



Qualità dei sistemi di istruzione e reclutamento degli insegnanti. Tendenze e modelli emergenti nel contesto OCSE

Education systems' quality and the recruitment of teachers: Trends and models emerging within the OCSE context

Luca Dordit
IPRASE del Trentino
luca.dordit@tiscali.it

ABSTRACT

This article explores some of the main recruitment models for teachers adopted in OECD countries, assuming their remarkable role in the process of enhancing the quality of education systems. More specifically the article focuses on the main trends that characterise the modernization of the sector, by taking into account national and sub-national differences. Selected countries includes England, Germany (North Rhine – Westphalia), France, Spain, Switzerland (Canton Ticino), United States and South Korea. The article compares case studies and proposes some concluding remarks on cross-national common trends.

L'articolo intende fornire elementi di analisi su alcuni dei principali modelli di reclutamento degli insegnanti adottati nell'ambito dei Paesi OCSE, assumendo che la qualità dei sistemi dell'education sia in parte condizionata anche dal loro livello di efficacia. In particolare ci si propone di mettere a fuoco alcune tendenze caratterizzanti i processi di modernizzazione del settore, pur nella molteplicità e variabilità delle diverse peculiarità nazionali e sub-nazionali. I casi esaminati si riferiscono, nell'ordine, ad Inghilterra, Germania (Renania Settentrionale – Vestfalia), Francia, Spagna, Svizzera (Canton Ticino), Stati Uniti e Corea del Sud. Lo studio si concentra su una sintetica analisi comparativa tra contesti nazionali e si conclude con alcuni approfondimenti sugli elementi trasversali dei processi di riforma in atto e sulle loro tendenze evolutive.

KEYWORDS

Education systems' quality, Teacher recruitment, OCSE recruitment models, Educational policy, ET 2020
Qualità dei sistemi di istruzione, Reclutamento degli insegnanti, Modelli reclutamento OCSE, Politica educativa, ET 2020

Introduzione

L'affinamento dei modelli di reclutamento e selezione degli insegnanti è attualmente riconosciuto come uno degli snodi principali in vista di una modernizzazione dei sistemi dell'*education* e dell'innalzamento della loro qualità effettiva-

mente espressa. La Strategia Europea 2020 enfatizza la necessità di utilizzare la conoscenza e l'innovazione come altrettanti driver per realizzare una crescita intelligente. European Commission (2010, 9). Più in particolare il documento *Education and Training 2020*, rimarca la centralità della qualità nella modernizzazione dei sistemi educativi in funzione della loro capacità di far acquisire competenze e *skill* necessarie nel mercato del lavoro e nella vita sociale. (European Council 2009; cfr. Parlamento Europeo e Consiglio 2008; CEDEFOP 2007; 2009). Il nodo del reclutamento presenta uno stretto legame con la qualità prodotta dall'*education system*. Nello studio promosso dall'OCSE dal titolo *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD 2005), emerge come il tema della qualità nell'*education* sia strettamente correlato alla costruzione di efficaci *policy* nel campo dell'istruzione e formazione professionale, tra le quali i sistemi di reclutamento rivestono un ruolo cruciale.

Alla luce di tali principi si può interpretare il crescente grado di attenzione con cui, sul piano internazionale, sia l'Unione Europea che l'OCSE e l'Unesco hanno posto il problema di una riorganizzazione delle procedure di selezione del corpo docente come una questione chiave per l'innalzamento del grado di aggiornamento dei sistemi educativi e della loro qualità effettivamente espressa alle mutate esigenze espresse dal corpo sociale (es. Hobson *et al.* 2010; Schleicher 2011; 2012; Coolahan 2002; Commissione Europea 2002).

La ragione del crescente interesse per la messa a punto di modelli maggiormente centrati sulla capacità di *accountability* (rendere conto del proprio operato) ed *improvement* (miglioramento interno) delle scuole, così come per le forme di *governance* cui danno luogo, si deve innanzitutto alla sempre maggiore estensione dell'applicazione del principio di autonomia scolastica, intesa come fattore centrale di modernizzazione dei sistemi dell'*education*. Inoltre l'attenzione posta alla necessità di reperire e trattenere insegnanti di qualità hanno concorso a spostare sempre più verso il livello locale e le singole istituzioni scolastiche le competenze e le responsabilità di gestione delle risorse umane. Infine, l'accento posto sui principi di sussidiarietà e di decentramento come elementi di orientamento strategico delle politiche pubbliche spinge per una revisione di modelli imperniati su logiche di tipo burocratico a favore di schemi organizzativi e di *governance* più prossimi ai molteplici fabbisogni espressi dai cittadini, sia dagli studenti che dalle loro famiglie.

Alla luce delle tendenze riscontrate a livello internazionale, di recente anche nel nostro Paese è stata impressa un'accelerazione ai processi di ulteriore evoluzione del modello di autonomia scolastica, con la possibile previsione di una maggiore attribuzione di autonomia discrezionale alle istituzioni scolastiche nell'impegno delle risorse umane loro assegnate.

1. Principali modelli di reclutamento ed attori del processo di selezione

L'analisi comparata tra i casi esaminati a livello internazionale entro il quadro OCSE fa emergere una serie di elementi comuni in merito ai modelli di reclutamento degli insegnanti. Il primo elemento che percorre trasversalmente la sequenza dei diversi casi presi in esame è costituito dall'*impostazione decentralizzata* cui rispondono in massima parte i processi di selezione. Ciò significa che, fatta eccezione per lo scenario francese, che tradizionalmente si connota per un particolare peso riconosciuto ai processi di selezione governati su base statale,

la totalità degli ulteriori casi è caratterizzata dalla preferenza accordata allo sviluppo di sistemi decentralizzati.

Da un rapido *screening* dei quadri nazionali e federali esaminati, si ricava che il fulcro attorno al quale ruotano prevalentemente i sistemi di reclutamento è rappresentato dalle amministrazioni scolastiche locali, articolate per la maggior parte su una dimensione regionale o, in parte, distrettuale. A tale proposito si possono ricordare i casi dell'Inghilterra, dove la competenza sul reclutamento del corpo docente è attribuita ai 152 enti scolastici locali (*local education authorities*), o della Spagna, in cui le comunità autonome regionali (*comunidades autónomas*) godono di piena autonomia nella sfera dell'istruzione, fatto salvo il requisito di coerenza con le indicazioni derivanti dal quadro legislativo nazionale. Oltre ai casi citati, possono essere menzionati i Länder tedeschi, entità che esercitano piena autonomia all'interno dell'impianto federale. A tale elenco vanno aggiunti la Svizzera, dove il sistema dell'istruzione è articolato su base cantonale (eccettuata la formazione professionale di competenza federale), e gli Stati Uniti, in cui il reclutamento avviene da parte dei distretti scolastici locali (*local school districts*). Per ultimo, si colloca all'interno della categoria dei modelli decentralizzati anche il sistema di selezione adottato in Corea, basato su una rete di sedici dipartimenti dell'Istruzione, parte dei quali metropolitani e parte ad estensione provinciale. Accanto alle amministrazioni di livello intermedio, che generalmente presiedono al reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria, si collocano sovente le amministrazioni comunali che gestiscono in proprio la selezione del corpo docente della scuola primaria, come avviene nel contesto svizzero.

Il processo di decentramento delle funzioni di reclutamento raggiunge il suo culmine qualora ad essere investito di competenze specifiche sia l'organismo direttivo delle singole scuole. Un caso emblematico è offerto dall'Inghilterra, dove il consiglio direttivo dell'istituzione scolastica (*governing body*) assolve a molte delle funzioni datoriali, inclusa la determinazione del numero e della composizione del corpo docente, oltre che alle pratiche di sospensione e di licenziamento del personale, con la possibilità di trasferire tali funzioni in capo al dirigente di istituto.¹ Secondo quanto disposto dal dettato legislativo nazionale, si contempla l'eventualità che i presidi, a ciò delegati formalmente dal *governing body*, gestiscano direttamente i processi decisionali riguardanti le nomine dei docenti e istruiscano la fase iniziale delle pratiche di licenziamento. Ai dirigenti scolastici è attribuita in proposito ampia autonomia rispetto ai consigli direttivi delle scuole, che in genere si riservano una funzione di indirizzo e di valutazione dei risultati dell'attività didattica e formativa.

Un secondo elemento comune riscontrabile nei casi esaminati è rappresentato dall'adozione di un *modello competitivo di reclutamento*, in risposta alla de-

1 A fornire il fondamento giuridico per il contratto del personale insegnante inglese sono gli articoli 35 e 36 della legge del 2002 sul sistema di istruzione (United Kingdom Parliament 2002). In essi sono contenute le disposizioni riguardanti l'esercizio delle funzioni dei docenti delle scuole finanziate con fondi pubblici: condotta e disciplina, idoneità, vertenze, nomina, sospensione e licenziamento. Il corpo delle diverse regolamentazioni, aggiornato al 2009 è contenuto nelle *School Staffing (England) Regulations 2009*, entrate in vigore il 2 novembre del medesimo anno.

terminazione di un *fabbisogno definito di posti vacanti*, effettuato per lo più a cadenza annuale. In forme diverse, la maggior parte dei casi osservati rientra in tale categoria, fatta eccezione per la Francia e la Spagna, dove il superamento del concorso di Stato dà diritto all'accesso ad una graduatoria di merito da cui le amministrazioni scolastiche locali attingono di volta in volta per la copertura delle *vacancy*. Negli ulteriori casi, fatta eccezione per la Renania Settentrionale - Vestfalia, le graduatorie compilate al termine della prova selettiva non acquisiscono un valore che si protragga nel tempo, venendo a tal proposito azzerate al concludersi delle operazioni di nomina. Ciò significa che quanti non accettano la nomina e la sede della docenza sono tenuti a rinunciare alla cattedra. È questo il caso dell'Inghilterra, degli Stati Uniti, della Corea e della Svizzera. Nei Paesi di area anglosassone inoltre, dato che la selezione avviene prevalentemente a livello di singola istituzione scolastica, la decisione circa l'accettazione della cattedra offerta dal preside o dagli *assessor* distrettuali deve avvenire entro un breve lasso di tempo e non è reversibile. Va segnalato inoltre che per la copertura di posti vacanti di natura limitata, generalmente di durata annuale, in tutte le realtà osservate, alle amministrazioni locali o alle singole istituzioni scolastiche è riconosciuta la facoltà di stipulare contratti di diritto privato con personale temporaneo. Ad esempio in Spagna esiste la possibilità di acquisire la docenza nel settore pubblico mediante un impiego come dipendente pubblico a tempo determinato, di norma per la durata di un'annualità scolastica. Differentemente da quanto si è fin qui osservato, gli insegnanti del settore privato, in tutti i casi esaminati, accedono all'impiego mediante un contratto di lavoro di diritto privato, siglato con il titolare dell'istituto scolastico interessato.

Un caso a parte è rappresentato dalla Renania Settentrionale - Vestfalia, dove sul finire degli anni Novanta si è dato avvio ad una nuova procedura per il reclutamento degli insegnanti, particolarmente in linea con il potenziamento dei processi di accresciuta autonomia riconosciuta alle scuole. L'elemento centrale che sottende il nuovo impianto è costituito dal concetto di *profilo di scuola*. A partire dal 1997 un nuovo dispositivo legislativo ha dato facoltà a ciascuna struttura scolastica di individuare e definire il proprio specifico profilo. Sulla base di elementi peculiari che appartenevano già all'impostazione curricolare dell'istituto o che risultavano derivanti dall'introduzione di un nuovo impianto disciplinare, ciascuna scuola ha sviluppato un proprio profilo, in relazione con il territorio di appartenenza. Una conseguenza diretta del processo di definizione dei nuovi profili da parte delle scuole è stata la facoltà loro accordata di reclutare in forma diretta nuovi insegnanti che si potessero adattare quanto più possibile al profilo dell'istituto e che ne sostenessero la progressiva implementazione.²

- 2 Va ricordato che in generale in Germania il centro del sistema scolastico è centralizzato, rappresentato non dallo Stato federale, che detiene poche competenze nel campo dell'istruzione, ma dai Ministeri dell'Istruzione e dalle amministrazioni dei sedici Länder (Stati) in cui è articolata la struttura politico-amministrativa. All'interno del sistema centrale, un rapporto gerarchico vige tra il Ministero dell'Istruzione (*Schulministerium*) di un Land, i suoi distretti amministrativi (*Regierungsbezirke*) con i rispettivi dipartimenti scolastici (*Schulabteilungen*) e la rete delle scuole locali. Se consideriamo la procedura in vigore attualmente nella gran parte dei Länder tedeschi, tradizionalmente, i candidati insegnanti presentano domanda per una posizione alle amministrazioni scolastiche a livello statale, vale a dire ad una o più delle amministrazioni regio-

Circa la presenza di *prerequisiti generali*, di natura universale, che vengano richiesti ai candidati in fase di accoglimento delle richieste di ammissione al processo di reclutamento, si segnala come l'abilitazione costituisca un elemento imprescindibile, rappresentando un fattore di sbarramento nella totalità dei contesti esaminati ad eccezione della Francia, dove costituisce l'esito del processo di selezione. Se il certificato di abilitazione all'insegnamento va inteso per lo più come un prerequisito di natura giuridica, attestante il conseguimento di un livello minimo di professionalità, tale da consentire l'accesso alla fase di reclutamento, nel panorama internazionale si individuano ulteriori prerequisiti maggiormente legati al possesso di specifiche *skill* o aree di competenza. È il caso in primo luogo delle *skill* connesse alle nuove tecnologie di informazione e comunicazione (ICT), la cui padronanza certificata viene richiesta in Francia, Inghilterra e Canton Ticino, dove vengono fatte rientrare nel novero delle competenze professionali dell'insegnante, enunciate nel dettaglio sotto forma di standard di risultati di apprendimento, oltre che negli Stati Uniti ed in Corea. Nel contesto francese è stato inoltre introdotto recentemente il prerequisito riguardante la conoscenza di una lingua straniera a livello intermedio, anche in questo caso con il vincolo della certificazione presso gli organismi che presiedono alla formazione iniziale degli insegnanti (IUFM).

Nella tabella seguente è riportato lo schema riepilogativo della comparazione tra i casi esaminati (*Tab. 1*), cui fare riferimento anche nei capitoli successivi.

nali (*Bezirksregierungen*), presso uno o più Länder, esprimendo una serie di preferenze geografiche. Le scuole richiedenti nuovi insegnanti, a causa di posti vacanti o dell'aumento del volume delle iscrizioni degli studenti, per gestire le *vacancies* si basano sui dati forniti dall'amministrazione statale.

ELEMENTI CHIAVE		Paesi						
		Inghilterra	N. Renania Vestfalia (D)	Francia	Spagna	Canton Ticino (CH)	Stati Uniti	Corea
MODELLI ED APPROCCI A MAGGIORE DIFFUSIONE								
Decentralizzazione sistema di reclutamento								
Selezione su base competitiva								
Reclutamento aperto *								
Graduatorie valide oltre la fase di selezione								
ATTORI CHIAVE DEL PROCESSO DI SELEZIONE								
Autorità nazionale								
Amministrazione scol. locale								
Consiglio direttivo della scuola								
Dirigente scolastico **								
PREREQUISITI GENERALI PER I CANDIDATI								
Di natura giuridica	Abilitazione							
	Appartenenza org. prof.li							
Competenze certificate	Competenze ICT							
	Lingua straniera							
EVENTUALE FASE DI PRESELEZIONE								
Presenza di una fase di preselezione								
Presenza della sola fase di selezione								
CRITERI BASE PER LA SELEZIONE								
Esiti della formazione iniziale (terziaria)								
Esito del solo colloquio orale								
Esiti della prova scritta e del colloquio orale								
Esiti di prova scritta, colloquio orale e di una <i>performance</i>								
Esiti del colloquio orale e di una <i>performance</i> in situazione								
TIPOLOGIE DI PROVA								
Prova scritta								
Prova orale								
Portfolio delle competenze								
<i>Performance</i> in situazione (lezione in aula)								
PERIODO DI PRIMO INSERIMENTO								
Periodo di prova post nomina (n. annualità)		(1)	(3)	(1)	(1)	(1)	(3)	
Periodo di prova parte della selezione								

* Attuato da parte delle istituzioni scolastiche

** Su delega del Consiglio direttivo dell'istituzione scolastica (*governing body*)

Tab. 1. Schema riepilogativo della comparazione tra casi internazionali

2. Fasi e metodiche impiegate nel processo di selezione

Ad una successiva analisi comparata è possibile individuare, a livello tendenziale, le fasi principali in cui viene scandito il processo di selezione. Al riguardo, va operata preliminarmente una distinzione tra le prove di reclutamento curate dalle singole istituzioni scolastiche (o dalle amministrazioni scolastiche locali per conto delle scuole) ed i concorsi indetti su base nazionale o regionale. Di seguito si illustrano gli elementi maggiormente caratterizzanti entrambe le tipologie.

2.1. Selezione effettuata dalle istituzioni scolastiche

Rispetto alla prima opzione, il caso emblematico è rappresentato dall'Inghilterra. Qui il processo di selezione ha inizio con l'iscrizione dei candidati agli elenchi predisposti dagli enti locali. La prima fase di selezione, una sorta di pre-ammissione, avviene sulle domande pervenute alle autorità locali. Nel caso il candidato disponga di un buon punteggio ottenuto nel percorso di formazione iniziale e possa vantare esperienze di successo nella pratica concreta di insegnamento svolta entro il contesto formativo, riceve un invito ad un colloquio di lavoro (*interview*). Le *interview* si articolano in due tipi distinti. Nel primo caso i colloqui sono curati dal personale dell'autorità locale ed assumono la forma di una *pool interview*, ossia di un colloquio di fronte ad un *panel* di funzionari dell'amministrazione scolastica locale. Il gruppo di intervistatori è costituito da funzionari pubblici, esperti e rappresentanti dei dirigenti scolastici. Nel caso il candidato superi il colloquio, il suo nome viene incluso in un elenco che viene diramato entro la rete delle scuole del distretto e pertanto può ricevere un secondo invito per un colloquio, da tenersi direttamente all'interno di una specifica struttura scolastica (*school interview*). Il secondo tipo di colloqui è svolto a cura delle istituzioni scolastiche, quando il consiglio direttivo abbia incaricato il preside di coprire un posto specifico dovuto ad una *vacancy*. In tal caso la prova ha generalmente la durata di un'intera giornata ed è finalizzata a valutare in quale misura il candidato sia idoneo a ricoprire il posto vacante, non solo sulla base della sua preparazione teorica, ma delle sue capacità pratiche di interagire con gli allievi, con gli insegnanti, e di inserirsi adeguatamente nell'ambiente culturale e sociale caratterizzante la scuola (*ethos*). Il colloquio prende avvio generalmente con un discorso introduttivo, di carattere informale, tenuto al gruppo di candidati da parte di un membro esperto del corpo insegnante, cui segue di norma una visita della struttura. A questa prima fase informale segue il colloquio, della durata di 40-50 minuti, coordinato dal preside con il concorso almeno di un membro del consiglio direttivo ed un insegnante della disciplina associata al posto vacante. L'obiettivo dell'*interview* è quello di accertare i motivi per i quali il candidato intenda intraprendere l'attività di docente, il suo livello di conoscenza della disciplina e le qualità di ordine pedagogico e didattico, oltre che alla sua capacità di collaborare con il corpo insegnante e alla sua condivisione dei modelli e metodi che sovrintendono all'organizzazione della scuola. È assai comune che, come parte del processo di selezione, al candidato venga chiesto di tenere una lezione. In tal caso il soggetto è avvertito in precedenza sulla durata e sul contenuto della prova, che di norma non eccede i trenta minuti. Dopo che tutti i candidati hanno affrontato la fase di colloquio, il gruppo di esaminatori si riunisce per deliberare sull'esito delle prove. I candidati che si siano distinti sotto il profilo del-

le conoscenze e abilità dimostrate sono convocati davanti al panel di esperti per un'offerta di lavoro. Ciascun candidato ha facoltà di accettare o meno la proposta formulata dal preside, anche successivamente alla concessione di una giornata di riflessione, e in caso affermativo l'iter prevede in primo luogo l'accettazione verbale e quindi mediante la firma del contratto. Gli ulteriori aspiranti al posto vacante possono chiedere un *feedback* sull'esito della propria prova, utile in vista di successivi colloqui.

Negli Stati Uniti, dove vige un sistema analogo che fa capo alle amministrazioni distrettuali, i distretti scolastici attualmente hanno dimostrato un crescente interesse per programmi alternativi di reclutamento. Tali programmi sono spesso gestiti da organismi indipendenti contrattualizzati dal distretto scolastico per effettuare colloqui, selezionare e reclutare i candidati per conto di specifiche istituzioni scolastiche. In questo caso, l'ufficio del personale entro il distretto scolastico si occupa esclusivamente della fase di approvazione finale delle candidature e determina l'assegnazione dei candidati alle specifiche istituzioni scolastiche.

Anche sotto tale prospettiva un caso a parte è costituito dalla Renania Settentrionale - Vestfalia. Prendendo in considerazione il concreto processo di selezione, così come rinnovato dal nuovo modello di reclutamento introdotto nel 1997, una scuola alla ricerca di un nuovo insegnante è tenuta a pubblicizzare la posizione vacante ed al contempo la specifica combinazione di competenze richieste, coerenti con il profilo della scuola. Ad esempio, l'insegnamento delle scienze in forma integrata richiede insegnanti che vantino una padronanza estesa su più materie, così come una didattica interculturale esige una costellazione di competenze specifiche. Inoltre, la struttura data alle attività didattiche, ad esempio qualora si preveda un superamento del gruppo classe ed un'aggregazione per gruppi di interesse, di per sé richiede una serie di competenze supplementari. Anche la presenza di qualifiche aggiuntive rispetto a quella originaria del docente, acquisite nella formazione formale, può costituire un titolo di preferenza. Secondo la logica introdotta dal nuovo sistema, l'amministrazione dello Stato mantiene il controllo ultimo sul processo di pubblicizzazione delle posizioni vacanti, anche mediante lo sviluppo di banche dati on-line. I candidati fanno richiesta per una o più posizioni inviando le loro domande sia alle scuole da loro prescelte che all'amministrazione statale. Anche in questo caso, come già osservato per il precedente modello centralizzato, l'amministrazione statale stila una graduatoria dei richiedenti, in base ai risultati ottenuti nel percorso di formazione iniziale, ed invia l'elenco completo dei candidati, ordinati secondo la *ranking*, alla scuola che ne abbia fatto richiesta. Tale fase potrebbe essere denominata di pre-selezione o di pre-ammissione. La scuola può quindi invitare i candidati per un colloquio, seguendo l'ordine definito dalla graduatoria. In tal caso, il comitato di selezione proprio dell'istituzione scolastica, che vede al proprio interno il dirigente scolastico, alcuni rappresentanti del corpo insegnante, dei genitori, ed a volte anche degli studenti, si incontra successivamente con i candidati invitati. Al termine dei colloqui il comitato di selezione stila una propria graduatoria basata sui risultati delle consultazioni ed offre il posto vacante al primo classificato, o al successivo in caso di rinuncia. A differenza di quanto avviene applicando il dispositivo tradizionale, i candidati che rifiutano una posizione non sono esclusi dal presentare ulteriori domande di assunzione. Va sottolineato che i dirigenti scolastici, al momento della stipula dei nuovi contratti, sono tenuti ad applicare il contratto collettivo degli insegnanti, senza margini di discrezionalità (come avviene ad esempio nel caso dell'Inghilterra e degli Stati Uniti).

2.2. Selezione effettuata in forma concorsuale

Il processo di selezione, quando non si tenga presso le singole istituzioni scolastiche, assume più tradizionalmente i caratteri della forma concorsuale. In tale prospettiva, uno degli esempi paradigmatici tra gli scenari osservati è rappresentato dal sistema spagnolo.³ L'intero processo è curato dal personale delle comunità autonome regionali del settore scolastico. La prima fase consiste in una prova strutturata in due parti: la prima volta a testare le specifiche conoscenze richieste dal bando, mentre la seconda è finalizzata a valutare le capacità pedagogiche ed il possesso della conoscenza delle metodologie di insegnamento e consiste nella presentazione di un'esemplificazione di programmazione didattica e nell'esposizione orale di un'unità didattica. La seconda fase risponde invece allo scopo di valutare la formazione accademica ed in particolar modo l'esperienza didattica pregressa del candidato, maturata nell'esperienza professionale nel settore della scuola pubblica. I candidati che abbiano superato tutte le prove della prima fase possono accedere allo stadio successivo della selezione. Il numero di candidati selezionati al termine della seconda fase non può eccedere il numero di posti messi a concorso. A tale scopo vengono costruite le graduatorie ufficiali, sulla base delle quali si procede alla copertura dei posti messi a concorso. Una volta selezionati, i candidati devono realizzare un periodo di pratica di docenza, che in caso di esito positivo conduce all'assunzione in ruolo.

Ad un livello intermedio tra i due modelli che si è andati descrivendo si colloca il caso della Svizzera, dove la forma concorsuale è connotata da un ampio ricorso alla valutazione dell'esperienza pratica acquisita e del grado di *performance* in situazione. Nel Canton Ticino, la procedura di selezione risulta essere particolarmente approfondita e comprende sia l'analisi della documentazione riguardante il candidato, sia l'analisi del suo *portfolio*, ossia delle esperienze di studio ed eventualmente di lavoro raccolte all'interno di un unico documento che consente la tracciabilità delle competenze personali e professionali acquisite nel corso del tempo. Inoltre la selezione si articola in una serie di colloqui orali, cui si aggiunge la realizzazione di una lezione in aula, nel corso della quale il candidato deve dare prova delle proprie capacità sotto il profilo didattico e disciplinare (Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino 1990).

La selezione ed il reclutamento degli insegnanti francesi avviene per fasi progressive. Inizialmente gli aspiranti alla carriera di docente presso le scuole di primo e di secondo grado sono tenuti a superare un concorso nazionale di reclutamento (*concours de recrutement*) che consente di ottenere un certificato di idoneità per i diversi ordini, gradi e settori del sistema scolastico francese. I vincitori del concorso vengono nominati insegnanti tirocinanti (*professeurs stagiaires*) per la durata di un anno, nel corso del quale la loro formazione può essere con-

3 Il sistema di accesso alla professione insegnante in Spagna è disciplinato dal *Real Decreto* 276/2007, che stabilisce l'ordinamento per l'accesso ai diversi corpi di insegnamento nel settore pubblico, insieme alle procedure per l'acquisizione delle qualificazioni nelle nuove specializzazioni disciplinari. Dal 2011 è entrato pienamente a regime le disposizioni contenute nel *Real Decreto* 48/2010 che restringono l'accesso alla professione docente nell'istruzione ai soggetti in possesso di laurea specialistica.

dotta attraverso forme diverse: azioni formative presso le università, tutoraggio ed altre forme di accompagnamento. Al termine dell'annualità svolta in qualità di insegnante in tirocinio, i docenti, se valutati positivamente, ottengono la nomina in ruolo. I concorsi di reclutamento, organizzati sulla base di programmi nazionali, rispondono allo scopo di garantire un buon livello di preparazione nelle discipline che il candidato intende insegnare, oltre che l'effettiva disposizione all'esercizio della professione. L'ampia articolazione del sistema francese dell'istruzione, in particolare nella scuola secondaria superiore, trova una corrispondenza nella varietà delle tipologie di concorsi, il superamento di ciascuno dei quali dà diritto ad un certificato di idoneità.⁴ Nella tabella seguente viene offerto uno schema generale dei diversi titoli conseguibili mediante il concorso di accesso alla carriera di insegnante (Tab. 2).

Titolo rilasciato	Ordini e gradi del sistema interessati
<i>Concours externe de recrutement de professeur des écoles (CRPE)</i>	Insegnamento presso la scuola primaria
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)</i>	Insegnamento presso la scuola secondaria di secondo grado (<i>écoles élémentaires</i>)
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive du second degré (CAPEPS)</i>	Insegnamento dell'educazione fisica presso la scuola di secondo grado (<i>collèges e lycées</i>)
<i>Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnel (CAPLP)</i>	Insegnamento presso i licei professionali
<i>Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technologique lycée (CAPET)</i>	Insegnamento presso i licei tecnologici
<i>Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat (CAFEP)</i>	Insegnamento a contratto presso la scuola superiore di secondo grado

Tab. 2. Titoli conseguibili mediante i concours de recrutement

La nomina ad insegnante *certifié* avviene sulla base di una valutazione compiuta sul livello di attitudine professionale dimostrato dal candidato e costituisce il risultato di tre distinti fattori: la valutazione dell'organismo formativo (IUFM), l'opinione del dirigente scolastico presso il quale si è svolta la formazione pratica ed infine il parere di un ispettore del Ministero.

Oltre che mediante le prove di selezione ora richiamate, che conducono alla qualifica di *professeur certifié*, il sistema francese prevede un ulteriore canale di accesso alla professione, l'*agrégation*, ovvero un concorso pubblico annuale altamente selettivo per un numero prefissato e limitato di cattedre, quasi esclusivamente

4 Per una consultazione dell'intera tipologia di certificazioni di idoneità si rinvia al recente dispositivo normativo varato dal governo francese (Ministère de l'Éducation Nationale 2010).

nella scuola secondaria di secondo grado. L'esame di ammissibilità, organizzato per disciplina di insegnamento, consiste in una prova scritta su un soggetto disciplinare, a partire da alcuni documenti e materiali messi a disposizione dalla commissione. Coloro che abbiano superato l'esame di ammissibilità, che costituisce quindi una sorta di selezione sulla base di uno standard qualitativo minimo, sono ammessi all'esame di ammissione. Quest'ultimo consiste in una prova scritta di argomento disciplinare ed in una prova orale che può realizzarsi nella forma di un'interrogazione, oppure di commento di un testo, o dell'esecuzione di una lezione.

3. Periodo di inserimento in prova

Nella massima parte dei casi osservati i sistemi di reclutamento contemplano l'obbligatorietà di un periodo di inserimento in prova (vedi Jensen *et al.* 2012). A tale riguardo l'esempio maggiormente strutturato è di certo quello inglese. La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 ha introdotto un periodo di prova denominato *induction*, da effettuarsi da parte di tutti i *newly qualified teachers*, ossia gli insegnanti di nuova qualifica.⁵ Il periodo di prova si articola su un programma individualizzato di accompagnamento, che fornisce opportunità di affinamento delle competenze in relazione agli standard per l'ottenimento del *Qualified Teacher Status*, qualificazione che consente l'accesso alla professione di insegnante.⁶ Il percorso è soggetto ad una valutazione sistematica del grado di *performance* via via ottenuto dai neodocenti. Le diverse e tra loro integrate attività di supporto tengono conto dei punti di forza e delle aree di sviluppo, così come definiti nel profilo di ingresso nella carriera e di successivo sviluppo (*Career Entry and Development Profile*), che accompagna ciascun nuovo insegnante dal termine della formazione iniziale sino al primo impiego, tenendo traccia del patrimonio di competenze acquisite e del loro livello di raggiungimento. Il C.E.D.P fornisce un *framework* rispetto al quale individuare le acquisizioni, gli obiettivi e le dinamiche dei bisogni di sviluppo professionale.

Nel corso del periodo di *induction* un ruolo cruciale è svolto dai dirigenti scolastici, i quali sono tenuti ad assicurare che l'orario di insegnamento dei *newly qualified teachers* non ecceda il 90% di quello degli altri docenti della scuola. I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche. I nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare l'operato di un docente da poco nominato. In linea di principio tale figura deve essere un membro del personale docente che possieda il tempo, le competenze, la preparazione e l'autorevolezza per esercitare il proprio ruolo efficacemente, incluso il fatto di tenere un comportamento rigoroso e di formulare giudizi chiari e imparziali sui progressi verso l'assolvimento dei *core standards*.

5 Per una presentazione del quadro normativo si rinvia ai testi regolamentari: Department for Children Schools and Families 2008; United Kingdom Parliament 1998; Training and Development Agency for Schools 2007a.

6 Per una lettura degli standard si rinvia al testo normativo: Training and Development Agency for Schools 2007b.

Similmente, nel Canton Ticino, il primo anno di servizio presso l'amministrazione pubblica è considerato di prova, ivi compresa l'attività di insegnamento presso le scuole pubbliche cantonali e comunali. Al momento non è ancora stato sviluppato un modello comune che possa fungere da riferimento per le diverse istituzioni scolastiche, che pertanto operano prevalentemente in condizione di autonomia, elaborando misure *ad hoc* il cui effetto rimane circoscritto alla singola struttura scolastica, o in alternativa ad una rete di istituti tra loro collegati. Anche in Spagna è prevista una fase di inserimento dei nuovi insegnanti, che risulta essere parte del processo di selezione e viene monitorata da docenti esperti.

4. Note conclusive

La diffusione di nuovi modelli di selezione, reclutamento e primo inserimento nella carriera professionale si spiega con la necessità di fissare una serie di obiettivi di sviluppo dei sistemi scolastici per intervenire con *policy* mirate sulle criticità presenti. Si tratta di obiettivi, volti ad incrementare il livello al tempo stesso di qualità e di *accountability* espresso dai sistemi scolastici nei confronti dell'utenza e dei diversi ulteriori portatori di interessi, che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

Livello delle *policy*: Si rende opportuno introdurre forme maggiormente flessibili di impiego per ridurre la scarsità di offerta in alcune aree disciplinari ed in genere per elevare la qualità dell'offerta formativa; potenziare la fase di selezione e reclutamento del personale docente, passando da forme di concorso centrate esclusivamente sulla valutazione del patrimonio teorico e conoscitivo alla valutazione delle competenze e capacità tecnico-pratiche e operative. Inoltre vi è la necessità di fornire strumenti di accompagnamento e di supporto per favorire l'ingresso nella carriera professionale beneficiando di una consulenza su specifici aspetti legati alle attività di programmazione didattica ed insegnamento, di valutazione degli esiti di apprendimento e di collaborazione con il corpo docente. Un ulteriore obiettivo va nel senso di articolare percorsi di crescita professionale che consentano all'insegnante neoassunto di fare proprio il modello organizzativo e di comprendere l'articolazione gerarchica del sistema scolastico di appartenenza. Oltre a ciò è avvertita l'esigenza di definire *setting* formativi di apprendimento *on the job* che consentano a chi accede alla carriera di poter disporre di percorsi di acquisizione delle competenze organizzative e delle conoscenze implicite proprie della comunità degli insegnanti. Infine risulta cruciale definire ruoli e funzioni della dirigenza scolastica e delle figure specifiche per le misure di supporto ed accompagnamento degli insegnanti di nuova nomina e fornire linee guida e standard per la predisposizione dei percorsi di prova e di accesso alla carriera da parte del personale docente neoassunto.

Livello del sistema scolastico locale: Risulta determinante fornire ai diversi organismi che *all'esterno della singola istituzione scolastica* si occupano dell'ingresso nella carriera professionale degli insegnanti di nuova nomina, indicazioni per l'attività di impostazione dei controlli e delle visite ispettive previste.

Livello dell'istituzione scolastica: Tra gli obiettivi di sviluppo si segnalano innanzitutto quello di selezionare e formare il personale destinato all'accompa-

gnamento e supporto dei docenti neoassunti, oltre che di predisporre un modello organizzativo su cui basare le pratiche di inserimento dei neoassunti. Inoltre si rende necessario articolare i piani per la verifica delle attività svolte dai docenti di nuova nomina comprendendo ambienti di apprendimento eterogenei, ricordando le misure di accompagnamento al personale neoassunto con attività di confronto con il corpo docente e di formazione continua mirata.

Oltre agli elementi fin qui menzionati, il modello inglese (ed in parte anche quelli adottato negli USA e in Nord Renania – Vestfalia) mostra come la selezione del personale docente possa essere attuata attribuendo una maggiore responsabilità al dirigente scolastico, con la collaborazione dell'autorità locale che ha il compito ulteriore di formalizzare la nomina del candidato. Tale attribuzione, in presenza di garanzie sulla trasparenza delle procedure di selezione e di eguaglianza di opportunità per la platea dei candidati, data anche la funzione esercitata da standard definiti ed inequivoci sulla cui base la selezione viene effettuata, riconosce ai dirigenti una reale funzione manageriale sulla selezione delle risorse umane, determinante al fine di aumentare il grado di *accountability* del sistema scolastico.

A livello internazionale si è insistito molto negli anni recenti sulla necessità di rendere maggiormente flessibili le formule di impiego, non solo allo scopo di fronteggiare la possibile carenza di insegnanti, *in specie* nelle materie di carattere scientifico, ma anche per favorire l'apporto di competenze da parte del mondo dei mestieri e delle professioni (cfr. OECD 2005).

Il ricorso a forme di impiego *part time*, assai diffuse in particolare nel nord Europa, consente di promuovere una maggiore permeabilità tra il mondo della scuola e quello dell'impresa. La possibilità inoltre di assunzioni a tempo determinato sulla base di contratti di diritto privato possono promuovere l'apporto di professionalità specifiche e di elevata competenza, particolarmente rilevanti per allineare le competenze in uscita degli studenti con quelle richieste dallo sviluppo tecnologico e dalle pratiche professionali correnti.

Va sottolineato inoltre come la fase di primo inserimento, posta obbligatoriamente all'inizio della carriera professionale come accade in tutti i casi esaminati, fatta eccezione per la Corea, rappresenta uno strumento particolarmente utile per garantire un inserimento corretto ed efficace degli insegnanti di nuova nomina all'interno del sistema scolastico. Costituisce una forma di inserimento guidato e protetto, supportato da figure appositamente formate per una funzione di accompagnamento, sulla base di standard di apprendimento definiti o in alternativa di un programma di progressivo rafforzamento e potenziamento di competenze professionali.

La fase di *induction* ha lo scopo di introdurre i nuovi assunti nella professione, richiedendo loro di dimostrare un grado di *performance* al livello delle aspettative, costantemente monitorato e supportato, e nel contempo risponde alla finalità di far accedere gli insegnanti in prova all'interno della comunità professionale, fornendo strumenti per un costante confronto con docenti esperti.

Infine, nel panorama internazionale posto sotto esame si è potuto cogliere come le figure che assolvono alla funzione di *tutoring* e di *mentoring* nel periodo iniziale di prova degli insegnanti neoassunti, nelle esperienze più evolute sono selezionate e formate mediante procedure formalizzate a garanzia della qualità del servizio prestato. Nel contesto francese ed inglese le competenze minime del tutor sono circoscritte e definite. Inoltre, in entrambi i casi l'azione di ac-

compagnamento e di monitoraggio, che persegue una finalità formativa e non di mero controllo, è orientata dall'utilizzo di dispositivi consolidati, quali programmi formalizzati per la gestione di supporti formativi volti alla qualificazione professionale, con la definizione di precise *policy* di istituto da parte del preside e, quando previsto, del consiglio direttivo. Nel caso inglese i tutor di accompagnamento nella fase di *induction* sono coordinati dal *CPD Leader*, garantendo in tal modo una supervisione tesa a garantire uniformità di giudizio e corretta applicazione degli aspetti procedurali, oltre che un'effettiva connessione con la *policy* scolastica complessiva di sviluppo della professionalità degli insegnanti.⁷

Bibliografia

- Boletín Oficial del Estado, ES (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE 4-7-1985. <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>>.
- Boletín Oficial del Estado, ES (2007). *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*. BOE 2-3-2007. <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>>.
- Boletín Oficial del Estado, ES (2010). *Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*. BOE 06-02-2010. <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/02/06/pdfs/BOE-A-2010-1918.pdf>>.
- CEDEFOP (2007). *Indicators for quality in VET. To enhance European cooperation, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5167_en.pdf>.
- CEDEFOP (2009). *Accreditation and quality assurance in vocational education and training, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/568/4089_en.pdf>.
- Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002). *La professione docente in Europa. Rapporto II. Domanda e offerta*. Bruxelles: Eurydice.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, 2*. Paris: OECD Publishing.
- Department for Children Schools and Families (DCSF) (2008). *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*. London: DCSF.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles. COM(2011) 902 final.

7 I CPD leader, ossia i coordinatori del sistema di formazione in servizio interna all'istituzione scolastica (*Continuing professional development*) curano una molteplicità di aspetti, in supporto all'attività del dirigente d'istituto. Tra questi figurano l'attività di definizione della politica di formazione degli insegnanti e la sua periodica revisione in risposta al mutare dei bisogni degli insegnanti e della scuola, l'autovalutazione di istituto, oltre alla valutazione di impatto dei processi formativi, una volta condotti a termine.

- European Council (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020'). 2009/C 119/02.
- Gran Consiglio della Repubblica e Cantone Ticino (1990). *Legge della scuola del 1 febbraio 1990*. <<http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/books/rst/htm/140.htm>>.
- Hobson, A. J., et al. (2010). *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment*, OECD Education Working Papers, 47. Paris: OECD Publishing.
- Jensen B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010). *Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale*. JORF 0139, 18 juin 2010, 11092, 18. <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022360392&dateTexte=&categorieLien=id>>.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2008). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e della formazione professionale*. COM(2008) 179 def. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:IT:PDF>>.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- TNA, UK (2009). *The School Staffing (England) Regulations 2009*. <<http://www.legislation.gov.uk/uksi/2009/2680/contents/made>>.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007a). *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*. London: TDA.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007b). *Professional Standards for Teachers: Core*. London: TDA.
- United Kingdom Parliament (1998). *Teaching and Higher Education Act*. <<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmbills/137/11137.55-58.html>>.
- United Kingdom Parliament (2002). *Education Act 2002*. <<http://www.lge.gov.uk/lge/aio/14093558>>.

