative le idee della riforma scolastica in atto, la fondazione privata Maersk ha lanciato un gran numero di programmi di sviluppo. Uno di essi, che ha preso inizio nel 2015, è un ambizioso progetto di sviluppo basato sulla ricerca, che include tredici comuni e 240 scuole, 80'000 studenti e quasi 10'000 professionisti. Esso mette a disposizione vari dati relativi a studenti, insegnanti, direttori e genitori, ed è presentato sotto forma di profili di qualità chiari ed accessibili, riferiti a comuni, scuole e classi. Il suo ruolo è quello di sostenere iniziative fondate sull'evidenza, e si focalizza sulla messa a disposizione continua di programmi di sviluppo di competenze a partire da problemi. L'idea di fondo è quella che insegnanti, presidi e dirigenti distrettuali collaborino reciprocamente all'interno di comunità di apprendimento professionali. In poche parole, questo progetto è un programma di sviluppo nel quale le scuole operano in modo collaborativo come laboratori sociali volti a mettere in atto le idee della riforma della scuola danese, concentrandosi sulle condizioni *sine qua non* necessarie per il successo di qualsiasi pratica pedagogica: si tratta, evidentemente, di un esempio nel quale l'insegnante moderno è maestro di razionalità limitata.