



PARTE PRIMA

---

LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI





# Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia

## Criticalities and opportunities for teachers' career development during their first in-service years

Massimiliano Costa  
Università Ca' Foscari, Venezia  
maxcosta@unive.it

### ABSTRACT

This paper analyzes the professional development of the teacher in Italy during its most critical phase, i.e. between initial training and induction. By analyzing the data that emerge from recent international research, we will show the link between professional development and competence exploitation according to a perspective which focusses on teachers' empowerment and work engagement.

Il saggio analizza lo sviluppo professionale dell'insegnante nella fase più critica in Italia ovvero quella che intercorre tra la formazione iniziale e l'assunzione in ruolo. Analizzando i dati che emergono dalle recenti ricerche internazionali, si affronta il legame tra sviluppo professionale e valorizzazione delle competenze in una prospettiva di *empowerment* e *work engagement* del docente.

### KEYWORDS

Initial teachers' training, Profile, Induction, Empowerment, Work engagement.

Formazione iniziale degli insegnanti, Profilo, Induction, Empowerment, Work engagement.

### Introduzione

La professionalizzazione degli insegnanti è definibile come un processo di razionalizzazione esperta dei saperi attraverso pratiche di formazione e di relazione educativa maturate in situazione<sup>1</sup> nell'arco della vita professionale e lavorativa (Margiotta, 2010; Altet, Chartier, Paquay e Perrenoud, 2006).<sup>2</sup> Il concetto di sviluppo professionale va oltre la no-

- 1 La professione dell'insegnante si caratterizza, come afferma Shulman (2004), per un agire entro un contesto problematico, aperto, non prevedibile; si esprime attraverso l'esercizio di modalità di pensiero centrate sulla singolarità delle situazioni e dei casi offerti dalla pratica, che richiedono capacità di riflettere, prendere decisioni e agire all'interno di situazioni caratterizzate da complessità e incertezza
- 2 Come afferma la Striano (2001, p. 157): «Ai professionisti dell'educazione è richiesta la capacità/possibilità di far uso integrato di molteplici forme di razionalità funzionali insieme: a) alla definizione di itinerari ed obiettivi educativi ed alla scelta di strumenti, modalità ope-

zione di formazione che richiama l'attenzione sulle capacità di apprendimento; comprende l'insieme di azioni per aiutare gli insegnanti non solo ad apprendere nuove competenze, ma anche a sviluppare capacità di comprensione della pedagogia e della propria pratica didattica e ad esplorare nuove e avanzate interpretazioni dei contenuti e delle risorse (Annali Pubblica Amministrazione, 2008; eTwinning report, 2011).

Questo arricchimento della pratica professionale del docente richiede un doppio movimento che investe sia la formazione sia lo sviluppo delle competenze: fuori e dentro l'aula. Gli insegnanti praticano una continua rivisitazione dei contenuti e dei metodi disciplinari ed entrano sempre più di frequente in rapporto con gli altri specialismi. Sembra essere in atto quello che è stato definito come processo di deprivatizzazione delle pratiche didattiche (Ajello e Ghione, 2000), lo spostamento, cioè, da una visione individualista della professione a una visione collettiva che contempla l'emergere di nuove funzioni organizzative (Cenerini, Drago 2000; Aquario, Cavallo, Ghedin e Nalon, 2010).

In termini di politica formativa questo si traduce nella necessità di riconoscere e valorizzare le diverse competenze in una prospettiva di sviluppo professionale che dia conto del legame esistente tra il lavoro e il potenziale esercitato, promuovendone la capitalizzazione a partire dai significati emergenti tra le conoscenze e l'azione nei differenti contesti di pratica<sup>3</sup> (Cedefop, 2008; 2009).

Il presente contributo analizza lo sviluppo professionale dell'insegnante nella sua fase più critica in Italia, che è quella che intercorre tra la formazione iniziale e l'assunzione in ruolo. Tale fase, a differenza di molti altri Paesi, è caratterizzata da un anno preariato che alimenta, peraltro, un diffuso sentimento di nomadismo che ispira di sé le caratteristiche salienti di una società "usa e getta"; e in cui la dominanza ossessiva del paradigma della flessibilità nell'organizzazione del lavoro opacizza le attese che il tirocinante porta con sé dentro l'organizzazione scolastica, o verso il sistema di professioni educative per le quali si ritiene vocato.

## 1. Il profilo del docente in entrata

Nel 2006 viene pubblicato dall'Associazione "TreeLLe" il Quaderno dal titolo "Oltre il precariato: Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità", dove si evidenziava come le nuove generazioni di docenti entrassero in ruolo ad un'età più avanzata delle precedenti e spesso tramite l'utilizzo di vie "privilegiate" come l'insegnamento di sostegno.<sup>4</sup>

rativi, criteri di valutazione dei diversi corsi di azione; b) alla acquisizione, alla costruzione e all'uso di conoscenze in situazione; c) alla identificazione ed all'applicazione di norme, orientamenti, intenzioni ovvero alla loro revisione critica; d) alla condizione di comunicazione, negoziazione di posizioni e prospettive».

3 La comunicazione della Commissione europea "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" (COM 392-2007) ha osservato che, laddove esistono, le misure di sostegno per i nuovi insegnanti sono ancora relativamente non sistematiche ed emergenti piuttosto che ben radicate. La relazione, tra le altre cose, «sollecita un'attenzione particolare nei confronti dell'inserimento iniziale dei nuovi insegnanti; incoraggia lo sviluppo di reti di sostegno e programmi di tutoraggio, attraverso i quali insegnanti di comprovata esperienza e capacità possano svolgere un ruolo essenziale nella formazione dei nuovi colleghi, trasmettendo loro le conoscenze acquisite grazie a una brillante carriera professionale, promuovendo l'apprendimento in equipe e aiutando a ridurre i tassi di abbandono dei neoassunti; ritiene che grazie al lavoro e al apprendimento in comune, gli insegnanti possano contribuire a migliorare il rendimento negli Istituti scolastici e l'ambiente educativo in generale...».

4 Secondo lo studio di TreeLLe (2006), una percentuale abbastanza significativa di docenti (>

Le ricerche dello IARD del 2010 (Cavalli e Argentin, 2010) e dell'OECD (2008; 2009; 2011a) confermano questi dati registrando per l'Italia un'età media degli insegnanti di entrata in servizio più elevata rispetto agli altri Paesi. Sulla base dei dati che ci vengono dall'OECD possiamo affermare che in Europa un terzo degli insegnanti è al di sotto dei 40 anni, un terzo ha un'età compresa tra i 40 e i 50 ed il restante non ha superato i 50. In Italia, nella scuola primaria, un insegnante su sei ha meno di 40 anni e circa la metà ha superato i 50. Nella scuola secondaria questa proporzione è ancora più bassa: quasi un insegnante su venti è nella fascia di età superiore e non più della metà si trova in quella inferiore.

|                   | Uomini     |                   | Donne      |                   |
|-------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|
|                   | Età inizio | Età entrata ruolo | Età inizio | Età entrata ruolo |
| Primaria          | 25,9       | 33,3              | 23,7       | 29,6              |
| Secondaria I gr.  | 27,0       | 33,3              | 25,6       | 32,9              |
| Liceo             | 27,9       | 32,9              | 26,5       | 32,5              |
| Istituto tecnico  | 27,7       | 32,5              | 27,0       | 32,6              |
| Istituto profess. | 28,2       | 33,6              | 27,1       | 33,4              |
| Totale            | 27,5       | 33,2              | 25,1       | 31,3              |

Tav. 1 Tabella tratta da Cavalli, Argentin (a cura di), 2010.

Questo dato va poi incrociato con i tempi medi di attesa per l'entrata in ruolo. Secondo la rilevazione dell'indagine IARD, indipendentemente dal genere, i docenti italiani attendono in media 6 anni e 9 mesi prima di ottenere l'entrata in ruolo, con uno scarto di un anno tra quelli della primaria e della secondaria. Piuttosto elevata è anche l'età in cui si raggiunge la stabilità del posto di lavoro (Cavalli e Argentin, 2010).

Un seconda variabile critica è rappresentata dalla mobilità professionale "forzata" esistente nel contesto scolastico<sup>5</sup> che coinvolge proprio le professionalità più deboli. Come si evince dalla ricerca della Fondazione Agnelli (2009), tra gli 852.000 insegnanti che hanno lavorato nell'a.s. 2008-9, ben 209.000 hanno cambiato sede scolastica rispetto all'anno precedente. Il tasso di mobilità o, se si preferisce, il tasso di discontinuità didattica d'istituto è stato dunque mediamente del 25%. Si tratta di una percentuale molto elevata (quasi certamente la più alta d'Europa), leggermente inferiore, tuttavia, a quella dell'anno precedente, in cui era all'incirca del 27% (Rapporto sulla scuola in Italia, 2009)<sup>6</sup>.

44%) ha alle spalle più di 20 anni di precariato; una percentuale altrettanto significativa (> 46%) ha vissuto la condizione di lavoratore precario nella scuola per un periodo di almeno 5 anni; al momento della stipula del contratto a tempo indeterminato circa la metà ha intrecciato tale condizione di lavoratore precario nella scuola con altre esperienze lavorative, svolte prevalentemente nel settore privato; circa un quinto ha affiancato al periodo di precariato esperienze svolte in professioni in connessione organica con la funzione docente o professioni che concorrono in qualche modo allo sviluppo di competenze utili per la professione.

- 5 La mobilità professionale non è di per sé una criticità per un sistema scolastico, in quanto contribuisce a favorire la condivisione su ampie reti di pratiche di innovazione e nel contempo a limitare il consolidamento di posizioni conservatrici all'interno dei contesti scolastici.
- 6 Secondo quanto riporta la ricerca della Fondazione Agnelli (2009, p. 6), le grandi differenze territoriali nella variazione della popolazione studentesca (e l'impatto che su questa ha la presenza di allievi stranieri) risultano evidenti, ad esempio, nel passaggio dall'a.s. 2007-08 all'a.s. 2008-09. A livello nazionale, la popolazione studentesca è complessivamente diminuita di circa

I dati usciti nel 2010 dall'indagine IARD sottolineano come alla precarizzazione delle nuove generazioni di docenti si associ il processo di femminilizzazione della professione.

Nell'ultimo decennio, secondo i dati della ricerca "Education At Glance 2010" (OECD, 2011a), assistiamo infatti ad un forte incremento della componente femminile tra gli insegnanti italiani, tanto che la percentuale è cresciuta di oltre dieci punti rispetto ai tre del decennio precedente<sup>7</sup>.

|                     | 1990 | 1999 | 2008 | Media OECD |
|---------------------|------|------|------|------------|
| Primaria            | 89,0 | 93,2 | 95,0 | 79         |
| Secondaria I grado  | 69,0 | 70,4 | 78,5 | 65,7       |
| Secondaria II grado | 52,0 | 55,8 | 61,8 | 52,1       |
| Totale              | 64,5 | 67,9 | 78,2 |            |

Tav. 2 Tabella tratta da Cavalli e Argentin (a cura di), 2010.

I motivi che spiegano tale fenomeno possono essere ricondotti per un verso al livello retributivo della professione che ne riduce sensibilmente l'attrattività, e per l'altro ai tempi di attesa per la stabilizzazione.

Secondo "Education at Glance" (2011), dal 2000 al 2009 gli stipendi nella scuola italiana sono diminuiti dell'1%, mentre nel resto dei Paesi OECD hanno registrato aumenti medi del 7%. Inoltre, un insegnante della scuola media italiana deve attendere 35 anni di servizio per ottenere il massimo salariale, mentre la media OECD ne prevede 24. In generale, i docenti italiani guadagnano il 40% in meno rispetto ai colleghi di altri Paesi con lo stesso grado di istruzione<sup>8</sup>.

12.000 unità (fra lo 0,1-0,2% del totale). Tuttavia, mentre nel Nord-Ovest, nel Nord-Est e nel Centro gli studenti crescono rispettivamente di circa 18.500, 19.500 e 2.500 unità, la vera grande diminuzione riguarda il Sud, con circa 52.000 studenti in meno: grosso modo 2000-2500 classi in meno nel giro di un solo anno. Di conseguenza, nella misura in cui dipende dalla demografia studentesca, la domanda di insegnanti cresce al Nord e al Centro, diminuisce al Sud. Ne deriva uno squilibrio territoriale (peraltro non nuovo nel nostro Paese) del mercato del lavoro, in questo caso fra domanda e offerta di insegnanti. Nell'a.s. 2008-09 gli insegnanti di ruolo nati al Sud che lavoravano in una scuola del Nord rappresentavano il 19,8% del totale. Come prevedibile, assai più elevata è la percentuale di insegnanti di origine meridionale nelle graduatorie provinciali ad esaurimento delle regioni settentrionali. Le presenze più significative si registrano in Lombardia ed Emilia-Romagna (rispettivamente, il 44,4% e il 42,5%), seguite dal 35% in Piemonte e dal 31% nel Veneto. Il primo dato che emerge (tabella a pag. 11) è che la stragrande maggioranza degli effettivi trasferimenti degli insegnanti – volontari o indotti che siano – per l'a.s. 2009-10, così come in passato, è avvenuto all'interno della stessa regione (il 95,5% per il caso del Piemonte, il 93,6% per la Lombardia, il 96,2% per il Veneto). Soltanto il 6%, nello specifico poco più di 8.000 domande, hanno espresso l'esigenza di un trasferimento da una regione a un'altra; di queste soltanto 3.000 riguardavano una preferenza di trasferimento da una regione del Nord a una del Sud. Se si guarda, però, ai trasferimenti accettati ed effettivamente realizzati, lo spostamento dalle regioni settentrionali a quelle meridionali ha riguardato un docente ogni cinque aspiranti. In altre parole, nell'a.s. 2009-10 il trasferimento da una scuola del Nord ad un'altra del Sud ha di fatto riguardato meno di 700 insegnanti su un totale di 72.000 effettivamente trasferiti. Meno dell'1%.

7 Tale proporzione varia a seconda degli ordini e del grado di istruzione: la forte presenza femminile nelle scuole primarie cala decisamente nelle secondarie di II grado. Se nella scuola primaria il rapporto tra maestri e maestre è di 1 a 19, negli istituti professionali vi è la parità fra i generi (1,3 insegnanti donne per ogni insegnante uomo).

8 Secondo la ricerca "Education at Glance" 2011, gli stipendi relativi degli insegnanti della scuola primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore sono bassi in Italia, dove essi

La femminilizzazione della professione è inoltre influenzata dal modo di vivere e intendere il mestiere soprattutto nella fase iniziale della professione. Mentre gli insegnanti maschi dichiarano nell'indagine IARD (Cavalli e Argentin, 2010) che quello dell'insegnante non è stato il primo lavoro continuativo, questa proporzione si riduce a poco meno di un quarto tra le donne. Per una ragazza laureata in materie umanistiche o scientifiche, il mestiere dell'insegnante rimane sovente una scelta quasi obbligata alla luce di un mercato del lavoro in crisi e in misura ancora rilevante nella discriminazione del genere femminile (Almalaurea, 2011). Come esplicita l'indagine IARD, «ciò spiega perché nel campione degli intervistati la proporzione di donne, distinta a seconda del periodo di entrata in ruolo, cresce in misura sensibile man mano che si avvicina agli anni più recenti» (Cavalli e Argentin, 2010, p. 22).

L'insieme dei dati fornisce evidenza di una certa fragilità che in Italia investe una o più generazioni di insegnanti nella fase in cui il docente sviluppa pratiche professionali funzionali al ruolo, producendo significative ridefinizioni del campo cognitivo; egli ripositiona e riordina nuovi tipi di rappresentazione e di valutazione di sé, degli altri, degli eventi, dei contesti; genera cambiamenti – talora evidenti – nel modo di essere e di agire (Margiotta, 1997). Non si tratta di un processo lineare o privo di ostacoli, specie se associato a quelle condizioni di precariato che numerosi aspiranti all'insegnamento vivono, spesso senza “ombrelli” materiali protettivi (De Sanctis, 2010).

| Tappe               | Eventi tipici                                  | Problemi principali   | Orientamento Direzione   | Attività  |
|---------------------|--|---|--|---|
| <i>Novizio</i>      | Tirocinio                                      | Cambiamento di ruolo e destrutturazione cognitiva   | Conoscenza del nuovo contesto e ridefinizione del sé<br>Socializzazione al lavoro e al ruolo professionale | Segue regole comunicate dall'esterno che non appaiono, però, modulate secondo specifici contesti di applicazione                                |
| <i>Principiante</i> | Praticantato                                   | Nomadismo cognitivo<br>Curiosità<br>Ristrutturazione cognitiva<br>Ripositionamento esperienziale        | Comprensione di vincoli, opportunità, interessi, attitudini e motivazioni                                  | Interfaccia le sue conoscenze con esperienze concrete, affina la capacità di “centrare il bersaglio”.   |
| <i>Competente</i>   | Immissione in ruolo                            | Oblattività<br>Consolidamento Esperienziale   | Orientamento alle scelte e alle decisioni individuali  | Maggiore adattabilità al contesto d'azione  |
| <i>Abile</i>        | Anzianità in ruolo                             | Aggiornamento culturale e professionale<br>Burn out   | Orientamento alle scelte, alle decisioni e alla qualità del contesto                                       | Coglie analogie e differenze fra diverse situazioni professionali.<br>Sa trasferire gli apprendimenti da un campo all'altro<br>Ricontestualizza |
| <i>Esperto</i>      | Sviluppo di carriera (orizzontale o verticale) | Condizioni routinarie del lavoro.<br>Nomadismo cognitivo<br>Crescente bisogno di identità per il lavoro | Orientamento alla padronanza metacognitiva nei processi di generazione del valore.                         | Valuta la situazione nella sua complessità.<br>Ragiona in modo flessibile.<br>Sa guidare e orientare.   |

Tav. 3 Tavola tratta da Margiotta (2010) p. 35.

Questa fragilità ha un impatto non positivo anche sul *work engagement*, definibile come uno stato mentale positivo relazionato al lavoro e caratterizzato da vigore, dedizione al lavoro e assorbimento nelle proprie mansioni. Più che ad una condizio-

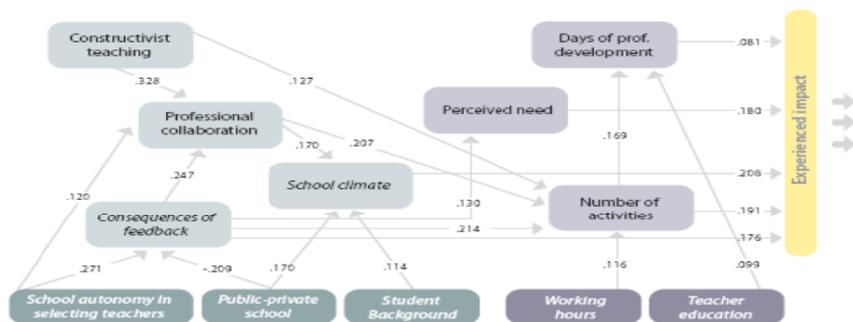
guadagnano meno dello stipendio medio di altri professionisti con livello d'istruzione terziaria. Gli stipendi degli insegnanti sono di circa il 40% inferiori agli stipendi di lavoratori con livello d'istruzione comparabile. Un maestro a inizio carriera guadagna poco più di 25mila dollari l'anno, mentre la media OECD si attesta sui 26.512 dollari; a fine carriera guadagnerà 37mila dollari contro i 42.784 della media OECD. Di 27.358 dollari sono invece gli stipendi annuali di professori delle scuole medie (28.262 media OECD) e superiori (29.472) e a fine servizio questi docenti possono aspirare al massimo a 41.040 dollari l'anno o a 42.908 dollari, a seconda che insegnino alle medie o alle superiori. Una cifra decisamente inferiore alla media OECD, che rispettivamente si attesta su 45.664 e 47.740 dollari.

ne specifica e momentanea, esso fa riferimento ad uno stato cognitivo-affettivo persistente, non focalizzato esclusivamente su un oggetto, un evento o una situazione particolare (Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker, 2002). In questo modo è possibile prestare la dovuta attenzione al ruolo del contesto di lavoro del docente, evitando astratte generalizzazioni. Si può cioè valutare quali siano le condizioni ottimali per lo sviluppo delle potenzialità della persona, considerando sia gli aspetti più problematici della situazione di lavoro, sia quelli che costituiscono delle leve di motivazione, realizzazione, sviluppo e miglioramento della prestazione lavorativa. Numerose ricerche sugli insegnanti (Van Horn, Schaufeli e Enzmann, 1999; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006), inoltre, identificano l'iniquità quale importante elemento caratterizzante il contesto scolastico. Gran parte della letteratura sulla "fisiologia" della prestazione lavorativa (con riferimento a dimensioni quali i comportamenti di cittadinanza organizzativa e l'engagement), come pure quella sulla sua "patologia" (*stress e burnout*), è concorde nel ritenere che una delle più potenti variabili esplicative del diverso impegno profuso dai docenti – e della prestazione conseguente –, sia costituita dalla percezione di quanto sia equo o equilibrato lo scambio tra quanto l'individuo investe e quanto riceve nel contesto lavorativo di appartenenza (Adams, 1965). A tal proposito si può fare riferimento anche alla nozione di contratto psicologico tra il lavoratore e l'organizzazione, ossia l'insieme di credenze circa gli obblighi reciproci che si instaurano tra il lavoratore e l'organizzazione (Rousseau, 1998). Trasponendo questo concetto nell'area educativa, possiamo quindi affermare che gli insegnanti nutrano attese di riconoscimento dell'impegno dimostrato e necessitino quindi di feedback positivi sia da parte dei loro studenti (Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006) sia da parte dell'organizzazione stessa e più in generale dal sistema scolastico. Ciò non potendosi ancora tradurre in Italia in valorizzazioni retributive o di carriera, deve però trovare un precipitato nella valorizzazione e nel riconoscimento sociale della professionalità e competenza dei docenti, anche e soprattutto nella fase iniziale dell'*induction*.

## 2. Le variabili che impattano sullo sviluppo professionale dell'insegnante

La definizione di sviluppo professionale offerta dalla ricerca TALIS, identifica lo sviluppo professionale «come l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo». Tale inquadramento riconosce che «lo sviluppo può essere realizzato in molti modi, dal formale all'informale; può svolgersi sia grazie a corsi, workshop o programmi di formazione iniziale, sia mediante la collaborazione tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o in scuole diverse» (OECD TALIS, 2009, p. 49)<sup>9</sup>.

9 Gli schemi della formazione in servizio per gli insegnanti differiscono molto da un Paese europeo all'altro e, mentre per alcuni (ad es. per l'Estonia) sono un obbligo professionale, per altri (ad es. l'Italia) sono completamente facoltativi. In alcuni Paesi, come ad esempio Polonia e Spagna, lo sviluppo professionale è facoltativo ma necessario per l'avanzamento di carriera. Ne derivano grandi differenze tra le culture dello sviluppo professionale in Europa. Nei paesi partecipanti alla ricerca Talis gli insegnanti partecipano ad attività di formazione in servizio per 0.85 giorni al mese. Oltre la metà di questi insegnanti afferma di volere maggiori opportunità di sviluppo professionale rispetto a quello ricevuto durante i 18 mesi presi in considerazione dal sondaggio (TALIS, 2009).



**Fig. 1.** L'immagine rappresenta un modello empirico dei fattori esperienziali che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale degli insegnanti. Tratta da OECD (2009), p. 113.

La stessa ricerca evidenzia come esistano dei fattori che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale quali il clima scolastico positivo, la cooperazione tra insegnanti, la soddisfazione verso il lavoro, l'adozione di una gamma variegata di tecniche di insegnamento. L'aspetto interessante che emerge è che le maggiori differenze di correlazione e impatto tra queste variabili sono attribuibili alle differenze tra singoli insegnanti, piuttosto che tra scuole o Paesi. Tale aspetto sottolinea la necessità di ipotizzare, per lo sviluppo professionale del docente, dei programmi individualizzati e mirati, piuttosto che interventi a livello di sistema che hanno tradizionalmente dominato gli indirizzi della politica dell'istruzione.

Queste indicazioni ci offrono dei suggerimenti (De Sanctis, 2010) sui modi con cui indirizzare più appropriatamente la crescita e lo sviluppo professionale. Uno dei percorsi da seguire è quello di intervenire sugli atteggiamenti, sulle convinzioni e sugli stili d'insegnamento in modo da far prevalere l'approccio costruttivista e le sue pratiche didattiche.

Tant'è, se si esclude il dato confortante che emerge dalla relazione positiva tra le pratiche di *enhanced activities* e l'autoefficacia, la maggior parte dei dati della ricerca OECD rimarca per l'Italia la necessità di intervenire con azioni individualizzate e personalizzate atte a promuovere quell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) che consente di identificare e modificare in sé e negli altri le prospettive e gli schemi di significato che orientano le pratiche educative. In questo modo anche la costituzione e la promozione in comunità di pratica dei docenti di un singolo istituto, non rischia di diventare un'esperienza episodica e disgiunta dal sentiero di sviluppo professionale, quanto piuttosto può rappresentare la possibilità per il docente di analizzare e revisionare aspettative, atteggiamenti, attese, credenze, comportamenti, linguaggi, ruoli, sistemi simbolici ed itinerari di riflessione critica socialmente costruiti nelle stesse comunità di pratiche. Ne deriva la necessità di poter promuovere, per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti, autentici momenti di confronto intersoggettivo, sulla base di condizioni comunicative razionalmente determinate. In questa prospettiva diventa precipua la possibilità di definire, nei contesti in cui si determina l'azione educativa, spazi dialogici nei quali si analizzino le precondizioni e gli orientamenti dell'azione in oggetto, si condividano e negozino le conoscenze fino a delineare nuove direzioni (Striano, 2001).

### 2.1 Le dimensioni dello sviluppo professionale

Per affrontare il tema dello sviluppo professionale del docente, diventa strategico esplicitare il gradiente di generatività (Costa, 2011a) emergente tra il lavoro professionale e il potenziale esercitato e sviluppato da ciascuno. La generatività della compe-

tenza (Costa, 2011b) di un insegnante si coglie infatti nei diversi momenti d'azione, allorché consente di gestire le relazioni con le conoscenze e con la prassi; di mettere in scena i saperi e far parlare l'esperienza; di gestire i contesti, interpretare le istruzioni, preparare e controllare le attività. Infine, in un processo ricorsivo, le competenze sono continuamente sviluppate e riorganizzate per gestire lo spazio delle conoscenze all'interno del quale ciascuno impara ad apprezzarsi rispetto agli altri, costruisce la propria identità e tenta di far riconoscere le sue qualità (Milani, 2000).

Per dar conto dei processi che consentono la generazione di competenze professionali nel docente, è utile far riferimento ad almeno tre grandi dimensioni e relative mutue relazioni: il soggetto che agisce, i compiti da svolgere o situazioni sfidanti, la pratica sociale e collaborativa nella quale si è inseriti (Pellerey, 2011).

La prima relazione è tra il soggetto docente e il compito da svolgere che rappresenta la situazione sfidante. In tale rapporto si attiva il processo da parte del docente nel corso del quale deve essere in grado di gestire le sue caratteristiche personali rispetto al compito e all'attività che lo attende. Si tratta di riflettere su una pratica, di interpretare una situazione, di risolvere un problema, di realizzare un prodotto, di affrontare una situazione o relazione lavorativa nuova. In quest'ottica la competenza di un insegnante si evidenzia nell'essere in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette il conseguimento del risultato atteso. Questo processo è legato ad una forma di conversazione, ad un argomentare tra se e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, un cercare soluzioni che possano parallelamente attivare processi di critica e di coscientizzazione (Calderhead Gates, 1993).

L'intenzione di agire deriva allora dall'interazione tra il sistema del Sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e concezioni; attribuzione di valore nei riguardi del Sé, degli altri e del contesto lavorativo) e la percezione della situazione specifica e del compito da affrontare e delle sue caratteristiche (Pellerey, 2011; Nuttin, 1983). La componente della competenza maggiormente chiamata a intervenire in questa relazione generativa è quella *interpretativa*, in quanto si tratta di dare senso ad una situazione, cogliendone gli aspetti che implicano un intervento che la modifichi secondo un obiettivo specifico e contemporaneamente percependo se si è in grado di vivere tale situazione in maniera valida ed efficace. Lo sviluppo di questa dimensione comporta per il docente una riflessività condivisa (Schön, 1993) sulle pratiche comuni, la costruzione e l'attivazione di una sorta di "mente condivisa" che è il luogo, il più delle volte virtuale ma anche reale, in cui si intrecciano pensieri, emozioni, proposte, ipotesi di pratiche<sup>10</sup>. È la nascita, entro

10 Maria do Céu Roldão (2008, p. 53) afferma che la *riflessività* e la figura dell'*insegnante riflessivo* sono state oggetto, nel lessico amministrativo e scolastico, di una banalizzazione che spesso svuota l'intero concetto del suo senso, vale a dire il teorizzare e fondare con rigore professionale su una messa in discussione contestualizzata che solo la pratica può dare. Conseguentemente è importante sottolineare una distinzione chiara tra il significato semplicistico associato all'idea di pratica riflessiva e le basi teoriche della riflessività all'interno dell'epistemologia della pratica. Nel primo caso, che il termine *riflessione* preso nella sua accezione comune e corrente tende a rafforzare, la riflessione diverrebbe sinonimo dell'intero atto spontaneo di commento/descrizione/osservazione/valutazione di qualche cosa che è avvenuta. Un simile approccio, spesso citato dai soggetti di studi e ricerche per descrivere le conversazioni informali tra insegnanti a proposito di studenti e lezioni – aspetto questo rilevante per ciò che riguarda la sfera degli interessi e delle preoccupazioni dei docenti – nella maggior parte dei casi studiati si limita ad un atteggiamento non analitico, bensì descrittivo, che difficilmente porta alla produzione di nuove conoscenze riguardo a una certa situazione. Affinché la riflessività implichi la costruzione di conoscenze, è necessario che essa si traduca piuttosto in strumenti analitico-investigativi che portino alla formulazione delle ipotesi esplicative e alla loro successiva verifica. Questa pratica presuppone l'analisi e la discussione tra pari sulle situazioni pedagogico-didattiche createsi, e la produzione di interpretazioni suscettibili di essere riapplicate e confrontate nella pratica, coerentemente con le linee guida di questa conferenza.

una logica di partenariato, di un Sé comune, consapevole, che opera come soggetto collettivo e che, per restare tale nel tempo e di fronte ad una pluralità d'interlocutori, ha bisogno di elaborare con la riflessione sull'esperienza un proprio patrimonio di idee e di proposte (Roldão, 2008).

Tale dimensione pertanto deve poter supportare lo sviluppo di un'identità professionale che consenta di imparare a insegnare investendo aspetti intensamente personali, coinvolgendo intelletto, emozioni e identità. Ciò comporta processi complicati, riguardanti le dimensioni temporali del presente, passato e futuro (Hagger e McIntyre, 2006)<sup>11</sup>.

La seconda dimensione/relazione che struttura la competenza del docente è quella tra il docente e il contesto sociale e collaborativo nel quale è inserito. Le scuole sono contesti in cui si esprimono flussi di conoscenze di diverso tipo, che si trasmettono, si acquisiscono, si filtrano, si sedimentano con gradi di esplicitazione differenti. Il problema diventa, allora, quello di trasferire e accrescere le conoscenze, di essere in grado di formalizzarle, rinforzarle, integrarle attraverso l'attivazione di processi sociali e organizzativi, politiche di gestione, di organizzazione e formazione efficaci, individuando i contesti e le condizioni che favoriscono i processi di apprendimento individuale e organizzativo. Insomma, le organizzazioni di lavoro creano "patrimoni professionali" che stentano a diventare "patrimonio organizzativo" e, pertanto, hanno bisogno di azioni organizzative mirate. La scuola come organizzazione è strutturata anche a quel sentimento di appartenenza a una comunità, ovvero il sentirsi simili agli altri, riconoscerne l'interdipendenza ed essere disponibili a mantenerla, avere la sensazione di appartenere a una struttura pienamente affidabile e stabile (Snoek, 2008).

Nello sviluppo delle competenze è infatti chiaro il ruolo della realtà viva e dinamica della comunità di pratica che nel suo dominio rappresenta e istituisce un sistema di reciproco aiuto e sostegno. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi come un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza, ma anche nel promuovere lo sviluppo (Alessandri, 2007; Fabbri, 2007).

Rispetto alla dimensione/relazione precedente, questo aspetto sposta l'attenzione dei processi di professionalizzazione da una prospettiva individualistica, che sviluppa le capacità degli insegnanti come professionisti operanti in modo indipendente, ad una concezione degli insegnanti come membri di comunità di pratiche locali (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Gli insegnanti che hanno aspettative positive circa la validità delle pratiche a cui si formano e che mettono in atto regolarmente, desidereranno conoscerle abbastanza bene da integrarle nel loro repertorio in classe, riceveranno "conoscenza" dagli esperti e collaboreranno con i pari, per costruire il senso del processo di insegnamento/apprendimento nei loro contesti. Lo sviluppo dell'insegnamento, attraverso la pratica costruttivista, includerà attività come la ricerca azione, il dibattito con i colleghi sulle convinzioni, sui presupposti che guidano il proprio insegnare, e la registrazione di riflessioni didattiche, al fine di divenire sempre più esperti grazie ad un processo di significazione dell'esperienza<sup>12</sup> come contesto d'azione e rielaborazione cri-

11 Tra le questioni prioritarie che afferiscono pertanto a questa dimensione, sono la percezione di sé necessaria a chi insegna a studenti di varia provenienza, insieme alla capacità di sviluppare autorevolezza intellettuale e morale; risultano rilevanti, inoltre, le modalità per conciliare diverse immagini di sé come insegnante e collega, e visioni ideali del proprio insegnamento con realtà scolastiche quotidiane.

12 L'incapacità di distaccarsi dall'io narrante molto spesso non consente di pensare riflessivamente e criticamente ciò che si è compiuto. Apprendere dall'esperienza comporta l'attivazione di processi di elaborazione, l'apertura di nuove finestre di comprensibilità, di presa di parola che consentano ai soggetti di pensare se stessi, di imparare a leggere e decodificare le situazioni in cui sono di volta in volta coinvolti. La riflessione infatti è un dispositivo

tico-dialogica (Ellerani, 2010). «Dal colloquio possono nascere sollecitazioni e contributi, interazioni e solidarietà destinate a favorire il superamento di difficoltà, l'auto interrogazione e la verifica di sé, la disposizione all'apertura e alla mutualità e la conseguente rinuncia alla chiusura e all'autoreferenzialità, l'attitudine a cercare con gli altri e a trovare insieme le risposte alle domande fondamentali poste dall'esistenza» (Rossi, 1996, p. 34).

A livello organizzativo scolastico questo si traduce nella volontà di promuovere nelle modalità di lavoro del docente un accordo non costrittivo sul modo di intendere l'attività (Rorty, 1994) coltivando, in tal modo, comunità di pratica caratterizzate da stili euristici dialogici e collaborativi dove tutti si impegnano ad ascoltare e valutare le differenti argomentazioni, i diversi modi di rapportarsi al materiale, di costruire i dati e di strutturare la teoria senza censure aprioristiche (Rorty, 1994).

La terza relazione entro cui analizzare il valore generativo della competenza considera il soggetto che agisce, ed il compito da svolgere, come inseriti in un contesto culturale e pratico che evolve nel tempo e si differenzia geograficamente. Nella teoria di Engestrom (1990, 1987) lo sviluppo dell'apprendimento di confine si realizza nella comprensione delle contraddizioni delle azioni umane segnate da mediazioni e interazioni collettive che si modificano nel tempo, adattandosi alle mutate circostanze grazie all'evoluzione degli artefatti umani. Anche l'attività educativa scolastica evolve nel tempo e le singole azioni, sia dei docenti, sia dei discenti, vanno considerate secondo due prospettive: la prima considera l'evento concreto messo in atto; la seconda è maggiormente attenta al suo significato e al valore entro la prospettiva storica ed evolutiva. Come afferma McIntyre (1993), la singola azione si iscrive in una pratica e il suo valore può essere colto solo a partire dal senso e dal valore che la pratica stessa ha nel contesto della comunità umana nella quale si attua. L'approccio storico-culturale dell'attività consente di qualificare le pratiche formative come attività che si evolvono nel tempo attraverso tensione, contraddizione e innovazione, sviluppando soluzioni e strumenti adattabili a contesti specifici, con trasformazioni continue quando nuovi modi di pensiero e d'azione confliggono con modi accettati (Engestrom, 1990; 1999). Le contraddizioni possono quindi essere fonti di apprendimento in espansione, di cambiamenti innovativi e miglioramenti di pratiche nei sistemi di attività, che si delineano attraverso la costante ricerca di un equilibrio (Engestrom e Sannino, 2010). In termini di sviluppo professionale questo evidenzia la necessità di non puntare solamente all'apprendimento individuale di conoscenze specifiche, quanto piuttosto allo sviluppo di pratiche culturali basate su regole, strumenti che facciano leva su metodologie critiche, euristiche, riflessive, da costruire e spendere in situazione (Mortari, 2010; Caena 2011)<sup>13</sup>. L'azione riflessiva alla base del processo di professionalizzazione si configura in questo senso come procedura di analisi di scelte, opzioni metodologiche ed operative, di modelli didattici ma anche di politiche educative a livello locale e nazionale, consentendo pertanto alle riforme scolastiche di non assumere carattere normativo-burocratico ma piuttosto culturale e politico.

definibile come la dinamica conversazionale che, interagendo in situazione e con la situazione, introduce un processo euristico consapevole mediato dalla riflessione. In altre parole, è l'atteggiamento interlocutorio che si attua nella soluzione di una situazione problematica e che si esprime nella costante transazione tra "fare" e "pensare".

- 13 Come afferma la Caena (2011), le rappresentazioni sul ruolo e la professionalità degli insegnanti si possono concepire come costruzioni storiche contenenti contraddizioni – visioni di ruoli e responsabilità in conflitto, percezioni diverse degli attori coinvolti nella formazione, contraddizioni tra teoria e pratica formativa, e tensioni per aspetti organizzativi e istituzionali a vari livelli.

### 3. Come potenziare lo sviluppo professionale nella fase dell'*induction*

Le politiche di introduzione alla professione perseguono una serie di obiettivi politici, ivi compresi: la gestione delle carenze di competenze tra il corpo docente, il miglioramento del rendimento degli Istituti scolastici e degli insegnanti, l'incoraggiamento di più persone all'accesso alla professione di insegnante al fine di sostituire il gran numero di pensionamenti previsti e il miglioramento dell'efficacia dei programmi iniziali di formazione dei docenti (SEC, 2010; Cedefop, 2009).

Dagli studi comparativi fatti in Europa, si dimostra che non esiste un modello unico di politiche efficaci di introduzione alla professione; i programmi europei palesano infatti (Sec 538, 2010) una notevole diversità: possono essere volontari o obbligatori, localizzati o nazionali; possono essere o meno collegati a periodi di prova o alla valutazione delle competenze degli insegnanti (Vuorikari, 2010; Cedefop, 2008; OECD, 2011b).

In questa sede ci limiteremo a indicare tre aspetti che, innestandosi sul triangolo di sviluppo delle competenze descritto nel paragrafo precedente, consentirebbero di potenziare lo sviluppo professionale dei docenti nella fase che precede l'immissione in ruolo. Esse sono:

1. la leadership educativa del dirigente;
2. la presenza di figure specializzate nel supporto professionale;
3. il potenziamento dei sistemi di riconoscimento e valorizzazione delle competenze in un'ottica di *empowerment* professionale (tramite la creazione di un *portfolio*).

La ricerca Talis (OECD, 2009) suggerisce come la leadership efficace di un dirigente scolastico possa svolgere un ruolo essenziale nella vita lavorativa degli insegnanti poiché concorre ad indirizzare lo sviluppo degli insegnanti coerentemente con i processi di innalzamento della qualità formativa offerta dal sistema scolastico. I dati della ricerca dell'OECD testimoniano che, dove esistono scuole con una forte leadership educativa, emerge un forte collegamento tra l'identità e la qualità formativa offerta con il processo di valutazione dei bisogni e delle aspettative professionali dei docenti. Un'efficace leadership educativa consente, infatti, migliori relazioni studente-insegnante, un maggiore riconoscimento per le pratiche di insegnamento innovativo, un'enfasi più netta sui risultati raggiunti e una maggiore collaborazione tra insegnanti.

La leadership del dirigente, basata sulla sua capacità di comunicare, motivare e coagulare i processi generativi cognitivi intorno a una visione strategica, può essere sintetizzata come una serie di azioni tendenti a rimuovere gli ostacoli, a promuovere sostegno materiale ed emotivo, a prendersi cura dei dettagli che rendono il cammino più facile, a condividere la partecipazione al percorso e alla soddisfazione finale, a identificare una meta significativa per il prossimo itinerario (Costa, 1999). La sua azione diventa in tal modo condizione indispensabile per promuovere, specialmente nei docenti junior, una cultura organizzativa capace di valorizzare competenze, consolidare identità, favorire innovazione e performance di qualità.

Per concretizzare ciò, l'azione del dirigente dovrebbe essere finalizzata a (SEC 538, 2010):

- Alimentare il confronto tra docenti e promuovere la creazione di comunità di pratica: il contatto con altri insegnanti principianti può essere utile, giacché può dimostrare che i problemi che affronta il nuovo insegnante non sono unici; tale tipo di sostegno fornisce soluzioni "realistiche" fondate su rapporti innescati dalla presenza nella scuola di comunità di pratica che possono aiutare gli insegnanti novizi ad affrontare problemi pratici.
- Assicurare un ambiente rispettoso e sereno: è essenziale che i problemi e le sensazioni personali possano essere discussi ed esternati senza il rischio di venire strumentalizzati come motivo di giudizio sulla propria competenza professionale.

Essi possono essere discussi con i pari o con un tutor, il quale non è responsabile della valutazione dell'insegnante o delle decisioni in merito al rinnovo dei contratti, ecc.

- Organizzare un carico di lavoro ridotto: per gli insegnanti principianti tutte le lezioni sono nuove e hanno bisogno di attenta preparazione. Insieme alla mancanza di esperienza, ciò può creare un carico di lavoro molto pesante che può rafforzare i sentimenti di inadeguatezza. Gli insegnanti principianti possono essere aiutati riducendo il numero di ore di insegnamento (senza alcuna decurtazione dello stipendio) e/o fornendo loro sostegno attraverso l'insegnamento di squadra o il co-insegnamento.

Il secondo elemento in grado di potenziare lo sviluppo professionale nella fase dell'*induction*, è sicuramente lo sviluppo di figure istituzionali di docenti che siano in grado di aiutare l'insegnante principiante, fornendo sostegno a livello personale/affettivo, a livello sociale e professionale mediante l'uso di una serie di approcci, quali ad esempio l'affiancamento, la formazione, la discussione, l'orientamento scolastico, ecc. I tutor sono una componente importante, forse la più importante, di un programma di introduzione alla professione (Vuorikari, 2010; SEC 538, 2010), in quanto espressione di tre tipi di padronanza (Margiotta, 1997 a):

- la padronanza *deontologica*: l'insegnante, professionista della mente, lavora in gruppo e guida l'allievo nella sua navigazione tra le basi di conoscenza e di esperienza della società complessa;
- la padronanza *diagnostico-metodologica*: l'insegnante osserva e analizza i talenti in formazione dei singoli allievi, costruisce e gestisce, in cooperazione con altri attori formativi, un curriculum idoneo a stimolare la personalizzazione esperta degli apprendimenti scolastici degli allievi;
- la padronanza *epistemologica*: l'insegnante modella il sapere-insegnamento in una continua tensione con la rete dei saperi-ricerca.

Affinché il sistema di tutoraggio possa dare sostegno in merito a tutti e tre i livelli (personale, sociale e professionale), è essenziale che fornisca altresì sostegno a livello di didattica disciplinare, oltre agli aspetti generali dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sarebbe auspicabile mutuare l'esperienza inglese, dove i tutor di accompagnamento nella fase di *induction* sono coordinati dal CPD Leader<sup>14</sup>, una figura specializzata che garantisce uniformità di giudizio e corretta applicazione degli aspetti procedurali correlati alla valutazione della performance scolastica, oltre che un'effettiva connessione con la *policy* scolastica complessiva di sviluppo della professionalità degli insegnanti (Dordit, 2011).

Il terzo fattore è la creazione di un sistema di riconoscimento e valorizzazione delle competenze attuato in una prospettiva di empowerment professionale attraverso la creazione di un *portfolio*. Questo consente una vera e propria capitalizzazione delle competenze da parte del docente, offrendo la possibilità di rendere "leggibile" la professione attraverso la "lettura" del fare scuola, dei suoi obiettivi, dell'efficacia dei suoi processi, del raggiungimento effettivo di risultati positivi. Il portfolio rappresenta per il neo docente (ma non solo) uno strumento di reale incremento della professionalità in quanto offre la possibilità di potenziare e coniugare l'istanza metacognitiva con quella critico-riflessiva necessaria per costruire identità professionali consapevoli.

Lo strumento dello *showcase portfolio* permette di fatto al docente di assumersi la responsabilità primaria della selezione dei suoi migliori lavori da condividere, incoraggiando conseguentemente il senso di partecipazione e di possesso di ciascuno

14 Questa figura rappresenta il coordinatore nella scuola del gruppo per lo sviluppo professionale continuo dei docenti.

studente nei confronti dei propri lavori più rimarchevoli; ciò valorizzando i progressi nella crescita personale e professionale, che vengono direttamente stimolati dalla predisposizione di questo strumento. Utilizzando il portfolio, il docente è sollecitato ad un'azione di documentazione che diviene funzionale sia alla promozione di riflessività professionale sia di "empowerizzazione" (Cerini, 2011) rispetto alle attività svolte. Il portfolio consente di riorganizzare il lavoro svolto nelle varie classi, raccogliendo e sintetizzando il materiale prodotto, facendolo divenire occasione di ulteriore riflessione e di miglioramento delle proprie pratiche educative. Documentare il proprio lavoro significa anche implicitamente "comunicarlo" alle altre componenti (studenti, famiglie, extrascuola, etc.), attribuendo senso alle fatiche quotidiane e valorizzando quanto svolto dai discenti e dagli operatori tutti. Il portfolio permette dunque a chi insegna di avvalorare e rendere espliciti gli eventi più significativi della propria biografia professionale (che è fatta di preparazione culturale iniziale, di attività di formazione in servizio, di partecipazione e ricerche, di assunzione di incarichi di responsabilità nella scuola, ecc.) (Cerini, 2011; Galliani, Zaggia e Serbati, 2011).

La messa a sistema di uno strumento quale il portfolio consentirebbe peraltro, specialmente al docente ad inizio carriera, di privilegiare lo sviluppo meta-cognitivo dove la narrazione diventa costruzione di identità professionale, strumento riflessivo, atto formativo, ambito di cambiamento, presa di consapevolezza.

## Conclusioni

Il momento di passaggio che porta dalla formazione iniziale dell'aspirante docente al ruolo, deve poter trovare in Italia una politica capace di valorizzare, orientare e capitalizzare le competenze professionali esistenti. La precarizzazione rischia infatti di depotenziare la motivazione dei docenti che pervengono al ruolo dopo un'annosa trafila e di generare un processo cosiddetto di "selezione avversa" dei docenti nella scuola (gli insegnanti migliori si orientano cioè verso altri lavori) (CEDEFOP, 2010).

Si affaccia, quindi, l'esigenza di mettere a disposizione/in atto opportunità di collocazione e sviluppo professionale personalizzate e vicine come possono essere, ad esempio, quelle gestibili nell'ambito dell'autonomia delle scuole e di reti di scuole, da orientare, sostenere e incentivare con strategie e programmi di più ampio raggio e respiro: regionali, nazionali ed internazionali e con il coinvolgimento di soggetti ed istituzioni extrascolastiche. Una prospettiva che riesca ad andare oltre i rigidi meccanismi di graduatoria, su cui si appoggia ancora gran parte del funzionamento della macchina scolastica, e che necessita di un riorientamento della dirigenza scolastica verso la leadership collaborativa, piuttosto che verso il *new public management* ed il contrattualismo totale.

Considerato l'ingente turn-over previsto nei prossimi anni sia tra i docenti, sia tra i dirigenti (compresi i nuovi in via d'immissione) ed il prolungamento del servizio a causa delle nuove disposizioni pensionistiche per i non giovanissimi (neo e prossimi) assunti a tempo indeterminato, non ci si può limitare a progettare e chiedere correzioni di sistema finalizzate a superare questo stato di cose (Bertola e Checchi, 2008). Risulta necessario ed urgente lavorare, anzitutto, affinché le esperienze pregresse e le aspirazioni dei "quarantenni" vengano trattate come la risorsa disponibile per affrontare le sfide intergenerazionali richiamate nel paragrafo precedente, anche perché non c'è alternativa sostenibile. Riconoscere e sviluppare le risorse/capitale umano disponibili, genera più valore per i soggetti e per il sistema di quanto non faccia l'attesa/illusione del cambiamento o l'enfasi sulle inadeguatezze. È un criterio che vale a tutti i livelli ed in tutti i campi dell'organizzazione e dello sviluppo personale e educativo. In questa prospettiva la collocazione funzionale, la formazione continua e lo sviluppo professionale non sono (solo) compensazione di lacune ma soprattutto valorizzazione, promozione e investimento, non spesa. E sono parte costitutiva della politica della qualità di ogni scuola autonoma ed in rete.

In un'organizzazione scolastica che rimane fortemente ingessata e condizionata dai meccanismi dell'assegnazione del personale, in base al principio amministrativo della fungibilità che considera ogni operatore uguale/interscambiabile con l'altro e la funzione docente anch'essa uguale per tutti, o al più integrabile con qualche "aggiunta", non è semplice attivare politiche del personale attente e capaci di valorizzare le competenze personali e il corso della vita professionale.

A livello di sistema si potrebbero ipotizzare 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 e insegnamento, di valutazione degli esiti di apprendimento e di collaborazione con il corpo docente. L'introduzione di un portfolio professionale consentirebbe di articolare percorsi di crescita professionale tali da garantire all'insegnante neoassunto di fare proprio il modello organizzativo e di comprendere l'articolazione gerarchica del sistema scolastico di appartenenza. È auspicabile giungere ad 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 ad un programma di progressivo rafforzamento e potenziamento di competenze professionali.

Affrontando la centralità di questa fase di sviluppo professionale con logica integrata, coniugando sentieri di sviluppo formativi con meccanismi di valorizzazione e di raccordo di sistema, è possibile introdurre nuovi assunti nella professione, richiedendo loro di dimostrare un grado di performance al livello delle aspettative, e al contempo rispondendo alla finalità di far accedere gli insegnanti in prova all'interno di una comunità professionale, fornendo strumenti per un costante confronto con i docenti più esperti.

Per realizzare questo è necessario promuovere una *governance formativa* (Snoek, 2008) che impegni il governo a riconoscere la necessità di un coinvolgimento attivo degli insegnanti come dei dirigenti nei confronti dei progetti di sviluppo professionale, facendo leva sulle possibilità spesso limitate dell'autonomia scolastica. Ciò, unitamente ad una riforma che valorizzi la formazione iniziale e continua degli insegnanti, potrà garantire la continuità e la consequenzialità delle varie tappe del percorso di crescita che, parafrasando Lee Shulman<sup>15</sup>, consenta di invitare la ricchezza, la complessità e la bellezza dell'insegnamento a "uscire dall'armadio", in modo che esse diventino visibili e accessibili a coloro che vivono il mondo della scuola con dignità, partecipazione e rinnovato spirito motivazionale.

## Bibliografia

- Adams, J.S., (1965). Inequity in social exchange. *Adv. Exp. Soc. Psychol*, 62, pp. 335-343.
- Ajello, A., Ghione, V., (2000). Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti. In Benadusi, L. e Serpieri, R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (a cura di), (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- AAVV., (2011). *AlmaLaurea: XII Profilo dei laureati italiani. L'istruzione universitaria nell'ultimo decennio. All'esordio della European Higher Education Area*. Bologna: Il Mulino.
- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L., Perrenoud, P., (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

15 Vedi la prefazione di Lee Shulman al libro di George Walker et al. (2007). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Annali Pubblica Amministrazione, (2008). *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, APA, 1-2.
- Aquario, D., Cavallo, A., Ghedin, E., Nalon, B., (2010). Docenti a confronto sulle concezioni dell'insegnamento. In Semeraro, R. (a cura di) *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*. Lecce: Pensa.
- Bertola, G.; Checchi, D. (2008). *Organizzazione delle Risorse Scolastiche. Motivazione, Organizzazione e Carriere degli Insegnanti nel Sistema Pubblico Italiano*, Programma Education FGA Working Paper, n.5 (12/2008).
- Caena, F., (2010) *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari*. Lecce: Pensa.
- Calderhead, J., Gates, P. (a cura di) (1993). *Conceptualizing Reflection in teacher development*. London: Falmer.
- Cavalli, A., Argentin, G., (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cedefop, (2008). *Career development at work: a review of career guidance to support people in employment*, Publications Office, Luxembourg (CEDEFOP Panorama; 151). Available from Internet: <[http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5183\\_en.pdf](http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf)>. [cited 15.12.2010].
- Cedefop, (2009). *Professionalizing career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe*. (CEDEFOP Panorama; 164). Available from Internet: <[http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5193\\_en.pdf](http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5193_en.pdf)>.
- Cenerini, A., Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico insegnanti*, Trento: Erickson.
- Cerini, G. (a cura di), 2011, *La strategia del Portfolio*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna. Napoli: Tecnodid.
- COM (392), (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Bruxelles, 3/8/2007.
- Costa, M., (1999). *Dirigere la scuola dell'Autonomia*. Torino: Isedi-Utet.
- Costa, M., (2011a). Il valore della competenza. In Costa, M. (a cura di), *Il valore oltre la competenza*. Lecce: Pensa.
- Costa, M., (2011b). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Milano: Franco Angeli.
- De Sanctis, G., (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*, Fondazione Agnelli, 24.
- Di Francesco, G. (a cura di), (2008). *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo: Piste di lavoro e indicazioni operative*. Collana I libri del Fondo sociale europeo ed. ISFOL.
- Dordit, L., (2011). *Modelli di reclutamento e formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Ediz Pat IPRASE.
- eTwinning, (2011). *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*, <[http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning\\_report\\_2010/IT\\_eTwinning\\_Report\\_2011.pdf](http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning_report_2010/IT_eTwinning_Report_2011.pdf)>.
- Ellerani, P., (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano. Franco Angeli.
- Engeström, Y., 1987, *Learning By Expanding. An Activity-Theoretical Approach To Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., (1990). *Learning, working and imagining*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., (1999). *Prospectives on Activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y., (2001). Expansive Learning at work: towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, pp. 122-156.
- Engeström, Y., Sannino, A., (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
- Fabbri, L., (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fondazione Giovanni Agnelli, (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (a cura di), (2011). *Adulti all'università: Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hagger, H., McIntyre, D., (2006). *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Lave, J., Wenger, E., (1991). *Apprendimento situato* (trad. it. 2006). Trento: Erickson.
- Margiotta, U., (1997 a). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (a cura di). (1997 b). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee me-*

- odologiche e operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U., (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa.
- McIntyre, S., (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In Calderhead, J., Gates, P., (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Mezirow, J., (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it. 2003). Milano, Cortina.
- Milani, L., (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola italiana moderna*, n.19, pp.4-6
- Mortari, L., (2010). *Dire la Pratica*. Milano: Mondadori.
- Nuttin, J., (1983). *Teoria della motivazione umana*. Roma: Armando.
- OECD, (2008). *Education at glance*. Paris: OECD.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD, (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- OECD, (2011). *Education at glance*. Paris: OECD.
- OECD, (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Pellerey, M., (2009). *Educare*. Roma: LAS.
- Pellerey, M., (2011). L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica. *Scuola democratica*, 2, pp.37-54
- Roldão, M.C., (2008). Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva: *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, Annali Pubblica Amministrazione, 1-2., pp.47-63
- Rorty, R., (1994). *The Linguistic Turn: Recente Essay in Philosophical Method*, Chicago 1967, tr. it. S. Velotti, *La svolta linguistica*, Milano: Garzanti.
- Rossi, B., (1996). Il genitore. In Scurati, C. (a cura di), *Volte dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Rousseau, D.M., (1998). The problem of the psychological contract considered. *Journal of Organizational Behavior*, 19, pp. 665-671.
- Schön, D., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (ed. or. 1983).
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A., (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 71-92.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Salanova, M., (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, pp. 701-716.
- SEC (538), (2010). Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici: una guida per i responsabili politici. Scaricabile da internet: <[http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_it.pdf)>.
- Shulman, L.S., (2004). *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Snoek, M., (2008). Coinvolgimento di scuole e insegnanti nel processo di apprendimento: per lo sviluppo del lavoro in partenariati e comunità didattiche. In *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, Annali Pubblica Amministrazione, 1-2.
- Striano, M., (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- TreeLLLe, (2006). *Oltre il precariato*, Quaderno n. 6.
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W. B., Enzmann, D., (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), pp. 91-108.
- Vuorikari, R., (2010). *Sviluppo professionale degli insegnanti*. Bruxelles: Unità Europea eT-winning (CSS).
- Wenger, E., (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (trad. it. 2007). Milano. Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., (2002). *Coltivare comunità di pratiche* (trad. it. 2007). Milano: Guerini.