**Il profilo professionale dell’insegnante di lingue straniere in tempi di cambiamento**

Riflessioni e proposte all’indomani di un percorso di formazione

Luisanna Paggiaro

**Premessa**

Quali sono e saranno nel prossimo futuro le conseguenze della pandemia sulla nostra professionalità di insegnanti di lingue straniere? Che cosa è cambiato nella nostra sensibilità e nei nostri atteggiamenti vivendo l’emergenza sanitaria ed educativa di questo lungo periodo di Covid-19? Quali forme di resilienza abbiamo mobilitato e quali abilità e competenze abbiamo sviluppato? E infine quali nuove aspettative e speranze per il nostro futuro come educatori ci animano?

Tutti questi interrogativi sono stati alla base di un piccolo percorso di formazione (otto webinar) che è stato organizzato dal gruppo lend di Pisa, e che ha coinvolto insegnanti di lingue straniere e di italiano nei mesi invernali del 2020 e nella primavera 2021.

Il filo conduttore è stato “Le competenze dell’insegnante di lingue straniere in tempi di cambiamento”, che si è più precisamente articolato in alcuni sotto temi: la didattica online e integrata, i classici (che ci possono salvare!), il Project Based Learning, gli strumenti per la valutazione di attività linguistico-comunicative, la pratica riflessiva nello sviluppo professionale continuo.

Non è nostra intenzione affrontarli e descriverli qui in maniera analitica e neppure riportare l’esperienza stessa del corso con i suoi processi, quanto piuttosto, alla luce di quanto è emerso, focalizzare alcuni aspetti fondamentali del profilo professionale come la leadership, la creatività, la competenza interculturale, la competenza digitale e la pratica riflessiva. Questi sono, infatti, i temi e i titoli delle sezioni dell’articolo:

1. Il quadro di sfondo (motivazioni, percezioni, atteggiamenti)
2. L’insegnante come *leader*
3. La competenza interculturale e l’educazione alla cittadinanza globale
4. La sfida della competenza digitale
5. L’insegnante creativo e insieme riflessivo
6. Postfazione
7. Bibliografia
8. **Il quadro di sfondo**

“Questo tempo tremendo fa parte della formazione. Lo dobbiamo pensare come parte del processo formativo e non come un suo ostacolo. Come accade con la DAD. Giocoforza. Se aspettiamo la normalizzazione della vita della Scuola per fare esistere la Scuola siamo perduti”[[1]](#footnote-1).

Vorrei partire da questa osservazione di Massimo Recalcati per sottolineare come durante l’anno scolastico 2020-21 l’emergenza sanitaria ed educativa, causata dal Covid-19, ha segnato la scuola e gli insegnanti, e li ha costretti a “ripensare” il loro modo di fare scuola, a trovare nuove metodologie didattiche e strumenti tecnologici, a potenziare e sviluppare la propria formazione professionale. Una grossa “spinta” le cui conseguenze sul profilo dell’insegnante e sull’intero sistema educativo saranno meglio valutabili nel prossimo futuro: per ora noi possiamo verificare, almeno nel nostro contesto, un forte senso di cambiamento, segnali di maggiore attenzione alla rilevanza e alla qualità dell’istruzione nella società odierna, e possibili indicazioni per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Proprio queste sono state le motivazioni che ci hanno indotto come gruppo lend pisano a chiedere agli insegnanti di lingue iscritti al corso online di parlare delle loro percezioni, sentimenti e atteggiamenti in quest’anno così difficile, delle azioni che avevano intrapreso nella didattica quotidiana, e soprattutto (focus della nostra indagine), che tipo di formazione avevano ricercato o vorrebbero avere avuto per migliorare la loro pratica didattica.

Il questionario (a risposte aperte) che gli insegnanti hanno riempito e ci hanno inviato prima del corso[[2]](#footnote-2) ci ha permesso di partire dalle esperienze e dai bisogni individuali per meglio evidenziare alcuni temi fondamentali della formazione docente. Per quanto riguarda le competenze messe in atto durante la didattica a distanza, gli insegnanti hanno evidenziato alcune aree “deboli” come la competenza digitale, l’interazione comunicativa, il testing e la valutazione, che avrebbero voluto migliorare, e su cui avrebbero desiderato avere momenti di formazione specifica. Tutti, comunque, hanno manifestato il desiderio di sfruttare l’esperienza didattica di questo anno per valorizzarla in qualche modo con gli studenti e per ampliare la propria professionalità in modo organizzato e continuo.

All’indomani di questa esperienza di confronto e di discussione con colleghe e colleghi, in cui è apparsa forte l’esigenza di riflettere ulteriormente sul “nuovo” profilo professionale, vorrei qui esaminare più a fondo alcune sfaccettature e snodi fondamentali (quali la leadership, la competenza interculturale, la competenza digitale, la creatività e la riflessività), che sono trattati nei capitoli che seguono. Naturalmente nella consapevolezza che tali tratti non sono esaustivi della complessità della figura e del ruolo dell’insegnante di lingue straniere, ma vogliono essere un “pezzetto” significativo del lungo e articolato percorso di *lifelong learning* che caratterizza ogni educatore.

1. **L’insegnante come *leader***

La giornata mondiale degli insegnanti 2020 ha avuto come tema la *leadership* perché l’UNESCO, attraverso il documento *Teachers: Leading in crisis, reimagining the future* ha voluto attirare l’attenzione globale su questa questione trascurata e invitare le parti interessate nel settore dell'istruzione a riflettere su cosa significhi la *leadership* degli insegnanti nel contesto dell'Educazione 2030, e quanto questa abilità sia fondamentale in tempi di pandemia, come pure in altre crisi tra cui conflitti civili, migrazioni e cambiamenti climatici, che hanno un impatto schiacciante sugli insegnanti, sulla loro pratica quotidiana e presenza in aula, sulla loro motivazione, e sull’efficacia dell’azione didattica.

Ma cosa si intende esattamente per *leadership*? La *Concept Note* dell’UNESCO osserva che “la crisi COVID-19 ha creato una situazione unica per dimostrare la leadership, la creatività e l'innovazione degli insegnanti”, considera la *leadership* come una componente centrale dell'innovazione educativa e della *governance*, e distingue vari ambiti in cui si realizza:

1. *Leadership a livello di classe* (Micro): riguarda l'interazione degli insegnanti con i loro discenti (sia in presenza sia online), in cui l'autorità e la competenza sono centrali, e le scelte riguardo ai metodi di insegnamento, al curricolo, agli strumenti tecnologici per sequenziare e facilitare l'apprendimento, monitorare e valutare i risultati dell’apprendimento.
2. *Leadership a livello di scuola* (Meso): individua responsabilità aggiuntive, come svolgere compiti di amministrazione, gestione, supporto tecnologico e pedagogico-didattico. Attraverso questi ruoli, gli insegnanti allineano gli obiettivi professionali con quelli della scuola, condividono le responsabilità per il suo successo e contribuiscono a plasmare la sua cultura. Insegnanti senior ed esperti fanno da mentore o allenano i più giovani e i coetanei, partecipano alla comunità di pratica locale e incoraggiano studenti e colleghi a imparare e fare le cose in modo diverso, fungendo così da catalizzatori del cambiamento e affrontando gli ostacoli per raggiungere la missione della scuola.
3. *Leadership a livello di comunità* (Macro): oltre a garantire la coerenza interna tra le componenti curriculari (ad esempio, obiettivi di apprendimento, materia/programma di studi, metodi di insegnamento, libri di testo, rubriche di valutazione), gli insegnanti possono anche garantire la coerenza esterna tra il curricolo e le esigenze della società, dando un contributo per realizzare le aspirazioni sociali, economiche e culturali richieste dalla comunità e dalla società. La leadership degli insegnanti a livello di comunità è spesso dimostrata all'interno di strutture di coordinamento a livello distrettuale che sono state realizzate allo scopo di rispondere a sfide scolastiche come le valutazioni degli insegnanti, le valutazioni delle prestazioni e le ispezioni scolastiche, così come le opportunità di sviluppo professionale individuale e dell'intera scuola e la gestione delle strutture di carriera degli insegnanti[[3]](#footnote-3).

I ruoli di un insegnante leader sono innumerevoli e sono stati ben descritti nell’articolo *Ten Roles for Teacher Leaders*[[4]](#footnote-4), laddove si evidenziano le attività come insegnante in classe (*resource provider*, *instructional specialist*, *curriculum specialist*, *classroom supporter* and *learning facilitator*), ma anche quelle come *mentor* (insegnante esperto che fa da tutoraggio ai nuovi insegnanti) e come *leader* (funzioni didattiche, gestionali e tecnologiche all’interno della scuola e all’esterno in rappresentanza della stessa). La lista dei dieci ruoli dell’insegnante termina con *catalyst for change* (dotato di una visione dell’educazione in continuo cambiamento) e *learner* (sempre pronto a imparare in una prospettiva di formazione continua): due atteggiamenti fondamentali che giustamente completano il quadro complesso e articolato della *leadership*, che deve essere poi *shared leadership*, condivisa cioè con genitori, studenti, dirigenti e altro personale perché responsabilità, gestione e *governance* sono comuni a tutti.

1. **La competenza interculturale e l’educazione alla cittadinanza globale**

Per storia e vocazione l’insegnante di lingue straniere è aperto alle diverse culture, desideroso di conoscere stili di vita, valori e credenze delle varie comunità o paesi, per cui le competenze plurilingue e interculturale sono elementi essenziali nella sua formazione e nel lavoro didattico. Su multilinguismo ed educazione interculturale si potrebbero citare molti documenti e raccomandazioni europee, dal 2008 in poi[[5]](#footnote-5), che forniscono indicazioni generali e vogliono essere una guida per governi e politici ad attuare azioni di potenziamento delle lingue e di sviluppo del dialogo interculturale. L’educazione interculturale ha le sue basi in una visione del mondo in cui i diritti umani sono riconosciuti e sia la partecipazione democratica sia il rispetto della legge sono garantiti. In questa prospettiva, la recente attenzione posta sull’educazione alla cittadinanza globale porta un valore aggiunto al profilo professionale perché rende l’insegnante di lingue straniere responsabile e co-autore (con altri docenti) della crescita degli studenti come persone e cittadini della società civile e di un mondo sostenibile. L’idea di una cittadinanza più consapevole, intergenerazionale e interculturale, per tutti, oltre i confini nazionali e internazionali, si sposa, infatti, al concetto di sviluppo sostenibile inteso come la capacità per l’essere umano di vivere entro i limiti di un pianeta, garantendo un ambiente sano, una prosperità economica e una giustizia sociale per tutti, in modo da assicurare il benessere e la qualità della vita non solo alle generazioni presenti ma anche a quelle future.

In questo senso l’Agenda 2030[[6]](#footnote-6) (con i suoi *Obiettivi di sviluppo sostenibile*) costituisce una guida fondamentale per l’elaborazione di percorsi educativi, che l’insegnante di lingue è chiamato a programmare, insieme ad altri insegnanti del consiglio di classe o dell’istituto scolastico). Questo presuppone che prima di tutto gli insegnanti attuino un processo personale di consapevolezza, rielaborando atteggiamenti e rappresentazioni al fine di generare un cambiamento di sé, e acquisendo strumenti teorici e didattici per ripensare i processi di insegnamento-apprendimento sulla linea dell’Intercultura e della partecipazione democratica. Poi alla ricerca di quali atteggiamenti e competenze debbano essere sviluppate nei bambini, nei giovani e negli adulti, nella scuola e più in generale nella società, ci si può valere di una “roadmap” con indicazioni precise, obiettivi e strategie, quale è quella fornita dal *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (*Quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica*) in 3 volumi”[[7]](#footnote-7). Pubblicato nel 2018 (ma già dal 2016 era uscito il primo volume) è stato redatto dal Consiglio d’Europa (Dipartimento dell’Educazione), che si è valso della collaborazione di numerosi esperti internazionali e di contributi da parte di insegnanti, formatori e dirigenti nei vari Stati membri. Il *Quadro* parte dall’idea di educazione di qualità, che promuove la democrazia, il rispetto dei diritti umani e la giustizia sociale, afferma che l’apprendimento linguistico è alla base di ogni apprendimento disciplinare, e definisce la competenza democratica come abilità nel mobilitare e sviluppare risorse psicologiche (valori, atteggiamenti, conoscenze) per rispondere in modo efficace alle richieste, sfide e opportunità delle società democratiche. La competenza democratica è anche indicata come un modo di vivere, di comportarsi e interagire con gli altri che richiede che le persone siano “open-minded”, disponibili a parlarsi, a negoziare e a cercare un terreno comune per risolvere i conflitti, in un “lifelong process”, che interessa vari ambiti dell’educazione – formale, informale, non formale – con una progressione non lineare ma in continua crescita. Poi il concetto di cultura - termine difficile da definire – viene considerato nei suoi tre aspetti fondamentali: le risorse materiali che sono usate dai membri di un gruppo (strumenti, cibo, vestiario), le risorse socialmente condivise (lingua, religione, regole sociali) e le risorse soggettive che sono proprie degli individui del gruppo (valori, atteggiamenti, credenze e pratiche). In seguito è presentato un modello concettuale delle competenze per la cultura democratica e il dialogo interculturale, che è articolato in quattro aree (valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze critiche), ma si osserva che un atteggiamento competente implica l’attivazione non di una sola competenza ma di un insieme (“cluster of competences”). Nei Volumi 2 e 3 sono fornite utili indicazioni e aspetti più tecnici che riguardano le competenze in termini di “learning outcomes “ (risultati di apprendimento) a tre livelli: base, intermedio e avanzato, e sono forniti i descrittori chiave – positivi, concisi e chiari, derivati dall’osservazione degli atteggiamenti - per ogni area di competenza.

Se poi gli insegnanti di lingue vogliono utilizzare materiali più strutturati e in qualche modo “già pronti” ci sono diverse pubblicazioni che è utile segnalare, come ad esempio:

* *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons* di Reimers F. et al. (2017), in cui sono presentate 60 lezioni (dalla scuola elementare alle superiori) per “responsabilizzare studentesse e studenti e metterli in grado di migliorare il mondo” su varie tematiche che si rifanno all’Agenda 2030.
* *Integrating global issues in the creative English language classroom: with reference to the United Nations Sustainable Development Goals*, di Maley and Peachey (2017), coniuga in modo originale la consapevolezza e la conoscenza dei “Global Goals” con l’apprendimento linguistico e il pensiero creativo.
* *The Sustainable Development Goals* - *A Guide for Teachers* (Oxfam) fornisce attività ed esempi pratici per un curricolo caratterizzato dagli obiettivi di sviluppo sostenibile[[8]](#footnote-8).

Ecco come la *Global Citizenship Education* – GCED – (Educazione alla cittadinanza globale) entra nella cassetta degli attrezzi degli insegnanti di lingue straniere, che insieme a colleghi di altre materie sono chiamati a elaborare percorsi curricolari ed extracurricolari basati su tre domini di apprendimento: cognitivo (conoscenza e abilità necessarie per capire il mondo e la sua complessità); socio-emotivo (valori, atteggiamenti e abilità sociali per vivere insieme in rispetto e pace); comportamentale (applicazioni pratiche, impegno, performance).

4. **La sfida della competenza digitale**

Abbiamo chiamato questo capitolo “la sfida della competenza digitale” perché mai come oggi l’acquisizione o l’adeguamento delle competenze tecnologiche impegna gli educatori in un continuo processo di formazione come singoli e come team.

Già dal 2006 la Raccomandazione del Parlamento europeo indicava la competenza digitale fra le otto competenze chiave per l’apprendimento permanente, nel 2018 ne è stata riconfermata l’importanza in ambito educativo, l’Agenda 2030 la pone fra gli obiettivi da raggiungere e l’*European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu)[[9]](#footnote-9) del 2017 descrive accuratamente cosa significa essere digitalmente competente. Il *Quadro* si rivolge a tutti gli educatori a vari livelli di istruzione, indica sei dimensioni che gli insegnanti dovrebbero sviluppare per una adeguata alfabetizzazione digitale (cioé *Professional engagement*, *Digital Sources*, *Teaching and Learning*, *Assessment*, *Empowering learners*, *Facilitating learners’ digital competence*) e identifica livelli di competenza (come quelli usati dal Quadro comune europeo di riferimento delle lingue), che vanno da A1 (Newcomer) a C2 (Pioneer). Inoltre *il Piano d’azione per l’istruzione digitale 2021-2027 - Ripensare l’istruzione e la formazione per l’era digitale* (30 settembre 2020) identifica due priorità strategiche: “in primo luogo la diffusione della vasta e crescente gamma di tecnologie digitali (applicazioni, piattaforme, software) per migliorare e ampliare l'istruzione e la formazione. L'apprendimento online, a distanza e misto sono esempi specifici di come la tecnologia possa essere utilizzata per sostenere i processi di insegnamento e apprendimento. Un secondo aspetto chiave dell'istruzione digitale è la necessità di dotare tutti i discenti delle competenze digitali (conoscenze, abilità e atteggiamenti) per vivere, lavorare, apprendere e prosperare in un mondo sempre più̀ mediato dalle tecnologie digitali”[[10]](#footnote-10).

Alla luce di questo inquadramento normativo ci dobbiamo chiedere cosa significa essere docenti digitali, ovvero docenti che operano in un mondo dove non si può più prescindere dall’uso della tecnologia, e dove come conseguenza dell’emergenza Covid il processo di digitalizzazione ha subito una forte accelerazione. Infatti, l’adozione su larga scala della didattica a distanza (DAD) o della didattica digitale integrata (DDI) ha certamente rappresentato una pronta risposta delle scuole, determinando una veloce acquisizione di competenze digitali del personale scolastico incrociato nella nostra esperienza. Lo sforzo collettivo degli insegnanti nel continuare a educare online, si è intrecciato con la complessità degli atteggiamenti e delle prospettive che tale didattica comporta, in un dibattito che si è acceso fra educatori, ricercatori e studiosi sulle modalità di istruzione e formazione, sulla valutazione e l’efficacia delle prassi didattiche messe in atto in ogni ordine di scuola. Fra sostenitori e detrattori della didattica online ci piace ricordare l’approccio di Barbara Volpi nel suo libro *Docenti digitali. Insegnare e sviluppare nuove competenze nell’era di Internet* (2021), in cui l’autrice non parla di programmi, applicazioni, piattaforme, device, hardware e tutto ciò che è entrato a far parte del mondo di docenti e allievi nei quasi due anni di pandemia, ma di “plasticità cerebrale”, della capacità del cervello di cambiare in base alle esperienze che l’individuo affronta nel corso della vita, cambiando funzioni e struttura in risposta all’ambiente, e di neuroscienze. È partendo dalla comprensione scientifica di come funziona il cervello, organo che impara, che i docenti possono affrontare la sfida digitale e rispondere adeguatamente ai bisogni educativi e formativi generati dall’uso della tecnologia, che sono di due tipi: 1) educare alla tecnologia (*screen education*), che si costruisce a partire dalla più tenera età, dal momento in cui il bambino inizia a comunicare nel rapporto con chi si occupa di lui, usando suoni e immagini, e 2) insegnare a usare in maniera efficace gli strumenti digitali (*media education*), per migliorare l’apprendimento, tenendo in considerazione i molteplici canali multimediali oggi disponibili e valorizzando lo sviluppo di competenze trasversali. “Allora occorre un’alfabetizzazione digitale che si articola su tre livelli: tecnica, mediatica, sociale”, come viene affermato nella presentazione del libro sulla rivista Bricks[[11]](#footnote-11). E se la *screen education* si costruisce a partire dalla famiglia, dalla scuola e più in generale dalla società per costruire una “base sicura digitale” come fattore di protezione dalle patologie del web, quello che a noi interessa in modo particolare come insegnanti è la *media education*, l’utilizzo delle tecnologie per l’apprendimento, anche nei suoi aspetti più tecnici (software per studenti con bisogni speciali, la valutazione, il “Game-based assessment”, ecc.).

Anche se sappiamo che non sono gli strumenti digitali di per sé a rendere efficace l’insegnamento, dobbiamo riconoscere che questi hanno un potenziale trasformativo sia sulla progettazione didattica e sull’impianto dei curricoli (individuazione dei contenuti essenziali e dei nodi interdisciplinari, con centratura sulle Stem e sul multilinguismo) sia sulle metodologie di costruzione attiva e partecipativa del sapere (apprendimento cooperativo, la classe capovolta, *project based learning*, *debate*, ecc.). Un buon bilanciamento fra attività sincrone e asincrone (videolezioni o lezioni registrate) contribuisce a rendere l’apprendimento degli studenti autonomo e responsabile, e a sviluppare forme di comunicazione e collaborazione fra studenti e insegnanti che implicano la messa in campo di *soft skill* e competenze di cittadinanza. In modo particolare la collaborazione fra i vari attori del processo di apprendimento viene favorita e potenziata attraverso i numerosi strumenti tecnologici (e qui la lista sarebbe molto lunga!) che insegnanti e studenti possono utilizzare per creare esercizi, mappe mentali, presentazioni, poster, muri virtuali e infografiche, per condividere siti web, documenti e file, o fare ricerche online.

Integrando così nel proprio insegnamento strumenti web, app, multimedia, social media e altri strumenti digitali, l’insegnante di lingue potrà potenziare l’efficacia comunicativa e offrire utili risorse e materiali autentici in lingua straniera per motivare e contribuire a migliori risultati di apprendimento. Potrà anche, più di altri insegnanti, costruire vere e proprie comunità di pratiche che possono raccogliere docenti di diversi paesi del mondo, accomunati dal desiderio di confrontarsi e mettere insieme esperienze e materiali didattici.

5. **L’insegnante creativo e insieme riflessivo**

Creatività e riflessività possono sembrare due atteggiamenti opposti, ma in realtà hanno una base comune: una fervida attività intellettuale e una voglia di esplorare, scoprire, cambiare… Sono entrambi presenti nella vita e nel lavoro di ogni insegnante e devono essere adeguatamente rafforzati e sviluppati attraverso le pratiche educative. Vediamo perché.

La creatività è considerata in due prospettive diverse: 1) come risultato dell’uso linguistico viene associata alle scienze del linguaggio e agli studi letterari, per cui il linguaggio “creativo” è naturalmente “unico e straordinario” e diverso da quello che utilizziamo nella vita di tutti i giorni, perché impiega sistematicamente risorse linguistiche, quali la rima, la metafora, le figure retoriche, ecc.; 2) come qualità di chi usa la lingua, per cui alcune persone sono più “creative” di altre dal punto di vista cognitivo, emotivo e psicologico. Poiché la creatività non è legata al “genio”, ma si riconduce a una normalità che appartiene a tutti, nella classe di lingue è didatticamente consigliabile lavorare seguendo questi principi che favoriscono un approccio attivo e originale:

* osservare **vincoli e limitazioni** (il numero di parole che gli studenti devono maneggiare, il tempo per compiere un *task*, l’ammontare dei materiali);
* seguire la **casualità** (trovare nessi fra due cose che non sono legate insieme);
* sviluppare l’**associazione** (oggetti, personaggi, suoni, ecc.);
* fornire **un’informazione limitata** (solo una parte di quanto necessario: ad esempio *jigsaw listening*/*reading*).

Poiché la lingua è “intrinsecamente creativa” e un numero infinito di diverse frasi può essere prodotto, la manipolazione degli elementi linguistici deve essere stimolata, come pure l’uso del contesto culturale della lingua target ad un livello interpersonale (tono, accento, contatto visivo, registro e genere) deve essere un ambito di lavoro e riflessione per studenti e insegnanti. La ricerca di un equilibrio fra creatività e conformità diventa così uno degli obiettivi chiave dell’apprendimento linguistico, e come osserva Peachey nel suo recente libro (una vera miniera di suggerimenti e attività)[[12]](#footnote-12), l’atteggiamento personale dell’insegnante e l’ambiente di apprendimento sono fattori fondamentali, ma ci sono anche rischi da affrontare e misure da mettere in atto: “being able to encourage and foster creativity in your classroom depends very much on your attitude and the atmoshere and dynamic you are able to develop with your students […] Expressing personal creativity in the classroom is a risky undertaking for your students. It often involves exposing some sensitive elements of their psyche which traditional classroom learning doesn’t engage with”. Questi sono i suggerimenti che il linguista dà agli insegnanti per un corretto approccio: “be willing to take the risk with them; be encouraging and don’t dismiss any ideas or suggestions; try to keep things light in the classroom, build a positive dynamic among students; assess and help to improve the level of their language during the activities” e termina con “Constructive criticism can be good, but focussing on helping students identify and build on their own strengths is much better”[[13]](#footnote-13).

L’”insegnante riflessivo” è un’altra area di ricerca fondamentale per il profilo professionale, caratterizzata da numerosi studi ed esperienze sul campo. Vorrei partire dalla bellissima metafora che Brookfield usa dell’insegnante come “a fly on the wall”[[14]](#footnote-14), una presenza costante e vigile, ma non intrusiva, rispettosa dell’apprendimento centrato sul discente e pronta a facilitare il lavoro e a fornire supporto. Sono quattro le lenti che vengono individuate come utili per un’analisi riflessiva dell’operato dell’insegnante: la nostra autobiografia come apprendente, gli occhi degli studenti, le nostre esperienze, la letteratura teorica[[15]](#footnote-15).

Un’altra immagine significativa a cui vorrei riferirmi per la riflettività dell’insegnante è quella di Schön, filosofo e professore, sostenitore della *reflection-in-action* (la riflessione nel corso dell’azione), una meta-competenza che analizza la pratica per far emergere dubbi, problemi e ambiguità, e guida il professionista riflessivo a ricercare una mediazione tra rigore (pensiero accademico) e pertinenza (situazione concreta), dando vita alla possibilità di elaborare specifiche teorie (*theory-in-use*). L’immagine è quella delle *swampy lowlands* (pianure paludose), luogo dove l’insegnante si muove con difficoltà, fra errori e tentativi, cercando di valersi della bussola e di mappe per tracciare il cammino. Ma Hargreaves e Page, elaborando la teoria di Schön[[16]](#footnote-16), affermano che le abilità mostrate dagli “swamp people” sono più efficaci delle persone che guardano ai problemi da un livello più alto e scientificamente documentato[[17]](#footnote-17).

Nell’enorme varietà di studi e ricerche per la ricerca-azione (processo di analisi della pratica educativa allo scopo di introdurre cambiamenti), ci pare fondamentale riferirci all’ *Experiential Learning* di Kolb, un approccio ad ogni forma di apprendimento, sviluppo e cambiamento che si vale di 4 fasi: *Experience* – *Reflect* – *Think* – *Act*.[[18]](#footnote-18) Si parte, cioè, da un’esperienza concreta per osservarla da vicino da varie angolature, elaborare un pensiero astratto, raggiungendo conclusioni e una concettualizzazione dell’esperienza, e decidere su possibili azioni, impegnandosi in un’attiva sperimentazione e provando quanto si è imparato. Con queste finalità le esperienze da esaminare devono essere accuratamente scelte per il loro potenziale valore (errori e successi), gli autori del processo devono essere curiosi e responsabili, impegnandosi a porre domande e prendere decisioni, la riflessione durante e dopo l’azione è una parte integrante, che deve portare a un pensiero critico e a una sintesi. Il compito risulta così autentico e i rapporti fra i vari attori si sviluppano e si alimentano intellettualmente, emotivamente e socialmente per una conoscenza e un cambiamento comune.

Un altro modello interessante per guidare la riflessione è ALACT (action, looking back, awareness, creating alternative methods, trial), un ciclo di fasi elaborato da Korthagen e Vasalos (2005) per gli *student teachers*, ma utile anche a tutti gli insegnanti per imparare dai propri atteggiamenti, credenze e abilità nelle pratiche e nel rapporto educativo, e per sviluppare una crescita professionale. Inoltre, Jennifer York-Barr e i suoi colleghi (2006) individuarono le pratiche riflessive come norma culturale nelle scuole, a partire dalla riflessione individuale (diario di bordo, studio di casi, portfolio, registrazioni audio o video di lezioni), a quella insieme a un partner o in un piccolo gruppo (ricercazione, raccolta dati) e a livello di scuola (strategie e tecniche di monitoraggio e valutazione).

Un capitolo a parte deve essere dedicato agli strumenti e alle strategie per la pratica riflessiva, di cui abbiamo numerosi esempi nel libro *Becoming a Reflective Teacher* di Marzano (2012), in cui tabelle molto dettagliate guidano gli insegnanti ad avere feedback sul proprio lavoro, a sviluppare protocolli, ad adattare o integrare strategie diverse.

**Postfazione**

In conclusione, possiamo ritornare agli interrogativi iniziali per confermare che la professionalità dell’insegnante di lingue straniere ha subito grossi cambiamenti e si è notevolmente arricchita: dalle *soft skills* (necessarie per gestire comunicazioni e rapporti a distanza), alle competenze digitali e a quelle della cultura democratica e cittadinanza globale. Leadership, creatività e riflessività saranno sempre di più aree di ricerca e di sviluppo nel profilo professionale, e impegneranno tutti gli educatori di una scuola responsabile della preparazione dei futuri cittadini, e attenta ai cambiamenti.

**Bibliografia**

Brookfield, S. D. (2017) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass.

Brooks, J. S. Heffernan A. (ed.) (2021) *The School Leadership Survival Guide*, Information Age Publishing.

Carter, D. (2016) *Language and Creativity*, New York: Routledge.

Hargreaves J. and Page L. (2013), *Reflective practice*, Oxford: Polity Press.

Jones, R. H. and Richards, J. C(ed.) (2016) *Creativity in Language Teaching - Perspectives from Research and Practice*, New York: Routledge.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2005), Levels on reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47-71.

Maley, A. and Peachey, N. (ed.) (2015) *Creativity in the English Language Classroom,* London: British Council.

Maley, A. and Peachey, N. (2017) *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*, London: British Council.

Marzano, R. J. (2012) *Becoming a Reflective Teacher*, The Classroom Strategies Series.

Peachy, N. (2019) *Hacking* *Creativity: Teaching Techniques, Exercises & Activities for the Creative Language Classroom*, PeachyPublications Ltd.

Richards, J. C., Lockhart, C. (1996) *Reflective Teaching in Second-Language Classroom*, CUP.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, London: Temple Smith.

Volpi, B. (2021) *Docenti digitali. Insegnare e sviluppare nuove competenze nell’era di Internet*, Bologna: Il Mulino.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2006*), Reflective practice to improve schools: An action guide for educators* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

**Appendice**

*Questionario sulla formazione degli insegnanti di lingue straniere*

1. PERCEZIONI, SENTIMENTI, IDEE

1a. Come ha vissuto il periodo di emergenza (didattica a distanza e/o blended)?

1b. Come ha fronteggiato sentimenti e atteggiamenti causati dal Covid-19?

1. AZIONI

2a. Come ha lavorato dentro la classe e fuori con gli studenti e i colleghi?

2b. Che cosa ha fatto per migliorare le sue competenze in modo da rispondere ai nuovi bisogni educativi?

1. ASPETTATIVE, DESIDERI

3a. Quali iniziative di formazione ha soprattutto gradito negli ultimi mesi (corsi, webinar, peer work, tutoring/mentoring, altro…)?

3b. Quali aspettative e speranze ha per la futura formazione?

Allegati: da Presentazioni attuate nel corso di formazione lend Pisa.

1. Recalcati: “Ammiro i molti insegnanti che l’hanno dovuta utilizzare”, una riflessione tra crisi e prospettive future, di Flavio Gervasio(19 gennaio 2021)

   <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-recalcati-ammiro-i-molti-insegnanti-che-lhanno-dovuta-utilizzare-una-riflessione-tra-crisi-e-prospettive-future-intervista/> [↑](#footnote-ref-1)
2. Vedi in appendice *Questionario sulla formazione degli insegnanti*. [↑](#footnote-ref-2)
3. Tradotto da *Teachers: Leading in crisis, reimagining the future*, World Teachers’ Day, Concept Note, p. 4. [↑](#footnote-ref-3)
4. Cindy Harrison and Joellen Killion, *Ten Roles for Teacher Leaders*, <https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M2_Reading1.pdf> [↑](#footnote-ref-4)
5. Fra questi: *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, Bruxelles 18 sett. 2008; *Linee guida per l’educazione interculturale*, Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa (aggiornate 2012); *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, Josef Huber, Council of Europe (2012); *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*, EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT Council meeting, Brussels (2014). [↑](#footnote-ref-5)
6. L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU. [↑](#footnote-ref-6)
7. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [↑](#footnote-ref-7)
8. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/handle/10546/620842> [↑](#footnote-ref-8)
9. Allegato n. 1 [↑](#footnote-ref-9)
10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>, p. 2 [↑](#footnote-ref-10)
11. Bricks n. 4, 2021, <http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2021/06/2021_04_18_Morosini.pdf> [↑](#footnote-ref-11)
12. *Hacking* *Creativity: Teaching Techniques, Exercises & Activities for the Creative Language Classroom,* pp. 8-9. [↑](#footnote-ref-12)
13. L’Allegato n. 2 fornisce alcuni dati sulla creatività degli insegnanti a livello europeo e sul suo rapporto con le competenze digitali. [↑](#footnote-ref-13)
14. Brookfield, S. D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, pp. 31-36. [↑](#footnote-ref-14)
15. Allegato n. 3. [↑](#footnote-ref-15)
16. Nel loro libro *Reflective practice.* [↑](#footnote-ref-16)
17. Allegato n. 4. [↑](#footnote-ref-17)
18. Allegato n. 5. [↑](#footnote-ref-18)