4. LA FORMAZIONE IN SERVIZIO E LO SVILUPPO PROFESSIONALE

A cura di Gian Carlo Cerruti* e Maria Rosa Turrisi

1. Lo scenario culturale e normativo

In un sempre attuale documento del MIUR (oggi MIM) del 2018¹ viene ricordato che *«nessun sistema scolastico può essere migliore della qualità dei suoi insegnanti»*, una frase di cui è ormai impossibile risalire all'origine ma che tutti coloro che si occupano di sistemi scolastici non possono non condividere. Inoltre in un contesto in cui le competenze professionali richieste oggi ai docenti non riguardano soltanto la dimensione culturale e pedagogico-didattica riferita alla propria disciplina ma anche competenze relative alla dimensione organizzativa, alla dimensione relazionale con riferimento al contesto sociale di riferimento nonché la capacità di prendersi cura della propria crescita professionale come condizione ineludibile per esercitare il proprio ruolo, ragionare sulla qualità della professione docente diventa fondamentale. In questa direzione i dati della nostra ricerca riguardo ai comportamenti dei docenti in merito al loro sviluppo professionale appaiono un utile strumento di analisi e riflessione in quanto spia di comportamenti virtuosi ma anche di incoerenze e disagio dei singoli e dell'organizzazione.

Per leggere i dati della nostra ricerca riguardo alla formazione e allo sviluppo professionale ci sembra utile richiamare lo scenario culturale e normativo di riferimento, uno scenario complesso e non sempre coerente nelle sue determinazioni operative. Mentre infatti secondo quanto previsto nella L. 107 del 2005 la formazione viene definita come *“obbligatoria, permanente e strutturale”* (comma 124), nel CCNL attualmente vigente la formazione viene indicata come uno degli elementi costitutivi della funzione docente; infatti all'art. 40 viene specificato che *“...la funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio”* rimandando ad una dimensione deontologica senza che per questo ne venga richiamato il carattere di obbligatorietà. Nello stesso contratto poi all'art. 36 viene specificato che *“la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per un'efficace politica di sviluppo delle risorse umane”* e all'interno dello stesso articolo viene ribadito *il diritto alla fruizione di cinque giorni nel corso dell'anno scolastico per la partecipazione a iniziative di formazione con l'esonero dal servizio con sostituzione ai sensi della normativa sulle supplenze brevi vigente nei diversi gradi*

¹ MIUR-Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio – Documenti di lavoro 2018* <https://www.mim.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>

scolastici". Questa dimensione della formazione rimanda alla discrezionalità del singolo mentre la formazione programmata dall'istituzione scolastica, obbligatoria e inserita nel Piano dell'offerta formativa, viene compresa all'interno delle 40 ore previste per attività collegiali, qualora vengano individuate "ore residue" (art. 44). Questa ultima specifica rimanda, ovviamente, ad una responsabilità programmatoria del Collegio dei docenti e ad una precisa volontà organizzativa del Dirigente che riconoscono la centralità della formazione collegiale e strutturale dell'organizzazione ai fini di un innalzamento della qualità dell'organizzazione stessa.

In questo scenario complesso, lo sviluppo professionale in una condizione di assenza di "carriera" (economica o di ruolo) presenta delle implicite contraddizioni; per altro "*il lavoro dei docenti è (o dovrebbe essere) una impresa di tipo collaborativo*" (Cerini G., *Atlante delle riforme (im)possibili*, 2021, pag. 204) e quindi anche la valorizzazione del singolo e lo sviluppo professionale andrebbero visti in una prospettiva di miglioramento collettivo, l'organizzazione che apprende, e non individuale.

Non pare superfluo infine ricordare che nel dicembre 2023 sono state emanate le *Linee di indirizzo Scuola di alta formazione dell'istruzione (SAFI)* nelle quali vengono indicati sia gli ambiti di intervento previsti per la formazione continua dei docenti ma anche le attività per la Formazione Obbligatoria Incentivata (FOVI) prevista per le figure di sistema. Questo ultimo percorso che ha uno sviluppo triennale è iniziato nell'A.S. 2024-25 e quindi rimane fuori dalla nostra rilevazione, tuttavia poiché il dibattito è precedente, alcuni dati da noi rilevati possono essere spia di una anticipazione dei comportamenti dei docenti, nello specifico una maggiore propensione alla formazione continua di docenti che rivestono incarichi all'interno dell'organizzazione come avremo modo di commentare più avanti.

2. La formazione come bisogno del singolo e dell'organizzazione

Da una prima lettura dei dati relativi ai comportamenti dei docenti riguardo alle scelte a sostegno della propria professionalità sembra emergere il prevalere di una dimensione soggettiva e individuale, seppur combinata con importanti aspetti di cooperazione collettiva..

I docenti del nostro campione hanno dichiarato di aver svolto attività di formazione nei periodi di sospensione delle attività didattiche per scelta personale, infatti, come si evince dalla tab. 4.1: il 74% (sia nel campione di Torino che in quello di Palermo) dichiara di aver svolto attività di formazione nei periodi di sospensione delle attività didattiche. Rimane significativo anche il 20% circa che non ha svolto attività di formazione nelle stesse situazioni. Questo tipo di scelta mentre potrebbe apparire come un dato positivo in quanto segno di una attenzione fuori dall'obbligatorietà per la

propria crescita professionale con un investimento anche del proprio tempo libero, per altri versi è spia di una percezione individualistica del proprio lavoro.

Tab. 4.1 *Nel passato anno scolastico e/o in quello in corso, durante i periodi di sospensione dell'attività scolastica ha dedicato tempo alla formazione personale (corsi, seminari, studio personale, ...)?*

	Torino	Palermo
No	20,2	20,5
Si, su richiesta dell'istituto	11,4	10,7
Si, per mia scelta	74,3	74,0
L'anno scorso non lavoravo nella scuola	1,3	0,3

Debole appare invece l'utilizzo dei permessi per motivi di studio come si evince dalla Tab. 4.2 ; il 76,1% dei docenti del campione di Torino e il 66,6% di quello di Palermo hanno, infatti, dichiarato di non aver utilizzato tali permessi.

Tab 4.2 *Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento?*

	Torino	Palermo
No	76,1%	66,6
Si, in parte	19,6 %	28,5
Si, totalmente	2%	4,9
No, lo scorso anno non insegnavo	2,3%	0

Mettendo a confronto le due tabelle si evince che le percentuali della formazione in orario di servizio e quelle della formazione per scelta personale, in periodi di sospensione delle lezioni, sono speculari; la formazione individuale viene svolta preferibilmente quando non ci sono attività didattiche e questo farebbe pensare che anche la scelta dei contenuti riguarderà probabilmente più una risposta a bisogni di formazione personale che non a esigenze di crescita professionale funzionali all'organizzazione.

Per quanto riguarda l'utilizzo dei permessi-studio in orario di servizio si potrebbe ipotizzare che ci sia, in generale, una difficoltà nelle sostituzioni in classe per garantire la regolarità del servizio e questo tenderebbe a scoraggiare le richieste individuali pur in presenza di un riconoscimento del diritto a tale formazione nella contrattazione d'istituto nel rispetto delle norme del contratto collettivo. Ma si può anche ipotizzare che ci sia una scarsa attenzione dell'organizzazione nel favorire l'esercizio di tale diritto.

Appare interessante notare, inoltre, come l'utilizzazione di tali permessi sia, in entrambe le realtà Torino e Palermo, molto minore nella scuola dell'infanzia e primaria e progressivamente maggiore per i docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado come si evince dalle Tabb. 4.3 e 4.4.

Tab. 4.3 *Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento? Torino*

	Infanzia	Primaria	Sec.I grado	Sec. II grado
No	82,2	78,1	67,8	76,1
Si, in parte	16,4	16,8	27,6	19,3
Si, totalmente	1,6	3,0	1,7	1,5

4.4 *Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento? Palermo*

	Infanzia	Primaria	Sec.I grado	Sec. II grado
No	94,3	70,8	69,2	50,0
Si, in parte	5,7	20,5	24,6	44,2
Si, totalmente	0	4,2	6,2	5,8

Anche la valutazione dell'efficacia delle esperienze di formazione mostra una considerazione maggiormente positiva per le attività scelte individualmente che non per quelle proposte o organizzate dal proprio istituto o dall'ambito territoriale come si evince dalle Tabb. 4.5 e 4.6. Gli insegnanti potevano comunicare la loro valutazione scegliendo un valore lungo una scala da 1 (impatto nullo) a 5 (impatto elevato). Mentre il 38,4% del campione di Torino e il 30,2% del campione di Palermo considerano nulla (valore 1) o bassa (valore 2) l'utilità della formazione proposta dall'istituzione, in maniera speculare considerano molto positivo l'impatto sulla propria attività professionale della formazione seguita per scelta individuale, rispettivamente il 40,9% per il campione di Torino e il 45,7% per il campione di Palermo. Bisogna riconoscere che le risposte relative al punteggio intermedio "3" sono invece piuttosto simili per le due fattispecie di attività formativa con una leggera prevalenza per la formazione per scelta rispetto a quella proposta dall'istituto.

Molto spesso la formazione proposta dall'istituto riguarda ambiti di carattere più generale finalizzati al miglioramento dell'organizzazione di cui con maggiore difficoltà ne viene colta l'efficacia rispetto alla pratica didattica individuale. Questo dato può essere letto anche come spia sia del fatto che gli insegnanti abbiano una debole consapevolezza di essere professionisti dentro un'organizzazione sia che l'offerta formativa istituzionale non sia ben calibrata sui fabbisogni formativi dei singoli. Del resto, di norma, non esistono all'interno delle scuole procedure e figure professionali esperte in grado di diagnosticare i fabbisogni formativi del personale .

Tab. 4.5 *Pensando alle attività di formazione, proposte e/o organizzate dal suo Istituto o Ambito territoriale alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? Torino e Palermo*

	Torino	Palermo
Non ho partecipato ad alcune attività di formazione	13,4	14,8
Impatto nullo	15,2	12,1
1		
2	23,2	18,1
3	27,9	27,9
4	15,7	18,9
Impatto elevato	4,5	8,2
5		

Tab. 4.6 *Pensando alle attività di formazione scelte di sua iniziativa alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? Torino e Palermo*

	Torino	Palermo
Non ho partecipato ad alcune attività di formazione	5,2	6,6
Impatto nullo	6,1	4,9
1		
2	16,9	10,1
3	30,9	32,6
4	27,4	26,8
Impatto elevato	13,5	18,9
5		

Insomma i docenti intervistati sono disponibili ad utilizzare tempo per la formazione fuori dall'orario di servizio ma prevalentemente su tematiche scelte da loro e che ritengono utili per il proprio lavoro individuale piuttosto che a considerare la formazione una condizione di sviluppo professionale dell'organizzazione e dentro il proprio ruolo e tempo di lavoro.

Anche se guardiamo alla questione dell'obbligatorietà della formazione, i docenti del nostro campione hanno una posizione problematica come si evince dai dati dalla tab. 4.7. Attribuiscono infatti un'incidenza della formazione obbligatoria sulla qualità della scuola "nulla" (1) o pari a 2 rispettivamente il 37,6% del campione di Torino e il 42,4% di quello di Palermo mentre attribuiscono un valore 3 rispettivamente il 30,5% e il 27,9% e infine attribuiscono un valore maggiore (4 e 5) il 31,9% e il 29,6%. Insomma i docenti del nostro campione rappresentano la varietà delle posizioni degli insegnanti e la problematicità della questione, per altro testimoniata anche dalla contraddittorietà delle norme richiamate sopra, tuttavia da questi ultimi dati si può pensare che l'obbligatorietà possa essere un tabù superabile e che un maggior riconoscimento della

centralità della formazione in servizio come fattore di qualità renderebbe giustizia a quella parte di docenti che, come è risultato dalla nostra indagine, investe anche il proprio tempo libero in attività di formazione per la cura della propria professione.

Tab. 4.7 *Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola la non obbligatorietà della formazione in servizio degli insegnanti? Torino e Palermo*

	Torino	Palermo
1 Incidenza nulla	16,1%	24,9%
2	21,5%	17,5%
3	30,5	27,9
4	15,1	15,6
5 Incidenza elevata	16,8	14,0

Ulteriori contributi alla riflessione emergono poi dall'esame dei dati relativi alle modalità di crescita professionale che i docenti hanno dichiarato di riconoscere fra quella da noi proposte come esposto nel paragrafo che segue.

3. Le attività di crescita professionale degli insegnanti: un impegno diffuso con differenti modalità formative e livelli di partecipazione. I casi di Torino e Palermo

Come abbiamo già osservato, è opinione ampiamente condivisa sia dagli esperti di politiche scolastiche sia dagli insegnanti stessi che la qualità della scuola, i risultati dell'apprendimento degli studenti, la probabilità della durata della carriera scolastica dei singoli studenti, l'immagine della scuola e la sua considerazione sociale dipendano in misura significativa, seppur non esclusiva (si pensi, ad esempio, al ruolo che possono giocare fattori "esterni" all'ambiente scolastico come il contesto socio-culturale della famiglia e fattori "interni" come la dotazione di laboratori, le attrezzature didattiche, la dimensione delle classi, i curricula ministeriali), dalla qualità professionale degli insegnanti. La presenza di un contesto organizzativo e di lavoro che favorisca la crescita professionale degli insegnanti appare come una condizione cruciale sia per migliorare le prestazioni della scuola, la sua capacità inclusiva, il desiderio di apprendere negli studenti sia per aiutare gli insegnanti a fronteggiare le difficoltà professionali, ad aumentare la loro autostima e la capacità di sfuggire dalla routine in direzione della ricerca di nuove soluzioni didattico-educative.

Nell'indagine è stato chiesto agli insegnanti "*quali attività di crescita professionale ha svolto nel passato anno scolastico*", prevedendo nelle risposte la partecipazione ad attività a carattere sia collettivo che individuale, sia formale che informale. Ciascun interpellato poteva indicare più attività.

Qui esamineremo dapprima le risposte degli insegnanti di Torino e poi faremo un confronto con quelle provenienti dalle scuole di Palermo.

3.1 Il caso di Torino

Ecco le risposte, disposte in ordine decrescente in riferimento alle realtà di Torino (vedi Tab. 5.8). Le risposte per ordine di scuola seguono solo in parte quelle medie del territorio, indicate nella prima colonna, evidenziando soprattutto specificità legate all'organizzazione del lavoro dei vari tipi di scuola e al grado di specializzazione delle discipline insegnate.

Tab. 4.8 *Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole di Torino, per ordine di scuole*

N.	Attività di crescita professionali	TO	Infanzia	Primaria	Secondaria 1°	Secondaria 2°
		%	%	%	%	%
1	Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	56.7	52.3	52.9	60.9	59.9
2	Attività di compresenza con colleghi	55.4	64.1	68.7	48.3	44.0
3	Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	52.2	33.6	51.5	50.6	61.2
4	Corsi/seminari sulle competenze digitali	45.1	42.2	47.5	54.0	39.4
5	Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	42.5	54.7	44.8	43.1	35.5
6	Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	41.9	33.6	33.7	48.3	49.2
7	Corsi/seminari/convegni in presenza pedagogia, didattica, ...	37.6	47.7	37.4	35.6	35.2
8	Corsi/seminari disciplinari	36.4	31.3	30.6	42.0	40.4
9	Partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti	20.7	19.5	21.9	21.3	19.9
10	Attività di tutoraggio o di affiancamento a colleghi	20.6	26.6	17.2	23.6	19.9
11	Visite presso altre scuole	10.4	9.4	10.4	12.6	9.5
12	Partecipazione a percorsi per acquisire un altro titolo di studio	9.4	6.3	11.1	7.5	10.1
13	Attività di tirocinio o esperienza didattica sul campo con supervisore	8.8	10.2	8.4	13.8	6.1
14	Visite presso imprese/istituzioni non scolastiche	7.2	3.9	5.1	4.6	11.9
15	Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	5,0	3.1	4.0	6.3	5.8
16	Altro	3.6	2.3	3.4	3.4	4.3

Come si può notare ai primi due posti dei valori medi riferiti alle scuole di Torino troviamo attività di crescita professionale basate sulla cooperazione tra colleghi, in modo sia informale (56.7% di

segnalazioni) che in forme più strutturate come la “compresenza” con colleghi (55.4% di segnalazioni), fenomeno quest’ultimo particolarmente presente nella scuola per l’Infanzia (64.1% di indicazioni) e in quella Primaria (68.7%). La diffusa segnalazione della “compresenza” deriva innanzi tutto da alcuni caratteri strutturali di questi due ordini di scuola: nell’Infanzia a Torino è prevista un’ora di lavoro settimanale per ogni insegnante per garantire la massima compresenza sin dalle 10 del mattino, nella Primaria l’orario di lavoro dell’insegnante prevede, oltre le 22 ore settimanali di insegnamento diretto, 2 ore di programmazione; inoltre è ancora molto presente, seppur in contrazione, nel torinese la realtà delle scuole a “tempo pieno”, dove la “compresenza” fa parte dell’organizzazione didattica formale. La “compresenza” non è solo un modo di fare scuola che permette una maggiore personalizzazione dell’azione didattica ed educativa in relazione ai bisogni differenziati degli studenti, ma rappresenta anche una occasione per progettare attività integrate, per crescere professionalmente attraverso l’osservazione reciproca e l’interazione riflessiva sul lavoro docente.

Lo “studio e la ricerca individuali” occupano il terzo posto in generale (52.2% di segnalazioni), con una diffusione massima nella Secondaria di 2° grado (61.2%). Da queste risposte emerge una modalità prevalente di crescita professionale rintracciabile nei processi reali, non certo inaspettata, basata sulla combinazione di attività di interazione cooperativa sia informali che formali collegata con attività di studio, riflessione, ricerca personali.

La partecipazione a corsi per l’acquisizione di competenze digitali è molto estesa, occupa il 4° posto nella graduatoria ed è significativamente presente nei vari ordini di scuola. In questo caso si assiste alla prosecuzione di una azione di promozione e sensibilizzazione attivata dalla diffusione della Didattica a Distanza (DaD) durante il periodo emergenziale per contrastare la propagazione della pandemia da COVID19. Anche laddove la DaD ha avuto scarse possibilità di applicazione didattico-educativa diretta, come nella scuola dell’Infanzia, dove ha comunque facilitato il mantenimento di rapporti con i genitori, la spinta a sviluppare le proprie competenze digitali è stata robusta e diffusa. Più in generale la situazione emergenziale ha creato un’atmosfera favorevole nel motivare gli insegnanti a misurarsi con le nuove possibilità offerte dalle tecnologie digitali. La formazione digitale “forzata” dall’emergenza può dischiudere la possibilità di una formazione più qualificata per un uso innovativo delle tecnologie informatiche nella normale attività didattica in classe.

Si registra una diffusa e significativa partecipazione a seminari e a corsi dedicati a tematiche più strettamente pedagogiche e didattiche, tanto *on line* (42.5%) quanto in presenza (37.6% di indicazioni).

L’esame delle modalità di formazione *on line* andrà approfondita perché potrebbero celare un uso

prevalente della formazione asincrona rispetto a quella sincrona, approccio quest'ultimo che, seppur con molti limiti, consente una interazione tra i partecipanti, uno scambio dinamico e adattativo di idee ed esperienza in grado di innescare una spirale ascendente di apprendimento e di ricerca di nuove prospettive e pratiche didattiche, anche se con il rischio di un depotenziamento della formazione in presenza.

Interessante la consistente percentuale di insegnanti che ritiene il dialogo e l'interazione con il dirigente scolastico un'occasione di sviluppo professionale. Qui si registrano segnalazioni più diffuse tra gli insegnanti della scuola Secondaria sia di 1° che di 2° grado, mentre sono inferiori le segnalazioni che arrivano dalla scuola per l'Infanzia e Primaria. E' possibile che le più diffuse modalità di crescita professionale attraverso meccanismi di cooperazione comunitaria presenti nei primi due ordini di scuola rispetto alle scuole secondaria (dove forse è anche maggiore il peso dei problemi legati alle molte criticità educative di questi ordini di scuola che rende più frequente l'interazione con il dirigente per risolvere problemi e, quindi, anche come occasione di crescita professionale). In ogni caso il ruolo del dirigente scolastico come motore di crescita professionale degli insegnanti, e non solo come punto di assorbimento dell'incertezza gestionale e delle problematiche, appare significativamente sottolineato da una consistente quota di insegnanti il che suggerisce la necessità di disegnare un ruolo di dirigente scolastico sempre più baricentrato su compiti pedagogici e didattici, sull'innovazione dei processi di apprendimento e meno schiacciato da incombenze gestionali e amministrative.

Un altro interessante indicatore delle potenzialità del lavoro cooperativo di crescita professionale è rappresentato dal 20.7% di insegnanti (percentuale sostanzialmente analoga nei vari ordini di scuola) che segnalano la "partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti" come modalità di sviluppo delle proprie competenze. Va osservato, tuttavia, che si tratta di una modalità che non è ai primi posti nella graduatoria delle forme più praticate di sviluppo professionale, pur essendo una forma "ricca" di potenzialità di innovazione e di autonomia nella ricerca e socializzazione di soluzioni didattico-educative originali. Una possibile spiegazione forse risiede nel fatto che si tratta di una forma di lavoro cooperativo intenzionale, basata su una volontaria ed esplicita finalità di lavoro progettuale posto in uno spazio esterno alla routine quotidiana, mentre le forme di crescita professionale più citate sono molto legate alla prassi corrente dell'attività del fare scuola di ogni giorno di ciascun insegnante.

I corsi e i seminari legati alla didattica delle singole discipline sono discretamente diffusi (36.4% segnalazioni), sebbene in misura minore nella scuola dell'Infanzia e Primaria e di più nelle scuole Secondarie di 1° e 2°, dove l'organizzazione della didattica è basata sull'insegnamento delle singole discipline.

Non risulta molto diffusa la pratica delle visite presso altre scuole o presso imprese /istituzioni non scolastiche, neppure tra gli insegnanti delle scuole Secondarie di 2° che dall'interazione con altre scuole potrebbe far scaturire una feconda ibridazione di esperienze di lavoro scolastico, mentre dai rapporti con realtà socio-istituzionale del territorio potrebbero trarre occasioni di "apertura" che fungano da ponte tra il mondo del lavoro e l'esperienza scolastica.

Residua una piccola percentuale media di insegnanti (5.0%), sostanzialmente uguale nei vari ordini di scuola (essa varia dal 3.1% della scuola dell'Infanzia al 6.3% della scuola Secondaria di 1° grado), che dichiara di non aver partecipato nel passato anno scolastico ad alcuna attività di sviluppo professionale .

Il grado di partecipazione ad attività di crescita professionale è in generale fortemente correlata positivamente con l'assunzione di incarichi didattico-organizzativi all'interno della scuola (vedi tab. 4.9). I dati in proposito sembrano evidenziare due aspetti tra loro collegati: gli incarichi vengono spesso (non sempre) conferiti agli insegnanti più attivi e propositivi nella gestione della didattica, nel contempo l'assunzione di un incarico può suscitare una spinta a partecipare alle occasioni di crescita professionali offerte dalla concreta vita scolastica. Nella tabella 4.9 riportiamo solo una parte delle attività di crescita professionale previste nel questionario e solo un numero limitato di incarichi tra i molti presenti nelle scuole, tuttavia si tratta di situazioni assai indicative.

Si evince che coloro che hanno incarichi didattici considerano in larga misura il dialogo e l'interazione informale con i colleghi un importantissimo fattore di crescita professionale, in misura altrettanto robusta vengono considerati il dialogo e l'interazione con il dirigente scolastico: un elemento di grande rilevanza nell'affrontare i quotidiani problemi di ruolo che può rappresentare un'occasione di apprendimento.

Come si può facilmente notare, coloro che non hanno alcun incarico partecipano in misura minore alle varie modalità di crescita professionale, in particolare non risulta molto diffusa la relazione con il dirigente scolastico. La partecipazione ai corsi o seminari in presenza è una modalità meno segnalata da tutti gli insegnanti con incarichi di quella analoga on line: si tratta di un dato ambivalente, per un verso indica la difficoltà a partecipare a momenti di crescita professionali in presenza, solitamente considerata una forma di interazione professionale particolarmente ricca e coinvolgente, dall'altro lato però la modalità on line permette, almeno in parte, di superare alcuni ostacoli alla partecipazione (ad esempio, di orario o di "scopertura" delle classi).

Tab. 4.9 *Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole di Torino, in relazione agli incarichi ricoperti*

N.	Attività di crescita professionali	TO	Coord. Classe	Coord .commis.	Funzione strumentale	Resp. progetti	Nessun incarico
		%	%	%	%	%	%
1	Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	56.7	62.2	74.1	69.7	68.0	46.2
2	Attività di compresenza con colleghi	55.4	51.9	51.9	57.6	59.0	51.6
3	Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	52.2	63.6	66.7	55.6	60.1	48.5
4	Corsi/seminari sulle competenze digitali	45.1	46.4	50.0	56.6	47.8	37.8
5	Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	42.5	47.4	61.1	53.5	57.9	32.7
6	Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	41.9	56.0	74.1	75.8	68.0	20.4
7	Corsi/seminari/convegni in presenza pedagogia, didattica, ...	37.6	41.2	55.6	50.5	42.7	30.2
15	Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	5,0	2.1	1,9	1.0	1.1	10.5

Dunque uno dei fattori che sembra incidere maggiormente sulla non partecipazione ad attività di crescita professionale è il non aver assunto alcun incarico didattico ed organizzativo: tra i componenti di questo gruppo di insegnanti il non coinvolgimento a momenti di crescita professionale si colloca intorno al 10.5%, mentre tra gli insegnanti che hanno assunto qualche incarico didattico od organizzativo la percentuale di non partecipazione sostanzialmente si azzerava.

3.2 Il caso di Palermo

La situazione segnalata dagli insegnanti delle scuole di Palermo (vedi Tab. 4.10) per molti aspetti è simile a quella rintracciabile nelle scuole torinesi, se ne discosta in parte solo per alcuni aspetti. Anche in questa realtà ai primi tre posti nella “graduatoria” troviamo lo “svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale”, il “dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento”, l’“attività di compresenza con colleghi”. Dunque, anche per gli insegnanti delle scuole della città siciliana il meccanismo della crescita professionale è una combinazione di processi di apprendimento collettivo, attraverso momenti comunitari informali e formali di lavoro, con tradizionali metodi di lavoro basati sullo studio e la riflessione individuale.

Tuttavia si evidenzia una particolarità rispetto alla situazione torinese: la pratica della “compresenza”, come occasione di crescita professionale, è meno estesa (44.4%) rispetto alla situazione delle scuole di Torino (55.4%), in particolare nelle scuole per l’Infanzia e in quelle Primarie. E’ possibile che ciò sia riconducibile al più fragile tessuto di scuole per l’Infanzia e Primarie con orario prolungato e relativa possibilità di compresenza a Palermo rispetto a Torino.

Tab. 4.10 *Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole di Palermo, per ordine di scuole*

N.	Attività di crescita professionali	PA	Infanzia	Primaria	Secondaria 1°	Secondaria 2°
		%	%	%	%	%
1	Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	54.8	34.3	42.1	60.8	65.4
2	Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	54.5	31.4	49.0	60.0	60.6
3	Attività di compresenza con colleghi	44.4	51.4	49.0	46.2	35.6
4	Corsi/seminari sulle competenze digitali	44.1	40.0	41.7	52.3	37.5
5	Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	42.2	28.6	38.5	50.6	39.4
6	Corsi/seminari disciplinari	40.8	28.6	24.0	43.8	56.7
7	Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	37.8	25,7	38,5	37.7	41.3
8	Corsi/seminari/convegni in presenza pedagogia, didattica, ...	35.6	34.3	24,0	37.7	44.2
9	Partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti	23.8	14.3	16.7	23.8	33.7
10	Attività di tutoraggio o di affiancamento a colleghi	20.5	14.3	15.6	26.2	20.2
11	Visite presso altre scuole	15.3	11.4	4.2	15.4	26.9
12	Partecipazione a percorsi per acquisire un altro titolo di studio	8.5	2,9	13.5	5.4	9-6
13	Visite presso imprese/istituzioni non scolastiche	8.2	6.6	3.1	5.4	16.3
14	Attività di tirocinio o esperienza didattica sul campo con supervisore	4.9	11.4	3.1	3.8	5.8
15	Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	2.7	5.7	6.3	0.8	1.0
16	Altro	2.5	5.7	3.1	2.3	1.0

Anche nelle scuole palermitane la partecipazione a corsi per l’apprendimento di competenze digitale (44.1% di segnalazioni) è consistente e diffusa in tutti gli ordini scuola: più estesa nella scuole della Secondaria di 1° grado (52.3%) e un po’ meno nelle scuole secondarie di 2° grado

(37.5%), E' possibile che tra gli insegnanti di quest'ultimo ordine di scuole l'attività di formazione sulle competenze digitali sia stata sviluppata negli anni precedenti al 2024. Del resto la necessità di fronteggiare i problemi posti dall'emergenza COVID19 ha fatto da traino alla diffusione di competenze digitali sia nelle scuole del Nord che in quelle del Sud e nei vari ordini di scuola, anche se l'uso della strumentazione digitale è stato ovviamente diverso a seconda degli ordini scuola: nella Secondaria di 2° ha giocato sin dall'inizio un ruolo rilevante per mantenere un rapporto tra scuola e studenti.

Al pari delle scuole torinesi il dialogo con il dirigente scolastico risulta una diffusa occasione di crescita professionale (42,2% di segnalazioni): meno nella scuola per l'Infanzia (28.6% di indicazione) di più nella scuole Secondarie di 1° grado (50,6%). La "partecipazione a gruppi di studio e ricerca" è mediamente uguale a quello delle scuole torinesi con una differenza: in quest'ultime il fenomeno è diffuso in maniera sostanzialmente uniforme nei vari ordini di scuole, mentre nelle scuole palermitane la partecipazione aumenta passando dalla scuola per l'Infanzia alle scuole Secondarie di 2° . Si tratta di un dato che unitamente a quelli di analogo andamento sulle segnalazione dell'attività in "compresenza" e lo svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale sembrano indicare un elemento di debolezza nelle scuole palermitane nella diffusione dei processi di sviluppo della crescita professionale nelle scuole dell'Infanzia e Primaria rispetto a quelle dei due ordini successivi, derivante più dalle caratteristiche strutturali del tessuto di questi due ordini di scuole nel territorio che da una diversa propensione soggettiva degli insegnanti.

Come abbiamo potuto notare esaminando poco sopra i dati delle scuole di Torino, e anche delle scuole palermitane, la partecipazione ad momenti di crescita professionale è più diffusa tra gli insegnanti che ricoprono incarichi didattici o organizzativi (vedi Tab. 4.11) rispetto a quelli che non hanno alcun incarico. Innanzitutto si segnala l'importanza delle "attività di studio e ricerca a livello individuale" per coloro che sono responsabili di progetti: qui è purtroppo possibile che una parte rilevante del tempo sia dedicata allo studio delle procedure dei bandi più che alla progettazione innovativa dei contenuti didattici ed educativi. Anche a Palermo i corsi o seminari on line sono più frequentati di quelli in presenza, sia perché le competenze digitali indispensabili per seguire questa modalità di sviluppo professionale si sono diffuse negli ultimi anni sotto l'incalzare dell'emergenza da COVID sia perché permettono di superare più facilmente gli ostacoli, innanzi tutto di orario, che si frappongono alla partecipazione in presenza. Come era facile aspettarsi per il coordinatore di classe, figura a contatto diretto con i colleghi per la gestione didattica corrente della classe, la forma di crescita professionale più segnalata è il "dialogo e le interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento".

Tab. 4.11 *Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole di Palermo, per incarichi ricoperti*

N.	Attività di crescita professionali	PA	Coord. Classe	Coord. commis.	Funzione strumentale	Resp. progetti	Nessun incarico
		%	%	%	%	%	%
1	Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	54.8	55.1	66.7	58.7	78.7	48.9
2	Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	54.5	58.2	41.7	56.5	74.5	46.7
3	Attività di compresenza con colleghi	44.4	46.2	41.7	37.0	59.6	40.2
4	Corsi/seminari sulle competenze digitali	44.1	42.4	50.0	54.3	55.3	41.3
5	Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	42.2	46.2	83.3	78.3	66.0	22.8
6	Corsi/seminari disciplinari	40.8	43.7	33.3	32.6	57.4	38.0
7	Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	37.8	34.8	33.3	47.8	34.0	39.1
8	Corsi/seminari/convegni in presenza pedagogia, didattica, ...	35.6	31.0	25.0	52.2	40.4	38.0
15	Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	3.3	1.0	0.0	2.2	0.0	2.2

In generale (salvo specifiche modalità) coloro che non ricoprono incarichi segnalano una partecipazione più contenuta alle varie modalità di crescita professionale. Il gruppo di docenti che dichiara di non aver partecipato ad alcun momento di crescita professionale è del tutto trascurabile: ammonta al 3.3% ed è rappresentato da docenti che non ricoprono alcun incarico a scuola. Riappare anche nelle scuole palermitane il tema dell'utilità di un'organizzazione del lavoro delle scuole che favorisca una responsabilizzazione diffusa e condivisa di obiettivi, come motore alla crescita professionale.

Dall'analisi dei dati delle due realtà, Torino e Palermo, si può affermare che una organizzazione delle scuole che realizzi un diffuso processo di attribuzione di responsabilità e di obiettivi ben definiti e condivisi, e non tanto un artificioso moltiplicarsi di incarichi o figure professionali, può favorire la motivazione degli insegnanti ad essere coinvolti in processi di miglioramento continuo e, di conseguenza favorire, in generale, un miglioramento dell'organizzazione.

** Ringrazio Domenico Chiesa del CIDI di Torino per le molte e acute osservazioni comunicatemi nel corso di una conversazione sui temi trattati in questo breve scritto.*