



Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare

The becoming of teachers' professional development within the scope of learnfare

Andrea Strano

Università Cà Foscari, Venezia
andrea.strano.81@gmail.com

ABSTRACT

This paper offers a reflection on teachers' professional development in Italy by trying to widen current perspectives at the threshold of the actual decisive transition towards a learnfare system. In this context, the paper proposes to think about the dynamics of correlation between the areas which trigger teachers' professional development and the constituent elements of the organizational school processes. The aim is that of understanding how these elements might become another opportunity for the professional development of teachers under the light of frameworks for the construction of professional identity, thus going beyond the development of mere skills and turning toward the creation of new capabilities.

Il presente articolo propone una riflessione sullo sviluppo professionale dell'insegnante in Italia, cercando di andare verso un ampliamento di prospettiva del farsi di questa professione, alle soglie del decisivo passaggio verso un sistema di learnfare. In quest'ottica, l'articolo propone di riflettere sulle dinamiche di correlazione tra le aree di attivazione dello sviluppo professionale docente e gli elementi costitutivi dei processi organizzativi scolastici, al fine di capire come questi elementi possano divenire ulteriore occasione di sviluppo professionale per gli insegnanti, in un nuovo orizzonte di costruzione identitaria professionale, che vada oltre le competenze e verso le capacitazioni.

KEYWORDS

Learnfare, Teachers' professional development, Organizational school processes, Capabilities

Parole chiave: Learnfare, Sviluppo professionale docente, Processi organizzativi scolastici, Capacitazioni

Introduzione

Affrontare il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti in Italia oggi significa saperlo considerare nella prospettiva del decisivo passaggio da un sistema di *welfare* ad uno di *learnfare* (Margiotta, 2012), ovvero, all'interno di quell'improcrastinabile approdo ad uno stato sociale che ponga al centro della nuova epoca il *learning* (la persona e il suo apprendere) e che sia inteso come garanzia di libertà di scelta e di realizzazione personali. Occorre, pertanto, accettare la sfida di ripensare la professionalità docente all'interno di *network* organizzativi e formativi allargati, con nuove possibilità di costruzione identitaria professionale, che si fondino sul diritto individuale all'apprendimento continuo per lo sviluppo delle potenzialità e per la soddisfazione dei bisogni.

È ormai da molti anni che la figura professionale del docente si ritrova al centro di un particolare quadro di attenzione comunitario, poiché si avverte la necessità di assicurarne uno sviluppo professionale pieno e continuo, premessa indispensabile per la costruzione di sistemi scolastici di qualità. L'Unione europea ha posto lo sviluppo professionale docente tra le priorità delle sue *policies*, definendo quello che ritiene essere necessario per la formazione degli insegnanti in *Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009* e costruendo il *Programma Education and Training 2020*, nella più ampia *Strategia Europe 2020*¹.

Tuttavia, nonostante la crescente sensibilità sul tema dello sviluppo professionale docente, grandissima parte degli studi su di esso sembra essere ancora agganciata a una sua concezione limitata, troppo legata soltanto all'idea di formazione in quanto mero processo di acquisizione di competenze.

Il concetto di sviluppo professionale, invece, si spinge ben oltre la nozione di formazione e richiama l'attenzione sulla disponibilità a esplorare avanzate interpretazioni del proprio modo di stare nella professione (*eTwinning Report*, 2011). Questa concezione dinamica dello sviluppo professionale mette al centro la persona nella sua completezza, dimostrando come il suo sviluppo professionale si possa realizzare in molti modi, includendo tutti gli elementi del mondo scuola, e non solo.

L'intento del presente articolo è quello di offrire un contributo a questo ampliamento di prospettiva, provando a riflettere sulla possibilità di messa in comunicazione, per l'evoluzione della professionalità docente, di due grandi sfere di pensiero e azione che sinora non sembrano essere state sufficientemente accostate, lo sviluppo professionale docente e la dimensione organizzativa scolastica, tentando di cogliere le dinamiche di correlazione tra le aree di attivazione dello sviluppo professionale docente e gli elementi costitutivi dei processi organizzativi scolastici, al fine di capire come questi elementi possano divenire ulteriore occasione di sviluppo professionale per gli insegnanti. Tutto ciò, nella chiara consapevolezza che questa professione è sempre più tenuta a far fronte alle pressanti richieste di rinnovamento e che potrà farlo solo se saprà svelare e valorizzare le crescenti connessioni di azione e significato tra il suo farsi e i diversi contesti di pratica che attraversa.

1 *Europe 2020* è una strategia decennale, pensata nel 2010, per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

1. Lo sviluppo professionale del docente e i processi organizzativi scolastici

Per trattare il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti in un'ottica di ampliamento di prospettiva, può essere utile considerare lo sviluppo professionale docente e i processi organizzativi scolastici come due aspetti chiave interconnessi. A questo scopo, si desidera qui presentare due possibili *framework* interpretativi mediante cui leggere questi due aspetti. I due *framework* interpretativi sono stati pensati proprio per avviarsi alla ricerca della non semplice sovrapposizione tra i costituenti dello sviluppo professionale docente e quelli dei processi organizzativi scolastici, in modo da evidenziarne i punti di interazione e correlazione².

1.1 Oltre TALIS: le aree di attivazione dello sviluppo professionale docente

Molti sono gli studi che negli ultimi anni si sono susseguiti per percorrere le complessità e gli orizzonti della professione docente e del suo sviluppo professionale. A livello nazionale, ad esempio, si ricordano, tra gli altri, il testo che ha portato a sintesi l'esperienza della SSIS del Veneto (Margiotta, 2010), le pubblicazioni di Dordit (2011) sui modelli di reclutamento, formazione e valutazione degli insegnanti, quelle di Costa (2011b) per l'analisi delle linee di *policy* educativa e formativa europee, o i contributi di Ellerani (2010) per esaminare i diversi ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. A livello internazionale, poi, si citano soltanto l'importante pubblicazione di Altet, Chartier, Paquay e Perrenoud del 2006, oppure il recente studio dell'Unione europea, *eTwinning* (2011), per indagare gli schemi dello sviluppo professionale degli insegnanti a partire dalle pratiche.

Ad ogni modo, l'indagine che negli ultimi anni meglio e più completamente ha esplorato l'insegnamento secondario e lo sviluppo professionale docente è stata senza dubbio l'indagine internazionale, promossa dall'OCSE, TALIS³ (*Teaching And Learning International Survey*). Tale indagine descrive lo sviluppo professionale come «l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo». Questo inquadramento ammette che lo sviluppo professionale docente si realizza in diverse situazioni e con un impegno sistematico che interessa tutto l'arco della carriera. L'indagine OCSE-TALIS è molto efficace nell'osservazione del farsi della professione docente proprio in questa prospettiva, dimostrando che vi sono variabili che im-

- 2 Un'ipotesi realizzativa per la sovrapposizione dei due *framework* potrebbe consistere in un'indagine di tipo quali-quantitativo, in cui la fase quantitativa (definiti opportuni indicatori e panel osservativo) servirebbe per visualizzare i livelli di correlazione, mentre la fase qualitativa, successivamente, servirebbe per addentrarsi nell'interpretazione delle correlazioni. Questa seconda fase potrebbe consistere in un momento relazionale-riflessivo, entro cui esplicitare l'esperienza (Striano, 2001; Mortari, 2010), nella nuova ottica che spinge ad andare oltre le competenze (Costa, 2011a), – pur partendo da esse (Tessaro, 2011) –, mirando alla “generatività della competenza” (Costa, 2011a) e al potenziale insito nella consapevolezza riflessiva e trasformativa della persona (Mezirow, 2003), giungendo così all'attivazione di quell'agentività individuale di cui parla Sen (1999), fatta di capacità.
- 3 TALIS fu condotta nel 2007-2008, e fu la prima analisi che riuscì a fotografare la situazione dei sistemi scolastici nei 23 Paesi partecipanti, coinvolgendo 70.000 tra professori e dirigenti scolastici.

pattano maggiormente sullo sviluppo professionale, come il clima scolastico positivo, la cooperazione tra i docenti, la diversità di pratiche didattiche, o la soddisfazione verso il lavoro.

Tuttavia, emerge l'esigenza di tentare di andare oltre TALIS. Quello che fa quest'indagine, infatti, è solamente segnalare delle variabili che sembrano agire più o meno positivamente per lo sviluppo professionale dei docenti, ma non giunge a descrivere l'anima dello sviluppo professionale docente, non definisce quali sono le sue matrici educative e formative, non indica le sue aree di attivazione. Ecco, dunque, che di seguito viene presentato il primo *framework* interpretativo mediante cui rileggere lo sviluppo professionale docente, cercando di coglierne quattro principali aree di attivazione. Tali "aree di attivazione" rappresentano il substrato della professionalità docente, vale a dire quello che per Sen è il livello delle capacitazioni⁴.



- a) *Area dell'Identità*. Il potenziamento dell'identità professionale, nei processi di motivazione, socializzazione, formazione e riconoscimento.
- b) *Area della Pratica*. La qualificazione docente per il suo farsi nell'azione, uscendo dalla pratica di competenza ed entrando nella pratica di capacitazione (Costa, 2012).
- c) *Area Relazionale-intersoggettiva*. Lo stare nel rapporto con gli altri, non solo con gli allievi e i colleghi, ma con l'intero tessuto sociale del contesto d'appartenenza⁵.
- d) *Area Organizzativa-istituzionale*. La progettazione della propria organizzazio-

4 Sen (1999) definisce "capacitazioni" (*capabilities*) l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, unito alle sue capacità di fruirne e di impiegarlo operativamente. La teoria delle capacitazioni di Sen congiunge la prospettiva della capacità con quella della libertà. Sen utilizza la nozione di capacità parlando della libertà sostanziale di un individuo, che combina tanto la capacità in senso stretto (*ability*), quanto la capacità come opportunità.

5 Dewey (1992) descrive il valore della dimensione sociale nella professione: l'azione professionale è tale quando incontra un riscontro sociale.

ne; la definizione di *standard* professionali e di un codice deontologico della professione; la definizione contrattuale (in linea con le attuali indicazioni europee).

1.2 I vettori della dimensione organizzativa scolastica

Gli ambienti di apprendimento e di formazione per gli insegnanti oggi si sono dilatati significativamente, così i docenti non costruiscono più la loro professionalità solo al chiuso delle aule dei corsi di formazione, bensì viaggiando costantemente tra situazioni di apprendimento formale, non formale e informale, in un movimento di rete tanto *global* quanto *glocal*⁶.

In quest'ottica, dunque, appare opportuno produrre uno sforzo d'analisi che tenti di afferrare il valore formativo della dimensione organizzativa scolastica, poiché anch'essa fornisce ai docenti numerose occasioni di sviluppo professionale. Per leggere la dimensione organizzativa scolastica si propone questo secondo *framework* interpretativo: la dimensione organizzativa della scuola può essere descritta attraverso una sorta di triangolo tridimensionale, dato dall'intersezione di tre vettori, i quali, a loro volta, sono composti da alcuni elementi costitutivi.



1) *Vettore Curricolarità*. All'interno dell'attuale Scuola dell'Autonomia, arricchita con la metodologia didattica dell'Alternanza scuola/lavoro e modificata dalla recente Riforma dei Cicli Scolastici e da quella dei curricoli, appare importante svolgere un'ulteriore riflessione sul concetto di curricolo, per andare oltre la sola dimensione disciplinare e convergere verso prospettive unitarie, che considerino la totalità dell'esperienza formativa, secondo un approccio sistemico-ecologico. Questo è ciò che può fare il "curricolo globale", inteso come il modo con cui possono essere organizzate tutte le opportunità di apprendi-

6 Il globale e il locale devono essere visti come i due lati della stessa medaglia. Bauman (2005) introdusse il concetto di *glocal* per adeguare il panorama della globalizzazione alle realtà locali.

mento. Il passo successivo è rappresentato dal “*glocal curriculum*”, che, mantenendo l’approccio sistemico, si collocherà tra il locale e il globale, in un processo di riformulazione continuo, in grado di tenere conto della dimensione tacita dell’esperienza scolastica e di condurre verso le otto *key-competence* europee⁷.

- 2) *Vettore Qualità dei processi lavorativi*. Esistono diversi possibili modelli di gestione della scuola, ognuno attivante differenti processi organizzativi e lavorativi, ma tutti oggi devono fare i conti con il processo di dipartimentazione della scuola, in un movimento “centrifugo” e di nuova responsabilità, a cui sono chiamati anzitutto i dirigenti scolastici, in un’ottica non più semplicemente amministrativa, ma di vera gestione del personale e di relazione con tutte le Comunità di Pratica (Wenger, 2007) dei docenti. Tutto questo, come da indicazioni europee, mettendo al centro i processi di *quality assurance*, ovvero i processi di garanzia della qualità del servizio scolastico, in una prospettiva di miglioramento continuo⁸.
- 3) *Vettore Ambienti e contesti allargati di apprendimento*. Lo sviluppo professionale è condizionato dagli ambienti e dai vari contesti di pratica, siano essi di tipo relazionale (reti interne alla scuola, o esterne, nel dialogo con il mondo del lavoro e con le istituzioni), virtuali (i docenti devono essere esperti di mediazione educativa attraverso le *ICT*), o fisici. Rispetto a quest’ultimo tipo, oggi ha assunto nuovo valore la riflessione sull’edilizia scolastica, nell’accresciuta consapevolezza che nessuna azione educativa e formativa può prescindere dalla qualità dell’infrastruttura che l’accoglie, poiché l’ambiente e lo spazio condizionano in modo determinante i processi di apprendimento e insegnamento (Sapia, 2011).

Conclusioni: lo sviluppo professionale docente, dalla competenza alla capacitazione

Riflettere oggi sul tema dello sviluppo professionale degli insegnanti significa saper considerare i problemi generati dai limiti *welfaristici* tradizionali e cercare di andare verso la promozione del nuovo paradigma del *learnfare*, che potrà diventare lo spazio strategico entro cui definire la prospettiva di uno sviluppo professionale più ampio e integrato, che cerchi il valore oltre le competenze e verso una nuova libertà di direzionalità dell’insegnante nella costruzione della propria identità professionale. Tale libertà è offerta non tanto dalla formazione formale, quanto piuttosto dalle opportunità delle reti informali di apprendimento e dal potenziale sommerso dell’insegnante in termini di capacitazioni.

Questo modo di guardare allo sviluppo professionale del docente potrebbe avere degli impatti significativi per una serie di importanti *stakeholders*:

- per i ricercatori e i professionisti della formazione, portando ad emersione un dispositivo di analisi capace di dare evidenza delle intersezioni tra lo sviluppo professionale docente e la dimensione organizzativa scolastica, nella dire-

7 RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 *Relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE).

8 Secondo quanto descritto dal *Deming Cycle*, il ciclo di PDCA (*plan-do-check-act*).

zione della promozione delle capacitazioni dei docenti; questo potrebbe consentire di ripensare l'idea stessa di formazione degli insegnanti, non solo come sequenza di apprendimenti di competenze, ma come attivazione di una propria *agency*;

- per i *policy makers*, cercando di offrire un contributo all'ideazione di buone politiche, affermando anche in Italia un modello di professionalità docente capace di qualificare il passaggio dal *welfare* al *learnfare*, valorizzando le reti informali di apprendimento come presupposto, e non come conseguenza, dell'agire professionale;
- per i docenti, ricercando la promozione di una nuova identità professionale, che renda il docente regista della costruzione della propria carriera e della creazione di comunità di pratica interdipendenti;
- per i dirigenti scolastici, tentando di dare forza ai processi della qualità del servizio scolastico, quelli che fanno leva sulle capacitazioni del docente, in un'ottica di miglioramento continuo del servizio;
- per gli utenti e il territorio, mirando a un ripensamento del servizio scolastico e della professionalità docente che permetta alle *learning region*⁹ di essere un tessuto connettivo a valenza educativa.

In conclusione, occorre andare incontro a nuove possibilità di sviluppo professionale degli insegnanti, cercando di cogliere e comprendere quelle variabili di professionalità che fortificano e danno senso a uno sviluppo professionale orientato alla realizzabilità e non all'adeguamento della figura docente. Occorre cercare di tracciare le linee di una nuova prospettiva di costruzione identitaria professionale per la figura dell'insegnante, ponendo al centro l'attivazione dell'agentività individuale, affinché gli insegnanti riescano a individuare, scegliere e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, tramutando le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta, andando così incontro all'opportunità di una nuova qualità di professionalità, fatta di libertà e di responsabilità.

Riferimenti

- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Commissione Europea. *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3.3.2010.
- Commissione Europea, Unità Europea Etwinning (2011). *eTwinning Report. Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*.
- Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*.
- Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009. *Sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto (2009/C 302/04)*.
- Costa, M. (a cura di) (2011a). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2011b). *Sviluppo professionale del docente in una prospettiva di politica educativa formativa europea*. In F. Tessaro, *Ricerca Didattica e Counseling Formativo* (pp. 95-121). Lecce: Pensa MultiMedia.

9 Una *learning region* promuove lo sviluppo del potenziale dei suoi cittadini, con servizi per la formazione continua.

- Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in *Formazione & Insegnamento*, 2, 83-107.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. P.A.T.
- Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale*. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-152). Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Mondadori.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris.
- Sapia, M. G. (a cura di) (2011). *La scuola che vogliamo*. Società Italiana di Pediatria.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tessaro, F. (2011). *Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza*, in *Quaderni di Orientamento*, X, 38.
- Wenger, E. (2007). *Comunità di pratica*. Milano: Cortina.