

Publicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

From “expert” to “incentivized”: new scenarios for teaching professionalism?

Da “esperto” a “incentivato”: nuovi scenari per la professionalità docente?

di

Ilaria Salvadori

ilaria.salvadori@unifi.it

Università degli Studi di Firenze

Abstract:

The topic of teaching professionalism has long been at the centre of the educational and training agendas of the various countries. How such expertise is recognised, supported, and promoted depends on the political, economic, and cultural background of each of them. The debate on the “expert teacher” has recently been re-opened in Italy, but the conversion into law of decree no. 36/22, which had envisaged the possibility for teachers to access some form of rewards and career progression, abolished this status replacing it with that of “permanently incentivized teacher”. The lexical issue, however, diverts attention from the priority that should be pursued, that of targeting teacher expertise for quality improvement. Training also based on Educational Neuroscience (Dekker et al., 2012; Dweck, 2015; Feiler & Stabio, 2018) and Minimalist Approach (Musiowsky-Borneman & Arnold, 2021) could be a possible way forward.

Keywords: Expert teacher; permanently incentivized teacher; Educational Neuroscience, Minimalist Approach.

Abstract:

Il tema della professionalità docente è da tempo al centro delle agende politiche educative e formative dei vari paesi. Come questa expertise venga riconosciuta, sostenuta e promossa varia in relazione alle specificità politiche economiche e culturali di ciascuno di essi. In Italia, si è recentemente riaperto il dibattito sull'insegnante esperto, ma la conversione in legge del decreto n. 36/2022, che prevedeva per gli insegnanti la possibilità di accedere a forme di premialità e di progressione di carriera ha abolito tale qualifica sostituendola con quella di "docente stabilmente incentivato". La questione lessicale, tuttavia, distoglie l'attenzione dalla priorità che si intende perseguire, quella di declinare l'expertise docente ai fini del miglioramento qualitativo. Una formazione che attinga all'ambito dell'*Educational Neuroscience* (Dekker et al., 2012; Dweck, 2015; Feiler & Stabio, 2018) e al *Minimalist Approach* (Musiowsky-Borneman & Arnold, 2021) può rappresentare una possibile direzione di senso.

Parole chiave: Docente esperto; docente stabilmente incentivato; Neuroscienze Educative; Approccio Minimalista.

1. Introduzione

Il tema della professionalità docente, sempre più al centro del dibattito politico, istituzionale e culturale a livello internazionale, europeo e nazionale, è considerato strategico per incrementare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione attraverso il rafforzamento della *Teacher Quality* e per sostenere e orientare i Paesi nelle scelte di politiche scolastiche e educative adeguate alla complessità crescente della nostra realtà. Gli insegnanti con la loro agentività e il ricorso a pratiche collaborative di *leadership* condivisa (Frost, 2012; Hargreaves & O'Connor, 2018; Harris & Muijs, 2002; Pearce & Conger, 2002) sono ritenuti fattori chiave per il miglioramento scolastico, co-costruttori di cambiamento (Harries & Jones, 2019) e potenzialmente in grado di "ribaltare" il sistema costituito a partire dal basso (*Flip the system*) (Evers & Kneyber, 2015) partecipando ai processi di *decision making* nelle politiche educative.

A partire dall'analisi di alcuni documenti normativi europei che hanno affrontato la questione in termini di formazione continua, attrattività della professione e rafforzamento della motivazione personale e professionale degli insegnanti, il contributo cerca di approfondire il tema nel contesto italiano alla luce del dibattito politico e istituzionale che ha visto il susseguirsi di proposte di riconoscimento del merito per arrivare alla scelta di introdurre un aumento salariale a seguito di percorsi formativi specifici, rispondendo in questo modo alle indicazioni dell'UE per la creazione di un sistema di istruzione integrato, uno *Spazio europeo dell'istruzione*, da realizzarsi entro il 2025.

In ambito di governance dei sistemi educativi, i Paesi europei sono sostanzialmente divisi in due gruppi: quelli che non prevedono uno sviluppo di carriera per gli insegnanti, definiti a struttura piatta e quelli che invece prevedono vari livelli di carriera, definiti multilivello. Ma anche per la maggioranza degli Stati di quest'ultimo gruppo lo sviluppo verticale di carriera avviene al di fuori

dell'insegnamento verso il ruolo dirigenziale e manageriale. L'Italia rientra tra i Paesi a struttura piatta che prevedono avanzamenti di carriera automatici solo per anzianità di servizio. All'interno di questo sistema è possibile ricoprire ruoli di responsabilità formali e non formali, ad esempio ricoprendo ruoli intermedi (*middle management*), ma non si possono avere opportunità di sviluppo di carriera verticale se non al di fuori del ruolo verso posizioni di dirigenza; ciò non comporta un cambiamento dello status giuridico della professione.

Nel tentativo di valorizzare la professionalità docente, la recente normativa italiana ha proposto percorsi formativi pluriennali che, portati a termine, consentono di ottenere una remunerazione accessoria. Tuttavia, mentre nella proposta di decreto si parla di un docente "esperto", nella successiva conversione in legge il termine viene sostituito con quello di docente "stabilmente incentivato", dimostrando scelte di governance indirizzate verso politiche *merit pay*. La ricerca educativa ha però mostrato come ricondurre l'avanzamento di carriera solo ad incentivi salariali può comportare una perdita della motivazione a stare in professione. L'attrattiva della professione consiste in molti fattori interagenti, oltre al riconoscimento salariale: prestigio sociale e culturale fondato sulla condivisione di un sapere scientifico, codice etico condiviso, esercizio delle responsabilità assunte, ma anche opportunità di sviluppo e crescita personale che può offrire.

Lo spostamento del focus da un modello di insegnante esperto ad uno incentivato può rappresentare dunque una criticità a meno che non venga bilanciato da strategie di definizione della qualità della professione, della *Teacher Agency* e dell'expertise come concetti dinamici che possono offrire opportunità di sviluppo e crescita personale oltre al riconoscimento normativo e giuridico.

La proposta avanzata nel contributo è quella di recuperare il valore della parola "esperto" arricchendola di connotati derivati dall'ambito delle neuroscienze e dell'approccio minimalista per delineare nuovi orizzonti di senso che cercano di conciliare le riflessioni pedagogiche con le proposte delle politiche educative.

2. Il tema della professionalità docente nel contesto europeo

Il tema di cui ci occupiamo rappresenta una questione di grande rilievo per la complessità che caratterizza il ruolo. La vasta letteratura sui temi educativi rafforza la centralità della *Teacher Agency* all'interno di processi di cambiamento dei sistemi scolastici mondiali verso l'equità e la sostenibilità (Ainscow et al., 2019), della collaborazione e della *leadership*, al fine di migliorare i risultati di apprendimento degli allievi (Hargreaves & Ainscow, 2015).

Nel corso degli ultimi decenni il tema della professionalità dell'insegnante è stato affrontato da una duplice prospettiva: quella basata su principi democratici, sul miglioramento, fondata su una forte identità individuale e collettiva e, all'opposto, quella basata su un approccio manageriale e organizzativo, su aspettative di performance e processi di accountability delle politiche governative (Alexander et al., 2019).

Il dibattito scientifico e pedagogico ha cercato di ridefinire e orientare l'expertise professionale docente con percorsi efficaci che producono cambiamenti nelle conoscenze e nelle pratiche (Darling-Hammond et al., 2017); si è orientato verso modelli trasformativi (Sachs, 2003), ha sviluppato un'idea di qualità dinamica della professione (Snoek et al., 2019), prospettive bio-ecologiche (Bronfenbrenner, 2005) e approcci ecologici per lo sviluppo dell'agentività docente (Priestley &

Drew, 2019), pratiche di *accountability* democratica per promuovere una «responsabilità professionale intelligente» (Cochran-Smith et al. 2018; Cochran-Smith, 2021) nel rispetto di valori umani di equità, dignità e inclusione per un futuro più sostenibile.

Verso orizzonti di maggiore sostenibilità della professione hanno tracciato la rotta anche numerosi studi e report internazionali. A partire da *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2005), nel quale la *Teacher Quality* è presentata come l'unica variabile importante in grado di influenzare i risultati di apprendimento degli studenti e di rispondere alle richieste formative della Società della conoscenza, la ricerca di una professionalità di qualità è diventata una priorità. Numerosi documenti successivi lo confermano. Riportiamo di seguito solo alcuni tra i più recenti: le indagini OCSE-TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), con lo scopo di esaminare aspetti dell'attività professionale di insegnanti e dirigenti con focalizzazioni differenti nelle varie edizioni (OCSE, 2019; 2020); i rapporti annuali *Education at a Glance*, che forniscono informazioni sullo stato della formazione scolastica e universitaria (OCSE 2020; 2022); le relazioni di monitoraggio comparativi del Consiglio europeo *Education and Training 2010 e 2020* sullo stato dell'arte nell'educazione nell'Unione europea; i rapporti della rete Eurydice sul settore dell'istruzione e della formazione insegnanti (Commissione Europea, 2015; 2018; 2021), oltre alle numerose Comunicazioni e Risoluzioni della CE.

Questi documenti concorrono a delineare un quadro di orientamento comune ai vari Paesi nell'intento di attuare gli obiettivi della *Global Education Agenda 2030* (UNESCO, 2017), in modo particolare quello di una educazione di qualità, inclusiva, equa, a sostegno del lavoro dei docenti e dei formatori, da ricercarsi attraverso un approccio sistemico che coinvolge le istituzioni scolastiche per la realizzazione delle priorità individuate. Una visione sistemica e l'adozione di strategie integrate con misure politiche di intervento a supporto di alunni, insegnanti e personale scolastico e scuole, sono ritenute le azioni migliori per garantire il successo scolastico, come si afferma nella recente *Raccomandazione del Consiglio* del 28 novembre 2022 (2022/C 469/01), dove si legge che gli Stati membri sono chiamati a sostenere la formazione professionale dei docenti e a considerare «il riconoscimento e l'apprezzamento (anche finanziario) del loro lavoro».

Nelle *Conclusioni del Consiglio europeo sui docenti e i formatori del futuro* del 9 giugno 2020 (2020/C 193/04), la formazione professionale continua è considerata presupposto per garantire una didattica di qualità:

È essenziale sviluppare ulteriormente e aggiornare le competenze dei docenti e dei formatori, garantirne la preparazione e incoraggiarne l'autonomia e il coinvolgimento, nonché promuovere il loro benessere personale e professionale, la loro motivazione e autostima, preparandoli a rispondere in modo adeguato ai cambiamenti, ma anche incoraggiandoli ad essere proattivi e innovativi nella loro professione.

Inoltre, occorre «diversificare le carriere dei docenti e dei formatori e [...] definire quadri nazionali in materia di carriere al fine di contribuire a soddisfare le loro aspirazioni e motivazioni professionali, nonché le loro esigenze di apprendimento».

La *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)* del 26 febbraio 2021 (2021/C 66/01) delinea la figura del futuro docente che gli Stati dovranno contribuire a formare e tra le cinque priorità strategiche, individua quella di: «rafforzare le

competenze e la motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione e della formazione» attraverso la creazione di opportunità di apprendimento professionale, prestando attenzione al benessere degli insegnanti che possono agire con il sostegno di comunità di apprendimento collaborative. Questi fattori contribuirebbero ad aumentare e rivalorizzare l'attrattività della professione, soprattutto, si legge, «in un momento in cui i paesi dell'UE si trovano ad affrontare carenze di docenti e l'invecchiamento del corpo docente». A tal proposito, L'Unione Europea aveva già sollecitato gli Stati Membri a

investire in misure connesse al miglioramento della formazione iniziale e della formazione professionale continua, delle condizioni di lavoro e delle prospettive di carriera dei docenti e dei formatori, nonché in misure volte a rafforzarne ulteriormente la resilienza e il benessere, al fine di sostenerli nel far fronte agli aspetti più stressanti del loro lavoro» (Conclusioni del Consiglio, 2020/C 193/04).

Riguardo alla carriera, in Europa si distinguono sostanzialmente due modelli di sistemi educativi: la struttura multilivello, che prevede una progressione in livelli strutturati per avanzamento di carriera con il collegamento della promozione a incentivi salariali e quella a livello singolo, altrimenti definita struttura piatta, che invece non prevede livelli di carriera formali né incrementi stipendiali se non quelli legati agli anni di servizio. Il sistema educativo italiano rientra in questo secondo modello assieme, ad esempio, a quello di Belgio, Danimarca, Germania, Grecia e Spagna (Commissione Europea, 2021). Nel primo caso, un framework di competenze stabilisce il livello di appartenenza e i passaggi successivi avvengono in rispondenza a criteri specifici che possono dipendere dal numero di anni di servizio effettuati, l'aver svolto attività di sviluppo professionale continuo e di ricerca, aver ottenuto risultati positivi nella valutazione e aver raggiunto un livello di qualifica superiore con prove o sistemi di audit che consentono l'inserimento in scale retributive diversificate, come in Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord. Nel secondo caso invece è prevista solo l'assunzione di ruoli di responsabilità di *middle management* anche temporanei con progressione che può avvenire solo al di fuori della professione docente, verso la carriera dirigenziale, ispettiva o amministrativa e con ruoli e meccanismi di retribuzione che dipendono dall'autonomia scolastica/locale, ad esempio come accade nel nostro Paese con l'assegnazione del bonus docenti (L.107/2015).

Modelli di regolazione della professione sono stati proposti anche in ambito di formazione iniziale dei docenti: il modello-mercato, basato su principi di flessibilità e competizione, con standards per monitorare la qualità della forza lavoro (Inghilterra); il modello burocratico, per il quale la formazione è *off-the-job* e centrata sui contenuti appresi in modo auto-regolato (Francia e Italia); il modello basato sulla formazione professionale con un sistema di reclutamento decentralizzato che seleziona i candidati più adatti alle caratteristiche delle singole scuole e garantisce loro un alto grado di autonomia (Finlandia); il modello basato sulle abilità professionali, altamente selettivo, con formazione *on-the-job* e canali differenziati per la specializzazione (Singapore) (Voisin e Dumay, 2020).

Negli Stati con una struttura multilivello si individuano livelli iniziali, intermedi e finali di carriera all'interno di un processo di sviluppo professionale continuo, come sintetizzato nel report Eurydice 2021 (Tabella 1):

Tabella 1 - Livelli nelle strutture di carriera degli insegnanti europei (CE, Eurydice, 2021)¹

Paesi UE	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5
Bulgaria	Insegnante	Insegnante senior	Capo insegnante		
Estonia	Insegnante	Insegnante senior	Insegnante master		
Irlanda	Insegnante	Assistente del capo d'istituto II	Assistente del capo d'istituto I	Vice del capo d'istituto	Capo d'istituto
Croazia	Insegnante	Insegnante mentore	Insegnante consulente	Insegnante consulente eccellente	
Cipro	Insegnante	Vice del capo d'istituto	Vice del capo d'istituto A		
Lettonia	Livello di qualità insegnante 1	Livello di qualità insegnante 2	Livello di qualità insegnante 3		
Lituania	Insegnante principiante	Insegnante	Insegnante senior	Insegnante metodologico	Insegnante esperto
Ungheria	Insegnante tirocinante	Insegnante I	Insegnante II	Insegnante master	Insegnante ricercatore
Malta	Insegnante	Capo dipartimento			
Polonia	Insegnante tirocinante	Insegnante a contratto	Insegnante nominato	Insegnante competente	
Romania	Insegnante principiante	Insegnante	Insegnante con livello di insegnamento II	Insegnante con livello di insegnamento II	
Slovenia	Insegnante	Insegnante mentore	Insegnante consulente	Insegnante consigliere	
Slovacchia	Insegnante principiante	Insegnante indipendente	Insegnante con primo attestato	Insegnante con secondo attestato	
Svezia	Insegnante	Primo insegnante	Professore		
Inghilterra-Galles	Fascia retributiva principale	Fascia retributiva superiore	Professionista leader		
Irlanda del nord	Scala retributiva principale	Scala retributiva superiore			
Scozia	Insegnante grado principale	Insegnante principale	Vice del capo d'istituto	Capo d'istituto	

In Europa i percorsi di carriera formale sono stati ricondotti a tre modelli che comportano: 1) una progressione verso l'alto (*Moving upwards*: ricoprire una posizione con maggiore potere decisionale e responsabilità come vice del capo istituto o assistente del dirigente); 2) una progressione laterale (*Moving sideways*: assumere un ruolo diverso, temporaneo o permanente, all'interno della scuola) e 3) una progressione verso l'alto e in avanti (*Moving up and along*: diventare un insegnante più competente e assumere ulteriori incarichi, come il coordinamento) (Commissione Europea, 2021). Di questo ultimo modello fanno parte i ruoli che comportano l'acquisizione di maggiori e diversificate competenze formali riportati nella tabella, ad esempio, insegnante senior, mentore, leader, ricercatore, consulente pedagogico e esperto.

¹ I dati si riferiscono alla scuola secondaria inferiore nell'a.s. 2019/2020. La situazione per le strutture multilivello è analoga anche per i Paesi candidati a partecipare all'Unione (Albania, Bosnia Erzegovina, Macedonia del nord, Montenegro e Serbia). I livelli di progressione di carriera a struttura multilivello considerati nella tabella si riferiscono comunque a posizioni che mantengono anche ore di insegnamento e non comportano un cambiamento di status.

3. Il tema della professionalità docente nel contesto italiano

L'Italia fa parte dei paesi a livello singolo, che non prevedono progressione di carriera interna all'insegnamento se non per anzianità di servizio, ma che contemplano l'assunzione di ruoli di responsabilità formali o non formali nella rete del *middle management*, figure intermedie che esercitano forme di *leadership* distribuita e condivisa e producono incrementi qualitativi sostanziali nella scuola come *learning organisation*. Sono figure di sistema, funzioni obiettivo o funzioni strumentali come vengono definite dai vari CCNL (Agrati, 2018), alle quali si aggiungono i ruoli dei membri dello staff dirigenziale, del comitato di valutazione, i responsabili dei laboratori e dipartimenti, l'animatore digitale. Al di fuori di questo ambito sono previsti percorsi esterni all'insegnamento come la carriera da dirigente scolastico oppure percorsi fuori ruolo come i comandi triennali per i compiti connessi con l'autonomia (L. 448/1998) o percorsi di studio, dottorati di ricerca e assegni di ricerca presso università o altri enti di ricerca. Non esistono gradi progressivi di carriera come quelli riscontrabili nei sistemi multilivello e con scale retributive differenziate. Tuttavia, nel corso delle legislature che si sono susseguite, abbiamo assistito a vari tentativi di affrontare la questione del riconoscimento economico dell'expertise con politiche educative caratterizzate da una svolta meritocratica. Nel 2000 il ministro Berlinguer aveva promosso una riforma conosciuta come "concorsona", con la quale, tramite procedura concorsuale, si intendeva riconoscere con aumenti salariali l'eccezionalità dell'impegno degli insegnanti più meritevoli. Nel 2008 la proposta di legge Aprea, lasciata poi decadere, aveva previsto l'articolazione della carriera in tre livelli - docente iniziale, docente ordinario e docente esperto - con un distinto riconoscimento giuridico ed economico della professionalità maturata. Il Ministro Gelmini (2010) aveva proposto il *Piano nazionale per la qualità e il merito* e un sistema di valutazione della qualità delle scuole e dei docenti migliori o "meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale". In ottica di miglioramento di qualità dei sistemi formativi, la Legge 107/2015 ha introdotto una forma premiale con l'assegnazione di un bonus sulla base di criteri individuati dai singoli Comitati di valutazione in relazione ad una serie di indicatori in relazione a didattica, innovazione e organizzazione dei processi. Le recenti disposizioni in materia di istruzione rientrano all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e rispondono alle richieste che l'UE fa agli Stati membri per l'attuazione di politiche comunitarie. Il Decreto 36/2022, al fine di riconoscere le differenze di qualità e impegno professionale, ha proposto la strutturazione di carriera su più livelli e la qualifica di docente "esperto" (Art. 38) per coloro che abbiano conseguito una valutazione positiva nel superamento di tre percorsi formativi consecutivi, cui corrisponde un assegno annuale una tantum. La proposta rappresenta il tentativo di allineare la carriera docente con i sistemi multilivello di altri Stati europei e la risposta alle richieste del Consiglio di promuovere forme di riconoscimento e incentivo economico per la valorizzazione della professione docente. Agli insegnanti di ruolo di ogni ordine e grado del sistema scolastico statale è riconosciuta una retribuzione salariale accessoria, stabilita dalla contrattazione collettiva nazionale, al termine di un percorso formativo triennale condotto su base volontaria, dopo il superamento positivo di verifiche intermedie e finali. Si è tuttavia ripetuto quanto verificatosi con i tentativi precedenti di agire sul riconoscimento del merito e, in modo particolare con la qualifica di docente "esperto", considerata una possibilità limitata solo ad alcuni e per questo discriminatoria della categoria. Il decreto ha incontrato molti ostacoli e contestazioni da parte di forze politiche,

sindacati di categoria e nella sua conversione (Legge 76/2022) la qualifica è stata eliminata, pur rimanendo la struttura selettiva e i parametri dei percorsi formativi incentivati.

Tutto ciò mostra una difficoltà del nostro sistema politico e istituzionale nel trattare la questione della qualità del docente e di come riconoscere il suo merito, tornando a privilegiare forme di *merit-pay* come era già stato fatto. Si consolida la visione di un insegnante che può accedere a percorsi di riconoscimento sotto forma di incentivo economico ma senza la possibilità di vedere riconosciute qualifiche progressive di livello che possono essere identificabili nella figura del docente esperto o qualificato. Nel passaggio terminologico non si ravvisa in realtà un nuovo scenario, ma si consolidano posizioni già assunte. La novità andrà cercata in altri ambiti soprattutto nella motivazione personale. Il dibattito non dovrebbe far dimenticare che la priorità deve essere quella di garantire lo sviluppo di una professionalità qualitativamente elevata che possa portare al miglioramento dei processi di insegnamento e dei risultati di apprendimento, scenari che una governance responsabile deve strutturare.

4. Considerazioni e riflessioni per nuovi scenari di professionalità

Nel report Eurydice 2021, tre dimensioni interagiscono in modo dinamico e interrelato nelle carriere multilivello degli Stati europei: la motivazione, le abilità e opportunità di carriera (Greinger Clemson et al., 2020). A partire da questa considerazione, si può ampliare il modello e pensare di individuare nell'intersezione di questi tre elementi l'expertise che il docente acquisisce nella sua carriera e che emerge dalla risposta a tre domande (Figura 1): Cosa sa fare un insegnante e quali sono le sue conoscenze-abilità-competenze? Come può realizzare i propri obiettivi in relazione alle opportunità di crescita personale e sviluppo che incontra dentro e fuori la classe, favorite anche da adeguate politiche di intervento e dalla collaborazione dei colleghi con i quali condivide la propria *leadership*? Perché vuole agire nella pratica quotidiana tenendo conto delle risposte alle precedenti domande, ovvero, secondo quale tipo di motivazione verso una progressione di carriera? intrinseca o estrinseca, basata sulla soddisfazione personale o su incentivi e ricompense? Quest'ultima domanda potrebbe rappresentare l'incipit di un percorso che, partendo dalla motivazione, va ad incrementare le abilità e competenze attraverso la creazione di nuove opportunità per poi aumentare la motivazione all'azione successiva e ripartire di seguito. Le domande attivano un movimento a spirale che può produrre incrementi di carriera a partire dall'elemento motivazionale, fattore che gioca un ruolo chiave nell'attivare processi innovativi che influiscono sulla qualità dell'insegnamento e l'*agency* del docente.

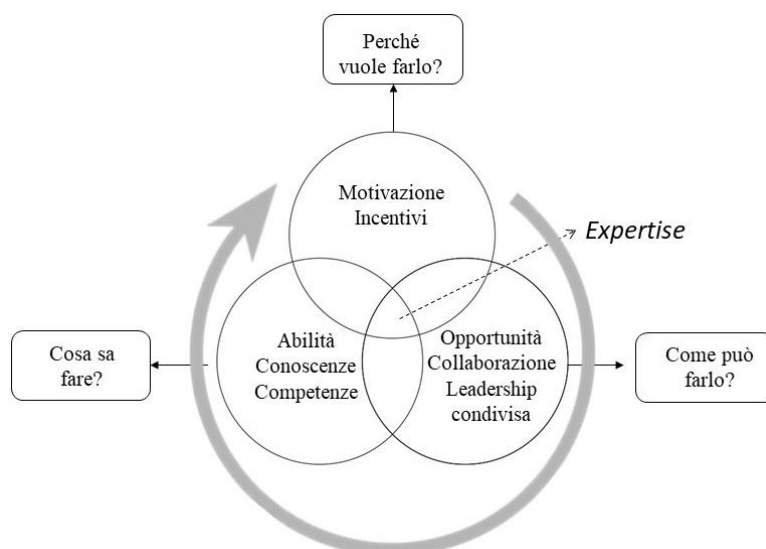


Figura 1 - Le tre dimensioni dinamiche che interagiscono nella progressione della carriera docente (Rielaborazione dell'autrice del modello di Greinger Clemson et al., 2020).

Sulla motivazione in ambito lavorativo e educativo sono stati condotti numerosi studi e ricerche a partire dal 2000, in modo particolare dagli psicologi Ryan e Deci (2000; 2020) che hanno elaborato e incrementato nel tempo la teoria dell'Autodeterminazione. Nella prospettiva della *Self-Determination theory* sarebbe importante compiere, in un contesto relazionale con altri soggetti, scelte autonome sulla base delle competenze acquisite e ciò favorirebbe la crescita personale e l'autostima, un aumento del livello di motivazione intrinseca, i cui benefici si tradurrebbero nella soddisfazione lavorativa e nel benessere personale. Sin dai primi studi teorici è emerso che l'equivalenza carriera = aumento di salario sia rischiosa perché potrebbe comportare una perdita di senso della motivazione interna (Grainger Clemson et al., 2020). Il raggiungimento dell'autonomia personale sarebbe maggiormente legato a forme di motivazione interna mentre le ricompense produrrebbero livelli più bassi di motivazione. Tuttavia, per completezza di informazione dobbiamo anche aggiungere che posizioni più recenti testimoniano un incremento della teoria applicata all'ambito del lavoro e della sociologia delle organizzazioni che rivalutano il ruolo della motivazione estrinseca in relazione dinamica a quella intrinseca (Gagnè & Deci, 2005; Locke & Schattke; Liu et al, 2023).

Un ulteriore ambito di ricerca da considerare è quello delle neuroscienze, in modo particolare delle neuroscienze educative, quel settore di ricerca interdisciplinare che applica le conoscenze scientifiche sui meccanismi di apprendimento per tradurle in pratiche e politiche di insegnamento efficaci (Coch, 2018; Dweck, 2015; Feiler & Stabio, 2018; Thomas et al., 2019; Tibke, 2019; Wilcox et al, 2021) e per prevenire il diffondersi di false conoscenze o neuromiti (Dekker et al., 2012; Fischer et al, 2010). Ciò si è tradotto in ricerche sul campo, studi sulle modalità di apprendimento (Weinstein et al., 2018) e reviews (Perry et al., 2021), che hanno fatto seguito a quanto rilevato dall'OECD già nel 2007: connessioni potenzialmente trasformatrici tra neuroscienze ed educazione. Alcune ricerche hanno mostrato come insegnanti che hanno implementato il loro sviluppo professionale con strategie derivati dalle neuroscienze, abbiano sviluppato una percezione globalmente positiva dell'esperienza nella classe, rilevato cambiamenti nel coinvolgimento dei propri studenti, un miglioramento delle

loro performance così come un aumento della propria motivazione e del grado di benessere (Dubinsky et al., 2019; Hachem et al., 2022).

Anche sviluppare un *mindset* minimalista può rappresentare una possibile direzione di senso verso nuovi scenari della professionalità. È ciò che propone il *Minimalist Approach*, una filosofia di vita nata in oriente centrata sul “vivere di più possedendo meno cose”, applicata a numerosi contesti, anche a quello educativo e che si allinea agli obiettivi di sostenibilità dell’Agenda 2030. I principi ispiratori si possono leggere in *The Minimalist Teacher* (Musiowsky-Borneman & Arnold, 2021). Si tratta di una proposta operativa che aiuta l’insegnante a “fare pulizia” (*decluttering*), a sgomberare non solo gli spazi fisici, anche le troppe teorie di riferimento, le tante iniziative educative da sostenere, le pratiche, le strategie didattiche e valutative, a ridurre il curriculum a contenuti essenziali e fondanti per supportare gli studenti in modo efficace e creare ambienti di apprendimento positivi. Il processo proposto segue tre step (*The Triple P framework*): *Purpose* – identificare lo scopo delle azioni che si intende o si deve compiere; *Priority* – scegliere di attribuire delle priorità; *Pare down* – ridurre all’essenziale. Creare una cultura minimalista in classe, secondo gli autori, consentirebbe di raggiungere uno stato di benessere (e di evitare il *burn-out*) anche attraverso la riconcettualizzazione di ciò che deve essere eliminato.

Passare a un approccio minimalista nella vostra vita di insegnanti richiede una riflessione profonda sul vostro scopo di educare gli studenti. “Fare pulizia” non significa togliere significato. “Fare pulizia” significa trovare un significato negli elementi essenziali, come ad esempio modificare il programma di studio per renderlo più rilevante [...]. Significa modificare la didattica e la valutazione per diventare più informati sui rischi e culturalmente competenti (Ibidem, p. 7).

5. Conclusioni

Il contributo ha cercato di mostrare un percorso di valorizzazione della figura docente all’interno di una visione sistemica ecologica per una professionalità da intendersi come processo agentivo piuttosto che come uno status da raggiungere, dunque come sviluppo continuo di una professione che va oltre la pratica pedagogica e didattica, oltre le conoscenze, abilità e competenze acquisite, per valorizzare aspetti motivazionali, relazionali, collaborativi e di condivisione di *leadership*, per raggiungere una dimensione di benessere personale e professionale.

In riferimento alle politiche educative, l’Italia ha cercato di recepire le indicazioni europee per la valorizzazione della professionalità docente preferendo alla qualifica di docente “esperto”, che avrebbe comportato un diverso status giuridico, un riconoscimento giuridico e economico, quella di docente “stabilmente incentivato”, focalizzando in questo modo l’attenzione sull’incentivo economico come indicatore di qualità. Ma per bilanciare queste politiche governative basate su modelli di mercato e burocratici con le riflessioni derivanti da studi e ricerche pedagogiche e cognitive, la formazione che verrà attivata a seguito della recente normativa dovrà accompagnare lo sviluppo professionale docente agendo sull’incremento motivazionale degli insegnanti, sulla loro expertise in grado di fare affidamento su processi di riduzione delle pratiche. Includere questi aspetti nei programmi formativi degli insegnanti può contribuire a rimodellare le pratiche educative ampliando la conoscenza pedagogica dei contenuti con nuovi livelli di analisi, creando una cultura formativa attenta a recepire sollecitazioni provenienti da numerosi ambiti, che non può far altro che produrre benefici in termini di qualità dei processi e dei risultati e di *Teacher quality*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15149

Far leva su uno sviluppo professionale che attinga a conoscenze sviluppate nel settore delle neuroscienze educative e su un mindset minimalista che miri ad essenzializzare contenuti e pratiche, congiuntamente a incrementi salariali, possono impattare positivamente sulla motivazione personale e sul benessere della comunità scolastica e disegnare nuovi scenari per lo sviluppo professionale docente.

Riferimenti bibliografici:

- Agrati, L. S. (2018). The systemic thinking of the school middle-manager. Ideas for professionalization. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(2), 48–61.
- Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429273674>
- Alexander, C., Fox, J., & Gutierrez, A. (2019). Conceptualising teacher professionalism. In *Professionalism and Teacher Education* (pp. 1-23). Springer, Singapore.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Coch, D. (2018). Reflections on neuroscience in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 309-319.
- Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8-24.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W. C., Fernandez, M. B., ... & Baker, M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308.
- Commissione Europea /EACEA/EURYDICE. (2015). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione Europea /EACEA/EURYDICE. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione Europea (2020). *Supporting Teacher Careers and school leaders: a policy guide*. Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione Europea/EACEA/EURYDICE. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio dell'Unione europea (2009). *Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020')*. Brussels: Council of the European Union.
- Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*, 2020/C 193/04 – GU C 193/11, 09/06/2020. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Consiglio dell'Unione europea. (2021). Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01. *Gazzetta ufficiale*, C 66, 1-21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico*, 2022/C 469/01, GU C469/1 del 9-12-2022.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15149

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology*, 429.
- Dubinsky, J. M., Guzey, S. S., Schwartz, M. S., Roehrig, G., MacNabb, C., Schmied, A., ... & Cooper, J. L. (2019). Contributions of neuroscience knowledge to teachers and their practice. *The Neuroscientist*, 25(5), 394-407.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education week*, 35(5), 20-24.
- Evers, J., & Kneyber, R. (Eds.). (2015). *Flip the system: Changing education from the ground up*. Routledge.
- Feiler, J. B., & Stabio, M. E. (2018). Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature. *Trends in neuroscience and education*, 13, 17-25.
- Fischer, K. W., Goswami, U., Geake, J., & Task Force on the Future of Educational Neuroscience. (2010). The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68-80.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional development in education*, 38(2), 205-227.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. DOI: 10.1002/job.322
- Grainger Clemson, H., Allen, J., Snoek, M., Hens, L., Livingston, K., & Laugesen, H. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/972132>
- Hachem, M., Daignault, K., & Wilcox, G. (2022). Impact of Educational Neuroscience Teacher Professional Development: Perceptions of School Personnel. In *Frontiers in Education* (p. 346). Frontiers.
<http://10.3389/feduc.2022.912827>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). The economic impact of educational quality. In *Handbook of international development and education* (pp. 6-19). Edward Elgar Publishing.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: Principles and practice*. National College for School Leadership.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Li, R., Liu, H., Chen, Z., & Wang, Y. (2023). Dynamic and cyclic relationships between employees' intrinsic and extrinsic motivation: Evidence from dynamic multilevel modeling analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 140, 103813. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103813>
- Locke, E. A., & Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation Science*, 5(4), 277.
- Musiowsky-Borneman, T., & Arnold, C. Y. (2021). *The Minimalist Teacher*. ASCD.
- OCSE. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. TALIS, OECD Publishing

- OCSE. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing.
- OCSE (2022), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Parigi: OECD Publishing.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. OECD Publishing.
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris, France: Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2002). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage Publications.
- Perry, T., Lea, R., Jørgensen, C. R., Cordingley, P., Shapiro, K., & Youdell, D. (2021). *Cognitive Science in the Classroom*. London: Education Endowment Foundation (EEF). Available from: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidencereviews/cognitive-science-approaches-in-the-classroom/>
- Priestley, M. & Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. In D. Godfrey, & C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research*. London: Routledge, pp. 154-170.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425. <https://doi.org/10.1111/ejed.12350>
- Thomas, M. S., Ansari, D., & Knowland, V. C. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477-492.
- Tibke, J. (2019). *Why the Brain Matters: A Teacher Explores Neuroscience*. SAGE.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals – Learning objectives. Education 2030*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn: A visual guide*. Routledge.
- Wilcox, G., Morett, L. M., Hawes, Z., & Dommett, E. J. (2021). Why educational neuroscience needs educational and school psychology to effectively translate neuroscience to educational practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 618449.