



L'active aging dei docenti per una "scuola capacitante"

The active aging of teachers for a school in perspective of capability development

Andrea Giacomelli

Università Ca' Foscari, Venezia

Andrea.giacomelli@unive.it

ABSTRACT

This article intends to address the issue of professional development of teachers in a view of active aging for a school in which the drive for innovation of educational practices requires a recursive professional action of discovery, experimentation and reflection in a multi-perspective view of the school context. It is therefore proposed a reflection on the need to detect the dynamics of correlation between possession of Innovator discovery skills (Christensen et al., 2011) and the organizational and relational conditions to enhance teacher's development capabilities for improvement of students' agency.

Il presente articolo intende affrontare lo sviluppo professionale dei docenti anziani in un'ottica di active aging per una "scuola capacitante" in cui la spinta all'innovazione delle pratiche educative richiede un agire professionale ricorsivo fatto di scoperta, sperimentazione, riflessione all'interno di una visione multi-prospettica del contesto scolastico. Si propone pertanto una riflessione sulla necessità di rilevare le dinamiche di correlazione tra il possesso delle discovery skills dell'innovatore (Christensen et al., 2011) e le condizioni organizzative e relazionali in chiave capacitativa dell'insegnante per lo sviluppo agenziale degli studenti.

KEYWORDS

Active Aging; Capability; Professional Development; Discovery Skills.
Invecchiamento Attivo; Capacitazione; Capacità di Scoperta.

1. L'active aging: la sfida della nuova società e della "buona scuola"

Le profonde trasformazioni demografiche caratterizzate da denatalità e allungamento della vita richiedono di intervenire urgentemente per favorire l'invecchiamento attivo (*active aging*¹) e la solidarietà tra le generazioni. Occorre intervenire oggi per evitare che il sistema sociale ed economico europeo diventi insostenibile nei prossimi decenni (Bandura, 1977). Bastano due indicatori ISTAT, l'*indice di vecchiaia*, che misura il rapporto tra over 65 e under 15, e l'*indice di dipendenza*, che misura il rapporto tra popolazione "non attiva" (somma degli over 65 e degli under 15) su quella "attiva" (popolazione in età compresa tra i 15 e i 64 anni), per comprendere il livello critico di invecchiamento dell'Unione Europea. L'indice di vecchiaia rilevato a livello europeo al 1° gennaio 2014, colloca l'Italia al secondo posto, dietro solo la Germania, con un valore pari al 151,4%. Se analizziamo invece l'indice di dipendenza, che fornisce una misura del grado di dipendenza economico-sociale tra le generazioni fuori e dentro il mercato del lavoro, il quadro non cambia: in questo caso l'Italia si colloca al 5° posto con un valore pari al 54,2%. Per fronteggiare l'acceleramento dell'invecchiamento della popolazione, l'Unione Europea, con la strategia "Europa 2020", mira a un maggior coinvolgimento della forza lavoro nel mercato del lavoro favorito da un'adeguata partecipazione alle opportunità di formazione continua e di sviluppo professionale. Tuttavia, gli attuali sforzi profusi a livello europeo non hanno garantito l'auspicato livello di attivazione degli over cinquantacinque. Se guardiamo alla presenza degli *older workers* nel mercato del lavoro europeo, rileviamo un tasso di occupazione dei lavoratori di età compresa tra i 55 e i 64 anni pari al 50,2% nel 2013 (fonte Eurostat), quindi poco al di sopra di quel 50% che la Strategia di Lisbona aveva fissato come obiettivo per l'anno 2010. Obiettivo non ancora raggiunto dall'Italia, che registra, sempre nel 2013, un tasso di occupazione degli *aged workers* pari solo al 42,7%. Se analizziamo poi la partecipazione di questa fascia di popolazione al sistema *Life Long Learning*, l'indagine INDACO 2010-2011 svolta dall'Isfol, ha evidenziato l'esistenza di un pesante *age gap* nella partecipazione degli over cinquantacinque alle opportunità formative. Il primo dato generale riguarda la partecipazione alla formazione in Europa delle persone con età compresa tra i 55 e i 64 anni pari solo al 4,5%. Il dato peggiora ulteriormente se restringiamo il campo d'indagine all'Italia: solo il 2,5% della popolazione con un'età compresa tra i 55 e i 64 anni ha partecipato ad una attività di istruzione e formazione nelle quattro settimane precedenti all'intervista. (Angotti, Belmonte, 2012).

A fronte di ciò, per vincere le sfide globali, le capacità dei sistemi², dei gruppi e degli individui di innovare continuamente e di implementare efficaci processi di cambiamento costituiscono sempre più le pre-condizioni generali per lo sviluppo economico e il conseguente mantenimento dell'occupazione (Nussbaum, 2011). Non si può più, quindi, evitare di mettere in stretta relazione la crescente richiesta d'innovazione con il fenomeno del costante aumento dell'età media della popolazione lavorativa, evidenziando, in questo modo, l'urgente necessità di puntare su un ruolo maggiormente attivo e trainante degli *aged workers* nei processi d'innovazione.

Anche il mondo della scuola è soggetto a forti richieste di cambiamento per

- 1 Definizione di Active Aging della Commissione Europea: "*Active ageing means helping people stay in charge of their own lives for as long as possible as they age and, where possible, to contribute to the economy and society*".
- 2 Secondo il Global Innovation Index 2013, l'Italia si colloca solo al 29° posto del Global Innovation Index rankings, mentre scende al 34° posto in Human capital & research.

adeguarsi a un ambiente sociale ed economico che esprime bisogni nuovi, da soddisfare con un sistema d'istruzione e formazione in grado di formare cittadini e lavoratori capaci di leggere la complessità, di progettare e agire in modo autonomo e responsabile per rispondere ai suddetti bisogni dell'attuale condizione sociale ed economica. In risposta a tale necessità di cambiamento si potrebbero citare le numerose riforme che si sono susseguite negli ultimi vent'anni, una per tutte la recente Legge 107/2015 ("La buona scuola"). La sfida dell'active age in contesti di innovazione si presenta pertanto anche per una categoria particolare di lavoratori che sono i docenti della scuola italiana. La recente ricerca TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) promossa dall'OECD nell'ambito di 33 paesi, evidenzia, infatti, il progressivo invecchiamento dei docenti italiani della scuola secondaria inferiore, con un'età media pari a 49 anni, 6 anni in più rispetto alla media dei loro colleghi dei Paesi Talis. Se poi si osserva che oltre il 50% (50,3%) degli insegnanti italiani ha un'età superiore ai 50 anni e che appena l'1% al contrario è un under 30, si comprende appieno la rilevanza del fattore demografico nella scuola italiana. Anche il dato sugli anni di esperienza ha un'indicativa rilevanza. I nostri insegnanti, infatti, possiedono un patrimonio di esperienza professionale consistente con una media di venti anni³ a fronte dei sedici anni dei colleghi dei paesi oggetto dell'indagine. Dobbiamo quindi fare i conti con una popolazione d'insegnanti non solo invecchiata anagraficamente, ma anche con un'elevata anzianità di servizio, il più delle volte maturata nella stessa scuola.

L'indagine TALIS 2013 riporta inoltre che, se in Europa il tasso di partecipazione alle attività di sviluppo professionale (SP⁴) dei docenti, nei 12 mesi precedenti all'indagine, è pari all'88,4%, in Italia presenta valori più bassi, pari al 75,4%⁵. Sicuramente, accanto ai fattori sistemici e organizzativi, dobbiamo anche aggiungere la contingente situazione economica, che ha portato ad una progressiva riduzione dei fondi per il settore. Tuttavia, il dato più importante è forse quello che riguarda il mancato sostegno dichiarato dai docenti. Merita rilevare, infatti, che i docenti italiani si lamentano, più che della mancanza di disponibilità economiche, dell'impossibilità di svolgere attività di SP nell'ambito dell'orario di lavoro o di accedere a forme non economiche di agevolazione per la partecipare ad attività di SP. A ciò si aggiunge la percezione delle rigide barriere alla partecipazione. Se si passa, infine, ad analizzare quali tipologie sono più frequenti nelle attività di SP dei docenti – prevalentemente corsi e laboratori – e quali contenuti – quasi esclusivamente "la disciplina" – si può evincere con chiarezza che la finalità prevalente è quella dell'aggiornamento "verticale" dei docenti, ciascuno "rinchiuso" nel suo sapere specialistico.

Tutto ciò dimostra l'esistenza di condizioni organizzative e relazionali che di fatto inibiscono l'attivazione dei docenti in percorsi di sviluppo professionale coerenti con la pressante richiesta d'innovazione e continuo cambiamento dell'ambiente scolastico. Dentro questo perimetro bisogna muoversi per trasformare ciò che potrebbe essere letto solo come un problema, l'elevata media dell'età degli insegnanti, in un'opportunità. Occorre quindi indagare meglio le correla-

- 3 Il 46% degli insegnanti italiani lavorano da oltre 20 anni, mentre a livello medio dei 33 Paesi Talis la percentuale è pari al 33%.
- 4 TALIS 2013, definizione di Sviluppo professionale del docente (SP): "Attività di diverso tipo che mirano a sviluppare e accrescere le conoscenze, le competenze e l'esperienza del singolo in quanto docente".
- 5 Il rapporto TALIS parla di "tassi relativamente elevati di non partecipazione" quando la percentuale scende sotto il 75%.

zioni tra età dei docenti e loro partecipazione ai processi d'innovazione e cambiamento nella scuola.

2. Ripensare lo sviluppo professionale dei docenti anziani in una “scuola capacitante”

Prima di pensare a un modello di sviluppo professionale, in grado di coinvolgere maggiormente gli insegnanti nei processi d'innovazione, occorre ridefinire la direzione cui la scuola stessa deve tendere. Le politiche e le azioni per lo sviluppo professionale devono essere riviste alla luce di una nuova idea di scuola, che non può più essere valutata esclusivamente in base alla sua capacità di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, in una logica meramente efficientista e prestazionale, e alla stringente necessità di ridurre i costi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Bisogna quindi passare da un modello di scuola, d'impronta neoliberista, finalizzato alla formazione di “capitale umano” a un modello di “scuola capacitante del futuro” (Costa, 2015) finalizzata allo “sviluppo umano”, che abbia come finalità principale la promozione negli studenti di reali opportunità per esprimere una maggiore libertà di scelta tra più possibili progettualità di vita (Sen, 2001).

Se la direzione è pertanto verso una “scuola capacitante del futuro”, abbiamo quindi bisogno di una proposta di sviluppo professionale che non si limiti più a un mero aggiornamento “disciplinare e tecnico”, seppur richiesto dall'introduzione di nuove normative e tecnologie, ma che vada verso la promozione nei docenti di quelle capacità necessarie per saper agire nel modo migliore per la soddisfazione dei mutati bisogni dei giovani e coerentemente alle trasformazioni sociali ed economiche che il nostro tempo sta vivendo (Costa, 2015).

Lo sviluppo professionale dei docenti va quindi ripensato all'interno di un progetto educativo e formativo nuovo finalizzato allo sviluppo nello studente dei propri talenti, all'acquisizione di quelle cognizioni e abilità necessarie a vivere una vita piena come cittadini e lavoratori di domani, in grado di partecipare attivamente, in modo autonomo e responsabile, ai processi di innovazione.

Ripensare lo sviluppo professionale in tal senso richiede di interrogarsi sulle correlazioni esistenti tra il possesso da parte del docente delle “competenze ad agire” e la capacità degli stessi di educare e formare i giovani nell'esercizio del pensiero generativo che consente di meglio confrontarsi con la complessità della società attuale. Tutto ciò assume un'importanza ancora maggiore se si volge lo sguardo verso i docenti più anziani, i quali, trovandosi in una fase finale del loro ciclo di vita professionale, possono presentare livelli di motivazione alla crescita e di partecipazione alle opportunità di sviluppo minori rispetto ai colleghi più giovani. Se pertanto lo sviluppo professionale deve necessariamente tenere in considerazione il fattore demografico dei docenti, tutto ciò richiede la messa in campo di azioni individualizzate e personalizzate che, attraverso un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) finalizzato alla modifica degli schemi di significato, sostengano i docenti nell'orientare le proprie pratiche educative e organizzative in modo coerente con le nuove strategie formative della scuola di oggi.

Per giungere, quindi, alla definizione di politiche e azioni specifiche di sviluppo professionale dei docenti anziani, la proposta di lavoro intende far emergere l'incidenza del fattore demografico nei processi d'innovazione, a livello individuale, di gruppo e sistemico (AMABILE, 1988), attraverso l'emersione e la valutazione delle correlazioni esistenti tra il possedere le “competenze per l'innovazione” e la capacità di agire (agency professionale) del docente anziano nel progettare, attuare e ripensare continuamente le metodologie e le prassi educative per lo sviluppo del potenziale agentivo degli studenti.

A tal fine, il concetto di competenza non basta, da solo, a leggere i processi di

agency professionale dei lavoratori. Il *capability approach*, infatti, fornisce un modello più adeguato per progettare e accompagnare i percorsi di riflessività trasformativa (Mezirow, 2003) dell'insegnante senior, perché sostiene la necessità di considerare le condizioni individuali, sociali e organizzative che possano limitare o estendere le reali libertà di conseguire il funzionamento prescelto (Sen, 2001).

In questo modo di procedere, la competenza diventa l'agorà e non il significato, cioè diventa lo spazio d'interlocuzione, l'ambito dialettico di espansione delle proprie capacità che si fonda "sul possesso di competenze disciplinari e tecnologico-didattiche, capacità progettuali e organizzative, ma esprime un funzionamento professionale fondato su valori etici e affettivo-relazionali (Rossi, 2005) con cui vivere la relazione educativa, per una pratica continua di autoanalisi, riflessività e riprogettazione formativa" (Costa, 2015, p.193).

L'indagine verte sulle dinamiche di correlazione tra il possesso di competenze per l'innovazione, secondo il modello di matrice comportamentale "DNA dell'innovatore⁶" (Christensen et. al 2011) e lo sviluppo professionale dei docenti senior nella direzione di renderli maggiormente capaci di modificare ed adattare continuamente le proprie pratiche educative e formative in modo coerente con le nuove strategie formative. L'esercizio di questo "set di competenze per l'innovazione" può essere valutato nella sua capacità di attivare l'insegnante nell'assumere un ruolo trainante dell'innovazione nel contesto scolastico in un'ottica di sviluppo capacitativo dell'allievo. Per comprendere quindi quali specifiche dinamiche di correlazione esistono tra il possesso di tali competenze da parte dei docenti senior, gli elementi costitutivi dei processi organizzativi scolastici e le pratiche educative, secondo una concezione dinamica dello sviluppo professionale, che mette al centro l'insegnante nella sua completezza (Strano, 2013), si propone di svolgere un'attività di ricerca comparata su tre stadi del ciclo di vita professionale: i nuovi docenti inseriti nella scuola (fase di induction), orientati maggiormente alla definizione di un proprio "progetto professionale"; i docenti che hanno maturato un'esperienza già importante e che cercano stimoli nuovi per un'ulteriore sviluppo di carriera; i docenti anziani, prossimi alla pensione, che possono trovare nella rielaborazione della propria esperienza motivi di ripensamento della propria identità e ruolo nella scuola.

In linea con il *capability approach*, per condurre i percorsi individuali di pesatura delle competenze per l'innovazione agite, percepite e attese, si propone di adottare un modello delle competenze d'impronta processuale e costruttivista circa il formarsi della competenza (Tessaro, 2012), in termini di partecipazione, capacità di riflessione nell'azione per un autosviluppo della propria agency professionale. (Lunenburg, 2011; Maurer, 2001).

La lettura comparata dei tre gruppi potrà fornire indicazioni utili alla com-

6 Il modello di Christensen individua cinque competenze chiave (discovery skills): quattro di tipo comportamentale, come il domandare (questioning), l'osservare (observing), il creare reti professionali (networking) e lo sperimentare (experimenting) e una di tipo cognitivo come il fare associazioni d'idee (association thinking). Tali competenze sono esercitate all'interno di un processo d'innovazione che può essere a suo volta scomposto in quattro macro fasi: la ricerca d'idee, la generazione di nuove idee, il sostegno all'introduzione dell'innovazione e l'implementazione della stessa. Emerge con chiarezza che la competenza chiave per l'innovazione è la creatività, definita da Christensen come la competenza "numero uno", una competenza d'eccellenza che non dipende esclusivamente da fattori genetici ma che può essere sviluppata assumendo ed esercitando il giusto comportamento innovativo.

preensione delle diversità delle dinamiche di correlazione tra età e innovazione didattica all'interno di contesti aperti di apprendimento. Tali specificità, consentiranno di progettare dispositivi organizzativi e formativi in chiave capacitante mirati a favorire una maggiore partecipazione degli insegnanti ai processi di sviluppo professionale e d'innovazione. Dispositivi che consentiranno di far diventare l'ambiente scolastico maggiormente "capacitante" (Costa, 2015) a sostegno dei processi di riqualificazione identitaria e professionale dei docenti over cinquantacinque.

Conclusioni

In conclusione, il presente contributo parte dall'ipotesi di ricerca che il possedere competenze per l'innovazione in un ambiente organizzativo scolastico costruttivo, conversazionale e relazionale (Ellerani, 2013) favorisce uno sviluppo professionale dei docenti nella direzione di una loro maggiore capacità di scegliere la strategia e le pratiche educative più adatte allo sviluppo del potenziale agentivo degli studenti.

Se le pratiche di lavoro si qualificano sempre più come sequenze di atti di esplorazione, sperimentazione, creazione di network relazionali e sempre meno come rispondenza a procedure predefinite su base normativa (Rossi, 2011), le "discovery skills" assumono la caratteristica di competenza con una funzione attivante nell'ambito di un processo di capacitazione dell'insegnante.

La specificità di questo contributo vuole essere quella di mettere ciò in relazione all'età e all'anzianità dell'insegnante, cercando di far emergere le condizioni individuali, organizzative e sistemiche che incidono sul comportamento dell'insegnante in termini di partecipazione attiva (active aging) ai processi di innovazione della scuola, oltre ad assumere un fattore trainante per lo sviluppo professionale dei colleghi più giovani.

Riferimenti bibliografici

- Amabile, T. M. (1988). *A model of creativity and innovation on organizations*, in B. M. Staw e L. L. Cummings (a cura di), *Research in organizational behaviour* (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.
- Angotti, R., & Belmonte S. (2012). Age gap e benefici della formazione in età matura nei primi risultati della Indagine INDACO. *Osservatorio Isfol*, 2, 129-149.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Christensen, C. M. et al, *The innovator DNA – Mastering the five skills of disruptive innovators*. Boston: Harvard Business Review.
- COM (2010). 2020: *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010.
- Cornell University, INSEAD and WIPO (2013). *The Global Innovation Index 2013: The Local Dynamics of Innovation*. Geneva, Ithaca, and Fontainebleau. Available at: <https://eui-po.europa.eu/ohimportal/documents/11370/71142/The+Global+Innovation+Index+2013.+The+Local+Dynamics+of+Innovation>. [Ultima consultazione 17/07/2016].
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 103-118.
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & Insegnamento*, XII, 3, 41-54.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia oggi*, 2, 181-199.
- Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? *Formazione & Insegnamento*, XI, 1, 229-246.

- Lunenburg F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for Motivation and Performance. *International journal of management, business, and administration*, 14, 1.
- Maurer T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of management*, 27, 123-140.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Strano, A. (2013). Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 145-152.
- Tessaro, F. (2012). *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

