



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Università Ca' Foscari Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo  
Graduate School**

Dottorato di ricerca in  
SCIENZE DELLA COGNIZIONE E DELLA FORMAZIONE CICLO XXV  
Anno di discussione 2014

**Il farsi della professionalità docente nelle prospettive della  
società della conoscenza  
Uno studio di caso: il Tirocinio Formativo Attivo**

Settore scientifico disciplinare di afferenza M-PED/01

Tesi di dottorato di  
ANNALISA ZAPPERINI, matricola 955773

Coordinatore del Dottorato

Prof. Carlo Natali

Tutore del Dottorando

Prof. Umberto Margiotta





*Chi sostiene che non so fare qualcosa, non sa che io conosco e continuo ad esplorare i miei limiti, non sa che io ho superato le montagne.*

*A Don Max per tutte le volte che mi ha portata oltre.*

*A.Z.*



## *Ringraziamenti*

Da grande volevo diventare tante cose e nel bulimico elenco di tutto quello che volevo essere figurava anche l'insegnante. I percorsi della vita poi ci portano in tante direzioni, mediando quello che vogliamo e riscrivendo quello che possiamo e se non sono diventata insegnante, mi sono scoperta lavorare molto vicina a questa figura e a collaborare all'organizzazione dei percorsi formativi di chi un domani dovrà esserlo.

Ho sempre vissuto da vicino e con molta intensità la missione della formazione e in questo specifico ambito la sento ancora più pulsante. Al di là delle considerazioni autobiografiche, in questi mesi, che più di altri mi hanno consentito di approfondire le questioni legate alla formazione iniziale degli insegnanti, ho cercato, assieme a coloro con cui ho collaborato, di operare in modo quanto più possibile finalizzato ai bisogni dei futuri docenti in formazione, in direzione di un sofferto traguardo che si è affacciato al termine di un percorso quanto mai travagliato.

Questa che dalla mia personale prospettiva si è avvicinata ad una vera e propria esperienza di ricerca sul campo, mi ha consentito di raccogliere una serie di *input* dal terreno sia "formale" che "informale" e di vivere da vicino tutti i limiti che il nuovo impianto di formazione iniziale porta con sé. Nell'ambito di questo lavoro, attraverso una ricostruzione quanto più possibile oggettiva ho cercato di restituire il valore di questa esperienza, così da avviare una riflessione che per questa figura professionale si configura sempre attuale.

Ringrazio prima di tutti il prof. Margiotta che dal 2007 ha investito in me concedendomi l'opportunità di numerose esperienze in ambito formativo e di ricerca, creando le condizioni di costruzione di un bagaglio che posso reinventare ogni giorno, finalizzandolo alle esigenze che il mio lavoro richiede.

A Massimiliano devo probabilmente il raggiungimento di questa ulteriore tappa, perché nonostante sia riuscita a portare la sua "poca" pazienza a livelli incontenibili di deflagrazione non ha mai smesso di supportarmi e incoraggiarmi.

Grazie ad Andrea, che ha tutte le carte per diventare un bravo ricercatore: ha cuore e non ha paura, a Silvana il cui prezioso appoggio, in certe occasioni, non è solo di conforto ma addirittura “vitale”, ai colleghi conosciuti in questo intensissimo anno, alle mie storiche amiche e compagne di università Daniela, Isabella, Laura e Martina, siete sempre con me.

Grazie alla strada, alla sforzo delle salite, alla fatica nelle gambe, alla paura di non farcela e alle tappe comunque raggiunte, perché mi hanno dato metaforicamente la forza di accettare i sacrifici e le difficoltà di questo percorso e di non perdere la consapevolezza che posso arrivare.

Grazie agli affetti e alle amicizie che non hanno mai smesso di credere in me, questo momento è con voi e per te.

# Indice

<b>Background e motivazioni della ricerca</b>	p. 11
<b>CAPITOLO 1- POLITICHE EDUCATIVE PER LA FORMAZIONE CONTINUA DEGLI INSEGNANTI</b>	p. 16
<b>1.1. Il percorso dell'Unione dall'Agenda di Lisbona a Europa 2020: come sono evolute strategie e obiettivi in materia di formazione degli insegnanti</b>	p. 16
1.1.1. I nuovi contesti disegnati dall'economia della conoscenza	p. 17
1.1.2. Tappe fondamentali del decennio 2000-2010	p. 21
1.1.3. Da Lisbona 2000 a Europa 2020, elementi di continuità e discontinuità	p. 26
1.1.4. Europa 2020 per la formazione: il nuovo Programma " <i>Education and Training</i> "	p. 31
<b>1.2. Caratteristiche storico normative del contesto italiano e conformità agli indirizzi europei</b>	p. 37
1.2.1. Evoluzione dell'ordinamento in materia di formazione iniziale degli insegnanti	p. 39
1.2.2. SSIS – Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario	p. 42
1.2.3. Il DM 249/2010 e i nuovi indirizzi relativi alla formazione iniziale degli insegnanti	p. 46
1.2.3.1. <i>Il tirocinio formativo attivo e i suoi aspetti qualificanti</i>	p. 47
1.2.3.2. <i>Avvio del primo anno di TFA tra contraddizioni e fasi transitorie</i>	p. 49
<b>CAPITOLO 2 - SVILUPPO PROFESSIONALE DOCENTE</b>	p. 54
<b>2.1. La professione docente in Europa: profili tendenze e prospettive ricostruite a partire dalle principali indagini realizzate a livello europeo</b>	p. 55
2.1.1. Le qualifiche	p. 58
2.1.2. La Formazione iniziale	p. 62
2.1.3. Criteri di ammissione alla formazione iniziale	p. 67
2.1.4. I Formatori degli insegnanti	p. 68
2.1.5. Genere, età e retribuzione	p. 70
2.1.6. Quadri di riferimento per le competenze degli insegnanti	p. 72
2.1.7. Modelli di formazione e profili in uscita	p. 77
2.1.7.1. <i>Il modello INTASC</i>	p. 79
2.1.7.2. <i>Il modello di Perrenoud</i>	p. 80
2.1.7.3. <i>Il modello di Paquay e Wagner</i>	p. 82
2.1.7.4. <i>Il modello di Yin Cheong Cheng e Kwork Tung Tsui</i>	p. 83
2.1.7.5. <i>I modelli elaborati in Italia</i>	p. 84
2.1.8. Sintesi conclusiva e profilo docente emergente a livello europeo	p. 88
2.1.9. Il profilo del docente nel regolamento dell'autonomia e nell'inquadramento contrattuale in Italia.	p. 92
<b>2.2. La declinazione del significato di sviluppo professionale alla</b>	

<b>dimensione docente, come può essere definito nei diversi momenti (fase iniziale, fase di <i>induction</i>, formazione in servizio)</b>	p. 96
2.2.1. Per una definizione di professionalità docente	p. 96
2.2.2. Per una definizione di sviluppo professionale	p. 100
2.2.3. Le variabili che impattano sullo sviluppo professionale dell'insegnante	p. 102
2.2.4. Le dimensioni dello sviluppo professionale	p. 104
<b>2.3. L'indagine TALIS e la mappatura dello sviluppo professionale a livello europeo</b>	p. 108
2.3.1. TALIS alcuni cenni storici	p. 111
2.3.2. Evidenze generali e principali risultati dall'indagine TALIS	p. 114
2.3.2.1. <i>Risultati chiave osservati a livello europeo con riferimento allo sviluppo professionale</i>	p. 117
2.3.2.2. <i>L'Italia nell'indagine TALIS</i>	p. 120
<b>2.4. Analisi di una contraddizione: l'insegnante tra sviluppo professionale e perdita di status</b>	p. 133
<b>2.5. Considerazioni conclusive</b>	p. 138
<b>CAPITOLO 3 - TFA E VALENZA DELLA FORMAZIONE INIZIALE AI FINI DELLA PROMOZIONE DELLO SVILUPPO PROFESSIONALE</b>	p. 141
<b>3.1. Il valore del tirocinio in un percorso di formazione iniziale degli insegnanti</b>	p. 142
3.1.1. Dimensioni attivabili con un tirocinio "ben fatto" ed effetti positivi ai fini della promozione dello sviluppo professionale in fase di formazioni iniziale	p. 144
<b>3.2. Uno studio di caso: l'esperienza TFA di Ca'Foscari</b>	p. 146
3.2.1. Introduzione alla fase empirica e contestualizzazione dell'indagine	p. 146
3.2.2. Caratteristiche generali dei percorsi attivati a Ca'Foscari	p. 148
3.2.3. Il dispositivo	p. 154
3.2.4. Il Target	p. 155
3.2.5. Analisi dei risultati: il TFA sviluppa o non sviluppa, come interviene la variabile esperienziale per chi è già in servizio?	p. 157
3.2.5.1. <i>SEZIONE 1 – Dati anagrafici</i>	p. 157
3.2.5.2. <i>SEZIONE 2- Motivazione a svolgere il percorso</i>	p. 162
3.2.5.3. <i>SEZIONE 3 – Soddisfazione generale rispetto al percorso</i>	p. 164
3.2.5.4. <i>SEZIONE 4 – Soddisfazione generale rispetto agli aspetti organizzativi</i>	p. 167
3.2.5.5. <i>SEZIONI 5 e 6 -Valutazione dei corsi di area comune pedagogica e di indirizzo</i>	p. 169
3.2.5.6. <i>SEZIONE 7 – Valutazione dei laboratori pedagogico didattici</i>	p. 172
3.2.6. Considerazioni conclusive, come si colloca il TFA rispetto agli indirizzi europei e alle potenziali dimensioni di un tirocinio "ben fatto"	p. 173
3.2.6.1. <i>Inquadramento del TFA rispetto ad un profilo europeo di insegnante: i limiti del percorso</i>	p. 173
3.2.7. TFA a confronto con i precedenti modelli di formazione iniziale degli insegnanti, davvero un passo in avanti?	p. 178

<b>CAPITOLO 4 - RIPENSARE LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA SECONDARIA IN UN MOMENTO DI TRANSIZIONE: CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE</b>	p. 183
<b>4.1. Dieci assiomi per ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.</b>	p. 184
<b>4.2. Prospettive di sviluppo per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria: potenziali raccomandazioni</b>	p. 200
<b>Bibliografia</b>	p. 209
<b>Documenti europei e riferimenti sitografici</b>	p. 218
<b>Allegato 1 – Il questionario</b>	p. 225



# Background e motivazioni della ricerca

La globalizzazione dell'economia e della finanza, prima, e l'avvento della crisi economica nel 2008 sono tra gli eventi che maggiormente hanno rivoluzionato gli scenari della competizione internazionale richiedendo all'Europa di rispondere con strategie di crescita adeguate, basate sul nuovo paradigma della “conoscenza”. (OECD, 2012).

In risposta ai cambiamenti di contesto, la strategia europea per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva – Europa 2020 (COM, 2010) afferma che le strade da percorrere per garantire una ripresa economica duratura e per ripristinare la coesione sociale sono quelle della “conoscenza” e dell’“innovazione”, rendendo pertanto cogente la necessità di dare priorità agli investimenti in educazione e formazione.

La grande importanza assunta dai concetti di “conoscenza” e di “apprendimento” procede di pari passo con il riconoscimento della necessità di garantire a tutti cittadini occasioni di formazione continua lungo tutto l'arco della vita (COM, 2000). Allo stesso tempo, l'impatto delle tecnologie dell'informazione influisce ulteriormente nel ridisegnare le componenti fondamentali della società attuale: nella realtà sociale ed organizzativa segnata dalle nuove tecnologie i bisogni cognitivo-produttivi possono essere soddisfatti solo attraverso l'aggiornamento e l'apprendimento continui (Shannon, Weaver, 1949). Tale impostazione non fa altro che rinsaldare la correlazione tra “conoscenza” e “competenza” intesa, strategicamente, come il risultato di un complesso processo di elaborazione, sfruttamento e uso delle risorse conoscitive di cui dispone un individuo (Pastore, Ferragina 2005)

Un simile contesto apre inevitabilmente nuove sfide per i sistemi educativi, i quali non solo sono chiamati a rivestire un nuovo protagonismo nel rispondere alle richieste provenienti dal mondo del lavoro, ma anche a diventare i principali interlocutori per la diffusione e il radicamento degli attuali paradigmi basati sulla “conoscenza”. Allo stesso modo, appare altresì evidente come entro questa nuova strategia di sviluppo dell'Unione Europea, gli insegnanti non possano che essere individuati quali interpreti chiave del cambiamento strutturale e dell'innovazione in materia di istruzione. (Cresson, 1995)

Questo intenso clima di trasformazione, tuttavia, racchiude in sé dei versanti insidiosi per i quali non sempre agli indirizzi forniti nell'ambito delle *policy* europee corrispondono interventi adeguati sul piano delle politiche nazionali; il risultato è che a fronte del crescente rilievo attribuito al ruolo, in molti degli stati membri – Italia compresa – gli insegnanti sono sovente gli agenti dimenticati dalle riforme sull'istruzione. (Eurydice, 2002)

Nonostante la qualità nella formazione degli insegnanti sia un tema molto caro al dibattito europeo in materia di *education and training*– sempre più infatti, si sente parlare di formazione e sviluppo professionale della figura dell'insegnante – troppo spesso ci si dimentica che i meccanismi di carriera che riguardano questa professionalità si differenziano sostanzialmente da quelle che caratterizzano, invece, altre figure professionali, con ripercussioni non sempre positive sulle dinamiche motivazionali.<sup>1</sup>

Le maggiori indagini condotte a livello europeo, su iniziativa dei principali organismi internazionali, rivelano carenze nella preparazione iniziale degli insegnanti associate alla difficoltà da parte degli stati europei ad interpretare e concretizzare gli indirizzi prodotti a livello centrale in materia. (OECD TALIS 2009; INVALSI, 2009)

Questa risposta inadeguata di formazione da parte dei sistemi educativi si traduce frequentemente in una discontinuità di processo evidenziata dalla mancanza di coerenza tra formazione iniziale, formazione in ingresso, formazione in servizio e sviluppo professionale continuo. (De Sanctis, 2010)

Il presente lavoro di ricerca muove proprio dalla volontà di analizzare questa tematica sempre più urgente in Italia quanto in Europa: la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria; centrando il *focus* sulla prima fase del loro ciclo di vita professionale, ovvero il momento collegato alla formazione iniziale.

L'interesse per questo oggetto di ricerca, negli ultimi anni molto dibattuto e trattato in letteratura, è orientato, in particolare, ad analizzare ed esplorare le nuove proposte di formazione iniziale destinate a questa categoria professionale; oltre ad avviare una

---

<sup>1</sup>La distanza che frequentemente caratterizza il *policy-making* europeo e gli effettivi processi di riforma a livello nazionale non può che suscitare ragguardevoli preoccupazioni in un contesto entro cui lo sviluppo professionale degli insegnanti deve essere considerato quanto mai strategico e alla base degli auspicati sviluppi socio-economici e pedagogici (Previtali, 2011).

riflessione – a partire dai principali contributi disponibili – su come queste ultime si collochino rispetto ai cospicui indirizzi europei prodotti su questo tema.

Non si può infatti prescindere dal necessario riferimento che la dimensione europea rappresenta e dalle strategie poste in essere fino ad oggi e prospettate per il futuro, ai fini della promozione di una figura professionale di riconosciuta importanza sociale ma che vive ancora numerosi paradossi che non sempre aiutano a massimizzare il compimento della sua funzione (Costa, 2011; Luzzatto 2001).

Nello specifico, l'obiettivo di questa riflessione è quello di considerare l'allineamento dell'attuale sistema di formazione iniziale in Italia – il TFA<sup>2</sup> – al primo anno di sperimentazione, e di stabilire se vi siano i presupposti di attivazione di quel bagaglio di competenze e conoscenze in linea con il primo stadio di sviluppo professionale (Margiotta, 2007)<sup>3</sup>.

Mentre nel primo capitolo viene presentata una disamina delle principali *policy* europee in materia di formazione iniziale e continua degli insegnanti – compiendo uno sforzo di sintesi che porti ad emersione la prospettiva strategica dell'Unione – in battuta successiva si procede ad analizzare le proposte di formazione disponibili in Italia, con particolare riferimento all'attuale percorso abilitante – il TFA – e al suo predecessore costituito dal sistema delle SSIS<sup>4</sup>.

Il secondo capitolo si articola, invece, nello sforzo di definizione del profilo insegnante emergente a livello europeo; lo stesso viene tracciato a partire dai risultati delle più recenti indagini disponibili in letteratura e attraverso la disamina dei principali modelli di formazione, così da giungere ad un inquadramento delle principali competenze che lo definiscono.

Sempre nell'ambito di questo capitolo, infine, viene proposta una definizione di sviluppo professionale arricchita dalle principali rappresentazioni e dimensioni emergenti da una delle più significative ricerche realizzate in questo ambito dall'OECD: TALIS (2009) che dell'insegnamento secondario esplora vari aspetti tra cui appunto la questione riferita allo sviluppo professionale.

---

<sup>2</sup> Tirocinio Formativo Attivo (TFA) cfr. DM 249/2010

<sup>3</sup> Cfr. Margiotta U. (2007), *Insegnare nella Società della conoscenza*, Lecce, Pensa Multimedia.

<sup>4</sup> Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) cfr. L. 341, 1990, art. 4, comma 3.

La fase empirica viene presentata nel terzo capitolo, dove attraverso uno studio di caso<sup>5</sup> ci si propone di isolare le variabili che possono decretare l'avvicinamento o lo scostamento del profilo in uscita dal TFA rispetto al profilo di insegnante delimitato a livello europeo. L'analisi prende vita analizzando gli ambiti di criticità e di possibilità offerti dal percorso, anche e soprattutto in relazione alla dimensione attinente allo sviluppo professionale. Questa stessa dimensione, che nel secondo capitolo è stata esaminata sia da una prospettiva nazionale che europea, attraverso lo studio di caso viene esplorata coerentemente con la fase in cui si trova la figura docente, ovvero quella iniziale, con attenzione particolare alla variabile esperienziale per chi è già in servizio.

Questo secondo gruppo *target*, come si potrà osservare, presenta infatti un punto di osservazione privilegiato e in un certo senso di confronto, soprattutto con riferimento allo sviluppo di competenze riferite all'ambito "formale", "non formale" e "informale".

Nelle conclusioni della ricerca (Capitolo 4) viene data una sintetica restituzione del valore dello studio, sulla base della generalizzazione possibile rispetto al quadro teorico costruito nell'ambito dei primi due capitoli e consapevolmente con i limiti legati alle dimensioni di indagine; lo studio di caso, infatti, interessando unicamente il TFA attivato presso l'Ateneo Ca'Foscari, non può essere considerato rappresentativo dei risultati e dell'impatto a livello nazionale, che sono stati comunque incrociati mutuando i risultati di altre ricerche svolte recentemente.

In ogni caso, testare l'efficacia del percorso TFA come base interpretativa della risposta italiana agli orientamenti europei in materia di formazione iniziale degli insegnanti permette di avviare una valutazione, per osmosi, su quanto si sia vicini o lontani rispetto alla dimensione prospettata a livello europeo. Tra le intenzioni conclusive di questo contributo, infatti, figura la volontà di dare avvio ad una riflessione capace di tratteggiare nuovi orizzonti pedagogici riferibili alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria così da prospettare, assieme a nuovi ambiti di valorizzazione, delle azioni concrete declinate in "assiomi" che possano risultare di sostegno agli attuali indirizzi politici.

---

<sup>5</sup> Il caso analizzato è riferito ai percorsi TFA attivati presso l'università Ca'Foscari nell'anno accademico 2011/12.



# CAPITOLO 1

## Politiche educative per la formazione continua degli insegnanti

Il primo capitolo affronta una disamina alquanto nota ma sempre di fondamentale importanza e attualità: i cambiamenti che hanno attraversato l'Europa a livello economico, sociale e culturale negli ultimi dieci anni e la proiezione per il decennio da poco iniziato. Questo quadro fa necessariamente da sfondo alla nostra *positio questionis* sulla formazione iniziale degli insegnanti e ai processi di ridefinizione cui questa figura è sottoposta funzionalmente ad un adeguamento della sua professionalità ai cambiamenti contestuali e sociali in atto.

Nella prospettiva europea di ripensamento e revisione del modello di crescita adottato finora, la centralità di questa figura non è mai stata persa di vista e sempre di più si tesse intorno al suo ruolo strategico in virtù della relazione esistente tra qualità professionale degli insegnanti e risultati di apprendimento riportati dagli alunni. (OCSE-PISA, 2006)

Sulla base di questa premessa vengono ripercorsi di seguito, in modo sintetico ma il più possibile significativo, i principali cambiamenti sociali e politici denotanti il panorama europeo al fine di esplorare in che modo questi abbiano contribuito a ridisegnare la figura del docente e il suo ruolo all'interno dell'economia della conoscenza.

### **1.1. Il percorso dell'Unione dall'Agenda di Lisbona a Europa 2020: come sono evolute strategie e obiettivi in materia di formazione degli insegnanti**

### 1.1.1. I nuovi contesti disegnati dall'economia della conoscenza

Il momento che segna l'inizio della svolta Europea nel suo cammino di crescita post-millennio è idealmente identificato con il Consiglio di Lisbona, fase in cui viene elaborata l'omonima strategia che dà il via al processo di revisione delle politiche condotte dall'Unione per promuovere lo sviluppo di sistemi formativi capaci di rispondere alle sollecitazioni derivanti dal processo di globalizzazione (Lisbona, 2000).<sup>6</sup>

Le *milestones* più significative a cui questo processo di rinnovamento è giunto attraverso le raccomandazioni via via prodotte sono certamente quelle di aver introdotto un Quadro Europeo per le Qualifiche (EQF)<sup>7</sup>, un sistema di riconoscimento dei crediti formativi (ECTS)<sup>8</sup> e un sistema europeo per l'assicurazione della qualità (ENQA).<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA DEL CONSIGLIO EUROPEO, Lisbona 23/24 marzo 2000. Web: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

<sup>7</sup> L'EQF (*European Qualification framework*) è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolarne l'apprendimento permanente. La Raccomandazione, entrata formalmente in vigore nell'aprile 2008, stabilisce due date limite: il 2010 per riportare i propri sistemi nazionali di qualificazione all'EQF e il 2012 per introdurre nei singoli certificati di qualifica un riferimento al livello corrispondente dell'EQF. Il sistema nasce con l'obiettivo di collegare i quadri e i sistemi nazionali di qualificazione di vari paesi basandosi su un riferimento comune europeo: i suoi otto livelli, che prendono in considerazione l'intera gamma di qualifiche previste, da un livello di base (Livello 1, ad esempio uscita dall'istruzione primaria) ai livelli più avanzati (Livello 8, ad esempio i dottorati). Gli otto livelli di riferimento sono descritti in termini di risultati dell'apprendimento. L'EQF riconosce che i sistemi di istruzione e formazione in Europa differiscono al punto che è necessario spostare l'attenzione sui risultati dell'apprendimento perché sia possibile effettuare raffronti e dare vita a una cooperazione fra paesi e istituzioni diverse. Nell'EQF, il singolo risultato dell'apprendimento viene definito da ciò che un individuo conosce, comprende e sa fare al termine di un processo di apprendimento. L'EQF si concentra pertanto sui risultati dell'apprendimento (piuttosto che sugli input, quali la durata del periodo di studi), che vengono delineati secondo tre categorie: conoscenze, abilità e competenze. Ciò significa che le qualifiche, in combinazioni differenti, si riferiscono a un ampio ventaglio di risultati dell'apprendimento, incluse le conoscenze teoriche, le abilità pratiche e tecniche e le competenze sociali, che prevedono la capacità di lavorare insieme ad altre persone.

([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf))

<sup>8</sup> *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), introdotto nel 1989 nell'ambito del programma Erasmus. L'ECTS è l'unico sistema di crediti che sia stato testato ed usato con successo in Europa. Inizialmente concepito per il trasferimento dei crediti, il sistema facilitava il riconoscimento di periodi di studio all'estero, aumentando così la qualità ed il volume della mobilità studentesca in Europa. Negli ultimi anni l'ECTS si è evoluto in un sistema di accumulazione, da utilizzare a livello istituzionale, regionale, nazionale ed europeo. Questo è uno dei principali obiettivi della Dichiarazione di Bologna del giugno 1999. ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm))

<sup>9</sup> *Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) è la rete europea per la garanzia della qualità nell'istruzione superiore fondata nel 2000 al fine di promuovere la cooperazione europea in materia di garanzia della qualità. L'idea fondante dell'associazione proviene dal progetto pilota europeo per la valutazione della qualità dell'istruzione superiore (1994-95) che ha dimostrato il valore derivante dalla condivisione e dallo sviluppo di esperienze in materia di garanzia della qualità a cui successivamente è stato dato slancio attraverso la raccomandazione del Consiglio (98/561/CE del 24 settembre 1998) e la Dichiarazione di

Alla base dei motivi che hanno portato a questa spinta propulsiva sono ravvisabili per lo più ragioni di natura economica: la “rivoluzione tecnologica”, ad esempio, ha completamente sovvertito il mondo del lavoro, della produzione e dell’organizzazione (Bonaiuti, 2006). La “conoscenza”, per effetto di queste evoluzioni, ha progressivamente costruito la strada della propria emancipazione diventando il nuovo faro del “capitalismo contemporaneo” trasformando dapprima i sistemi economici e successivamente i tessuti sociali (Fumagalli 2007; Rullani 2004). Se il XX secolo è stato il momento in cui la “produzione” ha vissuto il massimo della sua espressione, il cambiamento, già avviatosi e che vedremo consolidarsi nei prossimi anni è la transizione ad un’“economia cognitiva” e ad una società che diventa anch’essa della “conoscenza”, la cosiddetta *Knowledge society* (Bell, 1973; Drucker, 1993).

Questa ritrovata centralità del “*Knowledge*” porta necessariamente in auge il valore strategico del fattore umano (Becker 1964; Foray 2006), fino al punto che questo diventa il nuovo capitale da promuovere e sulla quale investire (COM, 1995). Entro tale scenario, il benessere e lo sviluppo delle comunità dipendono sempre più dalla capacità di innovazione dei cittadini e dal loro coinvolgimento nel processo di avanzamento della conoscenza; per poter generare progresso diventano fondamentali, sia il lavoro intellettuale collaborativamente prodotto, sia la capacità di lavorare creativamente con le idee, per migliorare la conoscenza attuale e rendere abituali e *routinari* tutti quei processi di innovazione utili allo sviluppo socio-economico (Cucchiara, 2012).

La conoscenza, infatti, non è mai statica, non si cristallizza nel tempo, ma prende forma nel corso del processo che la denota e che di volta in volta la plasma (Nonaka, Takeuchi 1995). La consapevolezza di questa dinamicità ancora una volta fa riferimento alla ritrovata centralità del soggetto e del suo approccio nel modo di viverla e plasmarla. (Bereiter, Scardamalia, Cassels e Hewitt, 1997).

Non sorprende allora, che proprio nell’ambito di un contesto europeo ridisegnato per effetto dei mutamenti sociali ed economici figli del paradigma della conoscenza, abbia preso piede quello che ormai è diventato non solo una *condicio sine qua non* ma un vero

---

Bologna del 1999. La Commissione europea, attraverso sovvenzioni, ha finanziato le attività del ENQA fin da subito. In occasione del suo 10 ° anniversario, l’associazione ha pubblicato "*ENQA: 10 years (2000-2010) - A decade of European co-operation in quality assurance in higher education*".

proprio modello di interpretazione della realtà: il *lifelong learning*<sup>10</sup>, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Con il determinarsi – in una società che richiede ai suoi attori di rapportarsi con un sapere che si qualifica per essere dinamico, distribuito, globalizzato e complesso (Jonassen, 1999) – di nuove richieste di formazione e apprendimento, le quali si specificano a loro volta per il carattere di continuità durante tutto l'arco di vita, diventa primario e strategico il ruolo dei sistemi educativi, per i quali si profilano nuovi compiti: da una parte promuovere la genesi degli strumenti concettuali necessari per rapportarsi con i nuovi saperi e dall'altra rendere i processi di apprendimento al loro interno sinergici con quelli che hanno luogo spontaneamente al di fuori dei contesti istituzionali (Olimpo, 2010).

Già attraverso questa prima disamina si possono qualificare le importanti evoluzioni alla base degli orientamenti che hanno guidato il posizionamento strategico dell'Europa negli ultimi dieci anni e che continuano a guidare il disegno degli interventi futuri mirati alla formazione e all'occupazione.

Il primo segno di questa tendenza è visibile nella strategia elaborata a livello europeo nel corso del Consiglio di Lisbona: *“L'Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza. Questi cambiamenti interessano ogni aspetto della vita delle persone e richiedono una trasformazione radicale dell'economia europea. L'Unione deve modellare tali cambiamenti in modo coerente con i propri valori e concetti di società, anche in vista del prossimo allargamento [...] Ne consegue la necessità per l'Unione di stabilire un obiettivo strategico chiaro e di concordare un programma ambizioso al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione”* (Lisbona, 2000).

Tali conclusioni evidenziano il ruolo centrale riconosciuto ai sistemi educativi nel perseguimento di obiettivi che pur caratterizzandosi per la loro natura politico-economica hanno una forte ricaduta a livello sociale; centralità ulteriormente avvalorata nell'ambito

---

<sup>10</sup> Faure E. and others (1972), *Learning to be*, Paris, Unesco. Il presente rapporto, scritto dall'ex Primo Ministro francese oltre ad avere un'ampia risonanza e ad essere fonte di ispirazione per altri importanti trattati (si veda ad esempio il Rapporto Delors) ha contribuito a diffondere, non solo a livello europeo, il concetto di “Educazione permanente”. [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf)

della Relazione "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"<sup>11</sup> del Consiglio (Istruzione) al Consiglio Europeo, entro la quale vengono definiti gli obiettivi di natura generale che la società deve affidare all'istruzione e alla formazione ovvero:

- lo sviluppo dell'individuo, che in tal modo può realizzare appieno il suo potenziale e condurre una vita di buon livello;
- lo sviluppo della società, in particolare favorendo la democrazia, riducendo le disparità e le disuguaglianze, sia fra gli individui che fra i gruppi e promuovendo la diversità culturale;
- lo sviluppo dell'economia, assicurandosi che le qualifiche della forza lavoro corrispondano all'evoluzione economica e tecnologica.

Da questo secondo passaggio emerge un'altra importante evoluzione, quella legata al concetto di apprendimento come dimensione espansiva non più ascrivibile unicamente a contesti formali, ma che si allarga anche alla sfera "informale" e "non formale" (Engeström, 1987; Leave, Wenger 1991), diventando in questo modo una condizione permanente, un processo da garantire in tutte le fasi della vita di un individuo (COM, 2001; CEDEFOP, 2004)

L'interazione tra tutte queste nuove variabili porta necessariamente alla transizione da processi di apprendimento basati sulle conoscenze a processi basati sulle competenze (Ajello 2002; Perulli, 2007); cosicché, all'alba del nuovo millennio, il tema delle competenze diventa una questione centrale, il *topic* per eccellenza alla base significativi processi di riforma che hanno interessato *in primis* i sistemi di istruzione superiore e a cascata anche tutti gli altri sistemi educativi.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup>Relazione del Consiglio "Istruzione", al Consiglio europeo, sugli "Obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e formazione" [5680/01 EDU 18 - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_it.htm)

<sup>12</sup>Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore si basa su un accordo intergovernativo di collaborazione formalmente sottoscritto nella Conferenza interministeriale tenuta a Budapest e Vienna nel marzo 2010. L'iniziativa era stata lanciata come Processo di Bologna alla conferenza dei ministri dell'istruzione superiore che si era tenuta a Bologna nel giugno 1999 ed era stata ispirata dall'incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998. L'obiettivo è costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore che: si fondi sulla libertà accademica, l'autonomia istituzionale e la partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore; generi qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale; incoraggi studenti e docenti a muoversi liberamente; sviluppi la dimensione sociale dell'istruzione superiore; favorisca l'occupabilità e l'apprendimento permanente dei laureati; consideri studenti e docenti come membri della comunità accademica; si apra all'esterno e collabori con l'istruzione superiore di altre parti del mondo. Nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore i governi hanno impostato

### 1.1.2. Tappe fondamentali del decennio 2000-2010

A partire dal 2000 si è progressivamente venuto a creare uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione come risultato della convergenza del sedimentarsi di tre dimensioni: il quadro della società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra economia ed educazione-formazione. (Alessandrini, 2012)

Successivamente al Consiglio di Lisbona, più che in passato, vengono riconosciuti il ruolo fondamentale dei sistemi di istruzione e di formazione ai fini di sviluppare e di promuovere una ripartenza significativa nell'ambito della cooperazione europea in suddetto ambito: l'obiettivo faro è la trasformazione dell'Unione, entro il 2010, *“nell'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo”*.<sup>13</sup>

Per effetto di questo indirizzo, educazione e formazione assumono un ruolo chiave nel processo di crescita; si assiste ad un vero e proprio cambiamento di paradigma entro cui la competizione passa da “produttiva” a “cognitiva” riportando le persone e il loro potenziale al centro (Margiotta, 2007; Petrini 1985).

La ritrovata e necessaria centralità dei soggetti – in quanto depositari e potenziali risorse del “carburante” del millennio – si traduce in nuove e pregnanti richieste per i sistemi formativi ed educativi, ai quali viene demandata un'importante azione di adeguamento, finalizzata a rispondere a variabili di natura occupazionale, ma anche

---

alcune riforme strutturali di rilievo, quali: l'introduzione di un sistema di titoli comprensibili e comparabili (il sistema a tre cicli di primo, secondo e terzo livello); la trasparenza dei corsi di studio attraverso un comune sistema di crediti basato sul carico di lavoro e i risultati di apprendimento, e attraverso il *Diploma supplement*; il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio; un approccio condiviso all'assicurazione della qualità; l'attuazione di un quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Sulla base degli accordi raggiunti nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore i governi hanno attuato le riforme legislative necessarie. Attualmente lo stadio di avanzamento del processo, e quindi i relativi benefici per studenti, docenti ed istituzioni, variano da paese a paese. <http://www.bolognaprocess.it/>

<sup>13</sup> Due sono i documenti fondamentali che segnano idealmente l'inizio delle politiche europee basate sull'apprendimento permanente: 1. *“Commission Memorandum on lifelong learning”*: elaborato dopo un complesso processo di consultazione. Già in questo documento è evidente la volontà di intervenire attivamente ed in modo incisivo sullo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione data la centralità strategica di questi ultimi ai fini del raggiungimento di tutti quegli obiettivi ascrivibili alla sfera professionale e orientati al miglioramento dell'occupazione. 2. *“Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente”*, COM(2001) 678 Bruxelles, 21.11.2001 entro cui vengono ampliati i confini della formazione e introdotti i concetti di *formale*, *non formale* e *informale*. Il concetto di competenza viene visto sotto nuova luce e il suo riconoscimento diventa il manifesto della mobilità e quindi della nuova strategia europea per il decennio.

inclusiva (Striano, 2010; Vasquez, Oury 2011); tanto che i *must* del decennio avviatosi successivamente a Lisbona possono essere così sintetizzati:

- avviare la transizione verso una società basata sulla conoscenza, favorendo le politiche atte a promuovere la società dell'informazione e lo sviluppo di un mercato del lavoro basato su criteri di competitività e innovazione;
- modernizzare il modello sociale europeo, puntando sul capitale umano e promuovendo azioni atte a favorire l'inclusione sociale;
- sostenere il contesto economico attraverso politiche attente e prospettive di crescita sostenibili.

Una prima concretizzazione di questo orientamento si ha nel marzo del 2001 quando nell'ambito del Consiglio europeo di Stoccolma, viene approvata la relazione sugli "Obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e formazione" presentata dal Consiglio (Istruzione).<sup>14</sup> Nella relazione vengono definiti gli obiettivi da raggiungere entro il decennio 2010, conformemente alle conclusioni approvate dai Capi di Stato e di Governo presenti al Consiglio di Lisbona. Il progetto alla base di tale proiezione è mirato a garantire la partecipazione di tutti i cittadini europei alla nuova società della conoscenza e per farlo in modo concreto viene appositamente istituito il metodo del coordinamento aperto<sup>15</sup>.

Il Rapporto individua tre obiettivi strategici: *migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione, facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione,*

---

<sup>14</sup>Relazione del Consiglio "Istruzione", al Consiglio europeo, sugli "Obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e formazione" [5680/01 EDU 18 - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

<sup>15</sup>Il metodo di coordinamento aperto è stato creato nel quadro della politica dell'occupazione e del processo di Lussemburgo. Esso è stato definito quale strumento della strategia di Lisbona (2000). Il metodo di coordinamento aperto fornisce un nuovo quadro di cooperazione tra gli Stati membri per far convergere le politiche nazionali al fine di realizzare certi obiettivi comuni. Contestualmente a questo metodo intergovernativo gli Stati membri sono valutati da altri Stati membri (*peer pressure*) e la Commissione si limita a svolgere un ruolo di sorveglianza. Il metodo di coordinamento aperto funziona in ambiti che rientrano nella competenza degli Stati membri quali l'occupazione, la protezione sociale, l'inclusione sociale, l'istruzione, la gioventù e la formazione. Esso si basa essenzialmente su: identificazione e definizione congiunta di obiettivi da raggiungere (adottati dal Consiglio); strumenti di misura definiti congiuntamente (statistiche, indicatori, linee guida); il *benchmarking*, vale a dire l'analisi comparativa dei risultati degli Stati membri e lo scambio di pratiche ottimali (sorveglianza effettuata dalla Commissione). A seconda dei diversi ambiti il metodo di coordinamento aperto comporta misure dette di *soft law* che sono più o meno vincolanti per gli Stati membri, ma che non si configurano mai in forma di direttive, di regolamenti o di decisioni. Ad esempio, nel quadro della strategia di Lisbona, il metodo di coordinamento aperto impone agli Stati membri di elaborare piani di riforma nazionali e di trasmetterli alla Commissione. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/open\\_method\\_coordination\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_it.htm)

*aprire l'istruzione e la formazione sul mondo, nell'ambito dei quali vengono complessivamente delineati tredici ulteriori obiettivi concreti.*<sup>16</sup>

Nella declinazione dei tre obiettivi generali sono evidenti i richiami che riguardano in particolar modo il ruolo dell'insegnante e le correlazioni legate alla sua formazione.<sup>17</sup> Il primo degli obiettivi concreti, infatti, rileva esplicitamente l'importanza collegata al miglioramento dell'istruzione e alla formazione degli insegnanti e dei formatori, sostenendo che *“Nel corso dei prossimi dieci anni una delle principali sfide cui saranno confrontati i sistemi d'istruzione e formazione sarà il miglioramento dell'istruzione iniziale e della formazione professionale degli insegnanti e dei formatori, per far sì che le loro conoscenze e capacità corrispondano sia all'evoluzione sia alle aspettative della società, nonché alla composizione diversificata dei gruppi interessati [...] la maggior parte degli insegnanti si è formata 25 anni fa o anche prima e l'aggiornamento delle loro capacità in molti casi non è andato di pari passo con l'evoluzione naturale. [...] La formazione dovrebbe consentire agli insegnanti e ai formatori di motivare i loro allievi, non soltanto ad acquisire le conoscenze teoriche e le capacità professionali di cui hanno bisogno, ma anche ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento in modo da avere le competenze necessarie per la società e il lavoro al giorno d'oggi. Va inoltre affrontata la questione del reclutamento e dello status degli insegnanti.”* (Consiglio europeo, 2001)

---

<sup>16</sup> Di seguito si riportano gli obiettivi generali e gli obiettivi concreti individuati dalla relazione del 2011: 1. *Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione* (1.1. Migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori 1.2. Sviluppare le capacità per la società della conoscenza 1.3. Garantire a tutti l'accesso alle TIC 1.4. Incentivare le candidature a livello di studi scientifici e tecnici 1.5. Sfruttare al meglio le risorse); 2. *Facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione* (2.1. Un ambiente di apprendimento aperto 2.2. Rendere l'apprendimento più attraente 2.3. Sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale); 3. *Aprire l'istruzione e la formazione sul mondo* (3.1. Rafforzare i collegamenti tra vita lavorativa e ricerca e società in generale 3.2. Sviluppare lo spirito di impresa 3.3. Migliorare l'apprendimento delle lingue straniere 3.4. Aumentare la mobilità e gli scambi 3.5. Rafforzare la cooperazione a livello europeo).

<sup>17</sup> L'importanza collegata al ruolo centrale deputato all'insegnamento viene ribadita anche nel corso del G8 tenutosi in Russia nel 2006, al punto 14 della dichiarazione *Education for Innovative Societies in the 21st century* viene affermato quanto segue: *“We will work within our national systems to make teaching an attractive career choice, to develop teachers' knowledge and skills, and to retain effective teachers in schools. The teacher lies at the heart of education. Fundamental to improving student learning and achievement is the presence of highly qualified teachers in every classroom. Teachers must have good knowledge of content and instructional methods to be effective educators and mentors. Effective teachers instruct their students in critical content knowledge, and help develop the desire and ability to excel and to pursue life-long learning.”*(<http://www.unesco.org/education/G8DeclarationonEducation.pdf>)



**Fig. 1.1** – Migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione, punti chiave da realizzare<sup>18</sup>

Per dare seguito alla Relazione su “*Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*”, nell’ambito del Consiglio Europeo di Barcellona (2002), viene individuato un nuovo obiettivo generale: rendere entro il 2010 i sistemi d’istruzione e di formazione dell’UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.<sup>19</sup>

Per ciascuno dei tredici obiettivi indicati nella Relazione vengono individuati alcuni temi chiave da affrontare, nonché un elenco orientativo di indicatori per misurarne l’attuazione mediante il suddetto “metodo aperto di coordinamento”.

Sempre nel contesto della strategia di Lisbona, il Consiglio dei Ministri dell’istruzione, nel 2003 – tenendo conto del punto di partenza dei singoli Stati membri – ha convenuto di fissare una serie di livelli di riferimento del rendimento medio europeo<sup>20</sup> da impiegare fra gli strumenti di controllo dell’attuazione del “*Programma di lavoro*

<sup>18</sup> Schema rielaborato a partire dal “*Programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d’istruzione e di formazione in Europa*” [Gazzetta ufficiale C 142/01 del 14.03.2002].

<sup>19</sup> Facendo seguito al mandato di Barcellona, il Consiglio dell’Unione Europea approfondì le questioni riguardanti l’istruzione e la formazione professionale (VET) ed emanò a Copenaghen (2002) una Dichiarazione volta a promuovere una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale. Il Consiglio sottolineò le sfide fondamentali, per i sistemi di istruzione e formazione professionale.

<sup>20</sup> Nelle Conclusioni del Consiglio viene indicato che i livelli di riferimento del rendimento medio europeo dovrebbero basarsi su dati comparabili; non definiscono obiettivi nazionali; non prescrivono decisioni destinate ad essere adottate da governi nazionali, anche se azioni nazionali basate su priorità nazionali contribuiranno ad una loro realizzazione.

*dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa".*

Nell'ambito delle conclusioni vengono inoltre delineate cinque aree prioritarie di intervento, definendone anche i livelli di riferimento da raggiungere entro il 2010:

- diminuzione degli abbandoni precoci (percentuale non superiore al 10%);
- aumento dei laureati in matematica, scienze e tecnologia (aumento almeno del 15% e al contempo diminuzione dello squilibrio fra sessi);
- aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (almeno l'85% della popolazione ventiduenne);
- diminuzione della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura (almeno del 20% rispetto al 2000);
- aumento della media europea di partecipazione ad iniziative di *lifelong learning* (almeno fino al 12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni).<sup>21</sup>

Il 2004, nell'ambito del percorso decennale preso a riferimento, rappresenta una prima occasione di riflessione e nell'illustrare i progressi compiuti e i ritardi nel processo di cooperazione, la Relazione congiunta Consiglio-Commissione<sup>22</sup> individua tre "leve" su cui basare l'azione futura, per rispettare gli obiettivi e i tempi di Lisbona:

*1. Concentrare le riforme e gli investimenti sui punti chiave*

- mobilitare efficacemente le risorse necessarie:
  - o investimenti pubblici più elevati;
  - o maggiori contributi dal settore privato;
- rafforzare l'attrattività della professione di insegnante e formatore.

*2. Fare dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita una realtà concreta*

- Porre in atto strategie globali, coerenti e concertate;
- Mirare gli sforzi sui gruppi svantaggiati;

---

<sup>21</sup> Consiglio dell'Unione Europea (2003), "Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento)", Bruxelles, 7 maggio 2003 (13.05) (OR. EN) 8981/03

<sup>22</sup> "Istruzione & Formazione 2010" l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa. Bruxelles, 3 marzo 2004 (08.03) (OR. EN) 6905/04

- Prendere le mosse dai riferimenti e dai principi europei comuni (competenze chiave, mobilità, competenze non formali ed informali, orientamento, qualità, trasferimento crediti).

### 3. *Costruire l'Europa dell'istruzione e della formazione*

- Necessità di un quadro europeo delle qualifiche;
- Aumento della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli e con la promozione attiva;
- Rafforzamento della dimensione europea dell'istruzione.

Da questo momento, il cammino verso gli obiettivi esposti a Lisbona viene costantemente monitorato dall'Unione europea, attraverso una serie di report; il primo, datato 2005, individua ben 29 indicatori (*benchmark*) da osservare per comprendere lo stato di avanzamento e sviluppo in direzione degli obiettivi prefissati.<sup>23</sup> Quindi, ne usciranno altri, e nel 2009, a solo un anno dalla scadenza che l'Unione si era prefissata nella capitale portoghese, la Commissione pubblica "*Progress towards the Lisbon objectives in education and training – Indicators and benchmarks 2009*", nel quale i *benchmark* d'osservazione vengono ridotti a 16.<sup>24</sup>

#### 1.1.3. Da Lisbona 2000 a Europa 2020, elementi di continuità e discontinuità

Il decennio 2000-2010 si chiude per l'Europa con un bilancio assai poco lusinghiero con riferimento alla maggior parte delle dimensioni affrontate dalla Strategia di Lisbona 2000; nonostante in alcuni Paesi dell'Unione<sup>25</sup>, infatti, si siano registrati dei successi parziali, nessuno dei cinque obiettivi enunciati nell'ambito della relazione congiunta del 2004 possono considerarsi raggiunti.

Ciò che di positivo questa prima esperienza decennale ha lasciato risiede nel fatto che la cooperazione politica europea in materia di educazione e formazione avviata nel 2000 è rimasta e, anzi, si è rafforzata, prima attraverso il programma di lavoro

---

<sup>23</sup> COM(2005) 549 *Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa*.

<sup>24</sup> Commission staff working document "*Progress towards the Lisbon objectives in education and training Indicators and benchmarks 2009*". Pubblicazione basata sul documento SEC(2009)1616.

<sup>25</sup> In linea generale, i Paesi nordici hanno ottenuto i migliori risultati complessivi (mentre i Paesi dell'Europa meridionale e quelli dell'Europa centrale hanno registrato le difficoltà maggiori).

“Educazione e formazione 2010<sup>26</sup>” e, successivamente, attraverso il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’educazione e della formazione “ET 2020”.

A questo periodo di riforme va altresì il merito di aver tradotto all’interno di concrete politiche attive il concetto di *lifelong learning*.

L’avvio del programma di apprendimento permanente (*LLP*) - nato con l’intenzione di promuovere, all’interno della Comunità, gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d’istruzione e formazione, in modo che gli stessi potessero costituire un punto di riferimento di qualità a livello mondiale - ha rappresentato, in questo senso, un’esperienza virtuosa.

---

### IL PROGRAMMA LLP (Lifelong Learning Programme)

È il programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente attraverso cui viene recuperato e reso effettivo il concetto di *Lifelong Learning*.

#### CENNI STORICI E FONDAMENTI GIURIDICI

Istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006, riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell’ambito dell’istruzione e della formazione dal 2007 al 2013.<sup>27</sup>

I fondamenti giuridici si ritrovano negli art. 149 e 150 del Trattato dell’Unione dove si afferma che "La Comunità contribuisce allo sviluppo di un’istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione..." (art. 149) e che "La Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri..." (art. 150).

#### OBIETTIVI

... *contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future (Strategia di Lisbona).*

... *rafforzare e integrare le azioni condotte dagli Stati membri, pur mantenendo inalterata la responsabilità affidata ad ognuno di essi riguardo al contenuto dei sistemi di istruzione e formazione e rispettando la loro diversità culturale e linguistica.*

#### STRUTTURA

Il programma LLP è composto da:

- 4 Programmi settoriali (*Comenius, Erasmus, Grundtvig e Visite di Studio*);
- 1 Programma Trasversale teso ad assicurare il coordinamento tra i diversi settori;
- e il Programma *Jean Monnet*, per sostenere l’insegnamento, la ricerca e la riflessione nel campo dell’integrazione europea e le istituzioni europee chiave.

---

**Tab. 1.1.** – Caratteristiche principali del programma LLP<sup>28</sup>

<sup>26</sup> “Educazione e formazione 2010”, è il programma cui va attribuito il merito di aver portato all’attenzione della comunità europea alcune delicate questioni quali la necessità dell’impegno della scuola nell’ambito della valorizzazione delle competenze; la necessità di attuare delle riforme ispirate al quadro europeo delle competenze chiave; la preoccupazione per il risultato negativo nella rilevazione sulle abilità in lettura; la necessità dell’approfondimento delle competenze chiave rimodulate nella dimensione della cittadinanza

<sup>27</sup> Ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006.

<sup>28</sup> Cfr. *Lifelong Learning Programme* <http://www.programmallp.it>

Europa 2020 è dunque la strategia che più che sostituirsi alla capostipite che ha accompagnato il decennio 2000-2010, si configura come sua necessaria continuazione; nonostante il quadro che le vede protagoniste sia fortemente cambiato e verosimilmente caratterizzato da un aumento di complessità.

Nel 2000, infatti, le condizioni di contesto erano tali per cui si è assistito ad un'Europa che per effetto della globalizzazione si è scoperta intenta a ridisegnare i propri confini e la propria identità, mossa dall'ambizioso tentativo di realizzare un'economia basata sulla conoscenza; un'economia che assieme alla crescita economica e all'inclusione sociale potesse sostenere nuovi assi di sviluppo economico. Si trattava di un'Europa che per avviare questo rivoluzionario e ambizioso processo di cambiamento ha sostenuto con forza il ruolo dell'istruzione e della formazione che continuano, anche all'interno della nuova strategia, a ricoprire un ruolo chiave sulla base della quale costruire il nuovo processo di crescita.

Tale volontà è bene espressa in un messaggio di Barroso che nei passaggi introduttivi del documento<sup>29</sup> pubblicato a Bruxelles il 3 marzo del 2010, afferma che: *“Il 2010 deve segnare un nuovo inizio. Voglio che l'Europa esca rafforzata dalla crisi economica e finanziaria. [...] È giunto il momento della verità per l'Europa. È il momento di essere audaci e ambiziosi. [...] Per conseguire un futuro sostenibile, dobbiamo sin d'ora guardare oltre il breve termine. L'Europa deve ritrovare la strada giusta e non deve più perderla. È questo l'obiettivo della strategia Europa 2020: più posti di lavoro e una vita migliore. Essa dimostra che l'Europa è capace di promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, trovare il modo di creare nuovi posti di lavoro e offrire un orientamento alle nostre società. [...] La Commissione propone per il 2020 cinque obiettivi misurabili dell'UE, che guideranno il processo e verranno tradotti in obiettivi nazionali. Tali obiettivi, che riguardano l'occupazione, la ricerca e l'innovazione, il cambiamento climatico e l'energia, l'educazione e la lotta contro la povertà, rappresentano la direzione da seguire [...]”*.

Da questa visione emerge una prospettiva entro cui la strategia 2020 rappresenta soprattutto un tentativo di risposta da parte delle istituzioni europee alla crisi che a partire dal 2008 ha interessato e continua a coinvolgere gran parte degli stati membri, ostacolando

---

<sup>29</sup>European Commission (2010). Communication from the commission. *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles. COM(2010)

significativamente il raggiungimento degli obiettivi fissati a partire dal Consiglio di Lisbona del 2000.

In tale contesto la strategia Europa 2020<sup>30</sup> rappresenta il nuovo quadro a medio termine finalizzato alla gestione della crescente complessità che caratterizza il contesto socio-economico dell'UE. La priorità dichiarata è quella di creare le condizioni per un'economia più competitiva con un più alto tasso di occupazione; mentre, il nuovo *must* è quello di puntare ad una crescita che sia:

- *intelligente*, grazie a investimenti più efficaci nei settori dell'istruzione, della ricerca e dell'innovazione capaci di favorire lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- *sostenibile*, attraverso la scelta in favore di un'economia a basse emissioni di CO2, efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse e della competitività industriale;
- *inclusiva e solidale*, ossia focalizzata sulla creazione di posti di lavoro e sulla riduzione della povertà.

Per essere effettiva la strategia s'impenna su cinque ambiziosi obiettivi riguardanti l'occupazione, la ricerca, l'istruzione, la riduzione della povertà e i cambiamenti climatici/l'energia<sup>31</sup>, vengono inoltre stabilite “sette iniziative faro”, focalizzate sui temi prioritari:

- *L'Unione dell'innovazione*, per migliorare l'accesso e l'utilizzo dei finanziamenti per la ricerca e l'innovazione;
- *Youth on the move*, per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro;
- *Un'agenda europea del digitale*, per accelerare la diffusione di Internet ad alta velocità e sfruttarne i vantaggi;
- *Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse*, per scindere la crescita economica dal consumo delle risorse, favorendo l'abbassamento delle emissioni di carbonio,

---

<sup>30</sup> *Europa 2020, una strategia per una crescita sostenibile, intelligente e inclusiva*  
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>

<sup>31</sup> Il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro; il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S; il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato; 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà; i traguardi "20/20/20" in materia di clima/energia devono essere raggiunti (compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni).

incrementando l'uso delle fonti di energia rinnovabile, modernizzando il settore dei trasporti;

- *Una politica industriale per l'era della globalizzazione*, per migliorare il clima imprenditoriale, e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile;
- *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, per modernizzare i mercati del lavoro e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze durante tutto l'arco della vita, anche tramite la mobilità dei lavoratori;
- *La Piattaforma europea contro la povertà*, per sviluppare coesione sociale e territoriale, affinché i benefici della crescita siano equamente distribuiti e che le persone in stato di povertà ed esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose, partecipando attivamente alla società.

L'Unione ha ben esplicitato che, se si vuole che la Strategia "Europa 2020" raggiunga il successo, occorre istituire un valido sistema di governo dell'economia che sia in grado di coordinare tutte le azioni, sia a livello nazionale, che a livello sovranazionale. Un governo dell'economia che utilizzi un'agenda economica rafforzata (con una maggiore sorveglianza da parte dell'Unione), che metta a punto interventi decisi per salvaguardare la stabilità dell'area dell'euro, e che pensi e applichi misure adeguate per rimediare ai gravi problemi del settore finanziario.

Uno degli strumenti più importanti per questo processo di *governance* è il cosiddetto "semestre europeo"<sup>32</sup>, ovvero un ciclo annuale di coordinamento economico *ex-*

---

<sup>32</sup> Tutti gli Stati membri si sono impegnati a realizzare gli obiettivi di Europa 2020 e li hanno tradotti in obiettivi e in politiche di stimolo della crescita a livello nazionale. Ma solo coordinando e riunendo gli sforzi individuali di tutti i paesi si riuscirà a produrre l'impatto voluto sulla crescita. È per questo che la Commissione europea ha istituito un ciclo annuale di coordinamento delle politiche economiche detto "semestre europeo". Ogni anno essa compie un'analisi dettagliata dei programmi di riforme strutturali ed economiche di ciascun paese dell'UE e rivolge loro delle raccomandazioni per i successivi 12-18 mesi. Il semestre europeo inizia con l'adozione da parte della Commissione, di solito verso la fine dell'anno, dell'analisi annuale della crescita, che definisce le priorità per l'anno successivo in materia di promozione della crescita e dell'occupazione. A marzo, sulla base dell'analisi annuale della crescita, i capi di Stato e di governo definiscono gli orientamenti dell'UE per le politiche nazionali. Partendo dalla stessa analisi, nel vertice di primavera il Consiglio europeo fa il punto su:

- la situazione macroeconomica generale
- i progressi registrati per conseguire i 5 obiettivi quantitativi dell'UE
- i passi avanti compiuti nell'ambito delle iniziative prioritarie della strategia.

Elabora inoltre orientamenti strategici su aspetti macroeconomici, di bilancio e riguardanti le riforme strutturali e le misure di stimolo alla crescita, nonché sulle relative interconnessioni.

Ad aprile gli Stati membri presentano i loro piani per il risanamento delle finanze pubbliche (programmi di stabilità o convergenza) e le riforme e misure che intendono adottare per conseguire una crescita intelligente, sostenibile e solidale (programmi nazionali di riforma). A maggio/giugno la Commissione valuta questi programmi e rivolge a ciascun paese una serie di raccomandazioni. Il Consiglio discute e il Consiglio europeo approva tali raccomandazioni. Ciò significa che le indicazioni strategiche vengono fornite agli Stati

*ante*, che produce indirizzi politici impartiti a livello UE dalla Commissione europea e dal Consiglio, che genera raccomandazioni specifiche per i Paesi membri, i quali sono tenuti a tenerne conto nelle loro politiche e nei loro bilanci.

A ben vedere, tuttavia, “Europa 2020” non mira soltanto a far uscire l’Unione dalla grave crisi economica che l’affligge, ma vuole anche porsi su un piano critico per riflettere a tutto tondo sul modello di crescita adottato in questi anni, per tentare di coglierne e colmarne le lacune, creando così le condizioni per un diverso tipo di sviluppo economico: più intelligente, più sostenibile, più solidale.

Il buon andamento della fase operativa viene inoltre sostenuto da un severo controllo, da obiettivi chiari e misurabili (a livello sia europeo che nazionale) e da un’attenta sorveglianza.

#### 1.1.4. Europa 2020 per la formazione: il nuovo Programma “*Education and Training*”

L’approccio elaborato negli ultimi anni all’interno del *framework* europeo considera il sostegno all’apprendimento come ambito di sviluppo sostanziale della democrazia in quanto fondamentale condizione di inclusione sociale. (Alessandrini, 2012).

Le dichiarazioni presenti nel documento Europa 2020 e collegati mostrano chiaramente la traiettoria verso cui intende muoversi l’Unione nel prossimo decennio. Per l’ambito dell’istruzione, si registra la risolutezza nell’assicurare l’investimento in nuove risorse necessarie a modernizzare i metodi e le prassi della formazione sia scolastica che continua.

---

membri prima che inizino ad ultimare i loro bilanci preventivi per l'anno successivo. Infine, alla fine di giugno o all'inizio di luglio il Consiglio adotta formalmente le raccomandazioni rivolte ai singoli paesi europei. Ai paesi che vi non danno seguito entro i tempi stabiliti possono essere rivolti degli avvertimenti. In caso di squilibri macroeconomici e di bilancio eccessivi, entra in gioco un sistema di incentivi e sanzioni. Nel Consiglio dell'UE si tengono regolarmente riunioni ministeriali su temi specifici che sono indispensabili per esaminare, tra pari, i progressi compiuti per conseguire gli obiettivi quantitativi dell'UE e realizzare le iniziative prioritarie della strategia Europa 2020. Per attuare le necessarie politiche e garantire una vasta partecipazione, viene mantenuta una stretta collaborazione con il Parlamento europeo e gli organi consultivi dell'UE (Comitato delle regioni, Comitato economico e sociale europeo) con il pieno coinvolgimento dei parlamenti nazionali, delle parti sociali, delle regioni e di altre parti interessate. [http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/index_it.htm)

*“Investimenti efficienti in capitale umano attraverso sistemi di istruzione e formazione sono una componente essenziale della strategia dell’Europa per raggiungere i principali obiettivi della strategia di Lisbona, ovvero livelli elevati di crescita e di occupazione sostenibile e basata sulla conoscenza, promuovendo nel contempo la realizzazione personale, la coesione sociale e la cittadinanza attiva”*<sup>33</sup> (2009/C 119/02)

Il rilancio dello “spazio educativo e formativo” dell’Unione va dunque inquadrato nell’ambito degli obiettivi strategici da conseguire entro il 2020:<sup>34</sup>

1. Fare in modo che l’apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
2. Migliorare la qualità e l’efficacia dell’istruzione e della formazione;
3. Promuovere l’equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
4. Incoraggiare la creatività e l’innovazione, inclusa l’imprenditorialità, a tutti i livelli dell’istruzione e della formazione.

In particolare il secondo degli obiettivi menzionati “Migliorare la qualità e l’efficacia dell’istruzione e della formazione” indica negli insegnanti le figure chiave per l’innalzamento della qualità dei sistemi educativi: gli Stati membri sono quindi chiamati a sostenere adeguatamente la formazione iniziale e continua dei propri docenti a tutti i livelli di istruzione e formazione, per assicurare un’offerta formativa che prepari gli studenti all’ingresso nel mondo del lavoro e contribuisca alla crescita della società. (INDIRE, 2013)<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02)

<sup>34</sup>“ET 2020” si è posto, in particolare, i seguenti quattro obiettivi strategici: 1) “fare in modo che l’apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà”: è necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al “Quadro europeo delle qualifiche” e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili. Occorre intensificare la mobilità e applicare i principi sanciti nella “Carta europea di qualità per la mobilità”; 2) “migliorare la qualità e l’efficacia dell’istruzione e della formazione”: tutti i cittadini devono poter acquisire le competenze fondamentali; eccellenza e attrattiva dell’istruzione e della formazione sviluppate a tutti i livelli; 3) “promuovere l’equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva”: le politiche d’istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l’approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un’istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un’istruzione inclusiva; 4) “incoraggiare la creatività e l’innovazione, inclusa l’imprenditorialità, a tutti i livelli dell’istruzione e della formazione”: incoraggiare l’acquisizione di competenze trasversali per tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione). Promuovere partenariati tra mondo imprenditoriale e istituti di formazione, e incoraggiare comunità di insegnamento ampie, con la società civile e altre parti interessate.

<sup>35</sup> INDIRE (2013), *INSEGNANTI IN EUROPA, Formazione, status, condizioni di servizio*, Bollettino di informazione internazionale, numero monografico, ottobre 2013

Il Programma “*Education and Training 2020*” (“ET 2020”), in questo senso, si configura come l’asse portante della ripartenza europea per i settori dell’educazione e della formazione e, prendendo le mosse dalle azioni realizzate nell’ambito del programma di lavoro “Educazione e formazione 2010” (“ET 2010”), suo predecessore, si pone l’obiettivo di affrontare le sfide sostanziali che l’Europa deve superare per diventare un’economia basata sulla conoscenza e rendere l’apprendimento permanente una realtà per tutti.

Le principali linee di intervento delineate nel nuovo programma “*Education and Training*” sono contenute nelle Conclusioni del Consiglio europeo del 12 maggio 2009 “*Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’educazione e della formazione («ET 2020»*”.

Le conclusioni del Consiglio vanno a definire programmaticamente un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’educazione e della formazione, con scadenza temporale dell’azione individuata nel 2020.

Ripercorrendo gli indirizzi principali del programma, si osserva che oltre ad incoraggiare il miglioramento dei sistemi di educazione e di formazione nazionali, ai fini di garantire una crescita economica sostenibile e l’occupabilità, il quadro strategico ribadisce la centralità dell’apprendimento permanente quale principio fondante dell’intera strategia. Per questo motivo – sulla base degli orientamenti proposti – lo stesso va promosso entro tutti i contesti, siano essi “formali”, “non formali” o “informali”, e a tutti i livelli, dall’istruzione e dalle scuole della prima infanzia all’istruzione superiore e all’istruzione e alla formazione professionali fino all’istruzione e alla formazione degli adulti.

È esplicito, altresì, l’interesse a lavorare in direzione di un adeguato sviluppo di competenze soprattutto in connessione alla formazione professionale; mentre, con particolare riferimento alla formazione degli insegnanti, gli interventi richiamano una direzione tesa a garantire un adeguato livello di sviluppo professionale in fase iniziale, ma anche e soprattutto nelle fasi successive.

“ET 2020” conferma in larga parte gli obiettivi già definiti nell’ambito processo di Copenaghen, introducendo, però, come nuovo obiettivo strategico, quello dell’“innovazione” e della “creatività”, poco preso in considerazione nelle politiche precedenti. Secondo il Consiglio europeo, infatti, oltre a contribuire alla realizzazione

personale, la creatività costituisce una fonte primaria dell'innovazione, che a sua volta è riconosciuta come uno dei motori dello sviluppo economico sostenibile. La creatività e l'innovazione sono fondamentali per la creazione di imprese e per la capacità dell'Europa di competere.

Nell'ambito degli sforzi volti a conseguire gli obiettivi strategici sopra menzionati, il documento afferma che dovranno essere rispettati diversi principi, primo tra tutti quello di garantire una cooperazione europea guidata da un uso sapiente del metodo di coordinamento aperto, così da sviluppare sinergie efficaci tra i differenti settori dell'istruzione e della formazione.

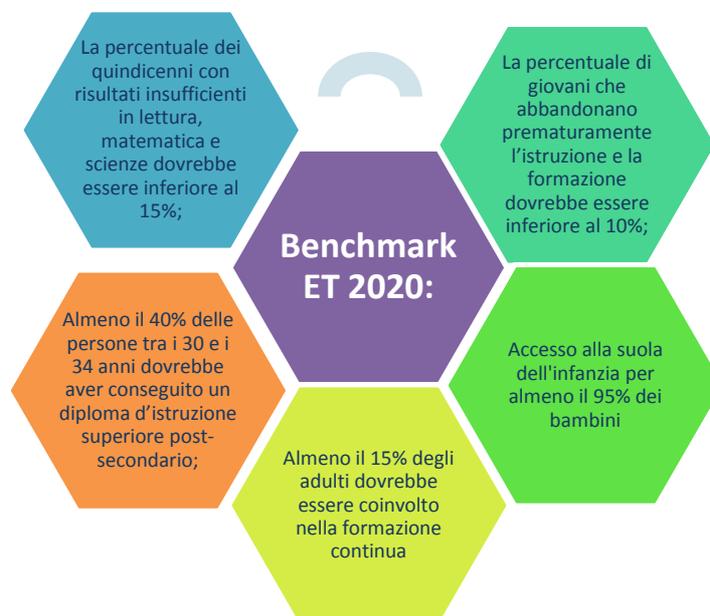
Viene richiamata poi l'attenzione sulla questione connessa al monitoraggio sostenibile degli sviluppi prodotti, in modo che la cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione risulti pertinente e concreta. I risultati, oltre ad essere chiari e visibili, dovrebbero essere presentati, riesaminati e diffusi periodicamente in modo strutturato, creando così la base per una valutazione e uno sviluppo continui.

Un ulteriore principio enunciato fa riferimento all'importanza di valorizzare e mettere a sistema gli obiettivi e le priorità perseguiti a partire dal processo di Copenaghen, i quali, anche in tale ambito, potrebbero concorrere al raggiungimento degli indirizzi promossi.

Per sostenere gli sforzi degli Stati membri volti a modernizzare l'istruzione superiore e sviluppare uno spazio europeo dell'istruzione superiore, si dovrebbe tendere altresì a una stretta sinergia con il Processo di Bologna, in particolare per quanto riguarda gli strumenti di garanzia della qualità, di riconoscimento, di mobilità e di trasparenza e, qualora opportuno, dovrebbe essere ricercata la cooperazione intersettoriale tra le iniziative dell'UE nei settori dell'istruzione e della formazione e quelle nei settori politici correlati, in particolare le politiche occupazionale, imprenditoriale, sociale, giovanile e culturale. La questione emergente, nel prossimo futuro, infatti, è come mobilitare risorse per costruire percorsi formativi e di validazione delle competenze che consentano di conciliare i dispositivi nazionali e quelli transnazionali per il riconoscimento dei titoli, proseguendo il percorso del "processo" di Bologna (Alessandrini 2009a; 2009b; 2009c).

Il buon funzionamento della cooperazione mediante nuovi modi trasparenti di collegamento in rete è uno degli ulteriori principi enunciati; ritenendo lo stesso necessario non solo tra le istituzioni dell'UE, ma anche con tutte le pertinenti parti interessate, che hanno un considerevole contributo da dare in termini di sviluppo, attuazione e valutazione delle politiche. Il dialogo politico con i paesi terzi e la cooperazione con le organizzazioni internazionali, per finire, dovrebbero essere rafforzati, fornendo in tal modo una fonte di idee nuove e di raffronto. Se del caso, le risorse finanziarie dei fondi strutturali europei possono essere utilizzate per rafforzare i sistemi di istruzione e di formazione conformemente agli obiettivi strategici generali e alle priorità degli Stati membri.

Il Consiglio afferma quindi che “il successo del metodo di coordinamento aperto nei settori dell'istruzione e della formazione dipende dalla volontà politica degli Stati membri e da metodi di lavoro efficaci a livello europeo.” Così, per poter disporre di metodi di lavoro efficaci e flessibili nel contesto della cooperazione europea per l'educazione e la formazione, “ET 2020” prevede anche una serie di cicli di lavoro (fino al 2020), ciascuno dei quali avrà diversi settori prioritari, basati sugli obiettivi strategici.



**Fig. 1.2.** – Benchmark ET2020

Nell'Allegato I del documento “ET 2020”, vengono esplicitati i "criteri di riferimento europei", che si basano sui cinque già esistenti (v. fig. 1.2) con l'aumento di certi tassi percentuali, soprattutto per l'istruzione della prima infanzia, per gli adulti in situazioni di formazione.

## L'INSEGNANTE NELLE POLICY EUROPEE 2000-2020

- La formazione dei docenti, sia con riferimento alla fase iniziale che a quella in servizio, diventa un aspetto prioritario degli stati membri dell'Unione;
- Riforme nazionali per garantire adeguato ordinamento di tutti i processi riconducibili alla formazione iniziale degli insegnanti, che tra le varie fasi si configura come una delle più importanti e fondamentali;
- Necessità di garantire alla figura del docente una preparazione adeguata al ruolo e alla flessibilità che il nuovo contesto richiede;
- Forte riesame delle iniziative di formazione riferite ai vari momenti della vita professionale del docente per analizzarne l'effettivo impatto, efficacia e valutarne eventualmente i limiti e l'obsolescenza.
- Competenze e qualifiche dei docenti diventano temi centrali del dibattito ai fini di garantire processi sostenibili di sviluppo professionale.

## TENDENZE EUROPEE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

- Carenze nella preparazione di base;
- Difficoltà nel processo di aggiornamento;
- Mancanza di coerenza tra formazione iniziale, formazione in ingresso, formazione in servizio e sviluppo professionale continuo (discontinuità del processo);
- Risposta inadeguata di formazione da parte dei sistemi educativi (mancanza di un quadro comune a livello europeo, difficoltà di stabilire a livello nazionale un sistema che risulti adeguato, sostenibile e implementabile nel tempo);
- Scarso livello di investimento nella formazione degli insegnanti<sup>36</sup>;
- Un problema molto significativo, con riferimento alla formazione continua, è la durata dell'aggiornamento, infatti, mediamente si tratta di percorsi molto brevi, che hanno pertanto un impatto ridotto sui beneficiari degli interventi;
- Importanza e delicatezza della fase di *induction*, che troppo spesso viene denigrata e manca della giusta attenzione che dovrebbe esservi riservata. Non sono molti i paesi europei in cui viene offerto un servizio sistematico di supporto e tutoraggio nel corso dei primi anni di insegnamento.

## VARIABILI CHE DETERMINANO UN INSEGNANTE DI QUALITÀ

### **Qualifica**

- Titolo universitario per poter esercitare la professione docente;
- Carattere multidisciplinare della sua formazione (conoscenze della materia, conoscenze pedagogiche, abilità e competenze di orientamento);
- Carattere culturale e sociale della figura dell'insegnante, intesa come aderenza al contesto di riferimento;
- Consapevolezza del proprio ruolo sociale.

### **Sviluppo professionale**

- Opportunità di sviluppo nel corso di tutta la carriera e garantire che questo possa concretizzarsi a tutti i livelli (formale, informale, non formale);
- Attenzione crescente per tutte le fasi che caratterizzano il percorso di un docente: formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio e formazione continua.
- Processo per consentire l'ottenimento di standard qualitativi elevati in termini di performance scolastica come mezzo per l'evoluzione di una offerta educativa e formativa coerente con la complessità economica e sociale della globalizzazione.

### **Mobilità**

- Geografica (intesa come possibilità di spendere esperienze professionali e di studio in altre realtà europee);
- Professionale (intesa come opportunità di ricoprire incarichi diversi nell'ambito del mondo dell'istruzione e della formazione).

---

<sup>36</sup> Significative le differenze rilevate a livello europeo, come ad esempio l'obbligatorietà dell'aggiornamento in servizio che presenta un indice di variabilità piuttosto elevato di paese in paese. A questo proposito si rifletta sul contesto italiano, dove dal momento dell'abilitazione all'immissione in ruolo possono intercorrere addirittura degli anni;

### **Partenariati e comunità**

- Importanza per questa figura di mantenere il contatto con reti e *framework* che possano incentivare la figura di un soggetto, così come viene intesa di solito un'organizzazione, che apprende;
- Evitare l'isolamento della figura e fare in modo che possa mantenere uno stretto contatto con la realtà e con i contesti sociali di riferimento anche grazie a queste reti di supporto.

### **MOTIVI ALLA BASE DELL'IMPORTANZA DI UN QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI**

- Garantire ai docenti di poter acquisire conoscenze, atteggiamenti, strumenti e competenze per lavorare in modo efficace;
- Assicurare adeguati finanziamenti alle iniziative con ricaduta sulla formazione e sullo sviluppo professionale degli insegnanti;
- Incentivare e promuovere la valorizzazione della professione dell'insegnante (vedere tutte le motivazioni che la rendono poco attraente in Europa);
- Sostenere lo *status* professionale dell'insegnante.

**Tab 1.2.** – L'insegnante nelle *policy* europee 2000-2020<sup>37</sup>

## **1.2. Caratteristiche storico normative del contesto italiano e conformità agli indirizzi europei**

Prima di approfondire l'impatto del primo ciclo di TFA e il suo eventuale nesso con variabili legate allo sviluppo professionale è d'obbligo un *excursus* storico-normativo che inquadrì la figura dell'insegnante italiano con riferimento ai sistemi di formazione iniziale che si sono via via susseguiti nel nostro paese.

Il 2013, da questo punto di vista, ha segnato un'importante momento di transizione, si è assistito, infatti, all'avvio del primo anno di sperimentazione di un nuovo programma di formazione iniziale riservato agli insegnanti di scuola secondaria: il Tirocinio Formativo Attivo.

Il TFA, tuttavia, rappresenta solo la parziale concretizzazione di una riforma che approvata nel 2010<sup>38</sup>, doveva rappresentare un intervento di sistema con riferimento alla

---

<sup>37</sup> Le fonti dei dati sintetizzati in tabella si basano sulla COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo ed al Consiglio, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007). SEC(2007) 931; SEC(2007)933.  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>

<sup>38</sup> DECRETO 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e

formazione iniziale degli insegnanti e che invece si caratterizza per essere denotata da uno sviluppo quanto mai graduale, come graduale e per certi versi molto lento, è stato il processo di adeguamento del nostro paese agli indirizzi europei emergenti.

Nei paragrafi precedenti si è evidenziata l'intensa fase di riforme in ambito della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che nell'ultimo decennio ha interessato la stragrande maggioranza degli Stati europei per effetto delle sfide poste dalle trasformazioni sociali e culturali e anche della diffusione a livello universitario del Processo di Bologna.

L'Italia è stata uno degli ultimi paesi a inserirsi in questo processo di riforma e fino a pochi anni fa, ad eccezione delle scuole e degli istituti magistrali, non vi era nel nostro paese un sistema che avesse tra le proprie finalità costitutive la formazione degli insegnanti. Si pensi, ad esempio, che fin quasi alla fine degli anni '90 per diventare insegnante di scuola primaria era sufficiente la licenza rilasciata da un istituto magistrale, e che solo a partire dal 1996, anno in cui sono state istituite le facoltà di Scienze della formazione primaria<sup>39</sup>, è stato obbligatoriamente previsto il conseguimento della laurea.

Parallelamente, per i settori dell'istruzione secondaria, il panorama prospettabile sul finire degli anni '90 si presenta ancora più disadorno, in questo periodo, infatti, non esiste alcun istituto professionalizzante né tantomeno una specifica previsione formativa destinata alla formazione dell'insegnante, per la quale si dovrà attendere l'attivazione delle SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario) che si concretizzerà solo nel 1999<sup>40</sup>.

---

della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

<sup>39</sup> Il D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471 ha istituito il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Si tratta di un corso di laurea magistrale quinquennale, a ciclo unico con prova d'accesso, comprensivo di tirocinio (per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari) da avviare a partire dal secondo anno di corso; la laurea magistrale conseguita è anche titolo abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primaria.

<sup>40</sup>Cajani, nel suo breve contributo *"Formazione iniziale e formazione in servizio degli insegnanti: cenni su esperienze italiane ed europee"* avvia una riflessione sulle cause che assieme a quelle politiche e burocratiche avrebbero causato un ritardo del nostro paese nella riforma dei sistemi di formazione iniziale degli insegnanti. Si pensi, ad esempio, che la legge istitutiva delle SSIS risale al 1991, ed il primo ciclo è stato attivato solo nel 1999. In questa disamina di fattori che possono avere rallentato il processo, una causa rilevante viene attribuita alla lunga tradizione pedagogica idealistica che ha denotato il nostro paese, visione secondo la quale la conoscenza dei contenuti di una disciplina porta automaticamente alla capacità di insegnarla, e pertanto la tecnica didattica sarebbe inutile.

<http://www.stmoderna.it/public/Allegati/Luigi%20Cajan%20Mundus.doc>

A partire da questa prima disamina si presentano di seguito i principali passaggi legislativi che hanno segnato l'evoluzione e la trasformazione della formazione iniziale in Italia, con particolare riferimento a quanto specificamente indirizzato all'insegnamento nella scuola secondaria. Ripercorrere storicamente le varie riforme consente non solo di inquadrare meglio i tratti fondamentali delle innovazioni che essi introducono ma anche di riflettere sull'allineamento del nostro Paese rispetto ai nuovi quadri di qualifica europei per i futuri docenti.

### 1.2.1. Evoluzione dell'ordinamento in materia di formazione iniziale degli insegnanti

Il profilo della professionalità docente che progressivamente si è delineato in Italia ha trovato una parziale definizione nei provvedimenti degli anni '90 del secolo scorso. Prima di questo passaggio storico la formazione e l'abilitazione ad insegnare erano accessibili dopo avere acquisito un titolo accademico non finalizzato all'insegnamento vero e proprio, rimettendo in questo modo ai singoli interessati l'onere di provvedervi.<sup>41</sup> L'unica eccezione di quegli anni era rappresentata dagli insegnanti del settore primario e dell'infanzia, per i quali era prevista una formazione di livello non universitario, professionalizzante, il cui diploma rilasciato era di per sé abilitante (Govi, 2005).<sup>42</sup>

Nonostante per i cambiamenti effettivi, come si è detto, si dovranno attendere gli anni '90, il primo vero tentativo di riforma si ha nel 1974 con il D.P.R. 417<sup>43</sup> attraverso cui si dà inizio al lento e travagliato percorso che getterà le basi per un sistema organico di formazione destinato all'insegnamento, consentendo l'adozione di soluzioni legislative capaci di integrare e sistematizzare le diverse esperienze formative avviate e permettendo al nostro Paese di collocarsi a livello europeo in materia di formazione degli insegnanti.

---

<sup>41</sup>Prima della legge di riforma degli ordinamenti didattici (341/90) per i docenti della scuola secondaria di I e II grado l'accesso alla docenza avveniva previo conseguimento di abilitazione all'insegnamento che si poteva ottenere con il superamento del concorso ordinario per titoli ed esami per l'accesso al ruolo, oppure, mediante frequenza e superamento di appositi corsi abilitanti. La formazione universitaria non aveva alcun diretto rapporto con la formazione iniziale del docente e l'abilitazione all'insegnamento si aggiungeva al diploma di laurea generica con la quale, senza alcuna finalizzazione all'insegnamento, era stata conseguita apposita competenza disciplinare utilizzabile anche nel campo della docenza scolastica.

<sup>42</sup> Cfr. Govi S. (2005), *La formazione dei docenti della scuola di domani*

[http://www2.indire.it/materiali\\_dirigenti/allegati/1\\_a\\_Govi.doc](http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/allegati/1_a_Govi.doc)

<sup>43</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato.*

L'elemento innovativo di questa proposta è rilevabile nello stabilire che la formazione universitaria di tutti gli insegnanti debba essere un requisito fondamentale per l'ammissione ai concorsi, sollecitazione che dopo 16 anni viene parzialmente recepita dalla legge che riformò gli ordinamenti didattici universitari, la 341 del 1990,<sup>44</sup> prevedendo l'istituzione di due percorsi dalle configurazioni chiaramente differenziate: il corso di laurea in scienze della formazione primaria e le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), una formazione aggiuntiva post laurea con l'obiettivo di formare gli insegnanti del settore secondario.<sup>45</sup>

I due nuovi percorsi collocano in modo risoluto e definitivo la formazione degli insegnanti in ambito universitario demandando a questo importante attore istituzionale – assieme alle intrinseche responsabilità formative – anche il raccordo tra soggetti in formazione e mondo della scuola; raccordo che si concretizzerà attraverso la fase di tirocinio prevista dagli ordinamenti, piena espressione della formazione professionale dell'insegnante (Luzzatto, 2003). Verosimilmente fu proprio questa fase di trasferimento di competenze al mondo universitario, esso stesso protagonista di importanti riforme in quel periodo<sup>46</sup>, che di riflesso rallentò l'emanazione degli effettivi regolamenti, che vedranno la luce per mano dell'allora Ministro Luigi Berlinguer il 26 maggio 1998 con il D.M. 153 *“Criteri per l'attivazione dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e scuole di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie”*.

---

<sup>44</sup> Due diversi articoli della legge introducono percorsi differenziati per la formazione iniziale a livello universitario dei docenti dei diversi ordini di scuola. In particolare l'art. 3 della legge 341/1990 prevede uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare. I concorsi hanno funzione abilitante. L'art. 4, invece, regola la formazione post laurea dei docenti destinati ad insegnare negli istituti di istruzione secondaria. Per essi la norma prevede una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, con la quale le università provvedono alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalla scuola di specializzazione costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie.

<sup>45</sup> Il primo decreto presidenziale emanato in attuazione dell'art. 4 della legge 341/90 riguarda la scuola di specializzazione per insegnanti della secondaria e prende corpo con il DPR 31 luglio 1996, n. 470. Il secondo decreto presidenziale, emanato in attuazione dell'art. 3 della legge 341/90, riguarda invece i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria, preordinati alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico.

<sup>46</sup> La legge 127 del 1997, art. 95 assegnò alle università le competenze per l'ordinamento didattico nell'ambito di criteri generali fissati dal Ministero, e solo nel 1998 vennero definiti obiettivi, criteri, contenuti e struttura organizzativa dei corsi di specializzazione, dopo aver recepito le indicazioni provenienti da soggetti universitari, scolastici e politici.

Da questo momento si assiste al graduale riordinamento degli istituti e delle scuole magistrali, che dal 2001 non potranno più rilasciare diplomi di valore professionalizzante – prerogativa esclusiva della formazione universitaria – mentre, con particolare riferimento agli interventi destinati alla scuola secondaria, nell’anno accademico 1999/2000 vengono finalmente attivate le SSIS.

I principali elementi di riforma introdotti da questi nuovi ordinamenti sono ascrivibili al riconoscimento del valore abilitante di entrambi i percorsi e alla previsione di una condizione di accesso tramite selezione, funzionale alla modifica del sistema di reclutamento degli insegnanti. Quest’ultimo aspetto, unitamente all’accesso a numero chiuso e programmato sulle esigenze previste per la futura copertura di posti a cattedra, risponde in modo finalizzato all’obiettivo di dare continuità e di rendere interdipendenti i momenti della formazione e del reclutamento cercando così di fronteggiare il consolidato problema del precariato in ambito scolastico<sup>47</sup>.

Per finire, un altro importante obiettivo raggiunto, su cui ancora oggi si fonda la formazione iniziale degli insegnanti è la previsione di un tirocinio obbligatorio, assieme all’adozione di un orientamento che mette al centro le scienze dell’educazione.

Viene dunque recepita l’importanza di affiancare alla preparazione disciplinare una preparazione di didattica generale e di didattica delle discipline supportate da un adeguato impianto pedagogico.<sup>48</sup>

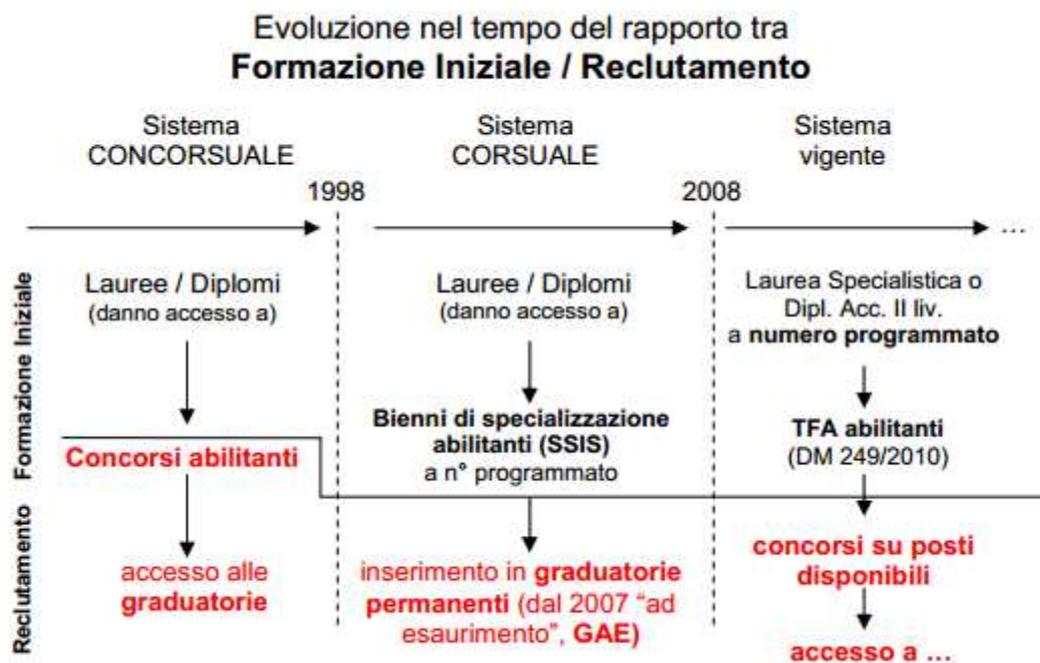
Tutti questi elementi strutturali, connotativi degli ordinamenti universitari del 1990, verranno ripresi all’inizio del nuovo “millennio” dai ministri Moratti e Fioroni.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> La Legge 2 agosto 1999, n. 264 *Norme in materia di accessi ai corsi universitari*, all’art. 1, comma 2, definisce che sia per il corso di laurea che per la scuola di specializzazione viene introdotto il criterio dell’accesso programmato. Con la determinazione del numero chiuso per l’accesso ai corsi di formazione iniziale dei docenti viene a costituirsi un rapporto funzionale tra formazione e reclutamento degli insegnanti.

<sup>48</sup> Ci si rende conto che l’insegnante secondario deve possedere una formazione a 360° dove possono trovare il giusto collocamento anche conoscenze e competenze riguardanti le caratteristiche psicologiche e sociologiche degli allievi, la capacità di gestire le dinamiche di classe e di proporre contenuti e metodi di apprendimento innovativo. Si è di fronte ad una prima embrionale prospettiva di “insegnante di qualità”.

<sup>49</sup> La riforma Moratti riprese la questione della formazione iniziale degli insegnanti all’art. 5 della Legge delega 28 marzo 2003, n. 53. Il Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 227, ne definì le modalità di realizzazione, ma non fu mai applicato. Con il ministero Fioroni, la questione venne ripresa nella Finanziaria 2008. L’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n.244 abrogò i provvedimenti Moratti, sia l’art. 5 della legge 53/2003 sia il Dlgs. 227/2005, e stabilì che con regolamento adottato dal Ministro, sarebbe stata definita la formazione iniziale e il reclutamento del personale docente, attraverso concorsi ordinari, con cadenza biennale. Veniva comunque fatta salva la validità delle graduatorie ad esaurimento, e continuavano le SSIS. Il ministero si concludeva senza il varo del Regolamento attuativo. Con il ministero Gelmini, la questione è ripresa dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, che non abroga le norme varate dal



**Fig. 1.3.** - Rappresentazione dell'evoluzione dei sistemi di formazione iniziale in relazione al processo di reclutamento<sup>50</sup>

### 1.2.2. SSIS – Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario

Con riferimento ai due percorsi concepiti successivamente al periodo di riforme che ha interessato il riordino della formazione iniziale degli insegnanti, le SSIS hanno avuto senza ombra di dubbio il destino più breve e travagliato. Attivate nell’anno accademico 1999-2000 e chiuse definitivamente nell’anno accademico 2008-2009, sono solamente nove i cicli formativi che hanno visto la luce.

Nel paragrafo precedente è stato esaminato il contesto che ha fatto da sfondo al concepimento di queste istituzioni deputate alla formazione iniziale degli insegnanti; ai fini di un ulteriore approfondimento si analizzano di seguito le caratteristiche principali di questi percorsi, assieme agli elementi innovativi introdotti e alle motivazioni che dopo pochi anni hanno portato al loro smantellamento in favore di altri approcci formativi.

---

ministro Fioroni, ma stabilisce l' immediata soppressione delle SSIS, prima ancora di definire le nuova formazione degli insegnanti, che il Ministro affida a un gruppo di lavoro.

<sup>50</sup> Fonte: Libro bianco – *Formazione iniziale e Reclutamento* (Dossier 4 – DDM-GO, giugno 2013) <http://afamidamus.altervista.org/libro-bianco-su-formazione-iniziale-e-reclutamento/>

Il primo incontrovertibile elemento di rottura rispetto all'impianto adottato in precedenza è il passaggio da un sistema "concorsuale" ad un sistema "corsi" di tipo consecutivo, con una serie di significative ricadute a livello di sviluppo professionale della figura docente in fase di formazione iniziale. Per la prima volta, infatti, questa professione viene concepita e inquadrata come l'esito di un processo di specializzazione basato su un insieme organico e strutturato di competenze educative e didattico-disciplinari, interdisciplinari e trasversali. (Scaglioni, 2013).

Costitutivamente le linee generali del decreto individuavano più indirizzi, comprensivi ognuno di una pluralità di classi di abilitazione da attivarsi all'interno di un biennio formativo articolato in quattro principali aree disciplinari:

- *formazione per la funzione docente*: area dedicata allo sviluppo di attività didattiche finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze nelle scienze dell'educazione e in altri aspetti trasversali della funzione docente;
- *contenuti formativi degli indirizzi*: ambito entro cui declinare le didattiche finalizzate all'acquisizione di attitudini e competenze specifiche, relative alle metodologie e ai contenuti delle corrispondenti discipline;
- *laboratorio* con specifico riferimento ai contenuti formativi degli indirizzi;
- *tirocinio*.

Ad eccezione delle aree disciplinari e della definizione del numero di ore da riservare a ciascuna attività in termini percentuali, non venivano tuttavia specificati i contenuti della formazione da destinare alla formazione dei futuri insegnanti. Questo elevato margine di discrezionalità se da un lato consentiva ampia autonomia ai singoli atenei nella declinazione di questi indirizzi, dall'altro non evitò che all'interno del panorama nazionale si sviluppassero diversi modelli di formazione.

Da questo punto di vista l'attivazione delle SSIS ha rappresentato una grande sfida per il mondo accademico che in un momento di transizione denotato dalla riforma dei sistemi d'istruzione superiore ha dovuto affrontare da protagonista il rilancio della formazione iniziale degli insegnanti, interrogandosi sui problemi di collocazione e ruolo, ma ancor più sulle implicazioni, per l'intero assetto universitario, conseguenti allo sviluppo

di un percorso di specializzazione che si proponeva come università professionale. (Margiotta, 2007).<sup>51</sup>

Le SSIS vissero una prima battuta d'arresto con la legge Delega n. 53 del 2003 e successivi interventi legislativi, tra cui la legge finanziaria del 2007, che, fra le altre cose, convertì le graduatorie permanenti provinciali in graduatorie ad esaurimento.<sup>52</sup> La Riforma Moratti di fatto bloccò lo sviluppo delle attività di progettazione e di sperimentazione, collocando la formazione degli insegnanti presso i corsi di laurea specialistica delle università<sup>53</sup>. Le SSIS furono definitivamente soppresse nel 2008.

Per quanto tormentata quest'esperienza ha certamente rappresentato un momento "alto" per la formazione iniziale degli insegnanti, se da un lato infatti ha ravvisato evidenti elementi di criticità, dall'altro ha avuto il merito di innovare attraverso l'introduzione di una serie di pratiche a cui verrà data continuità anche nei percorsi successivi.

A questo proposito, tra i punti di forza si annoverano un'architettura dei percorsi capace di sistematizzare le competenze disciplinari acquisite durante percorso di laurea con le conoscenze proprie delle scienze dell'educazione, articolate nei loro molteplici ambiti

---

<sup>51</sup>Le SSIS per loro intrinseca natura didattica hanno imposto un grande sforzo di incontro tra mondo della scuola e Università, che non sempre si è risolto in modo lineare. Le criticità rilevabili possono essere ricondotte soprattutto nella difficoltà segnalata dai docenti universitari di dover ripensare i propri contenuti in una chiave didattica funzionale ad un trasferimento destinato ad un altro livello di istruzione e per gli addetti ai lavori provenienti dal mondo della scuola (supervisori di tirocinio) alla difficoltà di integrarsi con il contesto universitario (sorta di scontro culturale). (Scaglioni, 2013)

<sup>52</sup>Legge 27 dicembre 2006, n. 296 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 299 del 27 dicembre 2006 - Supplemento ordinario n. 244. *"Con effetto dalla data di entrata in vigore della presente legge le graduatorie permanenti di cui all'articolo 1 del decreto-legge 7 aprile 2004, n. 97, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 giugno 2004, n. 143, sono trasformate in graduatorie ad esaurimento. Sono fatti salvi gli inserimenti nelle stesse graduatorie da effettuare per il biennio 2007-2008 per i docenti già in possesso di abilitazione, e con riserva del conseguimento del titolo di abilitazione, per i docenti che frequentano, alla data di entrata in vigore della presente legge, i corsi abilitanti speciali indetti ai sensi del predetto decreto-legge n. 97 del 2004, i corsi presso le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SISS), i corsi biennali accademici di secondo livello ad indirizzo didattico (COBASLID), i corsi di didattica della musica presso i Conservatori di musica e il corso di laurea in Scienza della formazione primaria."*

<sup>53</sup>Legge 28 marzo 2003, n. 53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale". L'art. 5 "Formazione degli insegnanti" al comma 1, lettera a) recita quanto segue *"la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche"*.

disciplinari e rafforzate con una prospettiva focalizzata sull'insegnamento (Cappa, Niceforo, Palombo 2013). Un ulteriore aspetto virtuoso è ravvisabile nella previsione dei Laboratori Pedagogico Didattici<sup>54</sup> quale momento di integrazione tra le conoscenze disciplinari e la pratica didattica (Perucca, 2005). Per finire, l'introduzione del tirocinio, quale strumento fondamentale per integrare – attraverso le esperienze fatte nelle strutture scolastiche – le competenze teoriche e le competenze operative, ovvero, un momento altamente qualificante di riflessione critica sulla professione docente capace di attivare un rapporto virtuoso tra teoria e pratica (Kolb, 1984; Mortari, 2009; Di Nubila, Fedeli, 2010).<sup>55</sup>

I principali limiti attribuiti alle SSIS sono invece rilevabili nell'eccessiva dilatazione dei tempi di formazione<sup>56</sup>, elemento questo di debolezza, soprattutto se letto in rapporto ad una collocazione dei percorsi nell'ambito di un quadro europeo delle qualifiche. Non meno trascurabile, tra le altre, l'accusa mossa da molti di influire in modo negativo sull'aumento del precariato, aspetto tuttavia, che neanche le riforme successive sono ancora riuscite a sanare.

Al di là dei costi benefici attribuibili a questi percorsi si è osservata *in itinere* ed *ex-post* una certa difficoltà nel definire in modo puntuale le ricadute effettive delle SSIS sul sistema istruzione nel medio-lungo periodo, mancanza attribuibile all'assenza di un

---

<sup>54</sup>Il laboratorio pedagogico didattico è un vero e proprio spazio di formazione mantenuto anche nell'ambito del TFA. Il valore del laboratorio risiede nell'opportunità di considerare l'ambito didattico disciplinare come spazio di ricerca educativa connesso allo studio dei processi di trasmissione/condivisione del sapere che avverrà in prima battuta attraverso la fase di tirocinio.

<sup>55</sup>Le SSIS, in qualità di percorso universitario professionalizzante, hanno imposto un dialogo (non sempre facile come evidenziato in precedenza) tra Università e mondo della scuola. Ciononostante, soprattutto la scuola, attraverso i propri attori coinvolti nella gestione dei percorsi (tutor e supervisor di tirocinio) ha avuto una significativa opportunità di riflessione attiva rispetto ai processi di ricerca e innovazione educativa.

<sup>56</sup>Nel momento in cui il decreto attuativo delle SSIS fu reso operativo, in Italia la maggioranza dei corsi di laurea aveva una durata quadriennale. Tuttavia, già a partire dall'anno successivo della loro attivazione hanno preso avvio le riforme del sistema di istruzione superiore conseguente al Processo di Bologna. Da questo momento i corsi di studi si articolano nella nuova formula dei due livelli: il primo di durata triennale e il secondo di durata biennale. Questa transizione comporta un primo elemento di forte criticità per le neonate SSIS, aggiungere infatti il biennio di specializzazione, significa portare a sette anni il percorso di qualifica all'insegnamento, allungando significativamente i percorsi. Si apre quindi un'ulteriore dibattito sul tipo di formula da adottare e per un primo periodo si opta perché sia la laurea di secondo livello il titolo valido ai fini dell'accesso. Non può questa essere considerata il motivo principale che decretò l'eliminazione delle SSIS, tuttavia, è annoverabile tra le difficoltà di ordinamento dei corsi di formazione iniziale destinati agli insegnanti che porteranno a finalizzare cancellazioni e modifiche da parte dei governi successivi.

monitoraggio sistematico e di ampio spettro.<sup>57</sup> Allo stesso tempo, anche l'impatto della specializzazione didattica del corpo docente e gli esiti occupazionali dei percorsi non sono stati di facile definizione data la "settorialità" delle indagini realizzate. (Cappa, Niceforo, Palombo 2013) Probabilmente, un approccio sistemico e di valutazione maggiormente ponderato avrebbe potuto evitare la brusca soppressione delle scuole sancendo inevitabilmente un vuoto formativo che si protrarrà fino all'arrivo della nuova ondata riformatrice a cui si è dato corso attraverso il DM 249/2010.

### 1.2.3. Il DM 249/2010 e i nuovi indirizzi relativi alla formazione iniziale degli insegnanti

L'attuale sistema di formazione iniziale dei docenti, stabilito con DM 249/2010<sup>58</sup>, approda a circa un decennio dall'avvio delle SSIS e deriva dallo sviluppo delle linee guida sulla formazione iniziale degli insegnanti indicate dalla legge del 2003, cd. riforma Moratti. Nonostante al comma 3 dell'art. 2 venga ribadita l'unitarietà della "funzione docente"<sup>59</sup>, permane all'interno della riforma la dicotomia che vede distinti i percorsi di formazione iniziale destinati ai futuri insegnanti di scuola primaria e a quelli di scuola secondaria.

Le novità più significative introdotte dal DM 249/10, con riferimento alla formazione degli insegnanti di secondaria, riguardano soprattutto la durata dei percorsi,

---

<sup>57</sup>L'assenza di un monitoraggio complessivo da parte degli organi di governo ha portato in questi anni a una proliferazione di analisi e di commenti, spesso portati sull'impresa complessiva delle SSIS, i quali, nella stragrande maggioranza dei casi, hanno valutato l'impianto pedagogico e didattico di questa esperienza, rifiutandola o enfatizzandone elementi positivi a seconda della continuità o della distanza rispetto alle posizioni scientifiche degli studiosi. Sono numerose, invece, le pubblicazioni che hanno monitorato l'operato in senso ampio e aspetti specifici delle singole realtà territoriali della SSIS; queste ricerche rappresentano una ricca miniera di esperienze sulla quale pensare anche le prossime iniziative di formazione insegnante che si stanno svolgendo. (cfr. *"La formazione iniziale degli insegnanti in Italia"*)

<sup>58</sup> DECRETO 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

<sup>59</sup>Art. 2, comma 1 "La formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente. Continua al secondo comma: "E' parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. 3. Le competenze di cui ai commi 1 e 2 costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente".

che ora si realizzano in due fasi diverse e successive in modo da risultare maggiormente inquadrabili a livello europeo.

La prima delle due fasi prevede il conseguimento di una laurea magistrale specifica, a numero programmato che dovrebbe prevedere già al proprio interno insegnamenti qualificanti per i futuri insegnanti e CFU<sup>60</sup> di scienze dell'educazione. La seconda fase, invece, si caratterizza per essere un'annualità avente valore abilitante che si realizza attraverso il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), dando così all'intero percorso l'assetto di un 3+2+1.

Da un punto di vista eminentemente operativo anche per questo processo di riforma si rileva un avvio piuttosto disordinato e denotato da evidenti elementi di discontinuità e criticità che saranno oggetto di trattazione nei paragrafi successivi. Primo tra tutti, la mancata attivazione delle lauree magistrali che ad oggi risultano ancora in *stand-by* e avvolte da un'atmosfera di preoccupante vuoto programmatico e normativo. La fase transitoria avviata nell'anno accademico 2012-2013 ha visto, infatti, unicamente l'avvio del Tirocinio Formativo Attivo di cui si fornisce dettagliata descrizione rispetto a strutturazione e funzionamento.

### *1.2.3.1. Il tirocinio formativo attivo e i suoi aspetti qualificanti*

Il TFA si qualifica per essere un corso di preparazione all'insegnamento della durata di un anno, destinato a coloro che abbiano conseguito la laurea magistrale di cui sopra.<sup>61</sup> Tale percorso viene istituito dalle Università funzionalmente al fabbisogno di personale docente rilevato dal Ministero e sulla base di quanto disposto dai relativi decreti.

Al suo termine, coerentemente al superamento di un esame finale e al conseguimento dei 60 CFU previsti, attribuisce il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Credito Formativo Universitario (CFU)

<sup>61</sup> La gestione delle attività del TFA è affidata al consiglio di corso di tirocinio, istituito sulla base delle indicazioni riportate all'art. 10, comma 4, del DM 249.

<sup>62</sup> I 60 CFU acquisibili al termine del percorso sono così ripartiti: 19 CFU di tirocinio tra diretto e indiretto, 18 CFU di pedagogia (di cui 6 di pedagogia speciale rivolti ai bisogni speciali); 18 CFU di laboratori pedagogico didattici e didattiche disciplinari; 5CFU di tesi e relazione finale.

Il percorso si articola specificamente in quattro diversi gruppi di attività:

a) insegnamenti di scienze dell'educazione;

b) un tirocinio indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 crediti formativi, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor (almeno 75 ore sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità);

c) insegnamenti di didattiche disciplinari;

d) laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche formative e delle esperienze di tirocinio.

La frequenza alle attività del tirocinio formativo attivo è obbligatoria e l'accesso all'esame di abilitazione avviene sulla base di una frequenza di almeno il 70% dei corsi previsti dal piano di studi universitario e dell'80% delle attività di tirocinio diretto e indiretto da svolgersi presso gli istituti scolastici. Al termine del percorso è previsto l'esame di abilitazione, che consiste nella valutazione complessiva dell'attività di tirocinio, nell'esposizione orale di un percorso didattico e nella discussione della relazione finale di tirocinio<sup>63</sup>.

Questo breve *excursus* enfatizza l'importanza della fase di tirocinio (sia diretto che indiretto) quale elemento altamente qualificante dell'anno che porta al conseguimento dell'abilitazione. Emerge un orientamento finalizzato a garantire che il curriculum formativo possa raggiungere la dimensione pratica e professionalizzante che gli è indispensabile, sia attraverso le conoscenze disciplinari ma anche attraverso una sapiente combinazione delle attività sviluppate attraverso i laboratori pedagogici didattici all'esperienza diretta sperimentabile in contesto scolastico.

Il tirocinio risponde così al bisogno di rendere completa la formazione degli insegnanti sul piano universitario coerentemente alla definizione di un profilo professionale in cui formazione teorico-scientifica e formazione professionale risultano

---

<sup>63</sup>L'attività di tirocinio nella scuola si conclude con la stesura da parte del tirocinante di una relazione relativa al lavoro svolto in collaborazione con l'insegnante tutor che ne ha seguito l'attività. La relazione consiste in un elaborato originale che espone le attività svolte dal tirocinante ed evidenzia le capacità dello stesso di integrare ad un elevato livello culturale e scientifico le competenze acquisite nell'attività svolta in classe e le conoscenze in materia psico-pedagogica con le competenze acquisite nell'ambito della didattica disciplinare e, in particolar modo, nelle attività di laboratorio.(art. 10, comma 6)

equilibrate e accompagnate da una riflessione attenta e puntale sulle pratiche di insegnamento direttamente esperite.<sup>64</sup>

A conferma di questa vocazione professionalizzante, per lo svolgimento di tutte le attività correlate al tirocinio, le Università si avvalgono, ricorrendo ad apposite convenzioni, della collaborazione di personale della scuola a cui vengono affidate importanti funzioni tutoriali.

### *1.2.3.2. Avvio del primo anno di TFA tra contraddizioni e fasi transitorie*

Nell'anno accademico 2012/13, non essendo entrati a regime i nuovi corsi di laurea magistrale per l'insegnamento, il TFA è stato attivato con carattere transitorio<sup>65</sup> e ad oggi non è dato di sapere con esattezza quanti cicli saranno ancora attivati prima della messa a regime del nuovo sistema di formazione iniziale tramite specifiche Lauree Magistrali.

L'accesso in deroga è a numero programmato e prevede che in via transitoria sia possibile conseguire l'abilitazione unicamente tramite il TFA. A questo proposito è stato previsto dal MIUR il superamento di una prova di selezione finalizzata a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento della classe di abilitazione<sup>66</sup>. Le prove si sono svolte a livello nazionale nel periodo luglio 2012 e si sono articolate secondo quanto individuato dal Decreto Direttoriale 23 aprile 2012 n. 74 in:

- a. Test preliminare: di contenuto identico su tutto il territorio nazionale per ciascuna tipologia di percorso, che predisposto dal Miur, si è caratterizzato per la data unica di svolgimento.

---

<sup>64</sup> Rispetto ai percorsi attivati nell'ambito delle SSIS, l'impianto delineato dall'attuale riforma evidenzia un orientamento volto a rinforzare – in particolare attraverso il primo biennio di laurea magistrale - la componente culturale e disciplinare dei percorsi. La dimensione socio-psico-pedagogica è affidata più che altro all'anno di tirocinio abilitante.

<sup>65</sup> Conseguono l'abilitazione mediante il compimento del solo tirocinio formativo attivo: a) i laureati che, alla data di entrata in vigore del Regolamento, sono in possesso dei requisiti stabiliti dal DM n. 22/05 per l'accesso alle SSIS e titoli equiparati ai sensi del DM 26 luglio 2007; b) coloro che per l'anno accademico 2010-2011 sono iscritti a uno dei percorsi finalizzati al conseguimento dei titoli di cui sopra; c) i soggetti in possesso del diploma ISEF già valido per l'accesso all'insegnamento di educazione fisica, relativamente alle classi di concorso A029 e A030.

<sup>66</sup> Le procedure di selezione, che a livello nazionale si sono svolte indicativamente nel mese di luglio 2012, sono state oggetto di incandescenti polemiche non solo con riferimento alla presunta efficacia delle modalità selettive, ma altresì con riferimento alla struttura dei test preliminari, che per alcune classi di abilitazione sarebbe stata ambigua.

- b. Prova scritta: predisposta dalle università e basata su domande a risposta aperta relative alle discipline di insegnamento nelle rispettive classi di concorso.
- c. Prova orale: organizzata dalle singole commissioni d'esame tenendo conto delle specificità delle varie classi di concorso.

In generale, l'anno che ha accompagnato l'avvio del TFA si è caratterizzato per i diffusi elementi di criticità emersi a livello nazionale. Nonostante le intrinseche finalità riformatrici, infatti, le nuove disposizioni in materia di formazione iniziale degli insegnanti non solo non hanno trovato un terreno particolarmente fertile e accogliente, ma i primi monitoraggi realizzati a livello nazionale<sup>67</sup> hanno rivelato un panorama entro cui il TFA si è configurato come un intervento dal carattere disomogeneo e spesso confuso.

Parte delle responsabilità sono attribuibili ad un inefficace lavoro di coordinamento da parte del Ministero che non ha saputo dirigere l'operazione in modo da armonizzare gli interventi e tale da garantire omogeneità di comportamento da parte degli Atenei italiani che si sono dovuti improvvisare interpreti di disposizioni spesso poco chiare, e in ritardo rispetto alle tappe di sviluppo del percorso.<sup>68</sup>

Altre critiche mosse a questo impianto derivano dal fatto che sulla base di quanto previsto dalla normativa vigente, la formazione iniziale dei docenti continua ad essere finalizzata al solo conseguimento dell'abilitazione e non ha nessun legame diretto con il reclutamento. Già dai percorsi attivati nel 2008/2009, infatti, non è stato più possibile inserirsi nelle graduatorie ad esaurimento.

La Laurea in Scienze della formazione primaria e i Tirocini Formativi Attivi (TFA) non forniscono di fatto alcuna condizione di maggior favore ai fini del reclutamento, ma semplicemente il possesso dell'abilitazione che è titolo necessario per partecipare ai concorsi. In questo senso il TFA offre come unica opportunità di reclutamento l'inclusione

---

<sup>67</sup> Il Rapporto ANFIS 2013 è uno dei primi monitoraggi disponibili a livello nazionale riferiti agli esiti del TFA in Italia. [http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti\\_ANFIS\\_TFA/RA\\_TFA\\_2013/Rapporto\\_ANFIS\\_sul\\_TFA-primociclo\\_2013-1\\_settembre\\_2013.pdf](http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti_ANFIS_TFA/RA_TFA_2013/Rapporto_ANFIS_sul_TFA-primociclo_2013-1_settembre_2013.pdf)

<sup>68</sup> Si pensi ad esempio al grave ritardo nell'esonero dei Tutor Coordinatori.

in II fascia delle graduatorie d'istituto e la partecipazione ai futuri concorsi ordinari lasciando praticamente immutato il problema del precariato<sup>69</sup>.

Sempre dalle prime valutazioni realizzate a livello nazionale relativamente all'*accountability* dei percorsi emergono tra i maggiori limiti la difficoltà di dare un effettivo taglio professionalizzante ai percorsi, approccio questo che molto spesso entra in antitesi con la tradizione accademica universitaria e che richiama l'urgenza di una maggiore interdipendenza e collaborazione tra i professionisti della scuola e quelli del mondo accademico.

Come già osservato anche per i percorsi SSIS, infatti, si riscontrano degli ostacoli nell'operare una progettazione didattica puntuale e aderente al profilo professionale in uscita, con la preoccupante conseguenza che spesso i contenuti affrontati nei corsi rischiano di essere la riproduzione delle materie trattate durante la formazione universitaria precedente e non hanno il carattere specialistico che invece una formazione professionalizzante dovrebbe garantire.

Questo approccio, come osservato in precedenza, non riguarda unicamente l'Italia, ma interessa la maggior parte dei paesi europei che tendenzialmente non prevedono la formazione di figure professionali specifiche da destinare a questa importante funzione in un ambito che ora è di competenza dell'istruzione terziaria.

Ai fini di contenere questo elemento di criticità potrebbe essere auspicabile prevedere una più stretta collaborazione tra mondo scolastico e mondo accademico anche attraverso la mediazione e l'intervento degli uffici scolastici regionali.

Volendo concludere questa prima rassegna su un anno di sperimentazione – che sarà ripresa e approfondita nell'ambito dei capitoli 3 e 4 – ci si accorge che l'unica attuale prospettiva possibile di formazione iniziale degli insegnanti ha contratto in un unico anno un percorso che nell'impianto originario era complessivamente di 6. Ne deriva che il senso complessivo del *curricolo* rischia di essere compromesso da una perdita di significato limitando esponenzialmente la possibilità delle varie fasi di impattare in modo significativo e adeguato sul profilo in uscita.

---

<sup>69</sup>A norme vigenti, il reclutamento dei docenti, sulla base del contingente autorizzato di anno in anno, avviene attraverso due diversi canali ad ognuno dei quali è assegnato il 50% dei posti disponibili: i Concorsi ordinari e le Graduatorie ad esaurimento (Art. 399 del Dlgs 297/94 come modificato dalla Legge 124/99).

Il TFA che doveva rappresentare una delle parti qualificanti di un percorso strutturato in modo progressivo e funzionale alla formazione iniziale degli insegnanti ora, di fatto, rappresenta l'unica prospettiva di formazione possibile. È evidente come nel quadro attuale il biennio di laurea magistrale diventi fondamentale e urgente per la formazione dei futuri insegnanti. La scelta della laurea magistrale, nella prospettiva di intraprendere un percorso professionale di insegnamento, risulterebbe in questo modo identificativa e qualificante la professione insegnante come scelta motivata e non come ripiego.



## CAPITOLO 2

### Sviluppo professionale docente

Nell'ambito del primo capitolo è stato analizzato il periodo storico che a partire dal 2000 ha interessato l'Europa post-Lisbona ricostruendone le tappe fondamentali sulla base delle *policy* educative realizzate per gestire gli importanti mutamenti in corso. Si è osservato, in particolare, come tali politiche si siano contraddistinte per la loro finalizzazione alla costruzione di ambiti socio-culturali e politici capaci di agire a sostegno alla crescita economica e che fossero allo stesso tempo permeati da un orientamento mirato ad una crescita intelligente, sostenibile e solidale. Dalle varie analisi è emerso altresì con forza, come in questa riconfigurazione generale anche la qualificazione dei sistemi di istruzione e formazione diventi strategica, come strategico è il tema legato allo sviluppo della professionalità docente.

Parlare di sviluppo professionale della figura docente, tuttavia, non è questione semplice, sono innumerevoli, infatti, le variabili che intervengono in questo complesso processo di definizione. Non si danno infatti possibilità di costruzione dell'identità professionale se non attraverso dinamiche relazionali: nessuno è un professionista sino a quando non gli viene riconosciuta professionalità. (Tessaro, 2010)

Sostiene Volpi, a questo proposito, che per accertare la professionalità di una determinata occupazione, non basta che essa implichi conoscenze sistematiche acquisite durante un lungo periodo di apprendimento e sia regolata da norme specifiche, ma occorrono requisiti minuziosi che tengano conto degli aspetti organizzativi e socio-culturali di riferimento (Volpi, 2012).

Pertanto, ai fini di contestualizzare e definire in modo coerente lo sviluppo professionale della figura docente diventano prioritarie due questioni: l'individuazione di un profilo in uscita e una sua puntuale declinazione in termini di competenze all'interno di

un quadro comune europeo, assieme alla consapevolezza che la formazione iniziale non è formazione per tutta la vita.

In questo senso la formazione iniziale rappresenta il primo segmento su cui, nel tempo, dovranno innestarsi gli altrettanto importanti stadi di formazione successiva, motivo per cui non è pensabile che l'acquisizione di professionalità si esaurisca nel periodo di specializzazione *post laurea* abilitante, anche al fine di preservare il profilo formato da una rapida obsolescenza cui di questi tempi sono soggette la maggioranza delle figure professionali. (Bonetta, Crivellari 2002)

La definizione di sviluppo professionale richiede dunque il passaggio dal concetto di formazione a quello più ampio di sviluppo (Vuorikari, 2010). Lo stesso, infatti, si riferisce alle attività rivolte a far progredire la crescita professionale degli insegnanti; tali attività possono includere lo sviluppo personale, la formazione continua, la formazione in servizio, così come gli interventi di sviluppo curricolare, la collaborazione professionale tra pari, la partecipazione a gruppi di studio o a gruppi di progetto, esperienze di *coaching* o *mentoring* (OECD, 2011).

La definizione può essere estesa fino a comprendere l'insieme totale delle esperienze formali e informali di apprendimento lungo tutta la carriera di un insegnante, dalla formazione iniziale al pensionamento (Dutto, 2003).

A partire da queste prime considerazioni, nell'ambito dei paragrafi successivi, si cercherà di delineare il profilo di insegnante di scuola secondaria emergente a livello europeo e, successivamente ad una disamina dei vari significati attribuiti in letteratura al concetto di sviluppo professionale, l'analisi si sposterà sulla relazione esistente quest'ultimo e la fase di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.

## **2.1. La professione docente in Europa: profili tendenze e prospettive ricostruite a partire dalle principali indagini realizzate a livello europeo**

Conseguentemente alle profonde trasformazioni che hanno interessato il nostro continente all'inizio del nuovo millennio, sia ad opera dall'Unione Europea che

dell'OCSE<sup>70</sup>, sono state promosse numerose ricerche ad ampio raggio, finalizzate ad esaminare le prospettive dei sistemi scolastici nei paesi ad economia avanzata. (Dordit, 2011).

Attraverso la prima parte del secondo capitolo si intende ripercorre alcuni di questi contributi, al fine di delineare il profilo di figura docente emergente a livello europeo. L'analisi sarà focalizzata sulla fase di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, per capire meglio quali siano i profili di competenza e soprattutto come questi incidano sui processi di sviluppo professionale.

Come evidenzia Dordit in “*Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*”<sup>71</sup>, un percorso di definizione di profilo di insegnante europeo va declinato in un contesto, quello Europeo per l'appunto, entro cui si è preferito favorire un sistema capace di riconoscere e valorizzare la sfera dell'istruzione e della formazione professionale come materia di competenza dei singoli Stati, ad una logica riduzionista orientata a processi di convergenza forzata e di omogeneizzazione dei diversi sistemi educativi nazionali.<sup>72</sup> Il tutto senza perdere di vista la necessità di garantire un quadro di mutua intelligibilità dei sistemi e l'individuazione di *frameworks* concettuali che rendano comparabili i profili degli operatori dei sistemi educativi nazionali entro lo scenario europeo.

La ricostruzione del profilo di insegnante europeo proposta di seguito è utile, in questo senso, a far emergere le caratteristiche dei diversi sistemi nazionali in termini di convergenza e differenziazione al fine di tracciare e riflettere su quali siano le tendenze

---

<sup>70</sup>L'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) o OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) e OCDE (*Organisation de coopération et de développement*) - è stata istituita con la Convenzione sull'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economici, firmata il 14 dicembre 1960, e ha sostituito l'OECE, creata nel 1948 per gestire il "Piano Marshall" per la ricostruzione post-bellica dell'economia europea. L'OCSE ha sede a Parigi ed è composta da un Segretariato, strutturato in Direzioni Generali, che funge da sostegno alle attività di circa 250 tra Comitati e Gruppi di lavoro, nei quali sono rappresentati i Paesi membri. Ne fanno parte oggi 34 Paesi. Gli obiettivi dell'OCSE sono di sostenere la crescita economica sostenibile, aumentare l'occupazione, innalzare il tenore di vita, mantenere la stabilità finanziaria, assistere lo sviluppo delle economie dei Paesi non membri, contribuire alla crescita del commercio internazionale. Grazie alle attività dell'OCSE, i Paesi membri possono comparare le differenti esperienze, cercare risposta ai problemi comuni, identificare le *best practices* e coordinare le politiche nazionali ed internazionali.

<sup>71</sup>Dordit L. (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti Breve rassegna internazionale*, Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE

<sup>72</sup>Un simile approccio è atto a favorire una prospettiva di salvaguardia e di promozione delle differenze.

comuni e gli elementi di divergenza con riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti.<sup>73</sup>

Nel marzo 2013 è stato pubblicato dalla rete Eurydice<sup>74</sup> il rapporto “*Cifre Chiave sugli insegnanti in Europa*”<sup>75</sup>. Si tratta di un contributo tra i più recenti che attraverso l’individuazione di una serie di indicatori prende in esame i diversi momenti della carriera degli insegnanti e ne ricostruisce le caratteristiche salienti basandosi, anche in questo caso, sulle principali indagini svolte a livello internazionale.<sup>76</sup> Le principali dimensioni rappresentate sono riconducibili:

- alle strutture e ai diversi percorsi che portano all’insegnamento o comunque a conseguire la qualifica di insegnante;
- al quadro sui modelli base di formazione iniziale degli insegnanti;
- a una riflessione sul tipo di qualifica finale conseguita;
- ai tempi e alla durata dei percorsi formativi che portano al raggiungimento della qualifica;

---

<sup>73</sup> Un quadro estremamente interessante, relativamente alle caratteristiche della professione insegnante in Europa, viene fornito nell’ambito della comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio “Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti” (COM COM(2007) 392).

<sup>74</sup>Eurydice è l’Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura, una rete istituzionale che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l’organizzazione dei sistemi educativi europei. La Rete è nata nel 1980 su iniziativa della Commissione europea; è composta da un’unità europea con sede a Bruxelles e da Unità nazionali operanti nei 27 paesi dell’Unione Europea, in tre paesi AELS/SEE (Islanda, Liechtenstein e Norvegia) e in Turchia. Dal 1995, ha fatto parte del programma Socrates e, dal 2007, è parte del nuovo Programma di azione comunitaria per l’apprendimento permanente *Lifelong Learning Programme*. L’unità europea coordina le attività della rete, redige e diffonde la maggior parte delle pubblicazioni, progetta e gestisce le banche dati e il sito Internet. Le unità nazionali raccolgono i dati, contribuiscono alla loro analisi e fanno in modo che i risultati raggiungano gli utenti principali a livello nazionale. Nella maggior parte dei paesi, l’unità nazionale ha sede presso il Ministero dell’educazione, in altri presso centri di risorse documentarie o organi amministrativi e di ricerca. Eurydice si rivolge principalmente ai responsabili della politica educativa, a livello nazionale, regionale, locale o europeo, per incrementare la cooperazione nel settore educativo, migliorando la conoscenza dei sistemi e delle politiche. Il lavoro della rete è anche di supporto alla Commissione europea e ad altre organizzazioni internazionali, in particolare al Consiglio d’Europa, all’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e all’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’educazione, la scienza e la cultura (UNESCO). La procedura per la preparazione degli studi si basa sull’armonizzazione delle definizioni e sulla predisposizione di questionari per la raccolta di dati. Le analisi comparative svolte dall’Unità europea sono controllate dalle Unità nazionali in modo da assicurare che le informazioni in esse contenute siano corrette ed accurate.

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice//brochure\\_eurydice\\_LLIP.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//brochure_eurydice_LLIP.pdf)

<sup>75</sup> Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. Edizione 2013. *Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition_IT.pdf)

<sup>76</sup> E’ di interesse ricordare che il primo documento “sovranaazionale” che ha provato a riunire in modo sistematico e autorevole i principi comuni sulla professione docente è una Raccomandazione dell’Unesco risalente al 05 ottobre 1966, data in cui ancora oggi si celebra la “giornata mondiale degli insegnanti”.

– all'analisi di quanta formazione professionale essi includono.

Altri aspetti individuati come fondamentali per la ricostruzione del profilo sono – oltre alle modalità di formazione – le procedure di reclutamento e assunzione, lo *status* contrattuale e le prospettive di sviluppo di carriera.

### 2.1.1. Le qualifiche

In Europa la qualifica più comune per gli insegnanti dell'istruzione secondaria superiore coincide, nella maggioranza dei paesi con un diploma di istruzione superiore di secondo livello (*master*). I programmi che preparano all'insegnamento nell'istruzione secondaria si caratterizzano, generalmente, nel prevedere una formazione professionale ridotta rispetto ai percorsi destinati alla scuola primaria; la formazione pratica, infatti, nonostante le differenze rilevabili da paese a paese, è più lunga per gli insegnanti del primario e del pre-primario, rispetto ai livelli educativi più alti. Nel caso dell'istruzione secondaria superiore, la formazione professionale, nella maggioranza dei paesi, rappresenta ancora il 20% circa.<sup>77</sup>

La quantità di formazione professionale offerta agli insegnanti del secondario è più legata al livello entro il quale i futuri insegnanti lavoreranno (secondario inferiore o superiore) e non tanto al livello del programma e della qualifica finale (*bachelor/master*). Per entrambi i percorsi, i programmi di formazione iniziale degli insegnanti prevedono lo sviluppo di conoscenze e abilità relative alla ricerca educativa.

Un altro documento cui far riferimento contenente raccomandazioni con riferimento alle qualifiche è il “*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*”<sup>78</sup>, la comunicazione elaborata nel 2005 della Commissione, infatti, fissa una serie di raccomandazioni a sostegno delle azioni dei decisori politici nazionali e regionali per delineare dei principi comuni a livello europeo riguardo alle competenze e alle qualifiche dei docenti. L'intero documento evidenzia la necessità di una

---

<sup>77</sup> Questa percentuale supera il 30% unicamente in 3 paesi, mentre in due rappresenta meno del 10% dell'intero programma.

<sup>78</sup> European Commission (2005). Communication from the commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles. COM(2005).  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

riqualificazione complessiva della figura dell'insegnante europeo, sia in termini di riorganizzazione della sua formazione iniziale, che di predisposizione di adeguati sistemi di formazione continua intesa in una prospettiva di *lifelong learning*.

I principi enunciati nell'ambito della comunicazione riguardano le qualificazioni e le competenze degli insegnanti in modo finalizzato al sostegno della crescita professionale degli stessi, che anche in questo caso viene interpretata in modo strumentale alla qualità del servizio scolastico e al miglioramento dei livelli di apprendimento degli alunni. Obiettivo ulteriore è fornire un impulso per lo sviluppo di politiche in grado di migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione in tutta l'Unione.

#### PRINCIPI ENUNCIATI RIGUARDO ALLE QUALIFICAZIONI E ALLE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI NELLA COMUNICAZIONE DEL 2005

- 1.** *Una professione ben qualificata*: per puntare a sistemi scolastici di elevata qualità è necessario che tutti gli insegnanti siano laureati in istituti di istruzione superiore e che siano giunti almeno fino al livello di istruzione terziaria (*Bachelor*). Viene sottolineato che soprattutto coloro che si apprestano a lavorare nel campo della formazione professionale dovrebbero veder loro garantito nella fase di formazione iniziale la possibilità di raggiungere un buon livello di preparazione nella propria area disciplinare e soprattutto una qualifica pedagogica adeguata.
- 2.** *Una professione inserita in un contesto di lifelong learning*<sup>79</sup>: gli insegnanti dovrebbero essere opportunamente sostenuti in modo che il loro sviluppo professionale possa svilupparsi adeguatamente nel corso di tutta la loro carriera. Sia loro come attori principali, che i loro datori di lavoro dovrebbero riconoscere l'importanza di acquisire nuove conoscenze, e gli insegnanti dovrebbero essere in grado di innovare e utilizzare tutto quanto di innovativo derivi dalla loro pratica per massimizzare l'impatto del loro intervento. È fondamentale che siano impiegati in istituzioni capaci di valorizzare l'apprendimento permanente, e che venga loro garantito di evolversi e adattarsi durante tutta la loro carriera. Gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati a riflettere sulle evidenze emergenti dalle loro pratiche formative e garantire un impegno attivo nell'ambito della ricerca in modo

---

<sup>79</sup> L'apprendimento permanente degli insegnanti va considerato rispetto ai contesti nella quale si sviluppa: formale, non formale e informale. Esso comprende l'istruzione, la formazione, riqualificazione, aggiornamento nelle scuole e nelle istituzioni pubbliche e private. La formazione può concretizzarsi in tutte le situazioni che influenzano il processo di apprendimento del singolo, come soggetto della conoscenza, metodi di insegnamento e di apprendimento, pedagogia, psicologia, approcci organizzativi, teorie e pratiche.

da tenere il passo con la società della conoscenza e il suo carattere di continua evoluzione. Essi dovrebbero essere incoraggiati a partecipare attivamente allo sviluppo professionale, che può comprendere periodi di tempo trascorso al di fuori del settore dell'istruzione, e questo dovrebbe essere riconosciuto e premiato nell'ambito dei propri sistemi.

3. *Una professione in movimento*: la mobilità dovrebbe essere una componente centrale garantita dai programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ai fini di promuovere e incentivare il proprio sviluppo professionale gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati a partecipare a progetti europei e a trascorrere periodi di lavoro e di studio in altri Paesi dell'Unione. Questo tipo di partecipazione va valorizzata oltre che riconosciuta sia dai paesi ospitanti ma soprattutto nel paese d'origine, senza trascurare le opportunità di mobilità tra i diversi livelli di istruzione e tra diverse professioni all'interno del settore dell'istruzione.
4. *Una professione basata sul partenariato*: le istituzioni che erogano percorsi di formazione destinati agli insegnanti dovrebbero organizzare il proprio lavoro in modo collaborativo e garantendo la partecipazione di scuole, enti di formazione e altri *stakeholder* locali. In particolare, gli istituti di istruzione superiore deputati alla formazione degli insegnanti dovrebbero garantire che i propri programmi riflettano le caratteristiche e rispondano in modo aderente ai bisogni emergenti della prassi attuale. Garantire un approccio partecipativo alla formazione degli insegnanti significa non solo porre enfasi sulle competenze pratiche e sulle conoscenze scientifiche di base ma fornire altresì le competenze e la fiducia per riflettere sulla propria pratica e su quella degli altri. La formazione degli insegnanti, va quindi non solo sostenuta, ma dovrebbe diventare di per sé oggetto di studio e di ricerca.

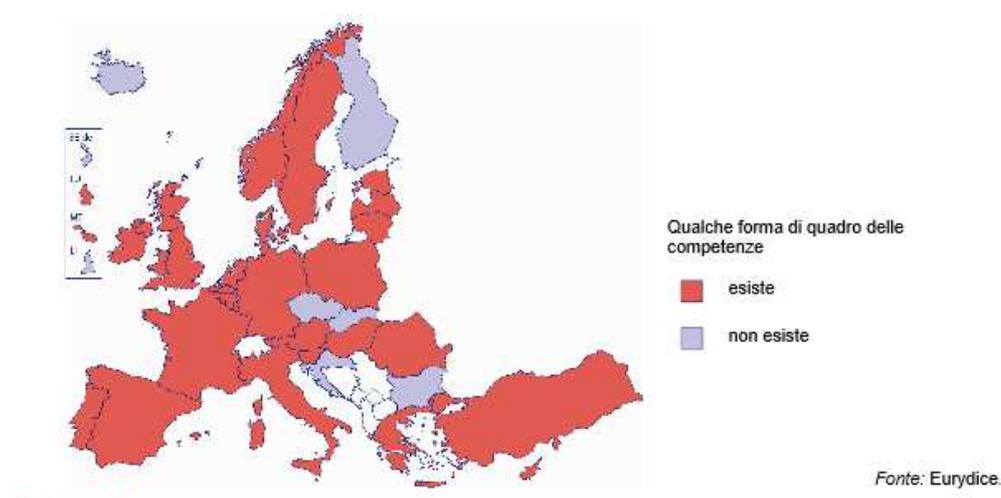
**Tab. 2.1.** – Principi relativi alle qualificazioni e alle competenze degli insegnanti

Sulla base di questi principi enunciati è già possibile prospettare una ridefinizione delle “competenze chiave”<sup>80</sup> degli insegnanti che dovrebbero essere in grado di lavorare

<sup>80</sup> L'insegnamento e l'educazione si aggiungono agli aspetti economici e culturali della società della conoscenza e vanno pertanto contestualizzati nel loro ambito sociale di riferimento. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di: *Lavorare con gli altri*: sono occupati in una professione che dovrebbe fondarsi sui valori dell'inclusione sociale. Hanno bisogno di avere conoscenze di natura evolutiva e di sviluppo e soprattutto devono dimostrare fiducia in se stessi quando si impegnano con gli altri. Hanno bisogno di essere in grado di lavorare con gli studenti come individui e aiutarli a sviluppare in pieno il senso di partecipazione, in modo da renderli membri attivi della società. Essi dovrebbero anche essere in grado di lavorare in modo da incentivare l'intelligenza collettiva degli studenti e se necessario cooperare e collaborare con i colleghi per migliorare il proprio apprendimento e le proprie tecniche di insegnamento. *Lavorare con la conoscenza, la tecnologia e le informazioni*: devono essere in grado di lavorare e gestire diversi tipi di conoscenza. La loro formazione e lo sviluppo professionale dovrebbe fornire gli strumenti per accedere, analizzare, convalidare, riflettere e trasmettere la conoscenza, rendendo effettivo ed efficace l'uso delle tecnologie ove opportuno. Le loro competenze pedagogiche dovrebbero permettere loro di costruire e gestire ambienti di apprendimento e mantenere la libertà intellettuale di fare scelte sulla metodologia scelta al fine di promuovere i processi di apprendimento. La loro competenza nell'impiego delle ICT dovrebbe permettere loro di integrare in modo efficace apprendimento e insegnamento. Essi

con gli altri, lavorare con la conoscenza, le tecnologie e le informazioni e lavorare con e nella società.

In ogni caso, volendo azzardare un primo tentativo di collegamento tra profilo e sviluppo professionale, potremmo convenire nel fatto che il lavoro e la crescita degli insegnanti in tutte queste aree dovrebbe essere incorporato in un *continuum* professionale di apprendimento permanente, che comprenda la formazione iniziale (*initial*), la fase di inserimento professionale (*induction*) e la fase di sviluppo professionale continuo (*continuing*), in quanto non si può pretendere di possedere tutte le necessarie competenze al termine del periodo di formazione iniziale.



**Fig. 2.1.** – Esistenza di qualche forma di quadro delle competenze degli insegnanti che lavorano nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) 2011/2012<sup>81</sup>

dovrebbero essere in grado di guidare e sostenere i discenti nelle reti in cui le informazioni possono essere trovate e costruite. Promuovere quindi forme di sostenibilità di accesso attraverso l'uso, ad esempio, della rete. I docenti dovrebbero avere una buona conoscenza della materia e una visione dell'apprendimento come un viaggio che dura tutta la vita. Le loro competenze pratiche e teoriche dovrebbero anche permettere loro di imparare dalle proprie esperienze e abbinare una vasta gamma di strategie di insegnamento e di apprendimento alle esigenze dei discenti. *Lavorare con e nella società*: enfasi posta sulla dimensione sociale dell'insegnamento essi dovrebbero contribuire a formare degli studenti, in modo globale, ad essere responsabili nel loro ruolo di cittadini dell'UE. Viene attribuita importanza ai processi di inclusione sociale cui l'attività didattica risulta finalizzata, insieme alla progressiva enfasi posta sulle caratteristiche individuali degli allievi. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di promuovere la mobilità e la cooperazione in Europa, e di promuovere il rispetto e la comprensione interculturale. Essi devono avere una comprensione del bilanciamento tra il rispetto e la consapevolezza della diversità delle culture dei discenti e saper identificare valori comuni. Hanno anche bisogno di capire i fattori che creano coesione sociale o, che al contrario possono essere motivo di esclusione nella società, anche le dimensioni etiche della società della conoscenza sono un aspetto fondamentale da possedere. Essi dovrebbero essere in grado di lavorare in modo efficace con la comunità locale, con i partner e con i vari portatori di interesse in materia di istruzione - i genitori, gli istituti di formazione degli insegnanti e i gruppi rappresentativi. La loro esperienza e competenza dovrebbe anche consentire loro di contribuire a sistemi di garanzia della qualità., Sviluppo di una didattica orientata alla promozione dell'apprendimento collaborativo.

<sup>81</sup> Fonte: Eurydice

## 2.1.2. La Formazione iniziale

Sempre nell'ambito della comunicazione "*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*"<sup>82</sup> viene ribadita la necessità che la formazione iniziale dei docenti sia promossa a livello universitario, o ad un livello equivalente, e sia sostenuta da una forte *partnership* tra istruzione superiore e le istituzioni dove gli insegnanti troveranno lavoro. Questo orientamento dovrebbe garantire l'acquisizione di strumenti adeguati per rispondere alle sfide, in continua evoluzione, della società della conoscenza e a promuovere una partecipazione attiva dei docenti, i quali dovrebbero essere in grado di riflettere sui processi di apprendimento ed insegnamento, attraverso un continuo coinvolgimento nelle conoscenze disciplinari, i contenuti curriculari, la pedagogia, l'innovazione, la ricerca e la dimensione sociale e culturale dell'educazione.

Gli indirizzi che emergono dalla comunicazione rimandano, dunque, ad una formazione iniziale che può essere organizzata in diversi modi e che deve prevedere, assieme ad una componente generale e di carattere disciplinare, una componente professionale. In linea di massima, mentre la parte generale dovrebbe fornire al docente la padronanza nell'ambito disciplinare della materia da insegnare, la parte professionale dovrebbe fornire ai futuri insegnanti le competenze teorico-pratiche necessarie ai fini dell'insegnamento. La seconda fase è quella entro cui dovrebbe essere previsto il periodo di tirocinio.

In Europa di fatto, i principali modelli di formazione iniziale destinati agli insegnanti dipendono dalla modalità con la quale vengono sostanzialmente offerte le componenti disciplinari e pratico operative di cui sopra.

Nel caso la componente generale venga proposta assieme alla componente professionale ci troviamo di fronte al *modello simultaneo*, quando invece la componente professionale viene sviluppata successivamente alla parte disciplinare siamo di fronte al *modello consecutivo*.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Tale documento costituirà la base per la Comunicazione della Commissione "*Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*" COM (2007).

<sup>83</sup> Oltre ai modelli "*simultaneo*" e "*consecutivo*", che si attestano per essere i più comuni a livello europeo, grazie alla crescente flessibilità che caratterizza l'istruzione terziaria, sono stati introdotti nuovi modelli per accedere alla professione di insegnante, i cosiddetti "*percorsi alternativi*". I percorsi alternativi si caratterizzano per essere denotati da un forte livello di flessibilità, da una breve durata e per essere fortemente centrati sugli elementi professionalizzanti e sul lavoro. Solitamente vengono introdotti quando

Mentre la prima modalità è comunemente caratterizzante la formazione degli insegnanti del livello primario e pre-primario, in quasi tutti i paesi europei, il modello consecutivo interessa soprattutto gli insegnanti della scuola secondaria inferiore, nonostante, anche in questo caso si registrino delle differenze tra gli stati membri. In Italia, ad esempio, il modello consecutivo per gli insegnanti di scuola secondaria è l'unico possibile, in molti altri paesi europei entrambi i modelli sono applicati.<sup>84</sup>

Un'altra tendenza registrata a livello europeo è quella per cui la formazione pratica è spesso più lunga per gli insegnanti dei livelli educativi più bassi e, nella maggior parte dei paesi membri, si concretizza in attività di tirocinio volte a promuovere esperienze di lavoro concrete in ambienti reali. Ungheria e Romania, sono gli unici stati in controtendenza, nei quali la formazione iniziale dei futuri insegnanti del secondario superiore prevede periodi di tirocinio e attività professionalizzanti più lunghe rispetto a quelle destinate agli insegnanti del primario e pre-primario.

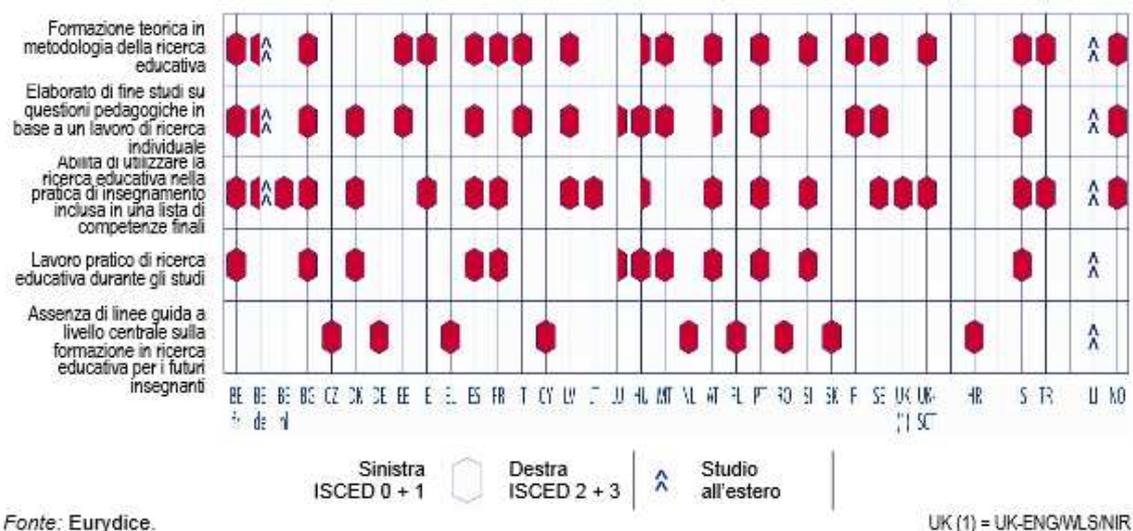
Nel paragrafo 2.1.1. è stata evidenziata tra le raccomandazioni (Tab. 2.1.), l'importanza di promuovere la formazione in ricerca educativa che risulta effettivamente essere generalmente inclusa nella formazione iniziale degli insegnanti. L'acquisizione di conoscenze e competenze di ricerca educativa è stata riconosciuta come un aspetto importante della preparazione degli insegnanti, che dovrebbe aiutarli a integrare i risultati della ricerca in classe e della ricerca accademica nel loro insegnamento. Con riferimento alle linee guida elaborate a livello centrale nei vari paesi europei emerge la volontà di garantire che i programmi di formazione iniziale garantiscano la possibilità di sviluppare conoscenze e competenze relative alla ricerca educativa con riferimento ad entrambi i livelli. La conoscenza delle metodologie della ricerca educativa, l'utilizzo della ricerca educativa nella pratica di insegnamento sono tra le principali linee guida stabilite dai paesi europei e tra le competenze finali da padroneggiare.

---

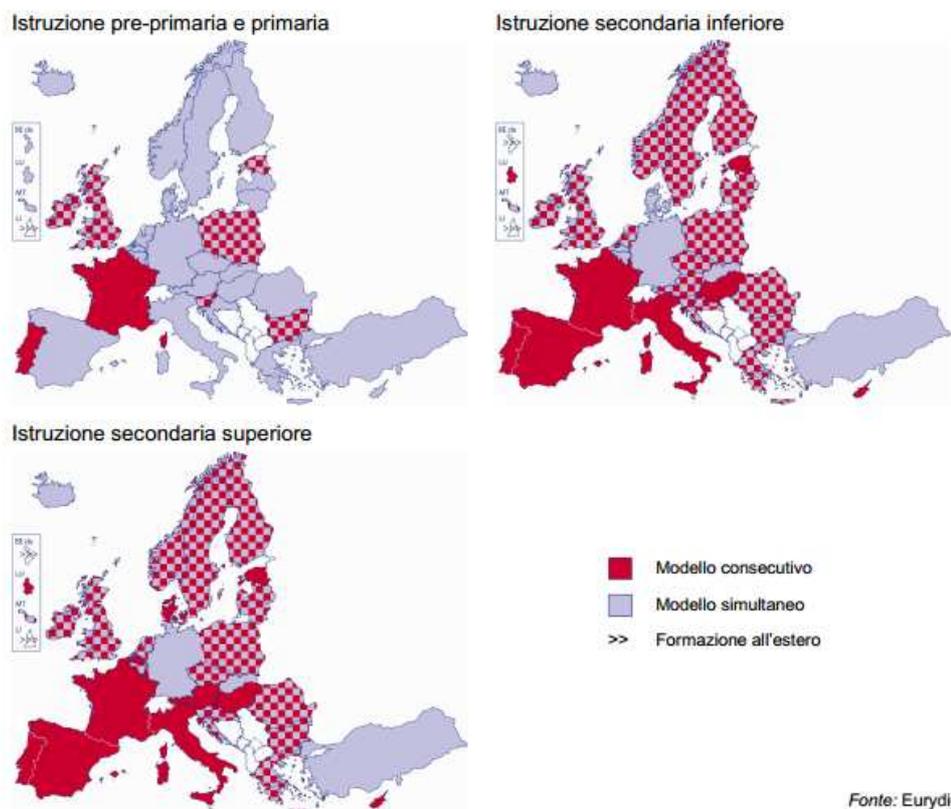
viene rilevata una carenza di risorse umane da impiegare nella scuola e favoriscono l'avvicinamento di professionisti provenienti da altri campi nel modo della formazione.

<sup>84</sup> Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, il modello simultaneo, con riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti si applica in Belgio, Danimarca, Germania, Slovacchia, Islanda e Turchia. Il modello consecutivo è l'unico possibile, oltre che in Italia, anche nel caso di Estonia, Spagna, Francia, Cipro, Lussemburgo, Ungheria e Portogallo.

Un altro aspetto particolarmente significativo è rilevabile nel fatto che i programmi di livello *master* e quelli di livello *bachelor* non si differenziano particolarmente con riferimento alla variabile “ricerca educativa”.<sup>85</sup>



**Fig. 2.2.** – Linee guida relative alla formazione dei futuri insegnanti dell’istruzione pre-primaria, primaria e secondaria, in conoscenze e pratiche della ricerca educativa<sup>86</sup>



**Fig. 2.3.** - Struttura della formazione iniziale degli insegnanti dell’istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) 2011/12<sup>87</sup>

<sup>85</sup> Cfr. Eurydice  
<sup>86</sup> Fonte: Eurydice  
<sup>87</sup> Fonte: Eurydice

In linea generale si osserva come in Europa non esista un unico modello riferito alla fase di formazione iniziale degli insegnanti; volendo a titolo esemplificativo, realizzare un veloce confronto riguardo alcuni elementi chiave circa le *policy* nazionali è possibile fare riferimento all'analisi proposta da Dordit che prendendo a riferimento alcuni paesi ha delineato quanto segue<sup>88</sup>:

- L'Inghilterra si caratterizza per adottare prevalentemente un modello di tipo consecutivo, articolato in una prima fase di apprendimento ed in una successiva di insegnamento diretto. Gli anni di studio previsti per ottenere la qualifica sono indicativamente 4 e portano all'ottenimento di un titolo di primo livello (*bachelor*); questa prima parte del percorso è seguita da un anno di formazione professionalizzante a tempo pieno. Di particolare interesse è la riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 che ha reso obbligatorio la previsione di un periodo di inserimento denominato *induction*, da parte di tutti gli insegnanti di nuova qualifica. Questo momento di inserimento ha la durata di un anno e oltre a sottoporre gli insegnanti ad un periodo di prova, li assiste attraverso un'offerta formativa dedicata e finalizzata ad un accompagnamento efficace nello stadio di primo accesso alla professione.<sup>89</sup>
- In Francia per effetto delle recenti disposizioni normative, la formazione iniziale degli insegnanti è essenzialmente di tipo consecutivo, nonostante il conseguimento della laurea specialistica biennale si realizzi in alternanza ad attività formative specifiche sul campo e di *stage*. La pratica di studio avviene presso istituti di istruzione universitaria per la formazione degli insegnanti *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* (IUFM)<sup>90</sup> ed è di particolare interesse osservare la complementarità nella relazione tra

---

<sup>88</sup> Cfr. Dordit, "Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti"

<sup>89</sup> Nel Regno Unito il *Department for Education and Employment* (DfEE), responsabile per la pianificazione e il monitoraggio dei servizi educativi, è stato fortemente interessato alla tematica della formazione dei docenti. Il DfEE tra le varie iniziative, ha pubblicato un importante contributo sulla professione docente, un libro verde dal titolo *Teachers: meeting the challenge of change*, in cui si propone una nuova strutturazione della carriera degli insegnanti, focalizzata sul riconoscimento dei risultati raggiunti, sull'incentivazione e sulla motivazione per un ulteriore sviluppo professionale, nonché una nuova strutturazione dei corsi di formazione iniziale. Il documento propone anche misure per supportare gli insegnanti nel loro sviluppo professionale continuo, mirate a curare, in modo particolare, l'aggiornamento sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il DfEE ha incaricato l'Agenzia per la Formazione degli Insegnanti (TTA) con il compito di approvare i curricula e i corsi per la formazione degli insegnanti, stabilendo gli standard nazionali per la formazione, e di realizzare studi e ricerche sull'argomento] di elaborare un piano nazionale per il periodo 1998-2001 per la formazione dei docenti, con i seguenti obiettivi prioritari:

- innalzare il livello della formazione iniziale degli insegnanti;
- assicurare un supporto pedagogico-didattico agli insegnanti all'inizio di carriera;
- migliorare le conoscenze e le capacità pedagogico-didattiche di tutti i docenti in servizio;
- far sì che la professione docente sia basata sulla ricerca.

<sup>90</sup> Gli istituti universitari di formazione pedagogica francesi sono stati creati in applicazione alla legge di orientamento del 1989. Si tratta di strutture di livello universitario, responsabili della formazione

formazione iniziale e reclutamento. Gli studenti che abbiano superato il concorso previsto al termine del quinquennio di studi (composto dal triennio di base e dal biennio di laurea magistrale) vengono infatti assunti con contratto temporaneo e inquadrati nel sistema scolastico francese con la qualifica di *professeur stagiaire*, cui si richiede di svolgere un anno di attività di tirocinio positivamente valutata all'interno di un'istituzione scolastica per poter ottenere la nomina in ruolo.

- In Spagna i docenti della scuola secondaria, sia dell'istruzione generale che della formazione professionale, seguono corsi strutturati secondo un modello consecutivo, che all'acquisizione di conoscenze disciplinari ottenuta mediante una laurea triennale, fanno seguire una laurea specialistica di impostazione teorico-pratica.
- In Svizzera la formazione iniziale degli insegnanti è concepita secondo un modello consecutivo che si caratterizza diversamente a seconda che si tratti di istruzione generale e formazione professionale. Con particolare riferimento alla prima, per tutti gli ordini di insegnamento, viene prevista una formazione scientifica nella disciplina di insegnamento accompagnata da una mirata formazione professionale all'insegnamento. I cicli di studio sono concepiti sulla base di un profilo di competenze in uscita che permette agli studenti non solo di costruire e strutturare la loro identità professionale di insegnanti, ma di gettare altresì le basi del loro sviluppo professionale lungo tutto l'arco della loro carriera.<sup>91</sup>

Significative, con riferimento alla formazione iniziale, anche le iniziative approntate dalla Germania che ha cercato di rispondere ai bisogni emergenti istituendo, nel 1998, una Commissione speciale, con il compito di definire i contenuti della formazione degli insegnanti. I lavori della Commissione si sono conclusi nel 1999 dando vita ad un rapporto contenente le linee guida per lo sviluppo e le prospettive future nel settore della formazione degli insegnanti. Il rapporto oltre ad evidenziare il ruolo e le responsabilità attribuite ai vari attori istituzionali, la cui responsabilità è di primaria importanza per quanto riguarda la formazione iniziale e la formazione continua degli insegnanti,

---

dell'aspirante docente, raccordate ad una o più università. Il percorso formativo ha mediamente una durata di due anni e prevede un'equilibrata combinazione di insegnamenti di carattere didattico-disciplinare, formazione psicopedagogica e didattica generale assieme alla fase di tirocinio.

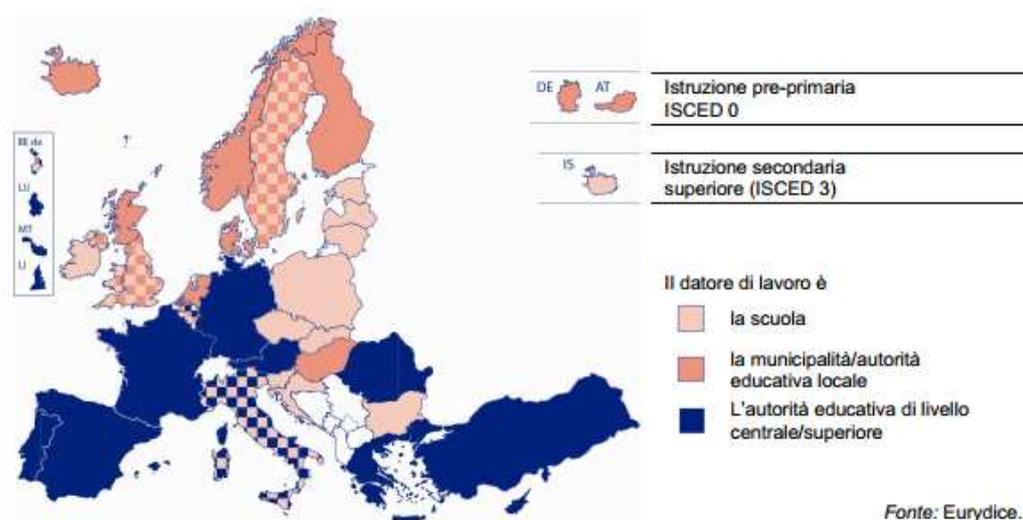
<sup>91</sup>Rispetto al settore della formazione professionale, i docenti attivi nella formazione scolastica di base e nella preparazione alla maturità professionale devono disporre di un'abilitazione all'insegnamento per il grado secondario superiore con una formazione pedagogico-professionale a livello universitario, una formazione disciplinare convalidata da un diploma di grado terziario, oltre ad un'esperienza aziendale di sei mesi. L'abilitazione all'insegnamento di materie professionali specifiche presuppone invece un diploma di formazione professionale superiore o di una scuola universitaria, oltre ad una formazione pedagogico-professionale.

sottolinea anche il ruolo delle singole scuole nella strutturazione di un piano di formazione appositamente definito sulla base dei bisogni rilevati contestualmente.

Per finire, è interessante notare come a livello europeo ci sia una crescente partecipazione da parte di scuole o di reti di scuole al processo di formazione iniziale. Le scuole diventano sempre più dei «formatori» in collaborazione con gli istituti universitari (Eurydice. 2005).

### 2.1.3. Criteri di ammissione alla formazione iniziale

Sempre secondo dati Eurydice l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti è soggetta nella maggioranza dei paesi europei a specifiche condizioni e ne deriva che criteri e metodi di ammissioni possono essere stabiliti sia a livello di istituto che a livello di autorità educativa. In Italia, ad esempio, la Legge costituzionale n. 3 del 2001 attribuisce allo Stato la competenza esclusiva per la definizione delle norme generali in materia di istruzione. La responsabilità generale del sistema di istruzione spetta al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), che opera a livello centrale, mentre a livello locale operano gli Uffici Scolastici Regionali (USR) e Provinciali (USP). (ISFOL, 2012).



**Fig. 2.4.** - Livello/organismo amministrativo responsabile dell'assunzione degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12<sup>92</sup>

<sup>92</sup> Fonte: Eurydice

Per accedere a percorsi abilitanti è richiesto per la quasi totalità dei paesi il possesso di un diploma di scuola secondaria superiore con riferimento al livello *bachelor*, mentre, per l'accesso a studi a livello *master*, viene considerato il rendimento riferito al livello precedente.

Ma quali sono, nello specifico i criteri che regolano la selezione? In generale, riporta Eurydice, per l'ammissione alla formazione iniziale degli insegnanti, valgono i criteri definiti per l'accesso all'istruzione terziaria, anziché specifici criteri di selezione. Unicamente 1/3 dei paesi europei, tra cui l'Italia, infatti, si avvale di specifici canali di ammissione, che possono essere prove finalizzate a testare il rendimento in specifiche discipline e/o colloqui di natura motivazionale/psicoattitudinale. Ci sono poi casi di paesi nei quali la selezione è stabilita a livello di istituto. Questa elevata eterogeneità ha fatto sì che negli ultimi anni si intensificasse la collaborazione tra gli istituti di istruzione superiore europei con riferimento all'ammissione degli studenti, al fine di assicurare una maggiore coerenza tra i requisiti di accesso e i programmi di formazione degli insegnanti.

#### 2.1.4. I Formatori degli insegnanti

Una variabile molto significativa, con riferimento ai percorsi di formazione iniziale degli insegnanti è riconducibile alle figure deputate alla formazione di questa importante categoria professionale.

Come evidenziato nel paragrafo 1.2.2. – specificamente riferito al contesto italiano – una delle maggiori critiche mosse ai sistemi di istruzione superiore deriva proprio dalla difficoltà del mondo accademico di progettare un curriculum capace di soddisfare in modo efficace il bisogno di formazione corrispondente al profilo docente in uscita.

Ciò non sorprende se si pensa che anche in Europa, in ben 21 paesi, ai formatori degli insegnanti che operano nell'ambito della formazione iniziale si applicano gli stessi requisiti di qualifica validi per l'altro personale docente dell'istruzione terziaria. In termini di requisiti di qualifica accademica, i formatori degli insegnanti negli istituti di istruzione

terziaria devono normalmente possedere almeno un diploma avanzato (*master* oppure *phd*) nelle aree in cui insegnano.

In generale, si osserva un alto livello di eterogeneità tra le diverse categorie di formatori, ciò è in parte conseguenza del fatto che l'organizzazione della formazione iniziale è altamente diversificata di paese in paese, ma anche del fatto che tale differenza aumenta ulteriormente in base ai livelli (scuola primaria e secondaria) e ai momenti di riferimento (formazione iniziale o continua). Vi è ad esempio un'eterogeneità ancora maggiore tra i formatori degli insegnanti che operano nell'ambito dello sviluppo professionale continuo.

Volendo focalizzare l'attenzione sulla fase di formazione iniziale, con particolare riferimento al momento professionalizzante, è tendenza comune europea quella di coinvolgere docenti che abbiano già maturato una significativa esperienza di insegnamento.

Sulla base dei dati raccolti da Eurydice in Francia, ad esempio, la formazione dei futuri insegnanti del primario, durante la fase di inserimento, è curata dai *maîtres-formateurs* (maestri formatori) che hanno seguito una formazione specifica allo scopo. Analogamente anche a Cipro e in Estonia, il personale che funge da mentore per gli insegnanti neo-assunti durante il periodo di inserimento deve aver seguito una formazione specifica. In altri paesi europei quali Portogallo, Italia, Spagna nella selezione delle persone cui affidare il ruolo di supervisori di tirocinio viene data la precedenza a chi ha maturato una significativa esperienza di insegnamento nella materia e, in particolare in Portogallo, a chi ha ricevuto una specifica preparazione nella supervisione delle pratiche di insegnamento.

Per finire, in 12 paesi i formatori degli insegnanti devono possedere una qualifica di insegnante per il livello specifico per il quale preparano i futuri insegnanti. In Spagna e in Italia ciò vale soltanto per i tutor nei tirocini pratici a scuola.

Un aspetto molto importante è legato, nei vari paesi, ai diversi livelli di autonomia nello stabilire le qualifiche da richiedere al personale da destinare alla formazione degli insegnanti con il presupposto di base che vengano rispettati gli standard minimi. Questa autonomia in alcuni dei paesi membri ha dato vita a delle buone pratiche, come ad esempio quella dell'associazione olandese dei formatori degli insegnanti (*VELON*) che ha istituito

un registro e degli standard professionali che i formatori degli insegnanti dell'istruzione primaria, secondaria, professionale e superiore devono soddisfare.<sup>93</sup> Essi includono competenze didattiche, relazionali e organizzative, oltre alla capacità di lavorare con i colleghi all'interno di un'organizzazione, di lavorare in un contesto più ampio e di partecipare ad attività individuali di sviluppo professionale.

### 2.1.5. Genere, età e retribuzione

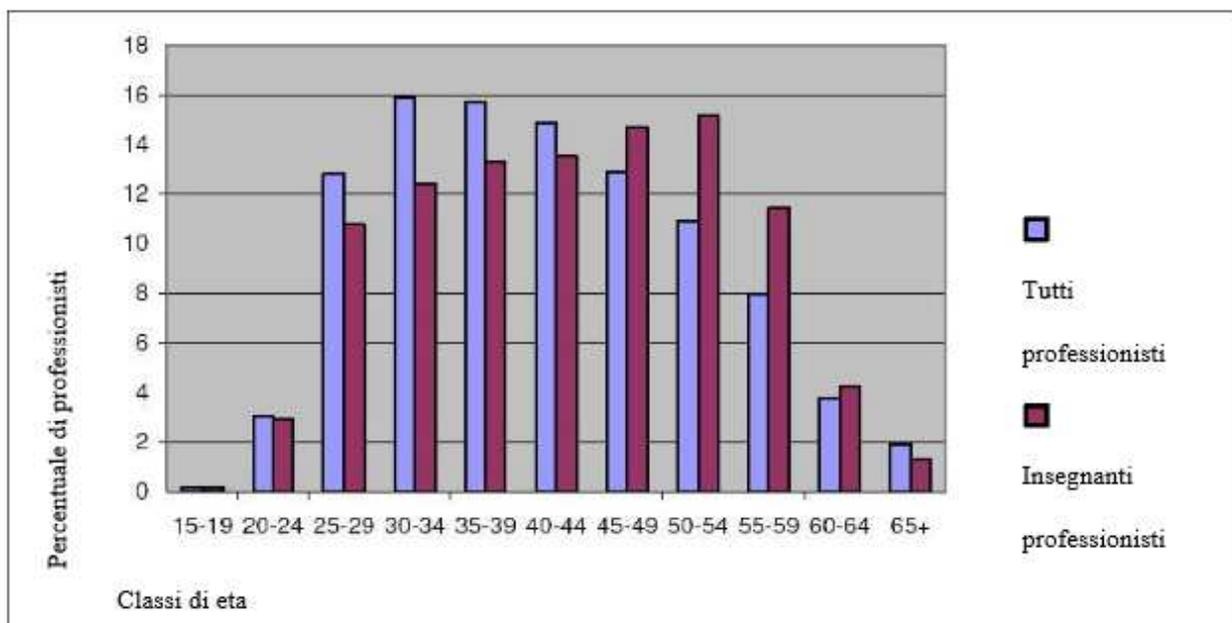
Nell'operazione cui si è dato avvio e che intende tracciare un profilo europeo della figura docente, non si può non osservare un'elevata disposizione alla "femminizzazione" della professione: sia nel ciclo elementare che nel ciclo superiore gli insegnanti sono prevalentemente donne (Eurydice, 2005).

Questa tendenza è rilevabile in quasi tutti i paesi europei, con un'incidenza maggiore per il ciclo elementare e per il ciclo inferiore dell'istruzione secondaria, con una rappresentazione meno evidente nel ciclo superiore della scuola secondaria, dove in ogni caso le insegnanti donne sono comunque la maggioranza.

La retribuzione è uno degli aspetti che a livello europeo incide maggiormente nella disponibilità e attrattività verso la professione. Questo dato è positivamente correlato agli stipendi medi e al PIL. Ad incidere nella permanenza degli insegnanti nel loro posto di lavoro sono gli scarti a livello salariale con altre professioni sia del settore pubblico che del settore privato e le condizioni generali del mercato di lavoro. Le scarse opportunità di carriera e il trattamento economico spesso inferiore ad altre professioni incide negativamente sulla presenza della figura maschile che tendenzialmente è molto più soggetta a desideri e meccanismi di avanzamento della carriera.

---

<sup>93</sup> Una pratica analoga sarebbe auspicabile anche in Italia, dove non si registra questa attenzione nella selezione degli operatori della formazione.



**Fig. 2.3.** - Struttura per età dell'insieme dei professionisti e degli insegnanti (2005)<sup>94</sup>

Le ultime indagini condotte a livello europeo evidenziano una realtà popolata da docenti di età compresa tra i 45 e i 64 anni in una misura che in molti paesi supera il 40%. Il dato diventa ulteriormente preoccupante se si pensa che in alcuni stati il 30% degli insegnanti ha un'età compresa tra i 50 e i 64 anni.

Nell'istruzione secondaria si configura in modo inequivocabile il quadro di un corpo docente che sta invecchiando: in Italia, come si registra per la Bulgaria, R. Ceca, Germania, Estonia, Paesi Bassi, Austria, Norvegia e Islanda, quasi la metà degli insegnanti ha oltre 50 anni. Non bastasse, il nostro paese si caratterizza altresì per avere un'incidenza molto bassa di insegnanti con età inferiore ai 30 anni. In relazione a questi dati si registra un innalzamento dell'età pensionabile e la quasi totale abolizione a livello europeo di poter scegliere di andare in pensione prima dell'età ufficiale.

Questo dato letto assieme al precedente, apre una riflessione sulla necessità di rendere maggiormente attraente la professione docente in modo da attirare candidati più giovani. Va osservato, comunque, che la variabile età, incide maggiormente con riferimento allo sviluppo professionale nella fase di formazione in servizio e meno in quella di formazione iniziale dove l'età media delle persone che si affacciano alla professione dovrebbe essere più bassa.

<sup>94</sup> Fonte: COM(2007)

## 2.1.6. Quadri di riferimento per le competenze degli insegnanti

Il concetto di un quadro di riferimento per l'attività professionale deriva da un lungo percorso che a livello europeo ha visto la massima rivelazione con la messa a punto di strategie coerenti all'orientamento di far sì che l'educazione, la formazione permanente e la mobilità divenissero una realtà.<sup>95</sup>

Nel *Green Paper* dal titolo “*Teacher Education in Europe*” (Buchberger, 2000) la TNTEE (*Thematic Network on Teacher Education in Europe*) evidenzia come a livello europeo vi sia una spiccata tendenza verso l'omologazione dei processi formativi. Questa tendenza concretizzatasi con il processo di Bologna (1999) non ha come scopo la creazione di un sistema di formazione europeo standardizzato, bensì lo sviluppo di una collaborazione europea che si impegni a incrementare le occasioni di dialogo internazionale, la trasparenza e la comparabilità dei sistemi. In questo modo, ogni nazione potrà apprendere dall'altra e migliorare il proprio sistema formativo.

L'uso di quadri di riferimento nel contesto di formazione iniziale degli insegnanti, oltre ad offrire una solida struttura per poter valutare l'attività di un insegnante e promuoverne il miglioramento, si rivela utile anche a definire e descrivere un rendimento esemplare e l'articolazione di standard chiari per l'apprendimento, così da migliorare la qualità di quei lavori e la consapevolezza degli obiettivi da parte dei soggetti in formazione. (Previtali, 2011)

Il rapporto Eurydice, sempre con riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti, propone una definizione e identifica i quadri come delle dichiarazioni su ciò che un insegnante deve conoscere o saper fare al termine del percorso di formazione. Viene delineato un panorama secondo cui, in quasi tutti gli stati questi si caratterizzano per contenere una descrizione generale o più o meno dettagliata delle abilità e delle

---

<sup>95</sup> L'*European Qualification Framework* è stato creato con l'obiettivo di incentivare lo sviluppo di un mercato europeo dell'occupazione e di aiutare gli Stati membri nell'azione di confrontare le qualifiche rilasciate dai vari sistemi europei di istruzione e di formazione. Tra le raccomandazioni principali si ricordano quella del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale C 111 del 6.5.2008], nell'ambito della quale viene richiesto agli stati membri di stabilire i legami fra i sistemi di qualifica nazionali \* e il quadro europeo delle qualifiche (CEC).

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/vocational\\_training/c11104\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11104_it.htm)

competenze che un insegnante deve possedere.<sup>96</sup> Va in ogni caso osservato che nonostante generalmente contengano indicazioni rispetto ai livelli delle conoscenze pedagogiche, alle conoscenze della materia e altre conoscenze trasversali<sup>97</sup>, si rileva una significativa disomogeneità in termini di formato, di valore e di spettro di riconoscimento.

Nella maggioranza dei paesi le competenze in uscita che devono risultare acquisite dagli insegnanti sono incluse nelle linee guida per la formazione iniziale.<sup>98</sup> In Norvegia, ad esempio, gli indirizzi adottati che si basano sul Quadro europeo delle qualifiche stabiliscono in modo dettagliato ciò che i candidati devono conoscere, comprendere e saper fare e lo ripropongono sotto forma di “risultati dell’apprendimento”. In Belgio sono stati

---

<sup>96</sup> I quadri delle competenze possono essere molto ampi e caratterizzati da dichiarazioni alquanto generali come in Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Germania, Francia, Lituania, Italia, Slovenia, oppure più dettagliati, come ad esempio in Spagna, in Irlanda e nel Regno Unito.

<sup>97</sup> Competenze di valutazione, abilità di lavorare in gruppo, abilità sociali e interpersonali necessarie all’insegnamento, consapevolezza relative alla diversità e all’inclusione sociale, , competenze di ricerca, competenze organizzative e di leadership.

<sup>98</sup> Così, ad esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, dieci grandi aree di competenze vengono identificate per gli insegnanti, tenendo presente che esse si riferiscono all’insieme dei livelli prescolare, primario e secondario. L’insegnante viene rappresentato come: accompagnatore dei processi di apprendimento, educatore, esperto di contenuti, organizzatore, ricercatore e innovatore, collaboratore dei genitori, membro di un gruppo scolastico, collaboratore del mondo esterno, membro di una comunità di insegnamento e come attore culturale. Nel Regno Unito, invece, le competenze sono distribuite in tre grandi categorie concernenti: i valori professionali e la pratica professionale; la conoscenza e la comprensione della vita scolastica e del suo ruolo sociale e istituzionale; la capacità di padroneggiare in modo critico e riflessivo l’insegnamento sotto quattro aspetti preminenti : 1) pianificazione, aspettative e obiettivi, 2) strategie d’insegnamento, 3) supervisione e valutazione e 4) gestione della classe e inserimento degli allievi. L’Austria ha allo stesso modo organizzato le competenze in grandi categorie che vengono, suddivise in otto competenze specifiche: le competenze proprie delle materie insegnate e della loro didattica; le competenze relazionali e quelle sociali; le competenze organizzative e di sistema. La Germania propone la declinazione del profilo atteso dell’insegnante sotto forma di *statements*, ciascuno dei quali argomenta un’area di competenze. Conseguentemente: a) gli insegnanti sono degli specialisti dell’apprendimento; b) sono coscienti che l’educazione influenza lo sviluppo e la personalità dei giovani; c) esercitano la loro missione di valutazione; d) sviluppano in modo continuo le loro competenze; e) partecipano all’evoluzione della scuola; f) ne sostengono la valutazione interna ed esterna; g) sono chiamati a collaborare allo sviluppo qualitativo del sistema educativo e delle scuole. L’Italia, dal canto suo, ha contribuito a descrivere il profilo professionale atteso individuando dodici aree di professionalità tra loro incrociate. L’insegnante pertanto è chiamato a : a) possedere le conoscenze necessarie; b) accompagnare gli allievi nella formazione; c) collaborare con i colleghi, i genitori, le autorità, le istituzioni, il mondo imprenditoriale e gli organi rappresentativi; d) integrare le proprie competenze nei diversi contesti educativi; e) iscriversi nello sviluppo continuo delle proprie competenze; f) gestire il proprio insegnamento in funzione di obiettivi e di metodi chiaramente definiti; h) far partecipare gli allievi al proprio ritmo preoccupandosi della interdisciplinarietà; i) organizzare il tempo, lo spazio, i modi per favorire l’apprendimento; l) favorire la comunicazione e la collaborazione tra gli allievi; m) promuovere l’innovazione; n) valutare l’insegnamento e l’attività globale della scuola; o) assumere e gestire con consapevolezza il proprio ruolo sociale. Infine, il Portogallo offre una definizione ampia del profilo professionale, che comporta tre aspetti. La formazione degli insegnanti deve permettere loro: a) di adottare un atteggiamento attivo e critico di fronte alle realtà sociali; b) di intraprendere degli approcci e delle ricerche innovatrici nell’ambito del loro insegnamento; c) di sviluppare un’auto valutazione e mostrarsi critici in rapporto alla pratica. Cfr. “*Quale definizione del profilo degli insegnanti nell’Unione Europea?*” Dal Seminario “*I nuovi profili dell’insegnante*” organizzato sotto l’egida della Presidenza europea il 29 settembre 2001 <http://www.concured.it/Bruxelles.doc>

approntati due documenti che illustrano in dettaglio le competenze di base necessarie per gli insegnanti principianti, e un documento per gli insegnanti con esperienza.

Ci sono paesi in cui i quadri delle competenze sono definiti come veri e propri *standard* professionali, è il caso di Estonia, Lettonia, Paesi Bassi, Regno Unito e Romania. Particolarmente significativo il caso dei Paesi Bassi, dove a partire dal 2006, successivamente all'entrata in vigore della legge sulle professioni dell'istruzione, sono stati regolati gli standard di competenza per gli insegnanti e tutte le altre persone che lavorano nell'ambito dell'istruzione. Da quel momento coloro che desiderano diventare insegnanti devono possedere un certificato rilasciato da un istituto di istruzione superiore o università che attesti il soddisfacimento degli *standard* di competenza stabiliti dalla legge. Al fine di dare continuità e sostenibilità ai profili in uscita dalla formazione iniziale è stato approntato un massiccio sistema di monitoraggio posto in essere dall'ispettorato, che consente di concretizzare una politica di mantenimento delle competenze assicurando il coinvolgimento attivo e consapevole delle scuole.<sup>99</sup>

In Inghilterra dal 2007 esistono *standard* differenziati per ciascuno stadio della carriera, che sono stati recentemente riformati. Nel settembre 2012 sono entrati in vigore nuovi *standard*, che hanno sostituito quelli precedentemente richiesti per conseguire il *Qualified Teacher Status* (QTS)<sup>100</sup> e superare la fase di inserimento e formazione in ingresso.

Tra i lavori di ricerca più rilevanti nell'ambito dei quadri di riferimento si annovera, a livello internazionale, quello sviluppato dalla ricercatrice Charlotte Danielson, che sul finire degli anni novanta ha dato vita al *Framework for Teaching*, il quale ancora oggi, dopo numerosi adattamenti e integrazioni, pur non rappresentando l'unico quadro di riferimento possibile, figura tra i più virtuosi e riusciti tentativi di definire ciò che l'insegnante deve "sapere" e "saper fare" nell'esercizio della propria professione.

---

<sup>99</sup>Nel febbraio 2012, la Cooperativa dell'istruzione (*Onderwijscoöperatie*) a sostegno del Ministero dell'istruzione, della cultura e delle scienze ha istituito un registro nazionale per gli insegnanti. Gli insegnanti possono iscriversi volontariamente e la registrazione vale quattro anni. L'obiettivo è aumentare la qualità dei docenti tenendo un registro professionale, che li incoraggi ad aggiornare e migliorare le proprie competenze. Inoltre il registro identifica lo status professionale dell'insegnante. Il registro ha pertanto due obiettivi: gli insegnanti registrati possono dimostrare di essere qualificati competenti, e mantengono sistematicamente le loro competenze.

<sup>100</sup> Tutti coloro che vogliono insegnare nella scuola pubblica inglese devono necessariamente conseguire il QTS (*Qualified Teacher Status*). Per arrivare al QTS, deve essere completato l'*Initial Teacher Training* (ITT), che consente di acquisire gli standard professionali richiesti e le competenze necessarie a diventare un insegnante efficace e di qualità. Nel QTS sono inclusi anche standard di comportamento e condotta.

Il quadro per l'insegnamento elaborato dalla Danielson (1996) identifica quegli aspetti della pratica docente che empiricamente si sono rivelati efficaci nel promuovere un miglior processo di apprendimento da parte degli studenti. Pur non rappresentando la descrizione dell'unica pratica possibile, queste responsabilità individuate puntano a definire ciò che gli insegnanti devono conoscere ed essere in grado di fare nell'esercizio della loro professione.<sup>101</sup>

La complessa attività ascrivibile all'insegnamento è divisa in 22 componenti, a loro volta raggruppate in quattro domini riferiti alla responsabilità insegnante<sup>102</sup>:

AMBITO 1 - Pianificazione e preparazione

AMBITO 2 - L'ambiente classe

AMBITO 3 - L'insegnamento

AMBITO 4 - Le responsabilità professionali

In tabella 2.2. viene riportato il quadro completo.

---

<sup>101</sup>Cfr. C. Danielson (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*.

<sup>102</sup> Ogni componente individua un aspetto distinto di un dato ambito; da due a cinque elementi descrivono la caratteristica specifica di una componente. Inoltre per ciascuna componente il *framework* individua tre livelli progressivi di performance (*rubrics*), utili sia in funzione di attività di valutazione diagnostica, sia come strumento a supporto di processi di riqualificazione o di rafforzamento della pratica. Dal momento che l'insegnamento è una pratica complessa, è utile avere una mappa del territorio strutturata intorno a una visione comune dell'insegnamento. Considerando il dispositivo in termini complessivi, una prima osservazione da formulare riguarda il fatto che il *framework* presenta un carattere generalista e per tale ragione si presta ad un utilizzo rivolto ad insegnanti del sistema scolastico di ogni ordine e grado, a prescindere dall'ordinamento e dall'area disciplinare. In secondo luogo va sottolineato che non si tratta di una *check list* con cui poter analizzare il comportamento dei docenti, quanto piuttosto di una descrizione delle attività centrali correlate alla pratica di insegnamento, formulata in termini di competenze e di risultati attesi. Pertanto risulta utile non solo a chi svolge attivamente la professione, ma anche alla comunità, poiché trasmette il messaggio che gli insegnanti, come altri professionisti, si attengono agli *standard* più elevati. (cfr. Iprase 2011 )

## LE COMPONENTI DELLA PRATICA PROFESSIONALE

<b>AMBITO 1</b> PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE	<b>AMBITO 2</b> L'AMBIENTE CLASSE	<b>AMBITO 3</b> L'INSEGNAMENTO	<b>AMBITO 4</b> LE RESPONSABILITA' PROFESSIONALI
<p><i>Componente 1a:</i> <u>Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza dei contenuti;</li> <li>• Conoscenza delle relazioni propedeutiche;</li> <li>• Conoscenza della pedagogia collegata al contenuto.</li> </ul>	<p><i>Componente 2a:</i> <u>Creare un clima di rispetto e dialogo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interazione tra insegnante e alunni;</li> <li>• Interazione tra alunni.</li> </ul>	<p><i>Componente 3a:</i> <u>Comunicare con chiarezza e precisione</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicazioni e procedimenti;</li> <li>• Lingua orale e scritta.</li> </ul>	<p><i>Componente 4a:</i> <u>Riflettere sull'insegnamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accuratezza;</li> <li>• Uso nell'insegnamento futuro.</li> </ul>
<p><i>Componente 1b:</i> <u>Dimostrare di conoscere gli alunni</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza delle caratteristiche del gruppo di età;</li> <li>• Conoscenza dei diversi approcci degli alunni all'apprendimento;</li> <li>• Conoscenza delle abilità e delle conoscenze degli alunni;</li> <li>• Conoscenza degli interessi e del bagaglio culturale degli alunni.</li> </ul>	<p><i>Componente 2b:</i> <u>Creare la cultura dell'apprendimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importanza del contenuto;</li> <li>• Orgoglio degli alunni per il lavoro svolto;</li> <li>• Aspettative relative; all'apprendimento e ai risultati.</li> </ul>	<p><i>Componente 3b:</i> <u>Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualità delle domande;</li> <li>• Tecniche di discussione;</li> <li>• Partecipazione degli alunni</li> </ul>	<p><i>Componente 4b:</i> <u>Tenere registri accurati</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completamento dei compiti da parte degli alunni;</li> <li>• Progresso degli alunni nell'apprendimento;</li> <li>• Registri di attività non didattiche.</li> </ul>
<p><i>Componente 1c:</i> <u>Scegliere gli obiettivi didattici</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valore</li> <li>• Chiarezza</li> <li>• Adattabilità ai diversi alunni</li> <li>• Equilibrio</li> </ul>	<p><i>Componente 2c:</i> <u>Gestire le procedure di classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestione dei gruppi didattici;</li> <li>• Gestione dei passaggi nella lezione;</li> <li>• Gestione di materiali e risorse;</li> <li>• Svolgimento di compiti non didattici;</li> <li>• Supervisione dei volontari e del personale ausiliario.</li> </ul>	<p><i>Componente 3c:</i> <u>Impegnare gli alunni nell'apprendimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappresentazione dei contenuti;</li> <li>• Attività e compiti;</li> <li>• Raggruppamento degli alunni;</li> <li>• Materiali e risorse didattici;</li> <li>• Struttura e ritmo.</li> </ul>	<p><i>Componente 4c:</i> <u>Comunicare con le famiglie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informazioni sul programma didattico;</li> <li>• Informazioni sui singoli alunni;</li> <li>• Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico.</li> </ul>
<p><i>Componente 1d:</i> <u>Dimostrare di conoscere le risorse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Risorse per</li> </ul>	<p><i>Componente 2d:</i> <u>Gestire il comportamento degli alunni</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regole;</li> <li>• Monitorare il</li> </ul>	<p><i>Componente 3d:</i> <u>Fornire un feedback agli alunni</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualità: accurata,</li> </ul>	<p><i>Componente 4d:</i> <u>Collaborare con la scuola e con il distretto</u></p>

l'insegnamento; • Risorse per gli alunni.	comportamento degli alunni; • Reagire alla cattiva condotta degli alunni.	concreta, costruttiva e specifica; • Tempestività.	• Rapporti con i colleghi; • Contributo personale alla scuola • Partecipazione a progetti scolastici e distrettuali.
<i>Componente 1e:</i> <u>Progettare un'istruzione coerente</u>	<i>Componente 2e:</i> <u>Organizzare lo spazio fisico</u>	<i>Componente 3e:</i> <u>Dimostrare flessibilità e prontezza</u>	<i>Componente 4e:</i> <u>Crescere e maturare professionalmente</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attività di apprendimento;</li> <li>• Materiale e risorse didattici;</li> <li>• Gruppi didattici;</li> <li>• Struttura della lezione e dell'unità.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicurezza e disposizione del mobilio;</li> <li>• Accessibilità all'apprendimento e uso delle risorse fisiche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adattamento della lezione;</li> <li>• Risposta agli alunni;</li> <li>• Perseveranza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accrescere la conoscenza dei contenuti e le competenze pedagogiche;</li> <li>• Contributo personale alla professione.</li> </ul>
<i>Componente 1f: Valutare l'apprendimento degli alunni</i>		<i>Componente 4f: Dimostrare professionalità</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformità con gli obiettivi didattici;</li> <li>• Criteri e standard;</li> <li>• Uso nella pianificazione.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contributo personale agli alunni;</li> <li>• Assistenza;</li> <li>• Capacità di prendere decisioni.</li> </ul>	

**Tab. 2.2.** – Quadro per l'Insegnamento C. Danielson (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching.*

### 2.1.7. Modelli di formazione e profili in uscita

Lo sguardo finora rivolto sul profilo dell'insegnante a livello europeo restituisce l'immagine di una professione che deve inevitabilmente rapportarsi a numerose trasformazioni. Se da un lato, infatti, si assiste ad un cambiamento dei sistemi istituzionali, in una logica che mira a burocratizzare la funzione docente (Benadusi, Landri 2002), dall'altro si palesa la tendenza di proiettare questa figura verso frontiere professionalizzanti, dove specificità individuali e competenze diventano elementi fortemente strategici. (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud 2001).

La complessità costitutiva che sempre più denota questa professione, richiama l'urgenza di una ridefinizione del profilo professionale, che tenga conto della necessità di

continuo adattamento alle mutevoli situazioni che via via si presentano, costruendo le basi di una competenza<sup>103</sup> che sappia gestire dinamiche di tipo organizzativo, comunitario e manageriale, oltre a quelle di natura pedagogica e disciplinare (Alessandrini 2007; Ellerani 2010).

Sempre di più allora si agisce in direzione di una definizione di modelli di competenza capaci di favorire l'arricchimento della pratica professionale assieme alla trasformazione del ruolo docente, con la crescente consapevolezza che l'autonomia scolastica apre la strada all'emergere di nuove funzioni organizzative.

Esistono in letteratura diversi modelli per descrivere le competenze dei docenti. Si tratta di tassonomie che elencano, classificano e raggruppano i comportamenti professionali attesi e ne indicano standard ottimali. Di seguito vengono riportati alcuni tra i principali modelli internazionali di profilo professionale degli insegnanti che sono generalmente considerati degli efficaci strumenti interpretativi della pratica professionale e a conclusione della disamina vengono presentate altresì delle proposte emerse nel contesto italiano.

---

<sup>103</sup> Le definizioni di competenza disponibili a livello internazionale sono molteplici, tanto che spesso si rileva una certa confusione semantica sul concetto. Chomsky nel 1965 la utilizza per descrivere la conoscenza che sta alla base del meccanismo di produzione e interpretazione linguistica. Pellerey nel 2001 la definisce come la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva. In Italia, l'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) propone una definizione delle competenze trasversali quali un insieme di abilità di ampio spessore, implicate in numerosi tipi di compiti e che si esplicano in situazioni diverse e quindi generalizzabili. Le stesse si fondano su processi di diversa natura: cognitivi, emotivi, motori. Anche l'OCSE- PISA attribuisce alla competenza un significato che enfatizza il suo carattere di spendibilità nell'affrontare casi, risolvere problemi, nel produrre in situazioni di "autentiche"; al centro del processo viene posta la riflessività delle persone. Un'altra importante e recente definizione di competenza è quella presentata nell'ambito della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla Costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. In questa sede la competenza viene definita come la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono quindi descritte in termini di responsabilità e autonomia.

### 2.1.7.1. Il modello INTASC

L'*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC)<sup>104</sup> è un consorzio nato nel 1987 che fonda il suo agire sul presupposto che un insegnante efficace debba essere in grado di integrare le conoscenze dei contenuti con i punti di forza e le specifiche esigenze degli studenti per assicurare che tutti apprendano ai massimi livelli.

Nel 1992 il consorzio genera un modello che nasce con l'ambizioso obiettivo di interpretare e dare risposta alle visioni di insegnamento emergenti e, a questo proposito, vengono individuate 10 competenze che meglio di altre sono in grado di rappresentare e definire la professionalità docente; assieme alle competenze il modello stabilisce anche alcuni indicatori di cui si riportano sinteticamente le definizioni.

COMPETENZA	INDICATORI
1. <i>Competenza disciplinare</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenza dei concetti fondamentali della disciplina;</li> <li>• conoscenza dei metodi di ricerca della disciplina;</li> <li>• strutturazione della progettazione secondo la significatività dei nuclei fondanti;</li> <li>• conoscenza dello sviluppo dell'apprendimento.</li> </ul>
2. <i>Conoscenza delle teorie relative allo sviluppo dell'apprendimento:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenza delle teorie relative allo sviluppo sociale ed emotivo degli alunni;</li> <li>• implementazione delle teorie nella didattica.</li> </ul>
3. <i>Competenza nel favorire la personalizzazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• predisposizione di ambienti di apprendimento che favoriscono la personalizzazione.</li> </ul>
4. <i>Competenza nella progettazione didattica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consapevolezza della rete che determina la progettazione: lo studente, i risultati attesi (per la classe, la scuola), la comunità (classe, scuola, territorio), la metodologia.</li> </ul>
5. <i>Conoscenza di molte strategie per favorire l'apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenza di diverse strategie didattiche e del loro potenziale formativo per la costruzione di competenze nella risoluzione di situazioni problematiche e del pensiero critico.</li> </ul>
6. <i>Competenza nella conduzione della classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ascolto del gruppo classe;</li> <li>• progettazione e realizzazione di situazioni favorevoli allo sviluppo sociale;</li> <li>• progettazione e realizzazione di situazioni che favoriscano l'automotivazione e l'impegno.</li> </ul>
7. <i>Competenza nella valutazione autentica dello studente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenza e uso di tecniche di valutazione quantitative e qualitative per il miglioramento.</li> </ul>
8. <i>Competenza comunicativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uso consapevole di diversi linguaggi e del loro valore formativo;</li> <li>• predisposizione di situazioni comunicative che favoriscano la ricerca e la negoziazione in classe.</li> </ul>
9. <i>Competenza riflessiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• riflessività in itinere del proprio agire didattico;</li> <li>• riflessività sul proprio percorso per il miglioramento professionale.</li> </ul>
10. <i>Competenza collaborativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collaborazione con i colleghi, con le famiglie, con le figure interne alla scuola e con gli enti del territorio.</li> </ul>

**Tab. 2.3** – Rappresentazioni di competenze e indicatori del modello INTASC

<sup>104</sup> Consorzio interstatale per la valutazione e il supporto dei nuovi insegnanti [*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC)]

Una qualità rilevante attribuibile a questo modello è quella di aver saputo delineare delle categorie che permettono di approntare una prima definizione di profilo, tuttavia, non viene stabilito uno *standard* il che rende difficile stabilire il livello e la qualità che determinano le varie definizioni.

### 2.1.7.2. Il modello di Perrenoud

Un ulteriore modello fortemente accreditato e diffuso a livello internazionale è quello del sociologo e pedagogista Perrenoud che nel 2002 ha proposto una struttura in cui vengono identificati dieci domini di competenze assieme alle relative sub-competenze.

Tale impostazione nasce da una riflessione che prende vita da una solida base reale e dalla stretta collaborazione, in fase di ricerca, con dirigenti scolastici e insegnanti, in modo da ricomporre un profilo in uscita che ben rappresentasse la complessità caratterizzante il lavoro docente in aula, ma anche al di fuori di essa.

Anche nel secondo modello preso in esame si osserva la mancata individuazione di pesi e *standard* di riferimento, vengono infatti proposte unicamente delle classificazioni; il valore intrinseco della tassonomia rappresentata di seguito è ravvisabile, invece, nell’approccio sistemico utilizzato per la sua predisposizione che, coinvolgendo gli attori del sistema cui si riferisce, è molto aderente alla realtà. Non sorprende, a questo proposito, che la competenza venga interpretata secondo l’approccio della “mobilitazione”, entro cui il sapere non è mai astratto dal contesto (Pellerey, 2001)

SFERA DELL'APPRENDIMENTO	SFERA DEL LAVORO DELL'INSEGNANTE FUORI DALL'AULA	SFERA DELLA COSTRUZIONE E SENSO DELLA PROFESSIONE
<p>1.</p> <p><i>Organizzare e animare le situazioni di apprendimento:</i></p> <p>a) <b>conoscere</b> la disciplina ed individuare i contenuti da insegnare, tradurli in obiettivi di apprendimento;</p> <p>b) <b>lavorare</b> partendo dalle conoscenze degli studenti;</p> <p>c) <b>costruire e pianificare</b> dei dispositivi e delle sequenze</p>	<p>5.</p> <p><i>Lavorare in gruppo</i></p> <p>a) <b>elaborare</b> un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni ;</p> <p>b) <b>animare</b> un gruppo di lavoro, condurre delle riunioni</p> <p>c) <b>formare e rinnovare</b> l'équipe pedagogica;</p> <p>d) <b>confrontare e analizzare</b> insieme delle</p>	<p>9.</p> <p><i>Affrontare i doveri e i problemi etici della professione</i></p> <p>a) <b>prevenire</b> la violenza a scuola e nella città</p> <p>b) <b>lottare</b> contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etnici e sociali</p> <p>c) <b>partecipare</b> alla costruzione di regole di vita comune definendo la</p>

<p>didattiche;</p> <p>d) <b>coinvolgere</b> gli allievi nelle attività di ricerca, nei progetti di conoscenza.</p>	<p>situazioni complesse, delle pratiche e dei problemi professionali e. gestire le crisi o i conflitti fra le persone.</p>	<p>disciplina a scuola, le punizioni, l'apprezzamento dei comportamenti d. analizzare la redazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe e. sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia</p>
<p>2.</p> <p><i>Gestire la progressione dell'apprendimento</i></p> <p>a) <b>progettare e gestire</b> delle situazioni problematiche adeguate ai livelli e alle possibilità degli studenti;</p> <p>b) <b>acquisire</b> una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento primario;</p> <p>c) <b>stabilire</b> delle linee coerenti fra le teorie e le attività di apprendimento;</p> <p>d) <b>osservare e valutare</b> gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo</p> <p>e) <b>stabilire</b> dei bilanci periodici di competenza e prendere delle decisioni per il miglioramento.</p>	<p>6.</p> <p><i>Partecipare alla gestione della scuola</i></p> <p>a) <b>elaborare, negoziare</b> un progetto di istituto;</p> <p>b) <b>gestire</b> le risorse della scuola;</p> <p>c) <b>coordinare</b>, animare una scuola con tutti i partner;</p> <p>d) <b>organizzare e far evolvere</b>, all'interno della scuola, la partecipazione degli studenti.</p>	<p>10.</p> <p><i>Curare la propria formazione continua</i></p> <p>a) <b>saper esplicitare</b> le proprie pratiche;</p> <p>b) <b>stabilire</b> il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale sulla formazione continua;</p> <p>c) <b>negoziare</b> un progetto di formazione comune con i colleghi (équipe, scuole, rete di scuole);</p> <p>d) <b>coinvolgersi</b> nei compiti (nella scala di un ordine di insegnamento o di un dipartimento) e. aderire e partecipare alla formazione dei colleghi</p>
<p>3.</p> <p><i>Progettare e far evolvere serie di attività per la differenziazione</i></p> <p>a) <b>gestire</b> l'eterogeneità in seno al gruppo classe</p> <p>b) <b>praticare</b> un sostegno per gli allievi in difficoltà</p> <p>c) <b>sviluppare</b> la cooperazione fra gli studenti e certe forme semplici di mutuo insegnamento d. allargare la gestione della classe in spazi più vasti.</p>	<p>7.</p> <p><i>Informare e coinvolgere i genitori</i></p> <p>a) <b>animare</b> le riunioni d'informazione e di dibattito;</p> <p>b) <b>condurre</b> dei colloqui;</p> <p>c) <b>coinvolgere</b> i genitori nella valorizzazione e costruzione dei saperi.</p>	
<p>4.</p> <p><i>Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro</i></p> <p>a) suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con la conoscenza, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutarsi nello studente;</p> <p>b) istituire e far funzionare un consiglio degli studenti (consiglio di classe o della scuola) e negoziare con gli</p>	<p>8.</p> <p><i>Servirsi delle nuove tecnologie</i></p> <p>a) <b>utilizzare</b> delle logiche di edizione dei documenti;</p> <p>b) <b>esplorare</b> le potenzialità didattiche di logiche in relazione con degli obiettivi del dominio di insegnamento;</p> <p>c) <b>comunicare</b> a distanza con la telematica;</p> <p>d) <b>utilizzare</b> gli strumenti MultiMediali nel suo insegnamento.</p>	

- 
- studenti diversi tipi di regole e di contratti;
  - c) offrire delle attività di formazione opzionali a scelta;
  - d) favorire la definizione di un progetto personale dell'allievo.
- 

Tab. 2.4. – Rappresentazione delle dimensioni caratterizzanti il modello di Perrenoud

### 2.1.7.3. *Il modello di Paquay e Wagner*

Paquay e Wagner nel loro lavoro di modellizzazione mettono in rapporto le competenze con vari modelli di professionalità insegnanti: *maestro istruito, tecnico, pratico artigiano, pratico riflessivo, attore sociale, persona*. In questo modo adoperano una vera e propria definizione di competenze legata ad uno specifico modello di professionalità; ne consegue che ciascun paradigma presenta un modello differente della professione, al quale corrispondono una lista di competenze professionali.

In un certo senso questi autori si muovono su una linea convergente con quella di Perrenoud e cercano di integrare cognitivo, pedagogico, disciplinare, sociale e culturale nell'ambito dei sei *référentiels professionnels* succitati, che complessivamente ben rappresentano il quadro delle trasformazioni delle identità professionali degli insegnanti (Viteritti, 2004).

L'originalità dell'approccio proposto risiede nel fatto che non esiste un modello più valido degli altri. Secondo i due ricercatori, infatti, per definire l'insegnante professionista è necessario mettere in evidenza le complementarietà fondanti i differenti paradigmi e analizzare come integrare le diverse competenze necessarie per adattarsi alle situazioni educative incontrate. Il tutto, viene visto all'interno di un processo non orientato ai soli saperi-contenuto, ma ai saperi complessi e plurali, mobilizzati nella professione. Gli autori, entro tale prospettiva, tentano di avvicinarsi a un'ottica formativa in cui evidenziare alcuni dispositivi procedurali d'intervento capaci di garantire una professionalità capace di ottimizzare le diverse competenze in funzione di un'evoluzione del soggetto in formazione. (Padoan, 2010).

#### 2.1.7.4. Il modello di Yin Cheong Cheng e Kwork Tung Tsui

Sarebbe sconveniente chiudere questa seppur breve disamina internazionale, prima di aver esaminato il lavoro di due studiosi giapponesi che con il loro approccio sono riusciti a rappresentare in modo soddisfacente l'elevata complessità della professionalità docente.

Yin Cheong Cheng e Kwork Tung Tsui nel 1999 hanno proposto uno schema multilivello, che se da una parte presenta il limite di non riflettere le logiche ascrivibili all'ambito professionale, dei contesti e delle identità, dall'altro si presta ad un buon livello di generalizzazione. Se ne propone di seguito un'esemplificazione.<sup>105</sup>

COMPETENZE	SIGNIFICATO NELLA DIDATTICA	CONDIZIONI PER L'UTILIZZO	ASPETTI DA VALUTARE	IMPLICAZIONI PER LA RICERCA
<b>Obiettivi e compiti</b>	Raggiunge gli obiettivi previsti e svolge i compiti assegnati dalla scuola	Gli obiettivi e i compiti sono chiare le risorse sono adeguate	Raggiungimento degli obiettivi in termini di prestazioni didattiche ed educative	Identificazione degli indicatori e degli standard appropriati per valutare l'efficacia dei docenti
<b>Utilizzazione delle risorse</b>	Usa le risorse messe a disposizione	Relazione tra risorse processi e risultati	Capacità di acquisire, allocare, gestire ed utilizzare le risorse	Quale ambiente scolastico può favorire l'impegno dei docenti
<b>Gestione processo operativo</b>	Svolge un insegnamento lineare	Relazione netta tra processo didattico obiettivi e risultati	Comportamenti e stili professionali, collegialità nelle decisioni, relazioni interne	Caratteristiche e fattori di insegnamento rilevanti
<b>Soddisfazione delle aspettative</b>	Soddisfa le domande e le aspettative sociali e istituzionali	Le domande e le aspettative sono realistiche e non eludibili	Soddisfazione degli studenti delle famiglie, dei docenti e degli amministratori della scuola	Convergenza, conflittualità e competitività dei bisogni, delle domande e delle aspettative dei diversi soggetti
<b>Responsabilità</b>	Dimostra responsabilità	Richiesta di responsabilità	Responsabilità manifesta	Conoscenze, abilità e consapevolezza importanti per lo sviluppo della responsabilità docente
<b>Assenza di problemi</b>	Non mostra problemi nell'operare	Non esistono criteri assoluti ma è necessario il miglioramento continuo	Disfunzioni, debolezze e crisi	Come i docenti affrontano i problemi del lavoro
<b>Apprendimento continuo</b>	Adattamento ai cambiamenti interni ed esterni	Rapidità di risposta alle riforme ed ai cambiamenti educativi e curriculari	Sensibilità ai cambiamenti, monitoraggio dei processi, riflessione, sviluppo professionale	In che modo e perché è necessario l'adattamento ai cambiamenti da parte dei docenti

**Tab 2.5.** - Il modello di Yin Cheong Cheng e Kwork Tung Tsui

<sup>105</sup> Cfr. Viteritti (2004)

### 2.1.7.5. *I modelli elaborati in Italia*

A conclusione di questo breve *excursus* dei principali modelli elaborati a livello internazionale, non va dimenticato che anche in Italia il tema delle competenze degli insegnanti è sempre stato piuttosto dinamico e ricco di iniziative. Basandoci su una classificazione proposta da Viteritti (2004), il dibattito italiano con riferimento al tema delle competenze può essere sintetizzato in quattro principali orientamenti: manageriale, cognitivista, pedagogico e professionale.

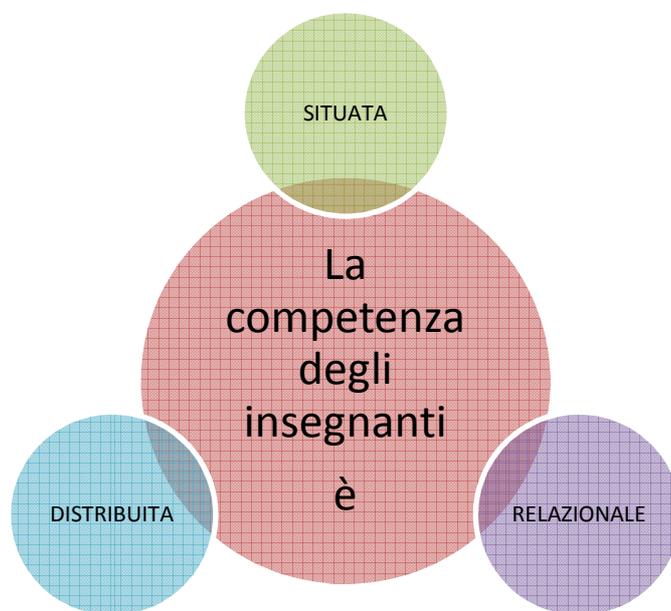
Il *modello manageriale* si riferisce al tema delle *performance* (Costa 1999) e riflette un'origine aziendalista dell'approccio. Gli elementi caratterizzanti questo modello sono:

- persuasività ed influenza;
- sviluppo degli altri;
- sensibilità interpersonale;
- fiducia di sé;
- autocontrollo;
- esatta valutazione di sé;
- gradimento della mansione e impegno verso l'organizzazione;
- desiderio di buoni rapporti;
- capacità disciplinari;
- orientamento agli utenti;
- lavoro di gruppo e cooperazione;
- pensiero analitico e pensiero concettuale;
- spirito di iniziativa;
- flessibilità attitudine al comando e assertività;
- tensione al risultato.

Molto rilevante è anche il modello di impianto *cognitivista* fondato sull'*expertise* (Ajello, Ghione, 2000). L'idea di fondo è che la competenza si costruisca non tanto sulla base di ruoli predefiniti, ma nella pratica, nelle comunità locali. L'*expertise* degli insegnanti è quindi un mix di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali, assieme alla capacità di adattarsi alla variabilità.

Il modello presenta un'elevata contestualità e il suo luogo di costruzione sono le comunità locali. Questo modello è di particolare interesse soprattutto per la fase di formazione, poiché coniuga il tema della pratica professionale con i processi di apprendimento in azione. All'interno di questo approccio la competenza è:

- *Situata*: poiché si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete
- *Distribuita*: poiché non risiede solo nelle menti degli attori, ma è iscritta anche negli oggetti
- *Relazionale*: perché è radicata in pratiche sociali (routine) che la plasmano e la modellano.



**Fig. 2.4.** – Modello Cognitivista (Ajello, Ghione, 2000)

Secondo Ajello, l'apprendimento a cui possiamo fare riferimento – se ci si riferisce specificamente a modelli basati sulla competenza – si caratterizza come esito di attività autentiche a cui il soggetto prende parte e di cui riconosce a pieno il significato, non tanto quindi come esito di apposita memorizzazione. L'elemento caratterizzante e fondamentale è, infatti, il diretto coinvolgimento dell'individuo e il suo prendere parte attiva, tanto da imparare con tutti e cinque i sensi e non soltanto mediante l'ascolto e lo studio individuale. L'aspetto maggiormente rilevante non è quindi "fare" e "comprendere", bensì riflettere in modo attivo su quello che solitamente si fa. Ne deriva, allora, che la competenza può

manifestarsi anche in contesto informale e valorizzarsi grazie ad una riflessione comune capace di enfatizzare il ruolo del gruppo, in quanto le pratiche quasi sempre coinvolgono più soggetti.

Viteritti, tra i più rilevanti modelli elaborati nel contesto italiano, annovera anche quello di ispirazione pedagogica proposto da Milani (2000). Questo terzo modello si caratterizza per rappresentare le competenze dell'insegnante distinguendo tra quelle "specifiche" (che si riferiscono al nucleo disciplinare e pedagogico-didattico della professionalità) e quelle "aspecifiche", che svolgono una funzione imprescindibile di completamento della professione.

COMPETENZE ASPECIFICHE	COMPETENZE SPECIFICHE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>lavorare in gruppo</b>(nella programmazione, nei collegi, in team) a livello istituzionale-progettuale, educativo didattico, intersistemico e interistituzionale;</li> <li>- <b>saper animare</b> coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare, e a esprimersi anche in forma ludica;</li> <li>- <b>essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza</b>;</li> <li>- <b>comunicare efficacemente</b> scambiando esperienze, sentimenti e costruendo legami;</li> <li>- <b>gestire la relazione educativa</b> avendo disponibilità di accogliere l'altro e di formare l'altro verso la trasparenza e l'autenticità;</li> <li>- <b>saper indagare, organizzare, ascoltare e osservare</b>;</li> <li>- <b>gestire la complessità</b> sviluppando la capacità di interpretare i cambiamenti socio-culturali.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>progettare e gestire gli interventi di apprendimento</b> definendo le finalità, gli obiettivi e i traguardi dei singoli e dei gruppi, gestendo le risorse umane della scuola e del territorio, utilizzando bene i tempi e gli spazi, impiegando appropriate metodologie disciplinari e interdisciplinari, distribuendo il carico di lavoro tra gli allievi, definendo i criteri di valutazione);</li> <li>- <b>gestire la classe</b>, con particolare riferimento alle dinamiche di gruppo, e <b>orientare gli alunni</b> verso la conquista dell'autonomia individuale;</li> <li>- <b>gestire le tecnologie educative e lavorare in team</b>;</li> <li>- <b>gestire i rapporti con i genitori</b> liberando la relazione da ogni altro scopo che non sia quello educativo del soggetto in formazione;</li> <li>- <b>creare legami ed interazioni con il territorio</b> facendosi promotori di progetti e interpreti di segnali e bisogni formativi specifici per promuovere e sostenere gli interessi della comunità locale.</li> </ul>

Tab. 2.6. – Modello di ispirazione pedagogica (Milani, 2000)

A conclusione della sua disamina Viteritti prende in esame il *modello di matrice professionale* ideato dall'Associazione Docenti Italiani (ADI), che a sua volta si impegna nello sforzo di ripensamento e potenziamento della professione docente cercando di integrare aspetti normativi a *standard* professionali. Di seguito vengono rappresentati gli elementi fondanti il modello.

## II MODELLO DI MATRICE PROFESSIONALE

<b><i>Impegno per il successo formativo</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- conoscenza degli allievi e delle loro diversità;</li><li>- conoscenza delle modalità di apprendimento;</li><li>- attenzione e cura dello sviluppo integrale di ciascun allievo.</li></ul>
<b><i>Conoscenze e competenze disciplinari</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- padronanza della propria disciplina e dei collegamenti con le altre discipline;</li><li>- padronanza del saper insegnare;</li><li>- predisposizione di molteplici percorsi didattici.</li></ul>
<b><i>Organizzazione didattica e valutazione dell'apprendimento</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- utilizzazione di una pluralità di metodologie e di strumenti;</li><li>- capacità di guidare i gruppi;</li><li>- riconoscimento e premio dell'impegno;</li><li>- capacità di valutare i risultati degli allievi;</li><li>- capacità di pianificare l'azione educativa.</li></ul>
<b><i>Ricerca e riflessione della pratica didattica</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- individuazione e soluzione di problemi professionali;</li><li>- capacità di stare al passo con teorie e pratiche educative.</li></ul>
<b><i>Appartenenza alla comunità educativa e professionale</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- partecipazione alla vita della scuola;</li><li>- contributo al buon clima della scuola;</li><li>- collaborazione con i genitori;</li><li>- capacità di cogliere le opportunità del territorio.</li></ul>

**Tab 2.7.** – Modello di Matrice Professionale (ADI)

Grazie all'acquisizione di maggiore consapevolezza circa l'importanza di garantire la qualità dell'insegnamento nell'ambito dei processi innovativi che via via hanno interessato i sistemi educativi, sul finire degli anni '90, venne avviata sotto il patrocinio del *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*, un'iniziativa di studio sulla qualità della scuola, nell'ambito della quale venne elaborato un modello cosiddetto integrato, finalizzato a definire le competenze dell'insegnante di qualità nell'ambito della scuola dell'autonomia.

Attraverso questi studi fu possibile evidenziare la complessità e la variabilità della professionalità docente, che in questo modello si articolava su cinque dimensioni:

- a) conoscenza disciplinare e degli specifici programmi d'insegnamento;
- b) competenze didattiche e metodologiche;
- c) capacità riflessivo-relazionali;
- d) etica e capacità di empatia;
- e) competenze gestionali.

Il modello integrato venne assunto come riferimento anche nel Contratto Collettivo Nazionale del 1999 e poi ripreso nel contratto del 2006/2009.

La sua sperimentazione portò ad evidenziare una serie di punti critici riconducibili prevalentemente alla mancanza della previsione, da un punto di vista interpretativo, di una specifica dimensione collaborativa e comunitaria dell'insegnamento. Questo aspetto di forte staticità ne impedì la capacità di rappresentare adeguatamente le prospettive di cambiamento e transizione tipiche dell'evoluzione della figura docente.

### 2.1.8. Sintesi conclusiva e profilo docente emergente a livello europeo

Sviluppare i processi formativi transcendendo i confini nazionali, creare una maggiore mobilità dei nuovi professionisti dell'educazione e dare agli insegnanti degli obiettivi comuni da raggiungere, sono fattori indispensabili per la creazione di una società della conoscenza (Lisbona, 2000) e per una riforma dell'educazione e dell'istruzione superiore e universitaria (Bologna, 1999).<sup>106</sup>

Nella definizione della professionalità, intervengono fattori contestuali e personali specifici (OCSE/CERI, 1998). Del resto, come viene evidenziato nell'ambito della relazione finale *“Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”*, che si basa sull'analisi dei *trend* e degli sviluppi delle politiche di formazione e professionalizzazione degli insegnanti in venticinque paesi nel mondo, il profilo professionale viene presentato non tanto come un costrutto astratto e universale, ma come una dimensione strettamente legata a caratteristiche, esperienze e interessi personali dei singoli soggetti. Nell'ambito di questo contributo viene altresì ribadito che nonostante sia innegabile la necessità di individuare a livello macro precise indicazioni su quali conoscenze e competenze debbano possedere gli insegnanti, i profili professionali necessitano di essere ancorati al particolare sistema educativo e ancor più alle singole realtà caratterizzanti il contesto di riferimento. (OCSE, 2005)

---

<sup>106</sup>Successivamente al processo di Bologna si evidenzia la presenza di alcuni elementi comuni alla formazione docenti a livello europeo. Si sta diffondendo l'uso dei crediti formativi europei (*European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*) per aumentare la flessibilità e la spendibilità dell'esperienza formativa e della preparazione accumulata dai docenti.

La responsabilità di organizzazione e di definizione dei sistemi di istruzione e di formazione in Europa è attribuita ai singoli stati, questo approccio, se da un lato consente di rispondere a bisogni di natura contestuale, dall'altro porta in superficie significative disomogeneità e l'oggettiva difficoltà a delineare un quadro comune con riferimento alla professione insegnante.

Il ruolo dell'Unione Europea, in questo settore, oltre che di indirizzo è soprattutto di sostegno, infatti, a partire dal 2000, nell'ambito del programma LLP, sono numerose le iniziative e i progetti finalizzati alla promozione della figura dell'insegnante.

E' evidente allora come il quadro della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti si presenti molto differenziato; come indica Cajani (2005) sono diverse le culture delle didattiche disciplinari; diversi i sistemi scolastici, diversi i criteri di accesso alla formazione professionale, diverse le modalità di reclutamento e la progressione di carriera degli insegnanti; diversa la collocazione istituzionale delle strutture di formazione, in alcuni casi autonome e in altri afferenti alle università, diverso il rapporto fra università e scuola per quanto riguarda il tirocinio; diversa, infine, la struttura dei curricula formativi, che in alcuni stati si delinea attraverso il modello consecutivo e in altri attraverso il simultaneo.<sup>107</sup>

Sempre Cajani osserva che uno dei maggiori elementi propulsivi con riferimento ai quadri di formazione iniziale degli insegnanti è stato il periodo di riforme introdotto dal Processo di Bologna, che ha progressivamente condotto a un particolare tipo di modello consecutivo, almeno per la scuola secondaria, nel quale il corso di laurea di primo livello è dedicato alla formazione disciplinare e quello di secondo livello alla formazione didattica e professionale.<sup>108</sup> Viene evidenziato, altresì, che indipendentemente dai vari modelli presenti a livello internazionale, il problema fondamentale della formazione degli

---

<sup>107</sup>Con le riforme di Bologna in materia di istruzione superiore sono cambiate le qualifiche minime e la durata della formazione per gli insegnanti. Nella maggior parte dei paesi il requisito minimo di accesso per il conseguimento del titolo di educatore del livello prescolare o equivalente è adesso la laurea di primo livello. Per i futuri insegnanti della scuola primaria, la qualifica minima si è alzata, e ora in nove paesi si richiede una laurea di secondo livello, che di solito si ottiene dopo cinque anni di studio.

<sup>108</sup>Risulta inoltre da alcuni studi condotti dall'*European Network on Teacher Education Policies* (ENTEP) che la formazione docente è sempre di più una prerogativa degli istituti universitari con una struttura organizzativa suddivisa in due fasi principali: un corso universitario triennale o quadriennale (*Bachelor degree*) seguito da un corso universitario annuale o biennale di tipo specialistico (*Master degree*). (Schratz, 2005; Dimitropoulos, 2008; Gassner, 2008)

insegnanti più che a una questione di tipo “strutturale” è ascrivibile a una questione di natura “culturale”.<sup>109</sup>

Quindi il primo nucleo della formazione iniziale degli insegnanti è di tipo "culturale" e trova la sua traduzione in scelte paradigmatiche, organizzative e istituzionali profonde, oltre che in precise scelte di campo sia nella rete dei saperi sia, specularmente in materia di teorie dell'istruzione e dell'educazione. (Margiotta 2006)

A livello centrale le raccomandazioni OCSE riportano delle indicazioni finalizzate a migliorare la qualità dell'insegnamento, a rafforzare la qualifica iniziale e a rendere più rigorose le procedure di reclutamento. La convinzione è che una maggiore selezione all'ingresso con riferimento alla formazione iniziale e una maggiore standardizzazione delle procedure di certificazione possano rafforzare il profilo in uscita e rendere la professione più qualificata oltre che attraente (OCSE-TALIS, 2009).

In rapporto a suddette dimensioni, infatti, il profilo emergente a livello europeo evidenzia numerosi elementi di criticità: in molti paesi, la maggior parte degli insegnanti di ruolo rientra nella fascia d'età più alta (40-49 e più di 50 anni) e a livello secondario, questa fascia d'età è la più rappresentata in quasi tutti gli stati membri. Questo, in futuro, potrebbe aggravare la situazione di carenza di insegnanti rendendo necessario, nei prossimi anni, il reclutamento di più insegnanti qualificati.<sup>110</sup> Il dato rappresentato è particolarmente critico se letto in relazione agli ultimi risultati dell'indagine PISA, in base ai quali, molti studenti europei frequentano scuole in cui l'insegnamento è ostacolato da una carenza di

---

<sup>109</sup> Margiotta (2006) avanza una proposta di definizione di cultura scolastica, per cui la stessa significa il consolidarsi, nel tempo storico di una nazione, di tre grandi aree tematiche e di sviluppo: la prima relativa all'organizzazione degli insegnamenti, la seconda riconducibile all'organizzazione degli apprendimenti, la terza riferita alla qualificazione" degli ambienti formativi.

<sup>110</sup> Il rapporto "*Istruzione e formazione 2010*" evidenzia a sua volta il rischio di una carenza di insegnanti e di formatori qualificati. In media, nell'UE il 27% degli insegnanti dell'istruzione primaria e il 34% di quelli dell'istruzione secondaria ha più di 50 anni. Secondo le stime, entro il 2015 si dovrà reclutare, e quindi formare, più di un milione di insegnanti del livello primario e di quello secondario. Questo massiccio rinnovo degli effettivi nella maggior parte dei paesi rappresenta nel contempo una notevole sfida e un'opportunità. Non c'è folla di candidati a questa professione e alcuni paesi rischiano di trovarsi ad affrontare un'importante carenza di insegnanti e di formatori qualificati, come ha ribadito recentemente l'OCSE- Questa situazione solleva la questione della capacità di attirare e conservare i migliori talenti mediante strutture di sostegno alle carriere e della necessità di una formazione continua di alta qualità per preparare gli insegnanti all'evoluzione del loro ruolo.

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_it.pdf)

insegnanti qualificati nelle materie di base (lingua di istruzione, matematica e scienze) (Eurydice, 2012).<sup>111</sup>

Va poi riscontrato che nonostante la figura del docente sia al centro dei processi di riforma<sup>112</sup>, indice che dal buon esito degli interventi può derivare un'importante ricaduta strategica a livello di sistema, non corrisponde una proporzionale attribuzione di valore in termini retributivi. Gli stipendi assoluti, sebbene aumentati, non sempre sono sufficienti a mantenere adeguato il potere d'acquisto degli insegnanti, soprattutto in relazione al rapido incremento del costo della vita.

Tutti gli aspetti qui riassunti ed ampiamente esaminati nei paragrafi precedenti richiamano l'attualità e l'interesse di garantire un quadro di riferimento per l'attività professionale dell'insegnante a livello europeo, non solo per dare definizione precisa di esperienza e delle procedure che possono aiutare a distinguere i professionisti principianti da quelli esperti, ma soprattutto per garantire il raggiungimento di *standard* elevati in ogni fase della vita professionale.

Definire in modo chiaro e riconoscibile il profilo dell'insegnante a livello europeo è utile non solo a chi svolge attivamente tale professione, ma anche alla comunità civile, poiché trasmette il messaggio che gli insegnanti, i formatori e gli educatori, come altri professionisti, si attengono agli standard più elevati.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup>A livello di istruzione superiore, c'è stato un calo significativo nella percentuale di laureati in discipline relative all'istruzione e alla formazione. I paesi più colpiti sono il Portogallo (-6,7%), l'Islanda (-6%), l'Ungheria (-5,2%) e il Belgio (-4,5%). Tale diminuzione potrebbe, in futuro, causare problemi di mancanza di insegnanti qualificati. (Eurydice, 2012)

<sup>112</sup> Gli studi condotti a livello internazionale sulla formazione iniziale dei docenti da Eurydice (2005; 2006; 2007) hanno evidenziato come negli ultimi trenta anni la ricerca sulla formazione si sia concentrata su tre aspetti principali: 1) rivalutare la professione docente in modo da attirare nuovi candidati; 2) fornire ai docenti tutte le competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro; 3) creare dei posti di lavoro più competitivi in modo da trattenere i migliori candidati. Questi rapporti hanno inoltre messo in luce come le ultime riforme abbiano soprattutto focalizzato l'attenzione sullo sviluppo di una formazione iniziale di tipo universitario. Nello stesso tempo, però, si è assistito (soprattutto in Inghilterra e in Olanda) a una maggiore flessibilità nel reclutamento dei docenti attraverso degli istituti di formazione alternativi a quelli di tipo accademico (ad esempio organizzazioni private e scuole superiori). Sono inoltre aumentati i corsi a distanza e quelli *part-time* (si veda il caso del Regno Unito), che favoriscono la partecipazione anche di coloro che lavorano e che altrimenti non potrebbero seguire il tradizionale corso accademico.

<sup>113</sup> Un'occasione importante a livello europeo, durante la quale si tentò di mettere a confronto le proposte di profilo professionale e culturale degli insegnanti, nell'ambito della loro formazione iniziale è rappresentato dalla riunione promossa a Bruxelles (29.9.2001) dalla rete ENTEP (*European Network on Teacher Education Policies*). Qui i rappresentanti della Comunità francese del Belgio, dell'Austria, della Germania, della Comunità fiamminga del Belgio, dell'Italia, del Portogallo e del Regno Unito presentarono dei documenti che delineavano profili di competenza raggruppati per categorie. Per una analitica

Una visione comune dell'insegnamento, pertanto, è il primo passo per garantire assieme a *standard* elevati, un ponderato inquadramento della complessa pratica che è l'insegnamento, il giusto riconoscimento alle progressioni di carriera e al percorso di crescita professionale che dovrebbe caratterizzare ciascuna professione.

### 2.1.9. Il profilo del docente nel regolamento dell'autonomia e nell'inquadramento contrattuale in Italia.

In Italia il profilo professionale atteso dall'insegnante è costruito individuando competenze tra loro correlate e interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica. Tali competenze sono soprattutto di natura disciplinare, psicopedagogica, metodologico-didattica, organizzativo-relazionali, di ricerca, di documentazione e di valutazione. (CCNL, 2006-2009)<sup>114</sup>

I diritti e i doveri degli insegnanti delle scuole italiane sono stabiliti attraverso le leggi e i contratti di lavoro. La libertà di insegnamento è garantita dalla Costituzione ed intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni.

Va ricordato che nel nostro Paese l'insegnante si è sempre caratterizzato per il suo stato giuridico di dipendente dello Stato e per un lungo periodo di tempo ogni ridefinizione del rapporto di lavoro dei pubblici dipendenti ha comportato modifiche anche allo stato giuridico ed economico degli insegnanti, tuttavia, attualmente il comparto scuola costituisce un settore del tutto autonomo, soggetto ad una specifica contrattazione sindacale.

Il capo IV del CCNL 2006-2009, stipulato in via definitiva il 29 novembre 2007, è interamente dedicato ad inquadrare la figura docente e vi sono alcuni articoli, in particolare, che possono essere mutuati per estrapolare una definizione del profilo.

---

presentazione delle proposte cfr. G. Luzzatto, *Formazione iniziale: riforme fatte, riforme da fare*, Rassegna Istituto Pedagogico di Bolzano, IX, 2003, Appendice.

<sup>114</sup> Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola - quadriennio giuridico 2006-09 e 1° biennio economico 2006-07.

L'art 25 colloca in una "distinta area professionale" il personale docente ed educativo degli istituti e scuole di ogni ordine e grado, mentre, nei successivi articoli vengono esplicitate quelle che sono le funzioni (art. 26), il profilo professionale (art. 27) e le attività (art. 28 e 29) che ne delineano le caratteristiche.

La funzione docente si configura in quanto preposta a concretizzare il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, e si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; prevedendo, in ottemperanza all'attuazione dell'autonomia didattica, un adeguato spazio di progettazione con riferimento al piano dell'offerta formativa.

Il profilo professionale delineato nell'ambito dell'art. 27 è costituito da un pacchetto di competenze che assieme ai contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

È manifesto come l'orientamento che sottende questa definizione tenda ad integrare elementi di indirizzo generale, determinati a livello di *policy* nazionali, ad elementi riconducibili alla dimensione organizzativa dei singoli istituti.

Nonostante questo sforzo di mediazione tra dimensione contestuale e globale, il limite di tale profilo professionale, secondo una riflessione proposta da Dordit (2011) è che rispetto ad altri disponibili sul panorama internazionale, vede le competenze semplicemente elencate, mancando completamente di descrittori o indicatori che le precisi o le definisca. Ne consegue che tale rappresentazione riproduce un elenco di ambiti di competenza del profilo professionale senza specificarne le precise declinazioni.

Con riferimento alle attività ascritte al ruolo, il profilo viene rinviato a due ambiti principali: l'aula e la dimensione organizzativa. Con riferimento alla prima delle due dimensioni, la figura del docente si articola prevalentemente nei tradizionali ambiti del sapere disciplinare, della conoscenza dell'alunno – ambito psicopedagogico – e della mediazione metodologico-didattica.

Con riferimento alla seconda, invece, il docente viene rappresentato quale membro di un'istituzione, attivamente inserito nell'organizzazione che lui stesso contribuisce a strutturare e a indirizzare nelle finalità educative e nelle modalità operative.

Nell'ambito del CCNL trova definizione un'ulteriore dimensione legata allo sviluppo professionale, che vede il docente impegnato in attività di ricerca continua volta al miglioramento delle proprie competenze di insegnamento o – in qualità di docente formatore – a quelle dei propri colleghi. Questa dimensione, assieme alle competenze relative alla documentazione e alla valutazione, che per la prima volta vengono definite nell'ambito del CCNL, possono pertanto essere ascritte come ulteriori ambiti della professionalità.

Il Contratto, negli articoli successivi, precisa ulteriormente la dimensione professionale del docente, affermando che essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio. L'art. 29 afferma che *“la funzione docente comprende sia adempimenti individuali sia adempimenti collegiali”*. Gli adempimenti individuali comprendono le attività relative: alla preparazione delle lezioni e delle esercitazioni; alla correzione degli elaborati; ai rapporti individuali con le famiglie. Gli adempimenti collegiali comprendono invece tutte le attività di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi. L'art.63 sottolinea l'importanza dell'attività di formazione, definendola come *“un diritto per il personale in quanto funzionale alla piena realizzazione e allo sviluppo delle proprie professionalità”*.

Un ulteriore aspetto rilevato da Dordit in riferimento all'individuazione di ulteriori elementi utili ai fini della definizione della professionalità docente viene demandato ai contenuti del regolamento dell'autonomia (DPR 275/99) che delinea un profilo di docente forte rispetto a quattro dimensioni:

- *progettuale*: la predisposizione del Piano dell'Offerta Formativa (art.3), rappresenta l'identità culturale e progettuale di ogni scuola, prevede la partecipazione di tutte le componenti. In particolare (comma 2 art.3), *“comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità”*.

- *autonomia didattica*: l'art. 4 evidenzia le responsabilità degli insegnanti, all'interno delle istituzioni scolastiche, nell'individuare i percorsi didattici più efficaci per il raggiungimento del successo formativo degli studenti. Flessibilità dei tempi, articolazione in gruppi, rispetto dei ritmi d'apprendimento, individualizzazione dei percorsi, realizzazione di strategie di recupero e di sostegno costituiscono un terreno privilegiato del docente e una sfida continua.
- *autonomia organizzativa*: l'art.5 collega l'utilizzo dei docenti alla libertà progettuale delle scuole e all'obiettivo di migliorare l'offerta formativa. La realizzazione completa di queste indicazioni comporta il confronto con aspetti d'ordine contrattuale, ma rinvia comunque all'adozione di criteri nuovi nell'assegnazione del personale docente alle scuole, nell'utilizzo e nella valorizzazione delle competenze.
- *autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*: l'art.6 costituisce forse l'aspetto più innovativo, propedeutico alla definizione di un profilo di docente-ricercatore, consapevole dei percorsi che attiva, con innovazioni nel campo della metodologia disciplinare, anche in risposta alle specificità del contesto locale. La sperimentazione si configura come ricerca-azione, con una definizione collegiale e condivisa dei criteri di gestione, di verifica e di valutazione dei percorsi intrapresi.

Potenziare l'*accountability* e il miglioramento del sistema scolastico attraverso riforme adeguate è una delle necessità rilevate per l'Italia anche dagli ultimi rapporti OECD. Nella relazione “*Dare slancio alla crescita e alla produttività*” (OECD, 2012) viene dato impulso alla necessità di incrementare le prestazioni del sistema d'istruzione mediante il potenziamento dell'autonomia e dell'*accountability* del sistema scolastico assieme all'accrescimento della qualità dell'insegnamento e della dirigenza scolastica.

Il report registra tra le azioni più significative in corso, quelle finalizzate a sviluppare la progressione di carriera degli insegnanti per cui l'Italia ha recentemente avviato un percorso sperimentale sulla valutazione dei docenti accompagnato da discussioni con le parti interessate. L'enfasi posta sui docenti, secondo la relazione, è un fattore positivo, poiché l'indagine PISA dimostra che i sistemi d'istruzione che ottengono prestazioni elevate investono sui docenti e danno priorità alla qualità dell'insegnamento.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> Attualmente i docenti raggiungono il livello più alto nella loro fascia retributiva dopo un periodo relativamente lungo, con scatti di stipendi concessi unicamente sulla base dell'anzianità senza prendere in considerazione la performance. I docenti delle scuole secondarie inferiori raggiungono il livello più alto della

## **2.2. La declinazione del significato di sviluppo professionale alla dimensione docente, come può essere definito nei diversi momenti (fase iniziale, fase di *induction*, formazione in servizio)**

### 2.2.1. Per una definizione di professionalità docente

Il nuovo profilo dell'insegnante che emerge a livello europeo è quello del professionista dell'insegnamento e dell'apprendimento. Di certo perché questo aspetto risulti rappresentativo della realtà è necessario adottare un approccio alla formazione che non sia solo iniziale ma continua e fare in modo che questo tipo di orientamento possa concretizzarsi efficacemente nella prassi. (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 2006).

Nel percorso presentato fino a questo momento si è cercato di delineare, attraverso i vari modelli europei, quale sia la natura delle competenze caratterizzante il nuovo profilo emergente di insegnante; a questo proposito il minimo comune denominatore delle tassonomie analizzate evidenzia come la definizione delle competenze passi sempre attraverso un modello di professore atteso, auspicato, cercato, verso cui si tende, mostrando come questa definizione possa provenire talvolta dai *policy maker*, altre dai professionisti del settore e dai ricercatori scientifici (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 2006); tuttavia, come afferma Lisimberti (2006), non va dimenticato che nella professionalità si concretizza altresì la mediazione fra la professione ed il professionista-persona, il cui modo di vivere la professionalità è mediato dalle caratteristiche della personalità stessa.

A partire da questi presupposti, l'obiettivo dei prossimi passaggi è analizzare come si caratterizzano le competenze professionali della figura docente e come possono essere sviluppate attraverso la formazione iniziale e quella *in itinere*. Considerando la trasversalità della dimensione legata allo sviluppo professionale, che abbraccia i vari stadi della formazione degli insegnanti, sarà più complesso mantenere un approccio dedicato unicamente alla formazione iniziale sulla quale si cercherà, in ogni caso, di mantenere il *focus*.

---

fascia retributiva solo dopo 35 anni di servizio, rispetto ad una media OCSE di 24 anni. In Italia, inoltre, gli insegnanti guadagnano circa il 40% in meno rispetto a lavoratori con un livello d'istruzione paragonabile.

È evidente come la trasformazione dei sistemi educativi a livello europeo abbia imposto un cambio di paradigma che coinvolge tanto la definizione del profilo docente nell'ambito di quadri di riferimento comuni, quanto la dimensione più strettamente correlata allo sviluppo professionale. Diventa a questo punto centrale riflettere a proposito della declinazione del significato di “professionista” nell'ambito dell'insegnamento.

Nella società post-industriale cosiddetta della “conoscenza”, l'insegnante non ha più l'autorità che gli derivava – nei diversi contesti societari – dal fatto di essere l'unico depositario della cultura emergente, colui che sapeva e decideva di conseguenza, ma si trova di fronte ad una perdita di *status* e alla ricerca di nuove forme di legittimazione per evitare che il proprio lavoro venga continuamente messo in discussione (Volpi, 2012).

Sempre secondo Volpi, la professionalità docente è stata trasformata e profondamente mutata per effetto di una serie di modelli storici che susseguendosi hanno ridisegnato il profilo di questa figura che oggi più che in altri momenti del passato si trova a combattere con nuove esigenze identitarie e ad agire in un contesto di transizione permanente. Drago (2003), su questa traccia, enuclea il profilo dell'“insegnante triste”, ovvero dell'insegnante che va assumendo consapevolezza del fatto che la sua crisi professionale coincide con la crisi dei saperi; la tristezza del suo immaginario professionale coincide con la perdita di senso del suo ruolo sociale.

Dovendo partire da qualcosa, i capisaldi per la definizione di una professionalità docente sono che quest'ultimo insegna sempre un certo sapere, pertanto, la sua capacità ha almeno due aspetti: il *sapere da insegnare*, e il *saper insegnare*. Anche se, come sottolinea Baldacci (2010a), la conclusione che per formare un docente occorra dotarlo di due tipi di conoscenza: la conoscenza dei contenuti della disciplina e la conoscenza dei metodi d'insegnamento, potrebbe risultare infruttuoso e controproducente, in quanto tale bagaglio potrebbe non bastare a garantire una sufficiente capacitazione professionale.

A questo proposito, Fiorin (2012), in un contributo che ha per oggetto l'evoluzione della professionalità docente, traccia sinteticamente quattro principali momenti evolutivi che hanno storicamente denotato questa figura a partire dalla Riforma Gentile ai giorni

nostri e per farlo individua due chiavi di lettura costitutive e imprescindibili: quella pedagogica e quella didattica.<sup>116</sup>

La prima tappa del suo *excursus* si imbatte nell' "uomo di cultura", in cui il profilo di docente, nel contesto dell'idealismo gentiliano, si configura per la vigorosa e precisa conoscenza della materia da insegnare. La didattica passa in secondo piano, perché è il docente colto che attraverso una conoscenza approfondita dei contenuti, è in grado di trasmettere il sapere ai suoi studenti, i quali da un punto di vista prettamente pedagogico, diventano i destinatari di una trasmissione unidirezionale. Condizione necessaria e sufficiente diventa allora la preparazione culturale dell'insegnante che assieme all'autorevolezza e al fascino che da questa possono derivarne ne completano il profilo.

La seconda tappa percorsa da Fiorin si collega all'importante momento che ha rappresentato negli Stati Uniti e in Europa l'attivismo pedagogico<sup>117</sup>, momento di profonda rivoluzione che ha imposto al sistema educativo un capovolgimento sostanziale di paradigma: non più l'insegnante e il suo sapere al centro dell'aula, ma l'alunno, con i suoi interessi, i suoi bisogni, il suo desiderio di fare, di osservare e di sperimentare. Ci si trova di fronte ad un nuovo scenario ed è evidente che cambiando drasticamente il *setting* didattico<sup>118</sup>, cambi inevitabilmente anche il profilo docente cui ci troviamo di fronte, un'immagine che facendo del "Learning by doing" il proprio credo pedagogico si avvicina all'idea del "maestro di bottega".

---

<sup>116</sup> Mentre la prima porta in primo piano il problema della finalizzazione, del senso che guida strategie, metodi, organizzazione, la seconda, a essa correlata, mette in luce la necessità di garantire necessaria coerenza alla credibilità pedagogica attraverso didattica di aula, metodi e tecniche della formazione che non rispondano esclusivamente a esigenze di efficienza. (Fiorini, 2012)

<sup>117</sup> L'attivismo pedagogico è un metodo educativo che ebbe origine alla fine del XIX secolo, prevalentemente ad opera del filosofo Americano John Dewey. L'influenza di Dewey nella pedagogia moderna, americana ed europea, è stata paragonata a quella di Jean-Jacques Rousseau nell'Ottocento. L'Attivismo ha come scopo la creazione di una scuola non convenzionale, non impostata sul nozionismo e sull'ascolto passivo degli insegnanti o lo studio individuale come erano state le scuole sino ad allora, bensì eretta sugli interessi dei discenti. In altre parole, una scuola secondo la psicologia dell'alunno e non del maestro. La nuova pedagogia, secondo Dewey, deve mirare al metodo e abbandonare ogni contenuto prefissato, puntando non solo allo studio dei fatti della storia passata ma anche e soprattutto all'analisi dell'azione futura. Le nozioni sono fini a se stesse in quanto mutevoli, ciò che realmente conta è la ricerca e lo sviluppo delle capacità critiche. L'indagine tramite l'esperienza diretta è la sintesi di questo metodo.

<sup>118</sup> Il *setting* formativo subisce una vera e propria rivoluzione, il *focus* non è più sulla cattedra bensì sul contesto classe, di cui cambiano le disposizioni anche in un'ottica che possa favorire l'interazione e il lavoro di gruppo.

Il penultimo profilo ripercorso da Fiorini è quello dell' *“esperto di disciplina”* che si afferma successivamente alle prime critiche mosse all'attivismo pedagogico.<sup>119</sup>

Pur non venendo messa in discussione la centralità dell'alunno nel suo processo di apprendimento, viene avviata una profonda riflessione finalizzata ad individuare quali possano essere gli strumenti più efficaci per attivarla. La disciplina inizia ad esser concepita come un sapere strutturato che comprende al suo interno una molteplicità di conoscenze, di vario tipo e livello di complessità, ma il suo vero elemento fondante è dato dalle procedure metodologiche utilizzate nel suo incessante lavoro di ricerca. Il profilo docente emergente in questo terzo caso si denota per la capacità di privilegiare orientamenti di ricerca più che per possedere unicamente dei contenuti, gli viene quindi richiesto di conoscere bene la propria disciplina secondo un approccio “bruneriano” dei metodi più che “gentiliano” dei contenuti.

L'ultima evoluzione ripercorsa è quella che si identifica con il *“Membro di comunità”* che richiama il passaggio da una scuola dei programmi ad una scuola del *curricolo*. Il contesto è quello degli anni '70, fase in cui i sistemi scolastici vengono messi fortemente in discussione sia all'esterno che al proprio interno. In un momento in cui gli insegnanti rivendicano maggiore responsabilità, la proposta del *curricolo* sembra porsi come il giusto punto di incontro tra ricerca pedagogica, formazione e mediazione tra istanza partecipativa e professionalizzante. A partire da questa fase il profilo professionalizzante si arricchisce della dimensione collegiale, partecipativa e di quella di ricerca e sviluppo professionale.

Lo stadio evolutivo attuale, si confronta con un profilo di insegnante che coltiva la sua professionalità non più in una dimensione di isolamento metodologico, ma nel contesto reale di pratiche di condivisione. Tali pratiche di progettazione condivisa – quali la collegialità prevista nell'elaborazione curricolare, i processi di interazione con il territorio – diventate ulteriormente pregnanti con l'avvio dell'autonomia, hanno spostato l'asse della responsabilità formativa dall'individuo alla comunità. (Alessandrini, 2012).

Per Alessandrini parlare di comunità non può non far riferimento all'idea di apprendimento collettivo o organizzativo. In questa visione, lo sviluppo professionale

---

<sup>119</sup> Una delle maggiori critiche mosse all'attivismo pedagogico è stata quella di aver “sminuito” la centralità del sapere disciplinare mettendolo spesso in secondo piano senza considerarne l'importanza in relazione ai processi di apprendimento.

dovrebbe conseguire ad un esercizio della professionalità attento ai processi di scambio e di condivisione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale.

### 2.2.2. Per una definizione di sviluppo professionale

Anche se il termine "sviluppo professionale" con riferimento all'ambito dell'insegnamento nella scuola secondaria è spesso inteso come "sviluppo continuo professionale nelle scuole", lo sviluppo professionale è definito dal CEDEFOP (2010) come una dimensione più complessa che si articola nel processo sistematico necessario a preparare gli insegnanti per svolgere il loro lavoro e comprende quindi la formazione iniziale (*Initial*), l'immissione in ruolo (*Induction*), la formazione in servizio (*In-Service Training*), e sviluppo professionale continuo all'interno degli ambienti scolastici. (*Continuing*).

Quando questa definizione di sviluppo professionale viene confrontata con quella utilizzata nell'ambito dell'indagine TALIS, le prospettive che si delineano risultano altrettanto ampie: quest'ultimo, infatti, viene identificato come "l'insieme delle attività che sviluppano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo". Tale definizione non solo riconosce che lo sviluppo si realizza in diversi ambiti che spaziano dal formale all'informale, ma rinforza l'idea che lo stesso 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 mediante esperienze anche esterne alla prassi lavorativa quotidiana." (TALIS, 2009; Unità Europea eTwinning, 2010).

Questo arricchimento della pratica professionale del docente richiede allora un doppio movimento che investe sia la formazione, sia lo sviluppo delle competenze fuori e dentro l'aula. Gli insegnanti, in questa prospettiva, sono chiamati ad operare una continua rivisitazione dei contenuti e dei metodi disciplinari ed entrano sempre più di frequente in rapporto con gli altri specialisti. (Costa, 2011a).

Entro tale visione, il concetto di sviluppo professionale va oltre la nozione di formazione che richiama l'attenzione unicamente 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 ed avanzate interpretazioni dei contenuti e delle risorse. (Annali Pubblica Amministrazione, 2008; eTwinning report, 2011).

Si delineano, pertanto, due dimensioni rilevanti ai fini di una definizione del processo di sviluppo della professionalità docente: la distinzione tra formazione iniziale e formazione "successiva" e la complessità multiforme del contenuto<sup>120</sup> che la denota. Formazione che in relazione allo sviluppo professionale e funzionalmente al momento in cui si realizza, può essere letta come primo fondamento di carriera (*initial*) piuttosto che come supporto a programmi di inserimento (*induction*) o ancora come sviluppo professionale continuo dedicato ai docenti in servizio (*continuing – in service*). Le molteplici opportunità di sviluppo tipiche di ogni fase non vanno riduttivamente interpretate come un insieme di corsi e un susseguirsi di ambienti di formazione, ma come un vero e proprio processo che si fonda su una dimensione riflessiva riferita alla pratica quotidiana degli insegnanti (Schön, 1993).

In letteratura paradigmi come il "praticante riflessivo" o la "scuola come organizzazione che apprende" sono spesso citati e i ruoli degli insegnanti in processi "secondari" sono enfatizzati. Questo ulteriore accento sui ruoli secondari è anche promossa come parte della modernizzazione della professione docente. Questo include una visione degli insegnanti come ricercatori, come destinatari di *feedback* da parte dei colleghi, come innovatori, come colleghi attivi, come collaboratori di direttori, e come espressione di ciò che talvolta è chiamato "*teacher leadership*".<sup>121</sup>

Queste due dimensioni – lo sviluppo professionale per stimolare il processo primario di insegnamento e di apprendimento, e lo sviluppo professionale in termini di nuovi ruoli secondari nelle scuole – aprono scenari alternativi per definire le priorità del contenuto dello sviluppo professionale iniziale e continuo.

Nonostante storicamente lo sviluppo professionale non sia stato al centro dell'attenzione dei decisori politici – al di là delle iniziative di aggiornamento e di

---

<sup>120</sup>La seconda dimensione riguarda il contenuto dello sviluppo professionale. L'idea di base è che lo sviluppo professionale degli insegnanti dovrebbe migliorare la qualità dell'insegnamento, che a sua volta dovrebbe migliorare i risultati degli studenti.

<sup>121</sup>Le accentuazioni su questa dimensione dello sviluppo professionale degli insegnanti sono in linea con gli approcci della gestione delle relazioni umane (HRM) e dello sviluppo delle relazioni umane (HRD), mutuati da modelli di gestione aziendale.

formazione in servizio – e molto sia stato lasciato alle storie individuali e collettive degli insegnanti (Dutto, 2001); l'idea contemporanea di sviluppo professionale tende, invece, a concepire in modo olistico l'intero percorso della vita professionale dalla fase di preparazione, al reclutamento, all'ingresso, alla sequenza di esperienze fino alla conclusione del servizio. Ciò non toglie che il concetto di sviluppo professionale vada oltre la nozione di formazione che richiama l'attenzione sulle capacità di apprendimento; esso comprende, infatti, l'insieme di azioni finalizzate ad aiutare gli insegnanti non solo ad apprendere nuove competenze, ma anche a sviluppare capacità di comprensione della pedagogia e della propria pratica didattica.

Unesco (2010) sostiene che lo sviluppo professionale degli insegnanti sarà una componente fondamentale del miglioramento del sistema scolastico; tuttavia, lo stesso potrà avere un impatto significativo solo se saprà puntare a specifici cambiamenti nei comportamenti degli insegnanti e soprattutto se sarà accompagnato e allineato con altri cambiamenti del sistema educativo nella sua globalità. La formazione dei docenti dovrà formare professionalità sempre più complesse, capaci di intervenire su conoscenze, abilità e competenze; professionalità che sappiano guidare gli studenti nel processo di creazione di prodotti di conoscenza così da renderli autonomi e capaci di pianificare e gestire i propri obiettivi e le attività di apprendimento. Ciò, secondo Unesco potrà avvenire unicamente all'interno di una scuola che sta, essa stessa, diventando “*learning organization*”, cioè un ambiente aperto alla continua evoluzione. Entro tale contesto, gli insegnanti da un lato avranno la possibilità di modellare il processo di apprendimento per gli studenti e dall'altro potranno agire loro stessi come modello attraverso la propria continua crescita professionale individuale e collettiva.

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

Un contributo significativo ai fini dell'individuazione delle variabili che impattano sullo sviluppo professionale, assieme alla definizione delle principali dimensioni che lo qualificano è stato realizzato da Costa (2010); si ritiene rilevante mutuare alcune riflessioni operate dal ricercatore nel suo lavoro di ricostruzione.

La disamina prende piede a partire dall'indagine TALIS che verrà affrontata più in dettaglio nei paragrafi successivi. Nell'ambito di questa ricerca, infatti, vengono isolati i fattori che maggiormente impattano sullo sviluppo professionale, tra cui sono indicati la cooperazione tra insegnanti, il clima scolastico positivo, la soddisfazione verso il lavoro, l'adozione di una gamma multiforme 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 (Costa, 2011).

Questa riflessione avvalorata l'indirizzo proposto anche da De Sanctis (2010) relativamente agli strumenti per incentivare più appropriatamente la crescita e lo sviluppo professionale, come ad esempio intervenire sugli atteggiamenti, sulle convinzioni e sugli stili d'insegnamento in modo da far prevalere l'approccio costruttivista e le sue pratiche didattiche.

Diventa allora auspicabile, ai fini di attivare correttamente le variabili capaci di impattare positivamente sullo sviluppo professionale, promuovere interventi che prevedano azioni individualizzate, finalizzate a promuovere quell'apprendimento trasformativo che secondo Merizow (1991) consentirebbe di identificare e modificare in sé e negli altri le prospettive e gli schemi di significato che orientano le pratiche educative. Approccio questo, che oltre a preservare dal rischio che le diverse opportunità di formazione – sia formale che in informale – si configurino unicamente come esperienze episodiche e disgiunte dal percorso di sviluppo professionale, apre al docente la possibilità di analizzare e inquadrare le proprie aspettative, atteggiamenti, attese e tutto quanto denota il suo campo di azione da una prospettiva più consapevole e sostenibile nel tempo.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Striano (2001) evidenzia l'importanza di stabilire nell'ambito dei contesti entro cui si determina l'azione educativa degli spazi dialogici entro i quali poter analizzare le precondizioni e gli orientamenti dell'azione stessa. Uno spazio entro cui condividere e negoziare conoscenze fino a delineare nuove direzioni.

Figure 5.2a: Empirical model of factors affecting experienced impact of professional development (EU Member States only)

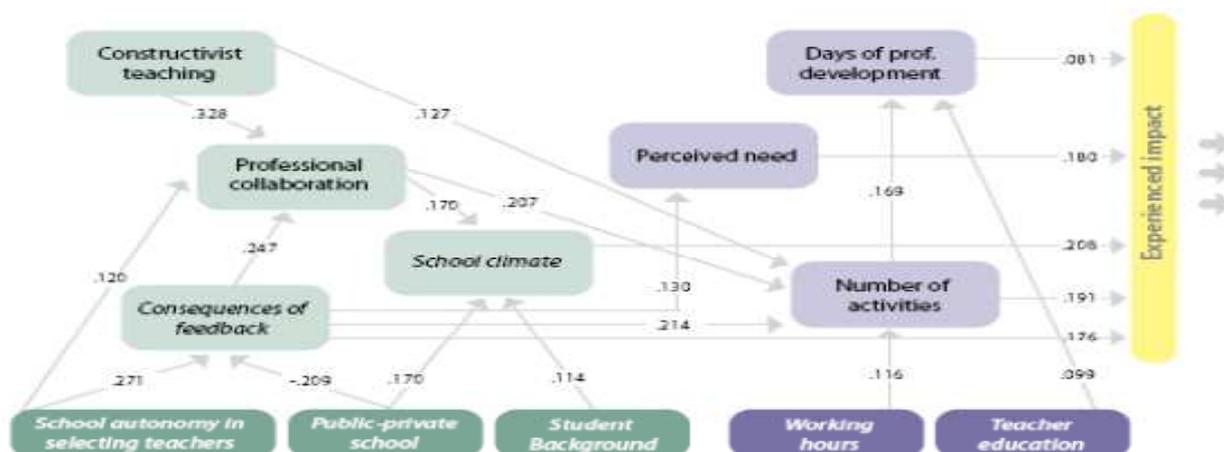


Fig. 2.8. - Modello empirico dei fattori esperienziali che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale degli insegnanti<sup>123</sup>

#### 2.2.4. Le dimensioni dello sviluppo professionale

Sempre secondo Costa (2010) per affrontare il tema dello sviluppo professionale del docente, diventa strategico esplicitare il gradiente di generatività emergente tra il lavoro professionale e il potenziale esercitato e sviluppato da ciascuno. La generatività della competenza (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.

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, nella ricostruzione proposta da Costa 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

<sup>123</sup> Fonte OECD (2009)

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 ad 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>124</sup> È la nascita, entro 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

---

<sup>124</sup>Maria do Céu Roldão (2008) 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 l'azione 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 create, e la produzione di interpretazioni suscettibili di essere riapplicate e confrontate nella pratica, coerentemente con le linee guida di questa conferenza.

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>125</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)<sup>126</sup>. 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).<sup>127</sup>

---

<sup>125</sup> 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.

<sup>126</sup> 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 (Alessandrini, 2007; Fabbri, 2007).

<sup>127</sup> 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

Lo sviluppo dell'insegnamento, attraverso la pratica costruttivista, includerà attività come la ricerca azione, il dibattito<sup>128</sup> 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>129</sup> come contesto d'azione e rielaborazione critico-dialogica (Ellerani, 2010).

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 Engeström (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.

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 (Engeström, 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

---

in classe, riceveranno "conoscenza" dagli esperti e collaboreranno con i pari, per costruire il senso del processo di insegnamento/apprendimento nei loro contesti.

<sup>128</sup> Rossi (1996) sostiene che 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. Si pensi al valore di questa tesi trasferita alla fase di formazione iniziale, concretizzabile, ad esempio, attraverso il momento di tirocinio.

<sup>129</sup> 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).

(Engeström, 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 (Caena 2011)<sup>130</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.



**Fig. 2.9.** – Dimensioni dello sviluppo professionale e generatività della competenza (Costa, 2011)

### **2.3. L'indagine TALIS e la mappatura dello sviluppo professionale a livello europeo**

Lo sviluppo professionale dei docenti è stato considerato negli ultimi anni ambito di ricerca internazionale strategico proprio perché interpretato in una duplice chiave: sia strumento per consentire l'ottenimento di *standard* qualitativi più elevati in termini di *performance* scolastica sia come mezzo per l'evoluzione di una offerta educativa e formativa coerente con la complessità economica e sociale della globalizzazione. (Costa, 2011c)

<sup>130</sup>Come afferma 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.

Le politiche in materia di formazione iniziale e di sviluppo professionale continuo degli insegnanti sono guidate dalla convinzione che attraverso la promozione della qualità degli insegnanti sia possibile migliorare i risultati di apprendimento degli studenti (*OECD, 2011*).

Si è più volte ribadito nel corso dei paragrafi precedenti che gli Stati membri dell'UE sono responsabili della qualità dei loro sistemi di educazione e formazione, ma l'Unione europea stimola e sostiene le politiche per lo sviluppo professionale degli insegnanti, con le seguenti finalità:

- fornire un *continuum* di formazione degli insegnanti, per garantirne il coordinamento della formazione iniziale, il sostegno a inizio carriera e il successivo sviluppo professionale;
- stimolare valori professionali che incoraggino gli insegnanti a essere professionisti riflessivi e innovativi;
- rendere l'insegnamento una professione attraente, tra le altre cose, mediante il reclutamento, il collocamento, la conservazione e le politiche di mobilità;
- garantire che gli insegnanti siano in possesso di un diploma di un istituto d'istruzione superiore che bilanci studi basati sulla ricerca e sulla pratica didattica;
- sostenere gli insegnanti, offrendo un efficace supporto a inizio della carriera e offrendo continue opportunità di apprendimento formale e informale;
- offrire formazione di alta qualità e sviluppo professionale continuo, sostenendo programmi di sviluppo professionale e garantendo che gli istituti di formazione degli insegnanti offrano programmi in grado di soddisfare le esigenze in continua evoluzione delle scuole, degli insegnanti e della società in generale;

La prospettiva orientata alla *performance* è dunque in linea con l'obiettivo della politica dell'Unione europea in materia di sviluppo professionale, secondo la quale progettare uno sviluppo professionale degli insegnanti fa sì che la qualità dell'insegnamento venga aumentata e possa, a sua volta, innalzare il livello d'istruzione degli studenti. Ne consegue che l'importanza della qualità globale dell'insegnamento diventa una delle leve principali per migliorare il rendimento degli studenti.

Questa premessa impone una riflessione su tre caratteristiche costitutive degli insegnanti: la conoscenza disciplinare e pedagogica del contenuto; il tipo di approccio

all'insegnamento e il senso di auto-efficacia che è strettamente legato ad una dimensione di natura motivazionale.

TALIS<sup>131</sup> (*Teaching And Learning International Survey*) affronta temi che sono rilevanti per l'azione dell'UE indirizzata a promuovere la qualità e l'equità nell'educazione negli Stati membri, contesto entro cui lo sviluppo professionale degli insegnanti è considerato un elemento importante per raggiungere tale obiettivo.<sup>132</sup>

L'indagine è di fatto una delle più importanti realizzate negli ultimi anni a livello internazionale in quanto esamina rilevanti aspetti dell'attività professionale degli insegnanti: i loro orientamenti pedagogici, le loro pratiche didattiche, la loro interazione all'interno della scuola con i colleghi e la dirigenza scolastica. Scopo principale dell'indagine è di elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti.<sup>133</sup> La comparazione nel contesto internazionale dovrebbe consentire ai singoli paesi di individuare le realtà che fronteggiano sfide analoghe e di riflettere criticamente sulle strategie e le politiche adottate.

L'indagine condotta dall'OCSE ha coinvolto insegnanti e dirigenti scolastici di 24 paesi, la campionatura è stata realizzata nell'ambito dei diversi sistemi scolastici nazionali entro i quali si è provveduto ad individuare un campione rappresentativo di 200 scuole e di 20 insegnanti per ciascuna di esse.<sup>134</sup> TALIS, secondo quanto asserisce l'OCSE, è rappresentativa della popolazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado dei sistemi scolastici che hanno partecipato all'indagine, è stata realizzata in forma anonima e i soggetti che hanno risposto al questionario sono circa 74.000.

---

<sup>131</sup>La prima edizione di TALIS, denominata TALIS2008, si è svolta nell'anno scolastico 2007/2008 e vi hanno partecipato 24 paesi tra cui l'Italia. I risultati di TALIS 2008 sono diffusi sul sito dell'OCSE (<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43023606.pdf>). TALIS2013 è la seconda edizione dell'Indagine Internazionale TALIS promossa e coordinata dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), incentrata sull'analisi degli ambienti di apprendimento, le condizioni di insegnamento dei docenti, l'effetto di questi fattori sull'efficacia degli istituti e dell'attività insegnante.

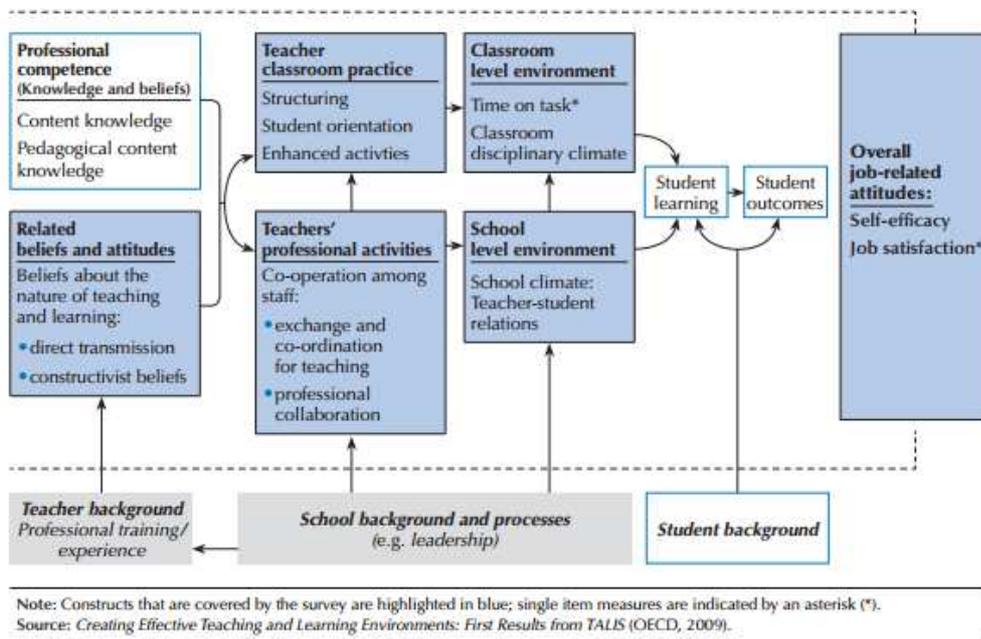
<sup>132</sup>La ricerca sull'efficacia degli insegnanti e dell'insegnamento mostra quali aree sono importanti per lo sviluppo professionale degli insegnanti e il contenuto dei programmi di sviluppo, sia per la formazione iniziale degli insegnanti e che per lo sviluppo professionale continuo.

<sup>133</sup>In particolare l'indagine si caratterizza per l'attenzione agli "ambienti di apprendimento" intendendo con questo l'insieme delle caratteristiche della comunità scolastica (l'ambiente in cui gli studenti apprendono) e alla professionalità degli insegnanti (formazione iniziale, formazione in servizio, carriera, orientamenti pedagogici, pratiche didattiche).

<sup>134</sup>L'individuazione ha avuto carattere di casualità.

Figure 3.1

Survey themes for TALIS



preliminarmente, infatti, vengono date rappresentazioni significative relative ai bisogni di sviluppo professionale percepiti dagli insegnanti.<sup>136</sup> Anche con riferimento ad una descrizione di base dello stato dell'arte, per quanto riguarda la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti in Europa, l'indagine TALIS colma alcune lacune nella base di conoscenza.

I primi studi comparativi sullo sviluppo professionale docente prendono piede in Europa intorno agli anni '90, periodo in cui, parallelamente, nascono anche i primi organismi internazionali che si occupano di cooperazione in materia di formazione insegnante.

Gli effetti di queste prime ricerche realizzate a livello internazionale sono riferibili soprattutto ad incentivare i processi di cooperazione in tale ambito a livello europeo, così da garantire maggiore collaborazione in materia di formazione degli insegnanti. Nonostante ciò, i confronti tra i vari Paesi in materia di formazione iniziale<sup>137</sup> dei docenti rimangono su di un piano di conoscenza reciproca, senza mai indagare le ragioni e gli obiettivi alla base di uno sviluppo professionale del docente.

TALIS affonda le proprie radici nel progetto INES<sup>138</sup>, nell'ambito del quale l'OCSE pubblicò nel 1992 il primo insieme di indicatori internazionali sul sistema scuola e sugli insegnanti.<sup>139</sup> Anche in questo caso la pubblicazione dei dati fu seguita da opinioni e giudizi che sul piano internazionale si caratterizzavano per essere piuttosto divergenti. Il principale aspetto dibattuto era relativo alla dubbia significatività degli indicatori che secondo alcuni consideravano aspetti legati unicamente a dimensioni strumentali<sup>140</sup> mancando di correlazione con dati relativi ai risultati di apprendimento; dimensioni di analisi per le quali bisognerà attendere l'indagine OCSE-PISA del 2000. E' in ogni caso innegabile il valore di questa prima diffusione, che oltre ad aprire un confronto internazionale su un settore che di lì a poco sarebbe stato collocato al centro del dibattito

---

<sup>136</sup> Fa eccezione lo studio, *"Livelli di autonomia e responsabilità degli insegnanti in Europa"* (Eurydice, 2008) e *"Dati chiave dell'educazione in Europa"* (Commissione Europea, 2009).

<sup>137</sup> Questi rapporti hanno inoltre messo in luce come le ultime riforme abbiano soprattutto focalizzato l'attenzione sullo sviluppo di una formazione iniziale di tipo universitario.

<sup>138</sup> INES - *Indicators of Education Systems*.

<sup>139</sup> Gli indicatori comparati sulle condizioni di lavoro degli insegnanti erano riferiti principalmente alle ore di lavoro, livelli salariali, formazione continua, proporzione tra personale docente e personale non docente, ecc.).

internazionale, ha fatto sì che iniziasse il declino dell'isolamento che fino a quel momento aveva caratterizzato i sistemi di istruzione europei.<sup>141</sup>

Prima dell'indagine TALIS sullo sviluppo professionale, un altro importante studio tematico è quello dedicato all'analisi delle modalità in atto nei vari sistemi scolastici per ritenere al proprio interno i migliori insegnanti e dirigenti scolastici, così da attirare verso l'insegnamento persone e esperti qualificati, per formare infine insegnanti professionisti.

Lo studio "*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*", che si svolse tra il 2002 e il 2005 mirava a tratteggiare, oltre allo stato formale di sviluppo professionale, politiche che prevenissero una potenziale penuria di insegnanti. Gli studi hanno evidenziato come negli ultimi trenta anni la ricerca sulla formazione si sia concentrata su tre aspetti principali:

- rivalutare la professione docente in modo da attirare nuovi candidati;
- fornire ai docenti tutte le competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro;
- creare dei posti di lavoro più competitivi in modo da trattenere i migliori candidati.

Per finire, la terza antenata di TALIS è l'indagine PISA, realizzata la prima volta nel 2000. A questo studio hanno partecipato gli studenti quindicenni di 32 paesi ai quali è stato somministrato un questionario finalizzato a rilevare le competenze relative alla lettura, alla cultura matematica e scientifica. Nell'insieme degli strumenti impiegati, tra cui si rileva una sezione dedicata ai dirigenti scolastici, manca invece un'unità destinata agli insegnanti. Conseguentemente alla rappresentazione dei risultati, che si rivelarono particolarmente significativi nel mettere in luce le preoccupanti lacune dei giovani quindicenni al termine dell'obbligo scolastico, prese piede l'idea di un'indagine apposita,

---

<sup>141</sup> In questa prospettiva furono avviate significative azioni di riforma dei sistemi formativi e, in molti paesi, furono improntate strutture di valutazione dell'efficacia ed efficienza dei sistemi stessi. Parallelamente si rafforzarono la cooperazione e la comparazione internazionale nei paesi dell'area OCSE, anche attraverso la costruzione di un sistema di indicatori internazionali dell'istruzione. Da questo momento, quindi, gli indicatori dell'istruzione forniscono informazioni sull'organizzazione e sul funzionamento dei sistemi educativi così come informazioni sulla realtà socio-economica dei paesi membri sono fornite dagli indicatori economici che l'OCSE pubblica da diversi decenni. Gli indicatori dell'istruzione sono pubblicati, in media ogni due anni, nel volume intitolato *Education at a Glance*, nel quale gli indicatori sono presentati non isolatamente, ma raggruppati in modo da rappresentare le caratteristiche strutturali, il funzionamento e i risultati dei sistemi formativi. Gli indicatori riguardano principalmente il contesto dell'istruzione, le risorse umane e finanziarie investite in istruzione l'accesso e partecipazione all'istruzione, l'ambiente educativo e organizzazione degli istituti scolastici, i risultati dell'istruzione in termini di risultati individuali, sociali e come sbocchi sul mercato del lavoro, i risultati dell'istruzione in termini di apprendimento degli studenti. (Croce, 2005)

ad ampio raggio, in grado di fornire informazioni attendibili e tra loro comparabili sugli insegnanti anche al fine di arricchire gli indicatori sugli insegnanti del progetto INES.

TALIS trova dunque legittimazione nella necessità di migliorare gli indicatori sulle condizioni di lavoro degli insegnanti, in quanto soggetti cui sempre più rilevantemente viene attribuita la responsabilità principale della qualità dell'insegnamento e la funzione di pilastro del sistema d'insegnamento. L'indagine è certamente agganciata agli obiettivi post-Lisbona e presenta una duplice interfaccia sia politica – nelle sue funzioni di indirizzo – che scientifica.

### 2.3.2. Evidenze generali e principali risultati dall'indagine TALIS

La sostanza dell'indagine TALIS rappresenta abbastanza bene gli aspetti dello sviluppo professionale degli insegnanti affrontati nella letteratura di ricerca; le variabili centrali sono la partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale e il loro impatto percettivo rispetto a tali attività.

I primi risultati rivelano, per esempio, che la grande maggioranza degli insegnanti sono soddisfatti dei loro posti di lavoro e ritengono di rappresentare il differenziale educativo per i loro studenti; soprattutto le insegnanti di genere femminile tendono a considerare l'insegnamento come un modo per favorire l'apprendimento autonomo degli studenti, piuttosto che un semplice processo di trasmissione delle informazioni e delle conoscenze.

Gli insegnanti pur investendo nel loro sviluppo professionale, non percepiscono il riconoscimento di tale sforzo da parte dell'istituzione: tre quarti affermano a tale proposito che gli insegnanti più efficaci non ricevono il riconoscimento dovuto e che non esiste alcun meccanismo premiale o sanzionatorio legato alla *performance*.

Continuando la panoramica un docente su quattro, ritiene di vanificare almeno il 30% del tempo di insegnamento a causa del comportamento indisciplinato degli studenti, o a causa dei numerosi adempimenti amministrativi e burocratici cui è chiamato a far fronte: si registra una correlazione positiva tra alcune pratiche didattiche e clima disciplinare

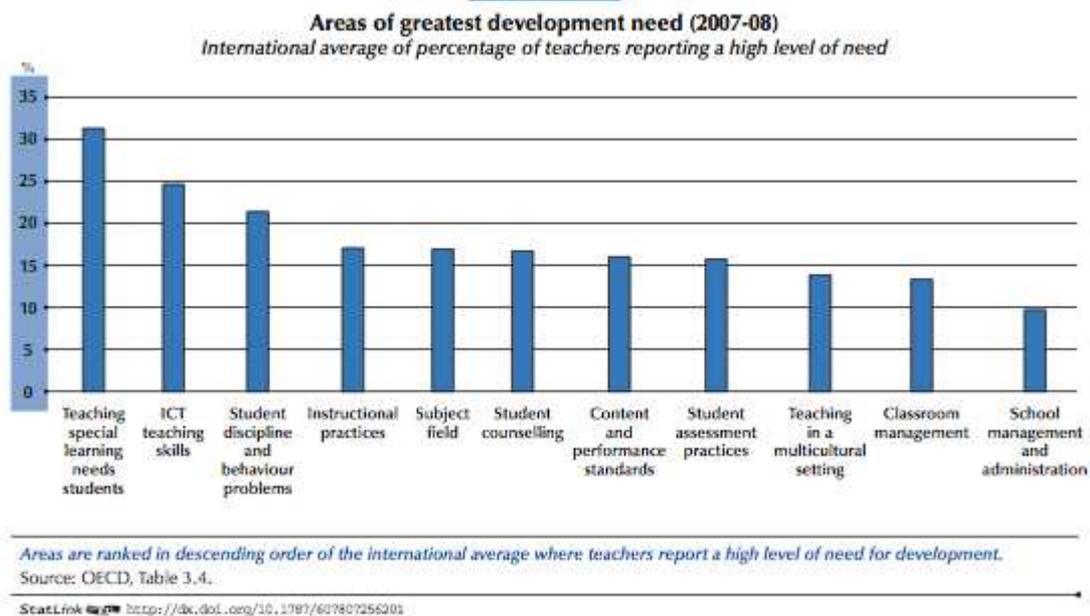
d'aula con riferimento alla percezione dell'efficacia del proprio lavoro rispetto ad altre modalità di insegnamento.

Una delle rappresentazioni maggiormente significative emergente dalla lettura dei dati TALIS è quella secondo cui i docenti che hanno avuto maggiori occasioni di sviluppo professionale dichiarano di sentirsi, in genere, più preparati ad affrontare le quotidiane sfide educative.

TALIS suggerisce inoltre che una *leadership* efficace nella scuola svolge un ruolo essenziale nella vita lavorativa degli insegnanti, tale da influenzare e indirizzare lo sviluppo degli insegnanti stessi. Nelle scuole dove risulta forte l'*instructional leadership*, l'indagine mostra che lo sviluppo professionale è progettato per affrontare proprio quelle debolezze individuate nelle valutazioni degli insegnanti. La correlazione tra *leadership* efficace e sviluppo dell'insegnante mostra degli impatti positivi anche sulle migliori relazioni studenti/insegnanti, sul riconoscimento dato agli insegnanti per le pratiche di insegnamento innovativo e sulla collaborazione tra insegnanti.

Le relazioni strette che TALIS mostra tra fattori quali un clima positivo, la cooperazione tra insegnanti, la soddisfazione del lavoro, lo sviluppo professionale e l'adozione di una gamma di modelli di insegnamento, fornisce preziose indicazioni di come la politica pubblica può attivamente influenzare le condizioni per un efficace apprendimento nei contesti scolastici. Allo stesso tempo, il fatto che gran parte di queste relazioni mostrino differenze tra singoli insegnanti, piuttosto che tra le scuole o i paesi, sottolinea la necessità di indirizzare le politiche verso programmi individualizzati e mirati piuttosto di interventi su una intera scuola o a livello di sistema che hanno tradizionalmente dominato lo sfondo della politica dell'istruzione (Mullis, Martin, Robitaille, Foy, 2008).

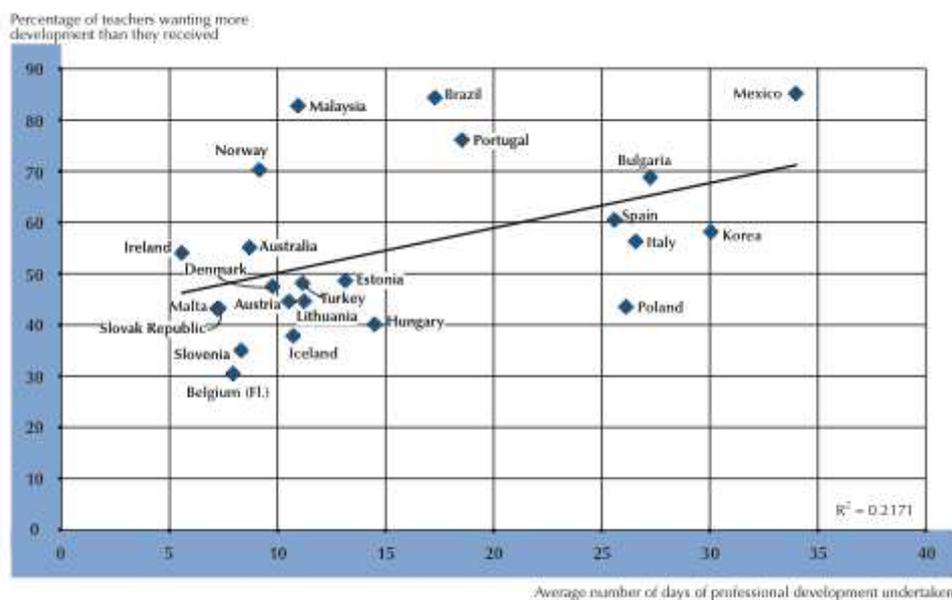
Nel grafico 2.11. viene data rappresentazione dei temi di formazione ritenuti prioritari dagli insegnanti; tra i quali spiccano l'insegnamento ai ragazzi con bisogni speciali e lo sviluppo di competenze legate alle ICT.



**Fig. 2.11.** – Aree di sviluppo prioritarie per gli insegnanti

Mentre, nell'immagine sottostante vengono confrontate la domanda insoddisfatta di formazione con l'ampiezza dell'offerta di formazione.

**Comparison of unsatisfied demand for professional development and amount undertaken (2007-08)**



Source: OECD, Tables 3.1 and 3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/607807256201>

**Fig. 2.12.** – Comparazione tra domanda insoddisfatta di formazione e ampiezza dell'offerta di formazione<sup>142</sup>

Si evince che l'offerta di formazione in Italia risulta elevata, ma che, allo stesso tempo, tale offerta non è ritenuta adeguata dagli insegnanti italiani. Appare, invece,

<sup>142</sup> Fonte OECD

adeguata in Norvegia e in Portogallo, dove, paradossalmente, secondo il parere dei docenti norvegesi e portoghesi, c'è meno formazione in servizio rispetto all'Italia.

Questi dati, di non semplice lettura, dovrebbero perlomeno indurre a riflettere sulla dimensione della qualità della formazione, ponendo interrogativi sulla necessità di implementare sistemi di valutazione di tale qualità.<sup>143</sup>

### *2.3.2.1. Risultati chiave osservati a livello europeo con riferimento allo sviluppo professionale*

Nell'ambito della premessa si è già avviata una prima riflessione sulle finalità principali dell'indagine OCSE che tratta con attenzione il tema dello sviluppo professionale dei docenti poiché esso è considerato uno degli elementi più importanti da considerare per promuovere la qualità e l'equità nell'educazione negli Stati. La prospettiva strategica emergente da TALIS si sostanzia dunque nel promuovere la qualità globale dell'insegnamento come leva per migliorare il livello di istruzione degli allievi.

Per quanto riguarda l'organizzazione e la gestione delle attività relative allo sviluppo professionale, il panorama internazionale presenta una situazione molto varia: ad esempio per l'Estonia, queste attività costituiscono un obbligo professionale, mentre, per altri Paesi come l'Italia sono completamente facoltative. In alcuni altri Stati europei, poi (ad esempio Polonia e Spagna), lo sviluppo professionale è, sì, facoltativo, ma è anche considerato indispensabile per l'avanzamento di carriera. Da questo panorama, quindi, si evincono grandi differenze a livello culturale con riferimento al concetto di sviluppo professionale.

L'indagine TALIS affronta con completezza la maggior parte degli aspetti dello sviluppo professionale degli insegnanti presenti nella letteratura di ricerca. Tra le variabili chiave dello sviluppo professionale figurano la partecipazione degli insegnanti ad attività di sviluppo professionale e il loro impatto percettivo rispetto a tali attività.

---

<sup>143</sup>Secondo i risultati dell'indagine una delle grandi paure degli insegnanti è quella di perdere il controllo della propria classe. Questo dato marcato ha indotto l'OCSE a riflettere abbondantemente sulla problematica, portando l'Organizzazione a ipotizzare un rinnovo della didattica, che sappia adottare metodi sensibili rispetto ai delicati equilibri di classe, rispetto ai processi di attenzione dei ragazzi, al clima di lavoro e a tutti quei fattori necessari per una convivenza non conflittuale all'interno dell'aula.

Con riferimento ai contenuti, la maggior parte degli argomenti trattati nelle attività di sviluppo professionale riguardano prevalentemente la didattica, oppure lo sviluppo delle competenze; viene altresì richiamata l'urgenza di pensare a metodi di insegnamento strategici, capaci di incontrare più efficacemente le esigenze degli insegnanti e di contenere alcuni ostacoli che si frappongono allo sviluppo professionale.

Come evidenziato nei paragrafi precedenti tra le dimensioni che incidono sul potenziale di sviluppo professionale vi sono le caratteristiche pertinenti al contesto scolastico (come la dimensione e l'organizzazione della scuola) e gli elementi di *policy* educativa (*leadership* formativa, attività di valutazione e revisione). Infine, vanno anche esaminate le caratteristiche descrittive degli insegnanti, quali l'età, il sesso e l'esperienza, perché possono essere associate ai loro atteggiamenti nei confronti delle attività di sviluppo professionale.

Di seguito vengono schematicamente rappresentati i risultati descrittivi più interessanti che l'indagine TALIS ha messo in luce in merito al tema dello sviluppo professionale degli insegnanti.

---

#### DIMENSIONI DI SVILUPPO PROFESSIONALE EVIDENZIATE DA TALIS

---

***Indice di varianza della quantità e di profilo professionale tra i diversi paesi coinvolti***

- Il livello e l'intensità della partecipazione allo sviluppo professionale variano notevolmente da Paese a Paese;
- quasi nove insegnanti su dieci partecipano ad attività di sviluppo professionale; il fatto che in certi Paesi un insegnante su quattro non svolga alcuna attività di sviluppo professionale rappresenta una fonte di forte preoccupazione;
- la più forte correlazione individuata tra la non partecipazione ad attività di sviluppo professionale e le caratteristiche degli insegnanti risiede nel livello di qualificazione di questi ultimi: *gli insegnanti con i livelli di qualifica più bassi mostrano tassi relativamente più elevati di mancata partecipazione*;
- le percentuali di non partecipazione differiscono in modo significativo tra i sessi (*percentuali superiori di non partecipazione riguardano gli insegnanti di sesso maschile*) e per fascia d'età (*più elevate percentuali di non partecipazione si rilevano tra gli insegnanti più giovani e quelli più anziani*);
- l'intensità dello sviluppo professionale varia a seconda dei Paesi più della partecipazione; tra i Paesi dell'UE in Bulgaria, Italia, Polonia e Spagna gli insegnanti partecipano ad attività di sviluppo professionale per circa 26 giorni in 18 mesi, quasi il doppio del tasso medio degli altri Paesi europei;
- in uno stesso Paese la variazione di intensità dello sviluppo professionale può essere alta ed è maggiore in Italia, Corea, Messico, Polonia e Spagna;
- i Paesi in cui un'alta percentuale di insegnanti partecipa a "programmi di qualificazione" o a "ricerca individuale e collaborativa" tendono a dedicare più giorni allo sviluppo professionale;
- quasi tutti gli insegnanti si impegnano con una certa frequenza in un "dialogo informale per migliorare l'insegnamento", e la stragrande maggioranza ha frequentato un qualche tipo di "corsi e seminari";
- vi è una netta differenza tra i Paesi dell'Europa occidentale e gli altri Paesi per quanto riguarda i tipi di sviluppo professionale intrapresi dagli insegnanti: in particolare, la partecipazione a "tutorato e osservazioni tra pari", "programmi di qualificazione", "lettura di letteratura professionale" e "visite di osservazione in altre scuole" risulta più bassa nei Paesi dell'Europa

	<p>occidentale che negli altri;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il modello di partecipazione a tipi di sviluppo professionale è più simile nella parte occidentale dell'Europa che in quella orientale.</li> </ul>
<p><b>Domanda insoddisfatta di sviluppo professionale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La causa principale di domanda insoddisfatta di sviluppo professionale, secondo gli insegnanti, è legata al conflitto con l'orario di lavoro, ma spesso indicano anche una certa carenza di opportunità di sviluppo;</li> <li>• le tipologie di sviluppo professionale dichiarate più efficaci, sono proprio quelle a cui i docenti hanno partecipato di meno (i "programmi di qualificazione" e, in misura minore, le attività di "ricerca individuale e collaborativa");</li> <li>• allo stesso modo le opportunità di sviluppo professionale dichiarate più efficaci sono quelle per cui gli insegnanti hanno dovuto corrispondere il costo integrale o parziale e dedicare più tempo.</li> </ul>
<p><b>Relazione tra sviluppo professionale e pratiche adottate da altre scuole</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le attività di sviluppo professionale che si svolgono a intervalli regolari e coinvolgono gli insegnanti in un contesto sociale piuttosto stabile e collaborativo mostrano un'associazione significativamente più forte con le pratiche didattiche;</li> <li>• le pratiche di insegnamento orientate allo studente e le attività avanzate sono più fortemente associate allo sviluppo professionale rispetto alle pratiche di strutturazione;</li> <li>• in taluni Paesi, le carenze rilevate sembrano più spesso riferite agli insegnanti stessi, piuttosto che ai programmi di sviluppo professionale o di formazione;</li> <li>• nella maggior parte dei Paesi TALIS, lo stile di leadership non è legato al numero di giorni di sviluppo professionale o alla soddisfazione degli insegnanti rispetto alla quantità di giorni di sviluppo professionale che hanno ricevuto.</li> </ul>
<p><b>Aspetti che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I fattori che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale sono un clima scolastico positivo, la cooperazione tra i docenti, la soddisfazione verso il lavoro, l'utilizzo di più tecniche di insegnamento;</li> <li>• un sostegno che aiuti gli insegnanti ad affrontare i diversi aspetti del proprio lavoro è importante per la loro motivazione ad apprendere, a collaborare, a mutare pratiche e tecniche e a intraprendere attività di sviluppo professionale;</li> <li>• dati dell'indagine mostrano il ruolo fondamentale della diffusione delle informazioni della politica scolastica e sottolineano l'importanza dei sistemi di valutazione e di feedback;</li> <li>• gli insegnanti che si sentono bene con il loro lavoro e nel loro ambiente visualizzano gli effetti del loro sviluppo professionale in modo molto più positivo;</li> <li>• Nella relazione tra la quantità di sviluppo professionale realizzato dagli insegnanti e l'impatto percepito dagli stessi degli effetti dello sviluppo professionale, è da notare come, quando gli insegnanti partecipano a più attività di apprendimento professionale, scoprono che lo sviluppo professionale ha un impatto maggiore sul loro lavoro.</li> <li>• l'elemento della quantità di sviluppo professionale è un fattore chiave dello sviluppo professionale, così come la molteplicità di attività sembra essere una variabile ancor più importante per spiegare l'impatto percepito;</li> <li>• gli insegnanti più motivati a svolgere attività di sviluppo professionale hanno un più alto senso di autoefficacia, sono più disposti a sperimentare, sono più aperti all'apprendimento e sono più resilienti.</li> </ul>

**Tab. 2.8.** - risultati descrittivi che l'indagine TALIS ha messo in luce con riferimento al tema dello sviluppo professionale

### 2.3.2.2. L'Italia nell'indagine TALIS

Il MIUR, per la realizzazione dell'indagine a livello nazionale, si è avvalso delle attività e della consulenza del gruppo di lavoro costituito dai membri del Centro Nazionale TALIS; i passaggi più significativi delle riflessioni prodotte vengono proposti di seguito, al fine di presentare un quadro dei risultati di TALIS su scala nazionale.

#### a) Contesto

Il campione italiano utilizzato per l'indagine TALIS è un campione stratificato (Nord, Centro e Sud Italia) composto da 300 scuole secondarie di I grado.

Complessivamente, il campione è risultato composto dai 300 dirigenti scolastici delle scuole selezionate e da 5.823 docenti. La partecipazione all'indagine TALIS è stata elevata raggiungendo il 90% (5.263 su 5.823) tra i docenti ed il 96,3% (289 su 300) tra i dirigenti scolastici.

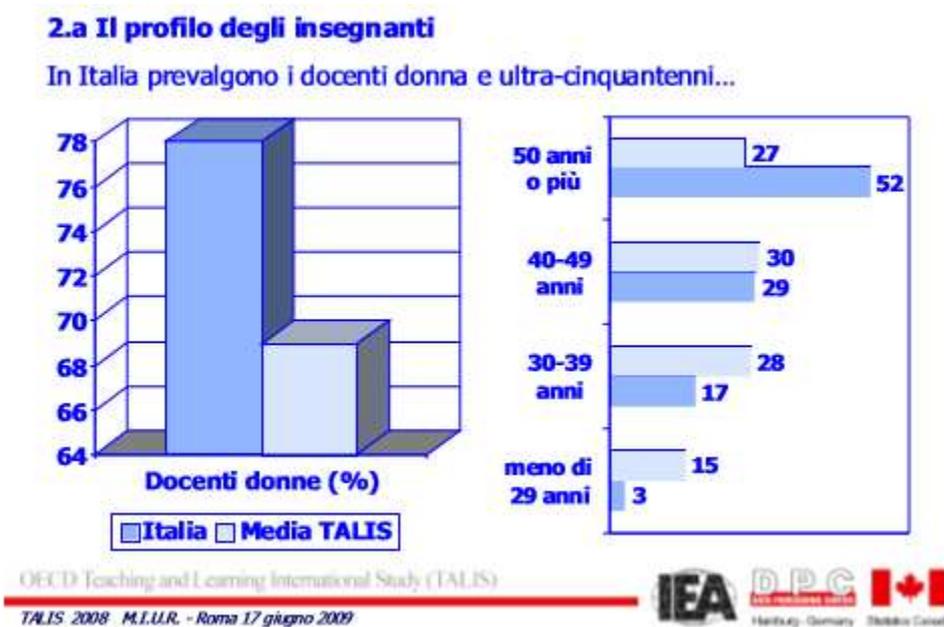
In particolare, la partecipazione maggiore si è avuta nelle aree settentrionali con il 92,5% dei docenti rispondenti, mentre i docenti delle regioni meridionali hanno partecipato in misura dell'88,2%.

Campione stratificato per area geografica (Nord, Centro, Sud) a due stadi  
**1° stadio: le scuole secondarie di I grado**

Ripartizione geografica	Scuole Campionate	N. dirigenti campionati	di cui rispondenti	
			N.	(%) Tasso partecipazione dirigenti scolastici
Nord	100	100	98	98,0
Centro	100	100	92	92,0
Sud	100	100	99	99,0
<b>ITALIA</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	<b>289</b>	<b>96,3</b>

**Fig. 2.13.** – Caratteristiche del campione Italiano

Come negli altri Paesi che hanno partecipato all'indagine TALIS, anche in Italia la professione di docente è decisamente al femminile (Italia 78%, media TALIS 69%) ed emerge una prevalenza di docenti con un'età superiore ai 40 anni, che fa guadagnare all'Italia il titolo di paese con la più alta percentuale di docenti ultra-cinquantenni (52% Italia, 27% media TALIS).



**Fig. 2.14.** – Profilo degli insegnanti (età)

L'81% dei docenti italiani si caratterizza per essere inquadrato con un contratto di lavoro a tempo indeterminato, il dato è in linea con quello degli altri Paesi TALIS in cui la media è pari all'85%. Sono presenti quote significative di insegnanti che lavorano con contratti a tempo determinato: 19,4% in Italia contro il 15,7% della media TALIS; il nostro paese è l'unico in cui non sono previsti contratti a termine di durata superiore ad 1 anno scolastico. In Italia, nelle scuole in cui i dirigenti scolastici ritengono che la carenza di docenti qualificati sia un ostacolo all'efficacia dell'insegnamento, lavora circa il 52% di docenti contro il 38% della media TALIS.<sup>144</sup>

<sup>144</sup>Il dato disaggregato per le tre principali aree geografiche evidenzia che il 56% dei dirigenti scolastici delle scuole del Nord Italia ritiene che la carenza di docenti qualificati ostacoli molto o in qualche misura l'istruzione nella loro scuola, tale quota è pari al 49% nelle scuole del Sud Italia e al 47% nelle scuole del Centro Italia.

## 2.a Il profilo degli insegnanti

... occupati a tempo indeterminato e per più di 20 anni

	Docenti con contratto di lavoro a tempo		
	indeterminato	determinato (fino ad 1 a.s.)	determinato (superiore ad 1 a.s.)
Italia	81%	19%	-
Media TALIS	85%	11%	5%



OECD Teaching and Learning International Study (TALIS)

TALIS 2008 M.I.U.R. - Roma 17 giugno 2009



Fig. 2.15. – Profilo degli insegnanti (Tipologia di contratto)

Indicativo osservare che il Nord del nostro paese si configura per una presenza pari al 20% di personale docente precario, talvolta non abilitato, con un conseguente elevato *turnover* di docenti nelle scuole e una mancanza di continuità didattica per gli studenti. Questi fattori potrebbero in parte spiegare la maggiore preoccupazione espressa dai dirigenti scolastici di quest'area.

Un'altra rappresentazione molto significativa è quella che concerne l'autonomia scolastica – sebbene vi sia una certa variabilità tra i Paesi TALIS – in media sembrerebbe che i sistemi scolastici siano ancora fortemente centralizzati.

Le scuole italiane godono di un'ampia autonomia per quanto riguarda la scelta del *curriculum*, dei libri di testo e la definizione delle norme disciplinari per gli studenti. Su questi aspetti l'indice di autonomia, calcolato dall'OCSE, raggiunge per l'Italia valori positivi molto elevati. Anche in merito alla predisposizione e allocazione del bilancio della scuola, i dirigenti scolastici del nostro paese dichiarano un livello di responsabilità che risulta maggiore rispetto agli altri Paesi. Il punto su cui invece l'autonomia non investe le scuole italiane è quello relativo all'assunzione dei docenti e alla determinazione delle loro retribuzioni (Italia = -0,94; media TALIS = -0,04). Su questo aspetto il nostro paese presenta una struttura fortemente centralizzata, a differenza di altri Paesi dell'Europa dell'Est e del Nord che hanno attribuito alle scuole livelli di autonomia molto ampi.

## 2.b Le scuole

Ampia autonomia delle scuole nella scelta del curriculum

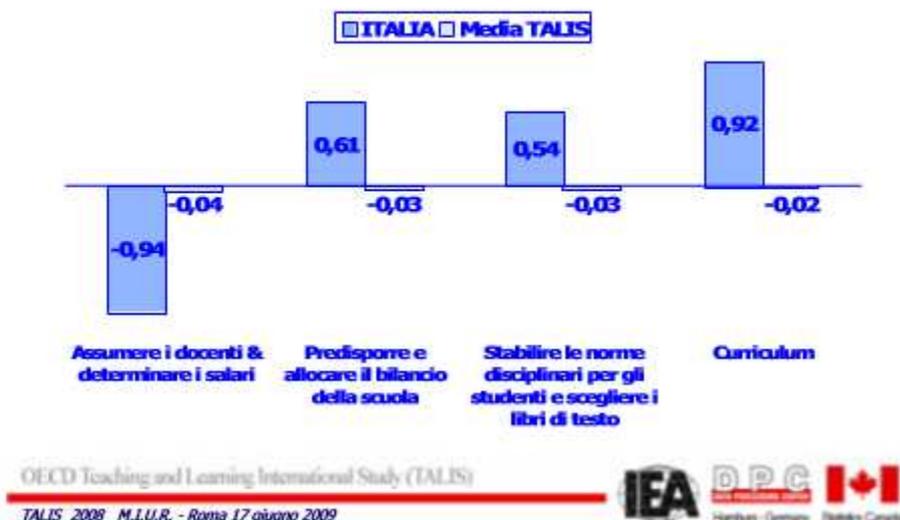


Fig. 2.16. – Livello di autonomia percepito dalle scuole

### b) *Sviluppo professionale*

#### Il quadro di riferimento – dati generali sui Paesi partecipanti e Italia



Fig. 2.17. – Quadro di riferimento sulla partecipazione alla formazione

Osservando i dati rappresentati in figura 2.17. i primi tre punti appaiono condivisi per ordine di importanza, tuttavia va evidenziato che i docenti italiani frequentano meno corsi e laboratori rispetto alla media TALIS (66,3% contro 81,2%). Inoltre, svolgono più attività

di ricerca individuale/di gruppo su argomenti di interesse professionale (56,5% contro 35,4%).

Rispetto alla media TALIS sono svolti in via più residuale i progetti in rete con colleghi (20% contro 40%), le visite di studio in altre scuole (16% contro 27,6%) e i programmi di qualificazione (10,8% contro 24,5%). Sembrerebbe pertanto emergere, per l'Italia, una modalità piuttosto “informale” di formazione e un atteggiamento di apertura verso percorsi di ricerca e ricerca-azione, sia individuale che tra pari, come sviluppo della professionalità. Le attività di sviluppo professionale in rete sono, di contro, ancora poco importanti rispetto agli altri percorsi.



**Fig. 2.18.** – Esigenze espresse con riferimento al bisogno percepito di sviluppo professionale

Con riferimento ai dati rappresentati nella figura 2.18., si osserva che i docenti italiani condividono con i docenti degli altri Paesi i punti 1 e 4, esprimendo, tuttavia un'esigenza specifica di aggiornamento su competenze disciplinari e pratiche didattiche correlate (punti 2 e 3). In relazione ad altri Paesi, in cui il fenomeno immigratorio è di antica data, in Italia si ravvisa negli ultimi tempi, per questo motivo si rileva un bisogno di acquisizione di competenze specifiche per fronteggiare situazioni di insegnamento in un contesto multiculturale.

Sembrerebbe pertanto emergere in Italia un'esigenza formativa afferente sia alla riflessione epistemologica nella disciplina, anche in relazione alla rapida evoluzione delle

conoscenze a cui assistiamo nella società attuale, sia di condivisione di “buone pratiche” per la didattica in classe. Un problema condiviso a livello internazionale è invece relativo al saper fronteggiare le situazioni “speciali” sia in relazione ai bisogni specifici di alcuni allievi che a riguardo dei problemi disciplinari sempre più evidenti (violenza, bullismo, comportamenti indicanti una non osservanza delle regole di convivenza civile).

### Ragioni di non partecipazione ad attività di sviluppo professionale

	ITALIA	MEDIA TALIS
1 Non c'è un'offerta adeguata ai miei bisogni	47,1	42,3
2 Conflitto tra le attività di formazione e l'orario di lavoro	43	46,7
3 Mancanza di tempo a causa di impegni familiari	40,8	30,1

L'ordine di importanza data dai docenti italiani agli ostacoli che non permettono di seguire le attività di formazione coincide con la media TALIS, ma in Italia il problema di non trovare offerte adeguate ai bisogni professionali è ancora più importante, così come la mancanza di tempo per impegni familiari.

OECD Teaching and Learning International Study (TALIS)  
TALIS 2008 M.L.U.R. - Roma 17 giugno 2009

IEA DPG  
Hanburg - Germany

Canada

Fig. 2.19. – Motivi di mancata partecipazione allo sviluppo professionale

Le ragioni che ostacolano la partecipazione alle attività formative, evidenziate da coloro che sentono l'esigenza di ulteriore sviluppo professionale, sono correlate alla mancanza di un'offerta mirata ai bisogni personali e a difficoltà di tempo (anche per motivi di famiglia).

Sembrirebbe, pertanto, che i dati ottenuti e rappresentati in figura 2.19 evidenzino la necessità di:

1. orientare l'offerta di formazione ai bisogni emersi e quindi di personalizzare i percorsi (es. con tutor e ambienti flessibili di apprendimento in modalità *e-learning*)
2. servirsi di modalità “meno strutturate di formazione” e maggiormente preferite dai docenti (attività di ricerca e formazione tra pari, dialogo informale tra colleghi);
3. ridurre gli ostacoli interni alla partecipazione (opera di sensibilizzazione anche presso le autorità educative e i dirigenti scolastici per permettere tempi più distesi da dedicare alla formazione in servizio).

## Impatto dello sviluppo professionale sul proprio lavoro di insegnante

Gli insegnanti, che hanno svolto attività di formazione, sono nel complesso soddisfatti in termini di impatto sulla loro professionalità, in modo particolare per:

	ITALIA	MEDIA TALIS
1 Ricerca individuale/di gruppo	93,1	92,6
2 Lettura pubblicazioni accademiche	90,9	82,8
3 Dialogo informale con colleghi	90,6	86,7

OECD Teaching and Learning International Study (TALIS)  
TALIS 2008 M.I.U.R. - Roma 17 giugno 2009

IEA D P C  
Herzog-Germany Shikiko Canada

Fig. 2.20. – Impatto percepito dello sviluppo professionale sul proprio lavoro di insegnante

Le attività di sviluppo professionale che implicano auto-formazione e percorsi più informali (1, 2 e 3) incontrano un favore molto alto (vedi, in particolare, in Italia la ricerca e la lettura delle pubblicazioni accademiche). Anche il dialogo informale con i colleghi sui modi per migliorare l'insegnamento è percepito in termini di vero e proprio strumento di crescita professionale.

### c) Valutazione dei docenti e del contesto scuola entro la quale operano

Nell'indagine TALIS i dati e le opinioni sulla valutazione sono raccolte sia presso i dirigenti scolastici sia presso i docenti.<sup>145</sup>

I principali aspetti analizzati sono<sup>146</sup>:

<sup>145</sup>Nell'ambito dell'indagine TALIS il tema della valutazione del lavoro degli insegnanti, e dei riconoscimenti ad essi corrisposti, è affrontato nella prospettiva del ruolo che la valutazione può svolgere per il miglioramento della qualità dell'istruzione. Decisivo, a tale scopo, è il superamento della valutazione di tipo tradizionale, volta ad assicurare il mero rispetto formale da parte delle scuole di specifiche procedure amministrative, a favore di un sistema in cui le pratiche di valutazione delle scuole e del lavoro dei docenti sono incardinate in un "sistema di *accountability*" orientato a soddisfare una molteplicità di obiettivi: il miglioramento della qualità dell'istruzione, la responsabilizzazione della scuola nei processi decisionali (ad es. sulle risorse attribuite), la pubblicizzazione dei risultati scolastici, anche al fine di consentire alle famiglie la scelta appropriata della scuola. La spinta a ricercare nuove modalità di valutazione dell'istruzione scolastica è rafforzata anche dallo sviluppo di alcuni aspetti dell'autonomia scolastica che consentono alle scuole maggiori possibilità di scelta a livello organizzativo e didattico.

<sup>146</sup>Queste aree di analisi sono affrontate nell'indagine sulla base delle informazioni richieste ai dirigenti e agli insegnanti in riferimento alle esperienze di valutazione che possono avere praticato nei 5 anni precedenti l'indagine.

- la diffusione della valutazione, sia d’istituto sia del lavoro degli insegnanti e il tipo di valutazione svolta (valutazione esterna e/o valutazione interna);
- i criteri della valutazione;
- il rapporto tra la valutazione e il sistema degli incentivi;
- in che misura la valutazione influenza le prestazioni professionali;
- come è percepita la valutazione tra gli insegnanti e se essa contribuisce a migliorare la soddisfazione del lavoro.

### In Italia manca un sistema formale di valutazione esterna

Docenti (in %) in servizio nelle scuole dove il Dirigente Scolastico ha dichiarato che negli ultimi 5 anni c’è stata:

	Valutazione esterna			Autovalutazione		
	Nessuna	Almeno 1 valutazione	TOT.	Nessuna	Almeno 1 valutazione	TOT.
<b>ITALIA</b>	<b>60,7</b>	<b>39,3</b>	<b>100</b>	<b>21,2</b>	<b>78,8</b>	<b>100</b>
<b>TALIS</b>	<b>30,4</b>	<b>69,6</b>	<b>100</b>	<b>20,2</b>	<b>79,8</b>	<b>100</b>

OECD Teaching and Learning International Study (TALIS)

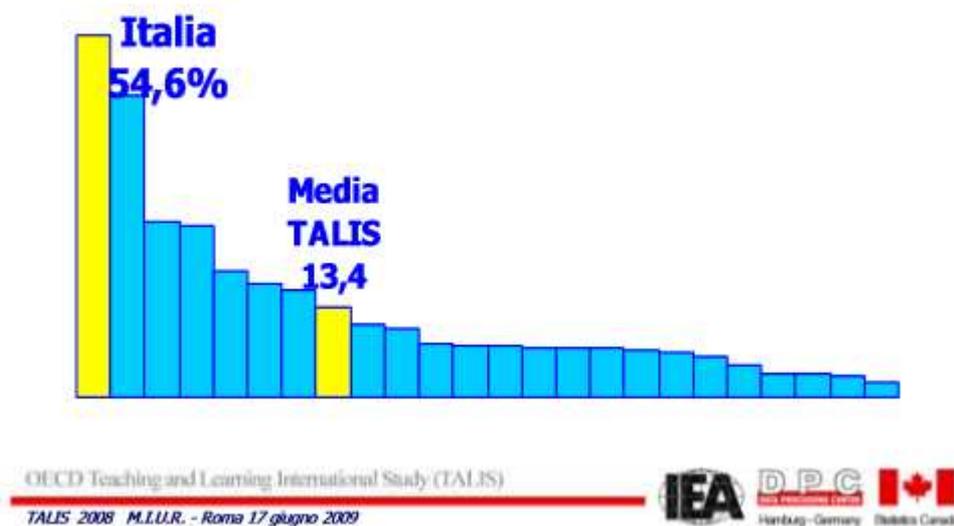
TALIS 2008 M.L.U.R. - Roma 17 giugno 2009



Fig. 2.21. – Ruolo e impatto dei sistemi di valutazione (a)

Rispetto agli altri Paesi in Italia si registra un ritardo nell’attuazione di un sistema formale di valutazione esterna. In particolare i dati evidenziano che l’Italia detiene la percentuale più alta di docenti (60,7 %) che lavorano in scuole dove non c’è stata alcuna valutazione esterna. Viceversa, risulta consistente (78,9%) la quota di docenti che lavora nelle scuole dove c’è stata almeno un’esperienza di autovalutazione d’istituto.

Tra i paesi TALIS l'Italia ha la percentuale più elevata di docenti che non hanno **MAI** ricevuto alcuna valutazione



**Fig. 2.22.** – Ruolo e impatto dei sistemi di valutazione (b)

Le dichiarazioni dei docenti sulla valutazione ricevuta indicano che il nostro paese è diviso pressoché a metà: il 54,6% dei docenti non ha mai ricevuto alcun tipo di valutazione, formale o informale – percentuale più elevata tra i Paesi TALIS – mentre il restante 45,4 % di docenti dichiara di averla ricevuta. Coloro che hanno ricevuto almeno una valutazione nei cinque anni precedenti l'indagine si distribuiscono nel seguente modo:

- il 40% dichiara di averla ricevuta da parte del dirigente scolastico;
- il 32% da parte dei colleghi;
- il 9,6% da parte di organismi esterni livello minimo nell'ambito dei Paesi TALIS.

Benché i dati mostrino la mancanza di un sistema formale di valutazione, emerge che nelle scuole viene in ogni caso promosso un esame critico dell'efficacia delle prestazioni e che il depositario di questa funzione è nella maggior parte dei casi la figura del dirigente scolastico, che interviene nella valutazione, per lo più a livello informale.<sup>147</sup>

<sup>147</sup> Questo ruolo del dirigente scolastico può essere compreso, anche alla luce del fatto che, sebbene la normativa non gli attribuisca la competenza di valutare l'attività dei docenti, l'esercizio di alcune prerogative di cui egli dispone, quali ad esempio, la responsabilità gestionale delle risorse per la realizzazione del programma annuale, la titolarità della rappresentanza della parte pubblica nella contrattazione integrativa d'istituto, la scelta dei suoi più diretti collaboratori, possono essere interpretate dai docenti in termini di valutazione della loro attività.

## Per i docenti la *qualità del rapporto con gli studenti* è un criterio prioritario di valutazione



**Fig. 2.23.** – Importanza percepita dei criteri di valutazione (a)

Un dato comune ai docenti dei vari Paesi è l'indicazione, molto netta, dei criteri che, secondo gli insegnanti hanno avuto importanza nella valutazione. Primo fra tutti la qualità della relazione con gli studenti. In Italia ben il 94,5% dei docenti valutati (85% nei Paesi TALIS) indica che questo criterio è stato importante ai fini della valutazione ricevuta. Seguono in ordine di importanza gli aspetti dell'insegnamento più direttamente legati all'attività in classe: le competenze nel proprio ambito disciplinare (92,2% Italia, media Paesi TALIS 80,0%); la competenza nelle pratica didattica (90,3% Italia; Media Paesi TALIS 78,2%); la capacità di gestione della classe (Italia 96,3%; media Paesi TALIS 79,7%); il comportamento e la disciplina degli studenti in classe (Italia 92,5%; media Paesi TALIS 78,2%).

Secondo i docenti italiani, per la loro valutazione professionale, il punteggio riportato ai test dagli studenti e i tassi di promozione e bocciatura sono in rapporto di importanza minore rispetto agli altri criteri (Fig. 2.24.). I docenti che considerano importanti questi criteri sono rispettivamente il 62,5% e il 59,8% di quanti hanno ricevuto una valutazione, livello sensibilmente inferiore a quello degli altri criteri

## I docenti italiani danno minore importanza ai tassi di promozione/bocciatura, ma valorizzano altri risultati di apprendimento

Docenti (in %) che ritengono IMPORTANTI\_MOLTO IMPORTANTI i seguenti criteri di valutazione:

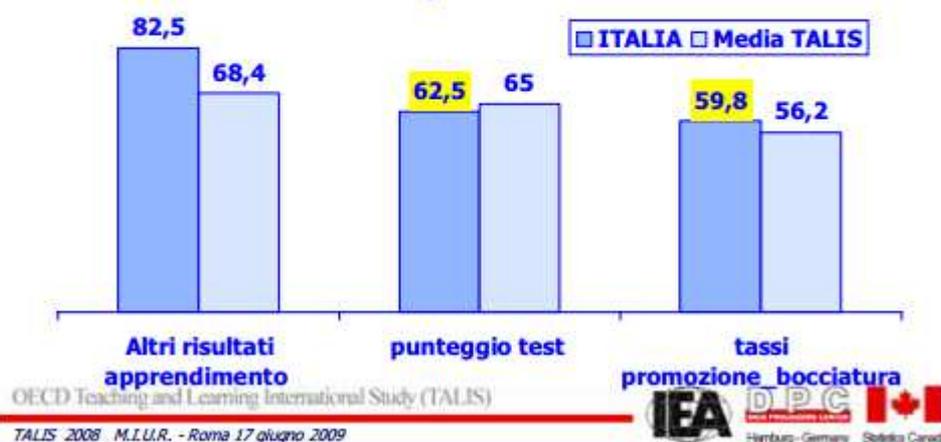


Fig. 2.24. – Importanza percepita dei criteri di valutazione (b)

Un' elevata quota di docenti, invece, (82,5%), attribuisce importanza agli altri risultati di apprendimento. Se ne deduce che i docenti italiani danno maggiore attenzione ai processi dell'apprendimento e al controllo dei progressi degli studenti nell'arco dell'anno scolastico, attraverso le scansioni intermedie degli scrutini.

Docenti (in %) che dichiarano un cambiamento a seguito della valutazione nei seguenti aspetti :

	ITALIA	MEDIA TALIS
1. Apprezzamento pubblico	46,4	36,4
2. Incarichi	38,3	29,6
3. Cambiamenti di responsabilità	27,1	26,7
Nella generalità dei Paesi, gli insegnanti valutati ricevono incentivi di natura non economica. In Italia più che altrove.		
4. Incentivi di tipo economico		
- Variazione stipendio	2,0	9,1
- Altri compensi economici	4,0	11,1
Gli incentivi monetari sono applicati in pochi paesi		

OECD Teaching and Learning International Study (TALIS)

TALIS 2008 M.I.U.R. - Roma 17 giugno 2009



Fig. 2.25. – Effetti percepiti della valutazione (a)

TALIS non permette di rilevare una relazione precisa tra l'esistenza di sistemi di valutazione formali e l'attivazione di meccanismi premianti a livello economico.<sup>148</sup> I dati evidenziano che solo in pochi Paesi, in particolare dell'Europa centro-orientale, è praticata con frequenza l'attribuzione di benefici economici legati alla valutazione. Per l'Italia si conferma un dato scontato: non esiste alcun rapporto tra la valutazione dei docenti e benefici economici. Per i docenti italiani gli esiti positivi di una valutazione si risolvono soprattutto nel conferimento di incarichi nell'ambito delle attività di sviluppo della scuola (42,3%) e/o nel ricevere riconoscimento pubblico all'interno della scuola da parte del dirigente scolastico (46,4%).



**Fig. 2.26.** – Effetti percepiti della valutazione (b)

L'aver ricevuto una valutazione o *feedback* è stata, per i docenti italiani, anche occasione per migliorare le proprie prestazioni professionali; confermata la tendenza secondo la quale la valutazione darebbe impulso altresì ad un processo di crescita professionale<sup>149</sup>

<sup>148</sup> Va ricordato che un aspetto fondamentale in relazione allo sviluppo professionale degli insegnanti è costituito dagli incentivi, economici e non economici, che sono accordati agli insegnanti a seguito della valutazione del loro lavoro.

<sup>149</sup> Come già anticipato – in modo generale – nelle conclusioni del paragrafo 2.3.2.1. emerge che il 44% dei docenti (41% dei Paesi TALIS) ritiene che la valutazione/*feedback* ricevuti abbiano influenzato positivamente l'importanza attribuita nel proprio insegnamento al buon andamento degli studenti nei test oggettivi. Inoltre, la valutazione ha portato un miglioramento nell'insegnamento agli studenti con bisogni speciali (37,2% Italia, 27,2% Paesi TALIS) e all'insegnamento in un contesto multiculturale (29,5% Italia; 21,5% Paesi TALIS).

In linea generale, i docenti coinvolti dalla valutazione riportano un bilancio positivo di tale esperienza. Alla domanda se la valutazione ricevuta comprendeva un giudizio corretto del lavoro l'86,4% dei docenti italiani ha risposto affermativamente, la media dei Paesi TALIS è invece 83,2%. Ugualmente per l'83,2% dei docenti italiani la valutazione è stata utile per migliorare il proprio lavoro contro un dato medio dei Paesi TALIS del 78,6%.

Con riferimento alla ricaduta della valutazione in termini di maggiore/minore soddisfazione sul lavoro, le risposte dei docenti italiani evidenziano che le esperienze di valutazione realizzate in Italia hanno dato un contributo positivo a migliorare il rapporto di soddisfazione con il lavoro: il 48% dei docenti italiani indica che la valutazione ha comportato un aumento di soddisfazione nel lavoro, mentre il 3,8% una diminuzione. Nella media dei Paesi TALIS a fronte d'un 51,5% di docenti che indica un aumento di soddisfazione del lavoro, c'è un significativo 7,3% che ne indica una diminuzione.

Tra le indicazioni di rilievo, con riferimento agli effetti delle pratiche valutative negli istituti in cui lavorano, emerge che circa il 43% dei docenti ha la percezione di lavorare in scuole dove gli insegnanti più efficienti ricevono maggiori incentivi (finanziari o non finanziari). Pur considerando l'incidenza degli incentivi non economici, il dato evidenzia che nelle scuole italiane una minoranza consistente di docenti si misura con modalità di riconoscimento del lavoro legate a criteri di merito.

Ancora più elevata la percentuale dei docenti che pensa di ricevere maggiori incentivi in relazione ad un miglioramento della qualità del loro insegnamento (48,8%).

Un tema importante della valutazione docente è come misurare le prestazioni e individuare gli insegnanti più capaci. Su tale argomento l'indagine TALIS chiede ai docenti se ritengono efficaci i metodi adottati dal capo d'istituto per identificare i docenti che danno le prestazioni migliori. Il 55% dei docenti dei Paesi TALIS è d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione che il capo d'istituto della sua scuola usi metodi efficaci per stabilire gli insegnanti più efficienti. In Italia il consenso è anche più diffuso raggiungendo il 68%. Un dato che conferma l'ampia fiducia che il personale scolastico ripone nel dirigente scolastico e che il ruolo del capo di istituto in questa delicata area di responsabilità è percepito, in linea di massima, come equo.

d) Rappresentazione della sintesi conclusiva con riferimento alle dimensioni considerate

CONTESTO	SVILUPPO PROFESSIONALE	VALUTAZIONE
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo squilibrio tra i generi pone degli interrogativi riguardo all'incapacità di attrarre nel mondo della scuola forza lavoro maschile e desta qualche preoccupazione sulla mancanza di modelli di riferimento maschili per gli studenti;</li> <li>L'elevata presenza di docenti ultra-cinquantenni se da un lato consente di poter contare su docenti con molta esperienza, dall'altro può limitare la spinta all'innovazione e al cambiamento nella scuola;</li> <li>L'insegnamento garantisce stabilità occupazionale;</li> <li>I dirigenti scolastici lamentano soprattutto una carenza di personale piuttosto che di materiali o strutture;</li> <li>L'autonomia scolastica valorizza il legame tra scuola e territorio, consente di decidere sull'offerta formativa e sulla più opportuna allocazione delle risorse del bilancio ma non sulla scelta del personale e/o sulle loro retribuzioni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emerge il bisogno di offerte formative di qualità;</li> <li>si rileva la percezione da parte degli intervistati che le attività di sviluppo professionale abbiano un impatto positivo e rappresentino un valore aggiunto con riferimento alla propria professionalità;</li> <li>viene evidenziata una preferenza per i percorsi di riflessione condivisa e informale (es. scambio di esperienze tra pari relative sia all'insegnamento della disciplina sia allo sviluppo di vere comunità di pratiche);</li> <li>l'interesse, oltre che per percorsi mirati a fronteggiare le problematiche attuali (bisogni specifici, comportamento...) e a sviluppare le competenze disciplinari, è anche per la lettura di pubblicazioni accademiche a testimonianza di quanto sia importante una riflessione epistemologica sulla disciplina di insegnamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>In Italia manca un sistema formale di valutazione esterna;</li> <li>la valutazione dei docenti è praticata a livello informale prevalentemente dal dirigente scolastico;</li> <li>la valutazione, seppur informale, e con effetti limitati è vissuta positivamente;</li> <li>per la loro valutazione professionale i docenti italiani segnalano l'importanza di un ventaglio di criteri più esteso rispetto ai colleghi degli altri paesi;</li> <li>in Italia, come in altri Paesi prevalgono gli incentivi non economici.</li> </ul>

**Tab 2.9.** – Tabella riassuntiva delle dimensioni relative allo sviluppo professionale riferite al contesto nazionale

## 2.4. Analisi di una contraddizione: l'insegnante tra sviluppo professionale e perdita di status

Come si è analizzato in precedenza, ci sono varie strade percorribili per approcciare lo sviluppo professionale degli insegnanti: in relazione al potenziale sviluppo di carriera, per le specifiche ricadute che esso comporta a livello didattico, oppure entro una prospettiva orientata alle prestazioni che racchiuda in se tutti questi aspetti, senza perdere di vista il miglioramento della qualità educativa. Risulta tuttavia riduttivo teorizzare

sull'importanza dello sviluppo professionale ignorando il forte disagio espresso dai docenti in rapporto alla difficoltà di entrare in relazione con i nuovi processi di apprendimento - dovuta in parte ai fattori già considerati nell'ambito di questo lavoro e ampiamente evidenziati dalle indagini internazionali - oltre che da un'assenza di incentivi professionali ed economici.

Uno dei problemi fondamentali che incombe sui sistemi educativi italiani, infatti, consiste proprio nella demotivazione professionale di molti insegnanti nei confronti di un lavoro che troppo spesso non offre prospettive né da un punto di vista di investimento iniziale - si pensi ai problemi legati al precariato e al numero elevato di anni che intercorrono tra il conseguimento dell'abilitazione e l'immissione in ruolo - né da un punto di vista di crescita professionale una volta in servizio.<sup>150</sup>

Collocare questa contraddizione nel più ampio contesto entro cui si trova ad operare il nostro Paese potrebbe alleggerire il "fardello" - dal momento che non si parla di crisi, precarietà e flessibilità solo nella scuola, ma anche in altri settori del pubblico impiego e del privato - ciò non toglie che lo sviluppo professionale non può essere slegato dalle prospettive di carriera, soprattutto nell'ambito di una fase in cui carriera docente e organizzazione della scuola autonoma sono strettamente interrelate. (Tropea, 2010)

Un'organizzazione complessa com'è oggi quella dell'autonomia scolastica richiede, infatti, che ci siano nuove funzioni e nuove figure professionali adeguate alla gestione dell'offerta formativa che, per essere efficace, richiede sempre più forme di integrazione con le risorse del territorio. Se la volontà espressa a livello internazionale è dunque quella di rimettere al centro i problemi della qualità dei processi formativi e di conseguenza il dibattito sulla questione degli insegnanti; diviene urgente capire quali sono le aspettative e i bisogni di questo importante attore sociale, assieme alla previsione di interventi che permettano di ricalibrare il *focus* su questioni quali la formazione iniziale, il reclutamento, la carriera, la valutazione, il merito e lo sviluppo professionale (Moro, 2010).<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Da anni il reclutamento degli insegnanti, secondari e primari, avviene solo attraverso le graduatorie, costituenti il "secondo canale", il primo, infatti, che si esprimeva attraverso i regolari concorsi, è inattivo dal 1999. Tali graduatorie sono ora bloccate a "esaurimento" di chi c'è già. (Luzzatto, 2010)

<sup>151</sup> A livello politico si intercetta un lento movimento finalizzato al contenimento dell'egualitarismo, a favore di un'articolazione della carriera dei docenti. L'approccio di base, contenuto nella proposta di legge n. 953 prospetta che lo sviluppo possa essere proposto per funzioni e per ruoli, cioè con figure professionali delineate da competenze specifiche. Il disegno di legge prevede infatti un'articolazione della carriera in tre

E' da oltre un decennio che si sono moltiplicate le richieste e le proposte per il recupero di *status* della professione docente, soprattutto nella direzione di rafforzamento della professione.<sup>152</sup> Negli ultimi anni sono stati compiuti numerosi sforzi nella prospettiva di riconcettualizzare la formazione iniziale degli insegnanti e di assicurare una continuità di apprendimento per gli insegnanti in servizio. D'altro canto, il perdurare di un certo isolamento della scuola dalle dinamiche di trasformazione che attraversano questo momento storico si esprime, negli insegnanti e negli allievi, con un sentimento di disaffezione verso un'istituzione e verso una serie di pratiche di cui non si riconosce più il significato, con pesanti effetti legati al fenomeno della dispersione scolastica, dell'insuccesso formativo e del conseguente rischio di esclusione sociale (Ghione 2010a).

Secondo dati Eurydice, la definizione dello *status* e delle condizioni di servizio degli insegnanti dipende, in tutti i paesi europei, da negoziazioni e/o da consultazioni con i sindacati rappresentanti di questa professione. In alcuni paesi, questo coinvolgimento è istituzionalizzato in forma di consultazioni obbligatorie delle organizzazioni professionali o di partecipazione a comitati misti di monitoraggio delle riforme.<sup>153</sup> Anche dallo studio sugli indicatori del sistema di istruzione dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2007), emerge la centralità della componente salariale come una delle caratteristiche fondamentali per la crescita e il miglioramento della professione docente. Spesso, infatti, al crescente aumento di anni di studio per la formazione iniziale richiesto agli aspiranti docenti non corrisponde un equo riconoscimento economico e,

---

scalini: docente "iniziale", "ordinario" ed "esperto". Secondo questa legge il passaggio da un livello all'altro dovrà aumentare lo stipendio e sarà soggetto a valutazione.

([http://www.camera.it/\\_dati/leg16/lavori/schedela/apriTelecomando\\_wai.asp?codice=16PDL0001960](http://www.camera.it/_dati/leg16/lavori/schedela/apriTelecomando_wai.asp?codice=16PDL0001960))

<sup>152</sup> L'indagine "*Global Teacher Status Index 2013*" (a cura di Peter Dolton e Oscar Marcenaro-Gutierrez) conferma la tendenza secondo la quale gli insegnanti italiani sarebbero collocati in fondo alla classifica dello status sociale riconosciuto; la ricerca effettuata in 21 paesi ha certificato anche che solo il 30% degli intervistati vorrebbe intraprendere la professione dell'insegnante. Il Varkey GEMS Foundation è un'organizzazione non-profit con sede a Londra che opera per migliorare gli standard di istruzione dei bambini svantaggiati attraverso progetti che incoraggiano iscrizione nelle scuole, programmi di formazione degli insegnanti e campagne di sensibilizzazione. L'indagine ha coinvolto: Brasile, Cina, Repubblica Ceca, Egitto, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Israele, Italia, Giappone, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Portogallo, Regno Unito, Turchia, Singapore, Corea del Sud, Spagna, Svizzera e Stati Uniti d'America. <https://www.varkeygemsfoundation.org/>.

<sup>153</sup> È il caso, ad esempio, dell'Austria dove, per la preparazione della nuova legge sulle condizioni di lavoro degli insegnanti dei Länder, questa stretta collaborazione ha portato, nel 2000, al finanziamento congiunto da parte dello Stato e dei sindacati di un'indagine sull'attività degli insegnanti. Le tre Comunità del Belgio prevedono una relazione istituzionalizzata con i sindacati. Così, anche se alla fine la decisione spetta a ciascuno dei tre Parlamenti comunitari che si pronunciano sulla base delle proposte dei rispettivi ministeri dell'educazione, le condizioni di lavoro degli insegnanti sono oggetto di negoziazioni in una fase precedente nel contesto istituzionalizzato dell'Accordo collettivo di lavoro. Nella Comunità fiamminga, questo meccanismo ha permesso alle organizzazioni professionali di opporsi, fino al 2007, ad alcuni progetti governativi come la valutazione del rendimento individuale degli insegnanti. (Euridyce, 2008).

come conseguenza di ciò, molti docenti abbandonano la professione non appena viene loro prospettata una situazione remunerativa migliore. Significativo, da questo punto di vista, il dato relativo alle remunerazioni dei docenti, riferito agli anni scolastici 2009-2012 proposto da Eurydice, nella quale si evidenzia che la progressione degli stipendi in Italia è tra le più basse in Europa.<sup>154</sup>

Il disagio derivante da una simile situazione rischia di compromettere il successo di ogni tentativo di riforma che si eserciti solo attraverso la riscrittura degli ordinamenti, si pensi ad esempio al tentativo di risposta della politica che per far fronte a questa criticità ha avviato una riflessione finalizzata ad abolire gli scatti di anzianità per retribuire il "merito" attraverso un sistema di "valutazione delle prestazioni professionali collegato a una progressione di carriera", premiando cioè soltanto alcuni insegnanti. (GILDA, 2013)<sup>155</sup>

Molto interessante, a questo proposito, è la riflessione proposta da Dutto (2003) secondo il quale le analisi sulla perdita di *status*, come le analisi mature dei processi di riforma, concludono sempre con un appello per la creazione di una vera professione<sup>156</sup>. Questa prima valutazione rivela due posizioni molto importanti: da un lato la diffusa convinzione che oggi l'insegnamento non presenti i caratteri di una vera professione; dall'altro c'è l'indicazione chiara che portare l'insegnamento ad essere una autentica professione porterebbe dei benefici sia per i docenti che per la comunità; si tratta quindi di una priorità, e di un interesse, non di parte o di settore, bensì di carattere generale.<sup>157</sup>

---

<sup>154</sup> Si ritiene significativo menzionare l'indagine sulla condizione professionale dei docenti, "*Le problematiche dell'insegnamento e percezione di alcune proposte di riforma*" - promossa da Gilda e consultabile sul sito [www.gildains.it](http://www.gildains.it) - la quale ha rilevato la consapevolezza e la forte insoddisfazione degli insegnanti italiani per quanto riguarda la mancanza di risorse e di investimenti da parte del Governo sul sistema scolastico statale italiano. Nel report dell'indagine sono emersi il forte disagio e la grande sofferenza delle maestre e dei maestri, delle professoressa e dei professori sia per la presente condizione professionale della docenza sia per l'attuale situazione economica in cui versa l'intero corpo insegnante. Ben il 93% del campione intervistato, rappresentativo di tutti gli insegnanti italiani di ogni ordine e grado di scuola, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, ritiene lo stipendio dei docenti inadeguato e considera questo tra i più gravi problemi della categoria. La stragrande maggioranza degli insegnanti è inoltre convinta che il blocco degli scatti di anzianità sia negativo, perché riduce ulteriormente il potere d'acquisto delle retribuzioni.

<sup>155</sup> La Gilda (il cui nome deriva, in senso ironico, da quello delle corporazioni medioevali, tese a salvaguardare la "qualità" della professione o del mestiere, e a liberarsi inizialmente dai vincoli delle oligarchie feudali), è una libera associazione che si impegna su due versanti. Da un lato è associazione professionale, volta al miglioramento dell'istruzione pubblica e alla valorizzazione della professione docente; dall'altro persegue anche fini sindacali, difendendo le condizioni di vita e di lavoro della categoria.

<sup>156</sup> La definizione di un codice deontologico, la proposta di un'area contrattuale autonoma, assieme a molte altre posizioni sollecitano una spinta per trasformare l'insegnamento in una professione.

<sup>157</sup> La trasformazione dell'insegnamento in una autentica professione viene vista come una finalità decisiva per la qualità dell'educazione, l'esperienza è un "capitale professionale" che si forma nel tempo e su innesta

L'autore, che prende in esame tutti i fattori per cui in Italia sarebbe difficile parlare di sviluppo professionale della figura docente, ha elaborato una serie di tesi riproposte di seguito:

- La visione tradizionale di una professione comprende alcuni criteri quali la remunerazione, lo *status* sociale, l'autonomia professionale, l'autorevolezza riconosciuta e la filosofia del servizio. A questi si aggiunge una solida base di conoscenze e competenze specialistiche, il controllo sulla formazione e sugli ingressi nella carriera (attraverso la certificazione), autogoverno e autodecisioni, etica professionale e codice deontologico.
- Quando si parla di professione docente si tende a ricercare la stessa tassonomia di caratteri che sono propri di settori occupazionali da sempre considerati come professioni; si parla inoltre di professionalizzazione per indicare il processo tramite il quale un'occupazione diventa una professione, mentre con professionalità si intende piuttosto la qualità della pratica.
- Sono, purtroppo, numerosi e radicati i fattori che non consentono di vedere il lavoro del docente come le attività liberali delle tradizioni professionali. Se si esamina l'attività di insegnamento si rileva certamente una base solida e potenzialmente rilevante di conoscenze che fondano tale attività, ma le stesse non sono per natura traducibili in protocolli in quanto suscettibili di evoluzione sulla base delle conoscenze scientifiche.
- Una delle caratteristiche fondanti le professioni che si rivela quasi assente nell'insegnamento è la dimensione professionale, intesa come il ruolo e il rilievo ascrivibili alle associazioni professionali. Questa dimensione – sulla base della tesi proposta da Dutto – starebbe attenuandosi nel tempo sia per il prevalere delle organizzazioni sindacali come organizzazioni collettive del mondo degli insegnanti sia per la debolezza intrinseca e per l'assenza di una specifica politica di promozione dell'associazionismo professionale. Lo stesso livello di autonomia e di autogoverno che viene di solito considerato indispensabile per dare vita ad una professione si presenta piuttosto limitato.

---

sulla formazione iniziale. Vale per ogni mestiere, compreso quello dell'insegnante, complesso per a variata natura delle competenze richieste (didattica, organizzazione, programmazione, progettazione, ricerca e sperimentazione, valutazione, utilizzazione delle risorse, informazione, cooperazione, gestione delle relazioni ecc.) (Segantini, 2010)

In sintesi ciò che emerge in particolare nel contesto italiano è la mancanza di una comune visione sistemica delle politiche a sostegno del docente che lo accompagni organicamente e istituzionalmente nelle fasi del proprio percorso professionale (formazione in ingresso, *induction* e sviluppo professionale) valorizzando e contesti e opportunità dell'autonomia scolastica.

Diversamente da molte altre professioni, la professione di insegnante in Italia così come in molti Stati membri, non presenta infatti un approccio progressivo tale da consentire ai professionisti di “crescere” nei propri ruoli professionali. Dopo l'abilitazione, all'insegnante viene spesso concessa la piena responsabilità nella gestione delle classi e autonomia nel governo della propria formazione.

## **2.5. Considerazioni conclusive**

Le politiche di indirizzo europee mirano a rendere la professione di insegnante una carriera più attraente, migliorando la qualità della formazione degli insegnanti, prestando attenzione alla formazione iniziale, al sostegno in fase di introduzione alla professione e alla formazione continua degli insegnanti.

In questa direzione l'UE ha proposto misure per accelerare riforme che pongano in essere sistemi scolastici di elevata qualità, che siano tanto efficaci quanto equi; tuttavia i progressi compiuti si sono rivelati insufficienti per quanto riguarda il raggiungimento di obiettivi quali la riduzione del numero di alunni che abbandonano prematuramente la scuola, l'incremento del tasso di giovani che completano gli studi secondari superiori e la riduzione del numero di quindicenni con scarse capacità di lettura. Eppure esiste una stretta correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni il cui nodo fondamentale risiede proprio sui processi di formazione degli insegnanti (Reguzzoni, 2010).

Nell'ambito del presente capitolo – che ha analizzato assieme al profilo emergente a livello europeo anche la figura del docente che via via si configura in Italia – è emersa una percezione dell'adeguatezza della professionalità degli insegnanti non all'altezza delle aspettative europee; secondo l'indagine TALIS 2009 l'ostacolo maggiore riscontrato nell'ottenimento di *standard* qualitativi sarebbe proprio la penuria di personale qualificato.

Porsi il problema della formazione degli insegnanti oggi, nel nostro paese, implica in primo luogo pensare che esista un qualcosa che si possa chiamare identità professionale, costituita da quegli attrezzi di un mestiere specifico cui si possa guardare con rispetto. L'unica via possibile per sostenere questo compito è la costruzione di una cultura professionale fondata sulla capacità di riflettere sui dati dell'esperienza quotidiana e ricostruirla continuamente nell'attività di progettazione e di documentazione (Tropea, 2010).

La formazione iniziale, in questa direzione, ha un ambizioso compito in quanto non è possibile, soprattutto oggi, di fronte ad un rapido cambiamento dei modelli di apprendimento, ai nuovi bisogni formativi dei giovani, ai valori provenienti dall'esterno; non considerarla quale parte costituiva del profilo professionale del docente.

In questa prospettiva emerge l'urgenza di strategie nazionali mirate allo sviluppo di politiche coordinate, coerenti, dotate di risorse sufficienti e di qualità assicurata. Più in generale, va riconosciuto – e sfruttato dai responsabili politici, così come da tutti gli attori dell'educazione e della formazione – il fatto che l'indagine TALIS, mettendo a nudo certi aspetti e certe questioni del sistema d'istruzione secondaria, può offrire indicazioni utili su come ripensare e indirizzare la crescita e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Ma come si concretizzano tali indirizzi nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria oggi? Nel proseguire suddetta direzione, il terzo capitolo si addentra – forte della ricostruzione teorica ripercorsa fino a questo momento – nella dimensione reale che oggi qualifica la fase *initial*. Nella seconda parte di questo lavoro, successivamente ad una ripresa degli aspetti caratterizzanti la fase di tirocinio, verrà ricostruito un primo bilancio riferito allo studio di caso condotto a Ca'Foscari, così da evidenziare gli elementi emergenti dal primo anno di avvio del nuovo sistema di formazione iniziale adottato in Italia: il TFA.



## CAPITOLO 3

# TFA e valenza della formazione iniziale ai fini della promozione dello sviluppo professionale

Il percorso compiuto finora delinea uno scenario entro cui la formazione degli insegnanti, in Italia, si trova in una fase evidentemente delicata, soprattutto con riferimento ai docenti di scuola secondaria.

Il primo anno di Tirocinio Formativo attivo è giunto a conclusione nella maggior parte degli Atenei italiani e si è caratterizzato quale parziale realizzazione del provvedimento di riforma che, approvato nel 2010 secondo uno schema che si voleva organico, è stato poi realizzato in modo graduale: a partire dal 2011-2012 si è data infatti attuazione a quanto previsto per gli insegnanti di scuola primaria e materna, mentre per la scuola secondaria una effettiva attuazione di una parte dei provvedimenti previsti si è avuta solo a partire dal 2012-2013.

Tale premessa risulta doverosa al fine di collocare il percorso entro un contesto di transizione che non facilita l'azione di compiere un vero e proprio bilancio, soprattutto per le particolari condizioni di ritardo e i pochi indirizzi che hanno caratterizzato questo primo anno di attività.

In questo terzo capitolo, dunque, si riprende concisamente l'impianto del TFA e il relativo inquadramento a livello europeo – già considerato nel paragrafo 1.2. – così da declinarne gli aspetti caratterizzanti entro un approfondimento che esplora la valenza e il ruolo del momento di tirocinio in fase di formazione iniziale. Questa manovra ponte sarà utile al fine di meglio contestualizzare i risultati ottenuti dal questionario somministrato al termine del percorso TFA ai corsisti che hanno svolto il percorso presso l'Ateneo Veneziano.

L'obiettivo dell'indagine – avviata attraverso la predisposizione e la somministrazione di un questionario conclusivo – è prevalentemente orientata a comprendere e ad approfondire i fattori di efficacia dell'esperienza complessiva di TFA così da isolare alcune delle variabili che più di altre hanno influenzato il processo di apprendimento e lo sviluppo del percorso nelle diverse fasi.

Il questionario ha rappresentato, in questo senso, un'opportunità di confronto delle caratteristiche di profilo del *target* in formazione a Ca'Foscari con quelle del profilo docente pre-individuato a livello internazionale, così da delinearne eventuali elementi comuni, soprattutto in relazione al potenziale di sviluppo professionale attivabile in fase di formazione iniziale; lo strumento si è configurato, altresì, come significativa occasione di riflessione critica sulla qualità e sulla rispondenza dei percorsi erogati dall'Ateneo oltre che come punto di partenza per affinare il “tiro”, ove necessario, per le successive edizioni.

### **3.1. Il valore del tirocinio in un percorso di formazione iniziale degli insegnanti**

Il tirocinio può essere – in linea generale – definito come un'esperienza pratica protetta che nasce nel contesto formativo e viene svolta essenzialmente all'interno di un contesto di lavoro. Nel senso comune, attraverso il tirocinio, l'allievo ha la concreta possibilità di trasferire in ambiente lavorativo i saperi preventivamente acquisiti in aula in forma teorica.

Il TFA, nell'ambito del sistema complessivo di formazione iniziale entro cui è inserito, dovrebbe caratterizzarsi come anno di alternanza, dispiegandosi a coronamento dell'intero percorso abilitante.

Al di là della suo avvio in fase transitoria, collocarlo al termine del periodo di formazione rifletterebbe una concezione che secondo Zago (2013) considera il lavoro inversamente proporzionale allo studio sul piano qualitativo; motivo per cui, una grande fetta di percorsi formativi evidenzerebbe un'assurda separazione tra tempi, modi, contenuti e fini della cultura generale e della cultura professionale.

Detto questo, uno degli elementi più rilevanti che si pone dinanzi alla riflessione pedagogico-didattica è una certa distanza fra sistema formativo e mondo del lavoro che per

certi versi sembra incolmabile ma che proprio per questo motivo rende necessaria una riflessione su quale sia il contributo migliore che può provenire da questo ambito per incrementare l'occupabilità e la possibilità di realizzazione professionale.

L'obiettivo, in questo senso, non si riferisce unicamente all'accompagnamento nel momento di passaggio dalla fase di formazione a quella del lavoro – che nel caso specifico degli insegnanti è governata da fattori di più ampia portata – quanto piuttosto ad offrire una formazione utile per gestire le molte transizioni che rendono discontinua l'esperienza di lavoro, che richiedono alle persone un apprendimento permanente e una capacità di modificare progressivamente il proprio bagaglio di competenze. (Simeone, 2010)

I sistemi deputati alla formazione degli insegnanti sono allora chiamati a far conseguire non solo un titolo di studio di valore abilitante, ma a consolidare competenze strategiche e trasversali che rafforzino il senso di autoefficacia, incrementando processi di *self-empowerment* necessari per navigare, in modo progettuale, nel mare tempestoso del mondo del lavoro (Bonometti 2013). All'interno di questo specifico bisogno formativo, che si colloca tra formazione e professione (Bertagna, 2011), è possibile delineare le esperienze di tirocinio come momenti salienti per l'acquisizione di competenze fondamentali per governare questa difficile transizione.

L'organizzazione curricolare dei percorsi di tirocinio dovrebbe rappresentare una fondamentale occasione di incontro tra mondo del lavoro e dell'istruzione, incontro che fra questi due mondi può esprimersi, sempre secondo Bonometti, almeno a due livelli. Il primo, ovvero l'organizzazione dei percorsi di tirocinio curricolari universitari – e questo è vero in modo particolare per il TFA – è uno dei livelli entro cui il sistema formativo si apre a forme maggiormente esperienziali di apprendimento e insegnamento, il mondo del lavoro diventa un interlocutore privilegiato per configurare in modo condiviso percorsi di formazione propedeutici al ruolo professionale, nonché favorire l'imparare ad apprendere. Il secondo livello è quello per cui il fronte rappresentato dal mondo del lavoro può individuare nel sistema della formazione un partner importante per realizzare percorsi di inserimento professionale che possano corrispondere ai bisogni sia delle organizzazioni sia dei singoli tirocinanti. In questo caso la sinergia della progettazione formativa e della gestione dell'esperienza è principalmente spostato verso l'organizzazione accogliente. (Bonometti, 2013)

### 3.1.1. Dimensioni attivabili con un tirocinio “ben fatto” ed effetti positivi ai fini della promozione dello sviluppo professionale in fase di formazioni iniziale

Il tirocinio ben fatto dovrebbe consentire al futuro insegnante – oltre che a vivere in prima persona una situazione educativa e didattica nelle classi e scuole scelte – di riflettere sulla propria esperienza attraverso la guida di docenti esperti, veri e propri mediatori tra realtà accademica e organizzazione scolastica ospitante. Esso si connota dunque come un'attività multidimensionale, in cui si combinano e si integrano vari aspetti.

Il tirocinio è in *primis* uno spazio dialogico complesso tra teoria e prassi: la sua funzione fondamentale è – come si è già evidenziato – favorire una riflessione ampia e articolata sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici, culturali e organizzativi che si dipaneranno di volta in volta nel contesto di azione sperimentato e con cui il futuro insegnante entrerà in contatto

In questo senso, il suo potenziale non si esaurisce unicamente nella traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese, ma si attiva in un terreno entro cui – a partire dalla lettura riflessiva della pratica e attraverso il recupero dei riferimenti teorici che gli consentono di leggere la pratica stessa in modo più scientifico – sarà possibile attuare il necessario collegamento teoria prassi secondo i caratteri della circolarità e interdipendenza tipici dell'esperienza (Kolb, 1984; Boud, Keogh, Walker 1985).

Al tirocinio è demandata, pertanto, la responsabilità di far acquisire al futuro insegnante la capacità di un “fare” intriso di “sapere”, di dare senso al “sapere” attraverso un “saper fare”, di dar senso alla teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa; il tutto attraverso un approccio di ricerca che punti su capacità metacognitive e riflessive e che consenta di proiettare sull'esperienza didattica in modo critico per elaborare nuove teorizzazioni.



**Fig. 3.1.** - Spirale dell'esperienza di Kolb

Un'ulteriore dimensione attivabile nella fase di tirocinio – importante in quanto orientativa delle proprie capacità professionali – è la percezione del “sé in azione”, quale momento di verifica delle proprie abilità e di presa di coscienza dei propri limiti in relazione alle opportunità che di volta in volta si presentano.<sup>158</sup>

Sulla base di quanto analizzato, le dimensioni, le istanze e i momenti fondanti da considerare in fase di progettazione – oltre che da garantire nel corso dell'intero processo – di un tirocinio di “senso” sono i seguenti:

- il *contesto* inteso come circostanza ambientale, culturale e relazionale;
- l'*apprendimento* che durante il tirocinio si esplica attraverso forme di confronto, di sperimentazione e di riflessione sull'esperienza;
- la *didattica* che nell'ambito del tirocinio, riafferma la centralità dell'agire educativo come oggetto scientifico rimarcando con forza la dimensione sistemica dell'evento educativo/formativo e l'indissolubile circolarità fra teoria e prassi;
- l'*esperienza pratica*, come momento del “fare consapevole”, che pone in luce compiti autentici, complessità della vita lavorativa e sollecita la persona a trovare soluzioni rispetto a contraddizioni inattese. (Engeström, 2003); durante l'esperienza si articolano

<sup>158</sup>Questo aspetto ha una valenza significativa anche nella prospettiva della Pedagogia Sperimentale, in quanto l'allievo ha la possibilità di fare un percorso di ricerca didattica e di mettere alla prova le proprie capacità.

- nuovi saperi, competenze e modelli di azione che contaminano ed evolvono i modelli teorici precedenti e gli schemi di significato già in possesso (Jorgensen, 2004);
- la *trasformazione dei saperi dalla teoria alla pratica*, fase delicatissima e per niente automatica entro cui specifiche competenze di mediazione consentono agli allievi di decodificare il modello teorico e ricomporlo in termini di competenze connesse con la molteplicità dei contesti che hanno esperito; un apprendimento che ha del “trasformativo” capace di rimodulare, adattare e far evolvere la mappa delle conoscenze (Mezirow 1991; Engeström, 2003);
  - il *progetto di vita personale e professionale*, frutto di una pluralità di sistemi che in numerose occasioni rischiano di chiudersi in logiche di autoreferenzialità, perdendo di vista la finalità centrale della formazione della persona. Per evitare che questo avvenga, la fase di tirocinio va accompagnata da momenti che sappiano promuovere una convergenza di intenzioni, e modulare assieme le diverse fasi di formazione/apprendimento, incoraggiando la costruzione di nuovi artefatti condivisi (Engeström, 2003). Un modo fra le innumerevoli possibilità per mantenere fede a questi principi nell’ambito del tirocinio è l’impiego di strumenti didattici che corrispondano ai criteri di immersione nell’esperienza e emersione attraverso la riflessività (Castoldi, Damiano, Mariani, 2007).

## 3.2. Uno studio di caso: l’esperienza TFA di Ca’Foscari

### 3.2.1. Introduzione alla fase empirica e contestualizzazione dell’indagine

Ad eccezione di un rapporto pubblicato dall’ANFIS (2013)<sup>159</sup>, non sono al momento disponibili altre indicazioni formali rispetto agli esiti complessivi del primo anno di TFA in Italia.<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> L’ A.N.F.I.S. è l’associazione professionale dei docenti con competenze certificate nel campo della formazione, della supervisione di processi formativi, della ricerca didattica nella scuola. L’ANFIS è soggetto qualificato MIUR per la formazione degli insegnanti. I dati riportati di seguito sono estratti dal “Rapporto ANFIS sul TFA 2013”

[http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti\\_ANFIS\\_TFA/RA\\_TFA\\_2013/Rapporto\\_ANFIS\\_sul\\_TFA-primociclo\\_2013-1\\_settembre\\_2013.pdf](http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti_ANFIS_TFA/RA_TFA_2013/Rapporto_ANFIS_sul_TFA-primociclo_2013-1_settembre_2013.pdf)

<sup>160</sup>Sul web sono rintracciabili numerosi contributi “informali” riferiti alle varie fasi del percorso, che risultano significativi ai fini di una ricostruzione complessiva dell’esperienza facendo tesoro di quanto viene veicolato attraverso la “rete” da parte dei diversi *stakeholder* a vario titolo coinvolti nell’esperienza TFA.

Così come si è osservato in precedenza anche per i percorsi SSIS, vi è sempre stata, a livello nazionale, una certa difficoltà ad assicurare un monitoraggio delle attività svolte con riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.

A questo proposito, prima di analizzare le caratteristiche e i risultati relativi al questionario somministrato agli iscritti al TFA dell'Università Ca'Foscari e al fine di inquadrare correttamente i fenomeni e le dinamiche rilevate, isolando ciò che può aver costituito elemento di criticità, e potenziando ciò che ha funzionato meglio, si ritiene utile presentare alcune delle evidenze rilevate da suddetto studio a livello nazionale.<sup>161</sup>

Secondo i dati raccolti nel Rapporto ANFIS sul TFA 2013, il primo anno di applicazione del D.M. 10 settembre 2010, n. 249, presenterebbe più ombre che luci. Per i ricercatori l'imputato principale non sarebbe tanto la struttura dei percorsi così come individuata dal Decreto, quanto l'organizzazione e la gestione attuativa degli stessi.

L'analisi, che non entra nel merito dei risultati formativi, esplora la qualità di alcune procedure fra quelle più facilmente rilevabili e, in fase introduttiva, sottolinea che una maggiore attenzione alle possibili criticità e ai tempi di attuazione – da alcuni segnalata con largo anticipo – avrebbe potuto evitare buona parte delle disfunzioni rilevate e che vengono sinteticamente rappresentate in quattro punti principali:

1. Il primo dato, già empiricamente noto agli addetti ai lavori e agli studenti, documentato per la prima volta nell'ambito del rapporto, riporta che, a parte alcune virtuose ma circoscritte eccezioni, si sono riscontrati ritardi e inefficienze nell'attivazione di corsi e tirocini.<sup>162</sup>
2. Il secondo dato documentato è che la collaborazione fra Scuola e Università non ha trovato, fatto salvo per alcuni casi, le condizioni necessarie per svilupparsi. Verosimilmente tale collaborazione, richiamata in più punti dal D.M. 249/2010, in un'attuazione meno congestionata dei percorsi avrebbe potuto trovare spazi adeguati

---

<sup>161</sup>Il Rapporto ANFIS sul TFA 2013 è il risultato di una elaborazione di dati raccolti dall'ANFIS sulle caratteristiche del primo ciclo di TFA nelle varie sedi universitarie italiane, elaborata sulla base di un questionario proposto ai tutor in servizio presso le università italiane sedi di TFA. Nelle premesse del rapporto vengono esplicitati – anche in questo caso – i limiti dell'indagine avviata, dovuti essenzialmente alla soggettività dei dati raccolti mediante questionario e al fatto che esso è frutto di rilevazioni effettuate da una sola categoria di soggetti, fra quelli che partecipano alle azioni del TFA: i supervisori di tirocinio. Il personale docente che ha compilato il questionario è composto, per la quasi totalità, da docenti tutor associati all'ANFIS con formazione ed esperienze specifiche sulla *tutorship* nel tirocinio previsto per la formazione iniziale degli insegnanti.

<sup>162</sup>Nel rapporto non viene specificata la responsabilità di questo ritardo.

per manifestarsi. La rappresentazione dei dati raccolti confermerebbe questa tendenza mostrando in modo inequivocabile che non si è posta la necessaria attenzione per far sì che gli atti necessari fossero compiuti nei tempi opportuni, né sono state attivate comunicazioni chiare e tempestive per realizzare una vera e costruttiva collaborazione fra scuola e università.

3. Il terzo dato che il rapporto fa emergere è che nell'articolazione dei percorsi di tirocinio a scuola si sono registrate notevoli (e disfunzionali) differenze nell'interpretazione di come il tirocinio si sarebbe dovuto articolare (tirocinio diretto-tirocinio indiretto, supporto e-learning, autoformazione).
4. Il quarto dato di evidenza, per finire, mostra come il coinvolgimento delle figure con compiti tutoriali (tutor coordinatori e tutor dei tirocinanti) sia stato debole e nella maggior parte dei casi "tardivo" rispetto ai tempi e ai processi di formazione. Questo ritardo viene osservato dall'ANFIS come un aspetto particolarmente invalidante, soprattutto in considerazione dell'importante anello di congiunzione rappresentato dalle figure tutoriali nel loro compito "ponte" fra le due agenzie formative: scuola e università. Secondo l'associazione, infatti, attraverso un coinvolgimento attivo e sistematico dei docenti con compiti tutoriali, la fase preliminare e in itinere del tirocinio sarebbe potuta diventare effettivo luogo di incontro e confronto, di elaborazione progettuale, di riflessione condivisa.

Le problematiche rilevate in modo generale dal Rapporto ANFIS sono per certi versi condivisibili e rappresentano, se non altro, un'ulteriore base di confronto in rapporto alla lettura dei dati raccolti attraverso il questionario che dopo una breve rassegna delle caratteristiche dei corsi attivati a Venezia vengono presentate di seguito.

### 3.2.2. Caratteristiche generali dei percorsi attivati a Ca'Foscari

I corsi di Tirocinio Formativo Attivo sono stati avviati alla fine del mese di Novembre – al termine di una lunga e travagliata procedura di selezione<sup>163</sup> – secondo le

---

<sup>163</sup>Le prove nazionali di preselezione ai corsi di TFA sono state oggetto di forti critiche per gli errori contenuti in alcune batterie di quesiti di per sé eccessivamente nozionistici; il compito di verificare la correttezza scientifica dei test già svolti è stata affidata ad una Commissione di docenti universitari, nominata dal Ministro. Molti candidati, inizialmente bocciati, successivamente a queste verifiche e alla revisione delle correzioni sono stati riammessi alle fasi successive, in alcuni casi, anche dopo i termini di procedure individuati dagli Atenei.

tempistiche e le modalità concordate anche con gli Atenei di Padova e Verona<sup>164</sup>, con i quali – data la totale assenza di vincoli normativi e di indirizzi attuativi da parte del MIUR – si è mantenuto per tutto il periodo di riferimento un apprezzabile rapporto di concertazione nelle scelte strategiche e nelle azioni comuni da intraprendere, anche al fine di garantire unitarietà dei percorsi a livello regionale.

Va altresì sottolineato che l'avvio della fase didattica è avvenuta con notevole anticipo rispetto a quanto posto in essere dalla maggior parte degli altri Atenei italiani<sup>165</sup>, con i quali, tuttavia, al fine di sopperire alla mancanza di indirizzi a livello centrale, si è innescata un'autentica corrispondenza tramite posta elettronica finalizzata ad affrontare i vari nodi di volta in volta emergenti nelle diverse fasi del processo.<sup>166</sup>

I docenti selezionati per lo svolgimento delle attività didattiche<sup>167</sup> hanno permesso un rapido avvio del percorso di TFA, anche con lo scopo di chiudere il percorso entro la fine dell'anno scolastico 2012/2013, come sollecitato dalla nota MIUR del 549 del 28/02/13.

Tra gli aspetti più importanti che sono stati affrontati nella fase di progettazione e di avvio del percorso vi è stata l'individuazione delle giornate e delle fasce orarie più adatte per lo svolgimento delle attività. Gli elementi di maggiore criticità sono stati rilevati nella difficoltà di pianificare la didattica, che risultava concentrata in un periodo relativamente breve, rappresentando, di conseguenza, per i candidati, un impegno significativo e molto oneroso in termini di obbligo di frequenza.

Una percentuale significativa degli immatricolati al TFA, infatti, al momento dell'iscrizione e per tutto il periodo di frequenza prestava servizio presso le istituzioni scolastiche.

---

<sup>164</sup>I due Atenei menzionati sono l'Università degli Studi di Padova e l'Università degli Studi di Verona.

<sup>165</sup>ANFIS nel suo rapporto attribuisce agli enti formatori la responsabilità di non essersi attivati di propria iniziativa con una corretta previsione dei tempi di sviluppo dei percorsi. Secondo l'associazione la circostanza fa presumere problemi in ordine all'organizzazione delle attività didattiche e ritardi nelle procedure di assegnazione degli incarichi di insegnamento e tutorato. Questa situazione ha di fatto provocato forti differenze nel servizio erogato agli studenti nei diversi atenei, con effetti inevitabili sulla qualità dei percorsi (presumibilmente inferiore quando il tirocinio è stato attivato in ritardo) e molto probabilmente sulla formazione conseguita.

<sup>166</sup>Questo approccio collaborativo venutosi ad attivare a livello informale con gli altri Atenei operativi nel contesto nazionale ha rappresentato indirettamente un'opportunità per individuare il posizionamento dei vari Atenei rispetto all'immaginario GANTT chart del TFA.

<sup>167</sup>Contemporaneamente alla fase di selezione si è proceduto alla definizione dell'offerta didattica per i singoli percorsi e all'individuazione del personale docente e/o in servizio presso le istituzioni scolastiche per la copertura degli insegnamenti.

Per suddetti motivi si è reso necessario collocare le lezioni nella fascia pomeridiana (dalle ore 14.30 alle 19.00) e concentrare le attività didattiche cercando di non superare i tre giorni di frequenza settimanali. Purtroppo, per garantire la conclusione del percorso secondo i termini stabiliti dal Ministero, non sempre è stato possibile rispettare questi parametri.

L'avvio della fase di tirocinio – verosimilmente e potenzialmente il momento più fecondo dell'intero percorso – si è configurato, invece, come uno dei momenti più drammatici e di difficile gestione; nonostante, infatti, a livello di Ateneo si sia proceduto a selezionare le risorse cui attribuire l'importante ruolo di tutor coordinatore già nel mese di ottobre 2012, il Decreto di autorizzazione all'utilizzo degli stessi in regime di semiesonero è stato emanato dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto<sup>168</sup> solo il 22 marzo 2013, a meno di 2 mesi dalla chiusura dei percorsi individuata dal MIUR nella nota 10.04.2013, prot. n. 839.

A seguito di questo ritardo nelle nomine dei tutor coordinatori<sup>169</sup> – tutt'altro che privo di conseguenze – è stato possibile avviare esclusivamente una piccola parte delle attività relative al tirocinio indiretto nel mese di marzo, mentre, alle attività di tirocinio diretto è stato dato avvio unicamente nei mesi di maggio e giugno.<sup>170</sup>

---

<sup>168</sup>Le USR hanno dovuto a loro volta attendere il *nulla osta* a procedere dal MIUR prima di promulgare i Decreti.

<sup>169</sup>L'ANFIS, nel proprio Rapporto, con riferimento alla questione relativa al ritardo di nomina dei tutor coordinatori si esprime come segue "Sarebbe, infatti, stato impossibile attivare regolarmente i tirocini nelle scuole prima che fossero state sbloccate le nomine dei tutor coordinatori, poiché, sul piano strettamente formale, il tutor coordinatore deve sottoscrivere il "progetto di tirocinio" prima del suo avvio a scuola. Sul piano sostanziale, avviare i tirocini in assenza dei tutor coordinatori, membri fra l'altro del Consiglio di corso di tirocinio, è contrario alla ratio e alle disposizioni del D.M. 249/2010 che qualifica il tutor coordinatore come la figura alla quale sono affidati i compiti di: a) orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; b) provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; c) supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto [...]. Alcuni atenei, per sbloccare l'*impasse*, hanno adottato soluzioni che contravvengono la ratio e le disposizioni del D.M. 249/2010, attivando i tirocini nelle scuole senza che i tutor coordinatori fossero ancora incaricati. In pochi isolati casi l'Amministrazione ha proceduto all'affidamento degli incarichi ai tutor coordinatori attuando la disposizione sulla base delle informazioni ufficiose che, ben prima di aprile 2013, davano il decreto in approvazione. In alcune sedi, infine, si è proceduto con contratti di diritto privato per la funzione di tutor coordinatore: comprensibile *extrema ratio* per fronteggiare l'emergenza, ma che elude palesemente le disposizioni contenute nel D.M. 8 novembre 2011, che disciplinano con scrupolosa precisione le procedure di affidamento dei compiti tutoriali"

<sup>170</sup>Le attività di progettazione della fase di tirocinio diretto ma soprattutto indiretto sono iniziate alla fine del mese di febbraio, tuttavia, ai fini di procedere alla fase di micro-progettazione e di implementazione effettiva dei percorsi si è dovuta attendere la nomina dei tutor coordinatori. Di fatto, le attività laboratoriali di tirocinio indiretto sono state avviate nel mese di aprile.

A fronte degli innumerevoli disagi ascrivibili a questa fase<sup>171</sup> – i quali verranno trattati nei paragrafi successivi – si è fatto il possibile per adottare soluzioni flessibili in grado garantire una quanto più sostenibile conclusione dei percorsi.

L'ANFIS nel suo rapporto affronta la questione concludendo che chi ha atteso l'emanazione delle necessarie disposizioni o chi ha assunto iniziative in deroga per fronteggiare i problemi che si facevano sempre più urgenti, abbia agito per l'assenza, nei tempi opportuni, della necessaria normazione e degli atti dispositivi e di chiarimento necessari.

I ritardi nella nomina dei tutor coordinatori, sottolinea sempre ANIEF nel suo Studio, hanno avuto ripercussioni anche nell'attivazione e nel corretto funzionamento dei Consigli di Tirocinio ai quali il D.M. 249/2010 affida "la gestione delle attività del tirocinio formativo attivo" specificando che essi curano l'integrazione tra le attività di cui al comma 3, organizzando i laboratori didattici disciplinari e i laboratori pedagogico-didattici e stabilendo le modalità di collaborazione tra i tutor dei tirocinanti, i tutor coordinatori e i docenti universitari.

Nel caso dell'Università Ca'Foscari nel mese di gennaio, tramite i DR n° 30 e 31 del 17/01/13, sono stati istituiti due Consigli di Tirocinio, uno per le classi di abilitazione di area linguistica e uno per quelle di area umanistica. Per entrambi è stato individuato un docente referente con funzioni di Presidente. Sono stati inoltre designati, per ogni classe di abilitazione:

- un rappresentante dei docenti;
- un rappresentante degli studenti.

L'USR, attraverso proprio decreto, ha provveduto a designare due dirigenti scolastici per ognuno dei Consigli, così come previsto dal DM 249/10. I tutor coordinatori, che al momento dell'istituzione dei Consigli di Tirocinio erano in attesa della nomina ufficiale da parte del Ministero, sono stati inseriti provvisoriamente in qualità di esperti.

---

<sup>171</sup>Tale fase ha previsto la gestione delle procedure relative alla stipula delle convenzioni con gli istituti partner oltre al monitoraggio dei registri e dell'ulteriore documentazione necessaria durante la permanenza dei corsisti a scuola. Sono state stipulate circa 160 convenzioni. Le 3 università del Veneto, a fine novembre, per il tramite dell'USR hanno rivolto formale invito alle scuole della Regione, a dichiarare la loro disponibilità ad accogliere tirocinanti. Il nostro Ateneo ha inoltre previsto, per alcune categorie di studenti, la possibilità di segnalare l'istituto presso cui svolgere l'attività di tirocinio e ha trasmesso un'ulteriore avviso di avvio della fase alle scuole selezionate tramite PEC. Non sono state previste forme remunerative per le scuole e per i tutor accoglienti.

### FUNZIONI DEL CONSIGLIO DI TIROCINIO:

- Curare l'integrazione tra l'attività didattica e di tirocinio;
- Organizzare e monitorare il corretto andamento dei laboratori pedagogico didattici e delle altre attività direttamente o indirettamente collegate alla fase di tirocinio diretto e indiretto;
- Stabilire le modalità di collaborazione tra tutor coordinatori, tutor accoglienti e docenti;
- Analizzare e gestire eventuali problemi e criticità proponendo soluzioni sostenibili e in linea con gli obiettivi del percorso.

**Tab. 3.1.** – Funzioni del Consiglio di tirocinio

Le procedure relative all'esame finale abilitante sono state concordate, per garantire omogeneità e unitarietà nelle linee di indirizzo a livello regionale, con gli Atenei di Padova e di Verona.<sup>172</sup>

Oltre ad una sessione di esame finale ordinaria, dal 10 al 17 luglio, è stata prevista altresì una sessione straordinaria cui hanno potuto accedere i candidati che alla data prevista per la sessione ordinaria di esame finale non avessero maturato i CFU necessari per l'ammissione, per cause debitamente motivate e approvate dal Consiglio di corso di Tirocinio.

Le ulteriori azioni implementate per lo sviluppo dei percorsi sono schematizzate di seguito:

### RICONOSCIMENTO CFU

- Si è proceduto al riconoscimento CFU seguendo le indicazioni previste dal DM 249/10 (art. 15 commi 13 e 17) sia relativamente alle didattiche disciplinari, sia con riferimento alle attività di tirocinio.
- Per coloro che avessero già ottenuto un'abilitazione SSIS sono stati riconosciuti 12 CFU relativamente agli insegnamenti di scienze dell'educazione.
- Conseguentemente alla nota ministeriale del 28 febbraio si è proceduto al riconoscimento crediti per altri titoli, fino ad un massimo 6 CFU nelle didattiche disciplinari e/o tirocinio per coloro che non avessero beneficiato di alcun riconoscimento.

**Tab. 3.2.** – Criteri e modalità utilizzate per il riconoscimento crediti

<sup>172</sup> Le relative disposizioni sono riportate nell'Allegato al Decreto Rettorale N. 370 del 08/05/2013.

### AFFIDAMENTO DEGLI INSEGNAMENTI

Per la copertura degli insegnamenti previsti si è proceduto ad una selezione pubblica, aperta sia ai docenti interni all'Ateneo che a personale esterno. Al termine della procedura di selezione gli insegnamenti offerti sono stati coperti dalle seguenti categorie:

- Docenti interni: 19;
- Contrattisti: 14;
- Assistenti: 4;
- Ricercatori: 18.

**Tab. 3.3.** – Copertura degli insegnamenti

### SINTESI DEI RUOLI AFFIDATI AI TUTOR COORDINATORI

- Guida, supporto e orientamento nella produzione del piano di tirocinio, del progetto formativo e del portfolio;
- Micro-progettazione degli interventi didattici sia in presenza che online legati alle fasi di tirocinio indiretto;
- Impostazione e modellizzazione degli strumenti di valutazione dell'attività di tirocinio;
- Supervisione delle attività di tirocinio diretto;
- Valutazione delle attività e degli elaborati presentati dai corsisti durante il percorso di tirocinio;
- Supporto nella fase di preparazione dell'elaborato finale;

**Tab. 3.4.** – Compiti e funzioni dei tutor coordinatori

### PROVE DI FINE MODULO

Gli esami degli insegnamenti di area pedagogica si sono tenuti principalmente in forma scritta, mentre per quanto riguarda gli insegnamenti di area disciplinare, gli esami si sono tenuti sia in forma scritta che attraverso la produzione e discussione di elaborati.

Gli esami sono stati in linea generale programmati al termine dei corsi, solitamente durante la settimana, in orario pomeridiano o in tarda mattinata, prevedendo di media 2 appelli.

**Tab. 3.5.** – Caratteristiche delle prove di fine modulo

### 3.2.3. Il dispositivo

Il questionario è stato pensato e costruito per evidenziare l'impatto del percorso TFA in ordine al potenziale di sviluppo professionale attivabile entro un percorso di formazione iniziale, tuttavia, il suo impatto principale, in termini di risultati è riferibile più che altro al livello di *accountability* del percorso stesso.

Il limite principale di questa esplorazione è certamente quello di non aver approfondito – attraverso opportuni strumenti qualitativi – la relazione fra esperienza pratica e riflessività che si attiva nei contesti di azione; aspetto molto importante con riferimento particolare alla fase di tirocinio diretto, in quanto dovrebbe facilitare la comprensione dei fattori più significativi dell'apprendimento esperienziale attraverso l'analisi dei vissuti dei tirocinanti<sup>173</sup>. Un ulteriore elemento di criticità è quello di non aver esplorato quale idea di professionalità docente i neoabilitati portino con sé, aspetto questo, indagato da un'altra ricerca svolta parallelamente, unicamente sui candidati di area umanistica e di cui si riporteranno i risultati principali al fine di dare maggiore rilevanza al quadro delineato<sup>174</sup>.

Pur con questi limiti di impianto, attraverso i dati raccolti si vuole presentare in modo organico, un panorama d'insieme – che nonostante si riferisca ad un caso specifico (quello di Ca'Foscari) – sia in grado di fotografare le maggiori variabili intervenute nel decretare l'impatto più o meno positivo del percorso anche al fine di intervenire tempestivamente con azioni correttive in un'ottica di nuove edizioni dello stesso. Avviare una riflessione in questa direzione, oltre ad orientare scelte migliorative, è un'importante occasione per riflettere su quanto effettivamente si stia facendo e investendo per dare continuità e rendere effettiva ed efficace la formazione iniziale degli insegnanti.

Lo strumento, somministrato al termine dei percorsi didattici e a conclusione della fase di tirocinio, si struttura in sette sezioni principali: la prima sezione, relativa alla

---

<sup>173</sup>Solitamente questo tipo di rilevazione può essere promossa attraverso un approccio di tipo narrativo.

<sup>174</sup>Andrea Strano, Dottorando in Scienze della Formazione e della Cognizione, nell'ambito della sua tesi di laurea ha svolto un interessante lavoro di indagine qualitativa finalizzato a comprendere con quale profilo professionale i nuovi docenti giungano alla conclusione del percorso di formazione iniziale, ed anche quale idea di professionalità docente essi portino con sé. I risultati principali ottenuti dall'indagine saranno utilizzati come base di confronto nella presentazione dei risultati del questionario e nelle considerazioni conclusive del capitolo.

raccolta di dati riferiti alla *sfera anagrafica*, è finalizzata a rilevare indicazioni quali età, sesso, area di abilitazione, esperienze pregresse di insegnamento. Le informazioni rilevate in questa prima sezione sono di particolare interesse se messe a confronto con i risultati di profilo delineati dalle principali indagini internazionali. La seconda sezione, invece, indaga le *motivazioni a svolgere il TFA* ed è particolarmente significativa in quanto nasce con l'obiettivo di misurare il livello di motivazione in ingresso e le evoluzioni che lo stesso ha subito *in itinere*.

Le sezioni 3 e 4 valutano rispettivamente la *Soddisfazione generale rispetto al percorso* e la *Soddisfazione generale rispetto agli aspetti organizzativi*. Mentre le ultime tre (5 – 6 – 7) si concentrano sulla valutazione della parte relativa alla didattica raccogliendo *feed-back* circa gli esiti dei *corsi di area comune pedagogica*, dei *corsi di indirizzo* e delle attività implementate dai tutor coordinatori nella fase di *tirocinio indiretto*.

### 3.2.4. Il Target

Per l'A.A. 2011-2012 l'Università Ca' Foscari Venezia, in accordo con le altre Università del Veneto, ha attivato i percorsi per le seguenti classi di concorso:

- A037 Filosofia e storia;
- A051 Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale;
- A061 Storia dell'arte;
- A246 Lingua e civiltà straniera (francese);
- A346 Lingua e civiltà straniera (inglese);
- A446 Lingua e civiltà straniera (spagnolo);
- A546 Lingua e civiltà straniera (tedesco);
- A646 Lingua e civiltà straniera (russo);
- A846 Lingua e civiltà straniera (arabo);
- A946 Lingua e civiltà straniera (cinese);
- Lingua e civiltà straniera (neogreco).

Il totale dei posti offerti dall'Ateneo per le diverse classi di concorso è stato pari a **265 posti**. I posti sono stati assegnati al termine di una procedura di selezione, dalla quale sono risultati **idonei 299** studenti in totale. Un contingente di studenti pari a 8 ha potuto procedere all'immatricolazione senza sostenere le prove di selezione, in quanto in possesso

dei requisiti previsti dalla normativa che ha istituito i TFA (art. 15, comma 17 del DM 249/10), ovvero aver sostenuto l'esame di ammissione alle SSIS e aver sospeso la frequenza prima di conseguire l'esame di abilitazione o essere idonei e in posizione utile in graduatoria ai fini di una seconda abilitazione. Alla chiusura del periodo di immatricolazione hanno perfezionato l'iscrizione **215 studenti**, di cui 8 soprannumerari.

CLASSI	Presenti test nazionale	Presenti prova scritta	Ammessi prova orale	Idonei	Posti a bando	Sopr	Imm.
A037 - Filosofia e storia	120	80	21	15	15	2	17
A051 - Materie letterarie	141	40	21	21	15	4	18
A061 - Storia dell'arte	219	70	11	11	10	0	10
A946 - Lingua e civiltà straniera - Cinese	37	4	4	4	20	0	4
A846 - Lingua e civiltà straniera - Arabo	20	13	7	4	20	0	4
Lingua e civiltà straniera - Neogreco	8	7	7	7	15	0	3
A246 - Lingua e civiltà straniera - Francese	140	83	43	39	40	0	38
A346 - Lingua e civiltà straniera - Inglese	382	173	57	57	40	2	42
A446 - Lingua e civiltà straniera - Spagnolo	288	184	128	86	40	0	40
A546 - Lingua e civiltà straniera - Tedesco	118	92	46	46	30	0	30
A646 - Lingua e civiltà straniera - Russo	29	21	12	9	20	0	9
<b>TOTALE</b>	<b>1502</b>	<b>767</b>	<b>357</b>	<b>299</b>	<b>265</b>	<b>8</b>	<b>215</b>

Tab. 3.6. - Prospetto candidati/immatricolazioni

CLASSI	Immatricolati	Abilitati
A037 - Filosofia e storia	17	17
A051 - Materie letterarie	18	17
A061 - Storia dell'arte	10	10
A946 - Lingua e civiltà straniera - Cinese	4	4
A846 - Lingua e civiltà straniera - Arabo	4	4
Lingua e civiltà straniera - Neogreco	3	3
A246 - Lingua e civiltà straniera - Francese	38	38
A346 - Lingua e civiltà straniera - Inglese	42	42
A446 - Lingua e civiltà straniera - Spagnolo	40	40
A546 - Lingua e civiltà straniera - Tedesco	30	30
A646 - Lingua e civiltà straniera - Russo	9	9

TOTALE	215	215
--------	-----	-----

**Tab. 3.7.** – Rapporto studenti immatricolati/studenti abilitati

Dei 215 immatricolati, 211 hanno sostenuto la prova finale abilitante nella sessione ordinaria prevista dal 10/07 al 17/07 e i rimanenti 4, nella sessione straordinaria tenutasi a novembre. Tutti i candidati sono risultati idonei.

Al questionario, somministrato in forma anonima, i cui risultati vengono presentati di seguito, hanno risposto 211 candidati

### 3.2.5. Analisi dei risultati: il TFA sviluppa o non sviluppa, come interviene la variabile esperienziale per chi è già in servizio?

I dati sono presentati sotto forma di grafici – uno per ciascuna variabile indagata – che illustrano visivamente l’elaborazione dei dati raccolti. Quando opportuno e necessario, ciascuna presentazione è confrontata con le disposizioni di legge previste e con i dati disponibili nel Rapporto Nazionale (ANFIS, 2013). Ogni presentazione è inoltre accompagnata da commenti che interpretano i fenomeni secondo la chiave di lettura presentata nel paragrafo 3.1.2.

#### 3.2.5.1. SEZIONE 1 – Dati anagrafici

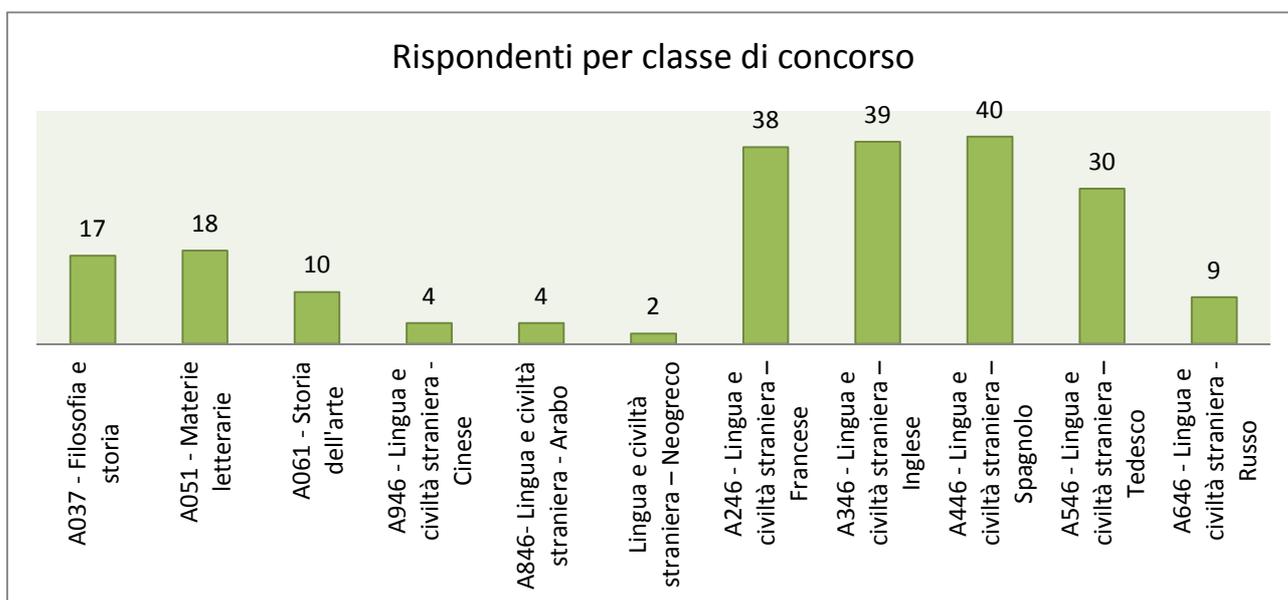
##### Caratteristiche del target

L’età media degli immatricolati si attesta intono ai 34 anni (Fig. 3.4); il valore risulta più basso rispetto allo stesso dato riferito ai docenti in servizio rilevato dall’indagine TALIS, che lo ricordiamo nella sua rappresentazione supera mediamente i 40 anni nella maggior parte dei paesi europei.

Tuttavia, nonostante il valore apparentemente più basso, questo dato va poi incrociato con i tempi medi di attesa per l’entrata in ruolo, che secondo una rilevazione

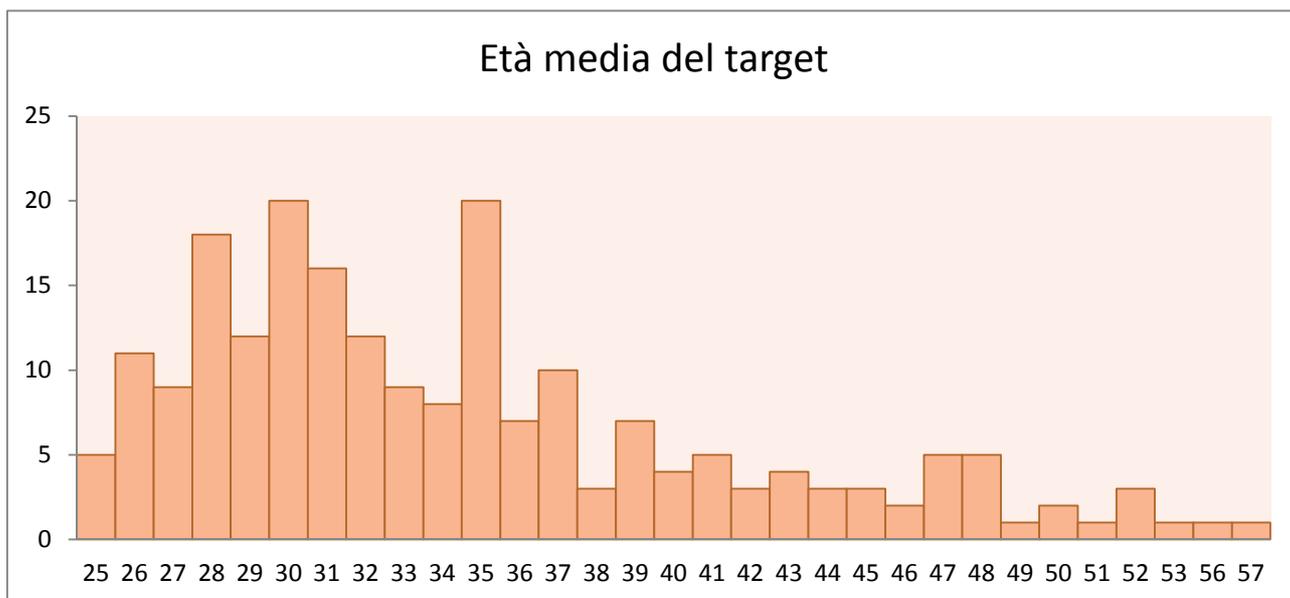
dell'indagine IARD<sup>175</sup>, indipendentemente dal genere, si attesta per gli insegnanti italiani in un periodo di tempo che oscilla tra i 6 anni e 9 mesi prima di ottenere l'entrata in ruolo, con uno scarto di un anno tra quelli della primaria e della secondaria. Piuttosto elevata è anche l'età in cui si raggiunge la stabilità del posto di lavoro (Cavalli e Argentin, 2010).

Ecco allora che l'età media, alla luce di queste osservazioni, non risulta più così contenuta e, verosimilmente, si apre un ulteriore interrogativo rispetto all'attuale durata dei percorsi di formazione.

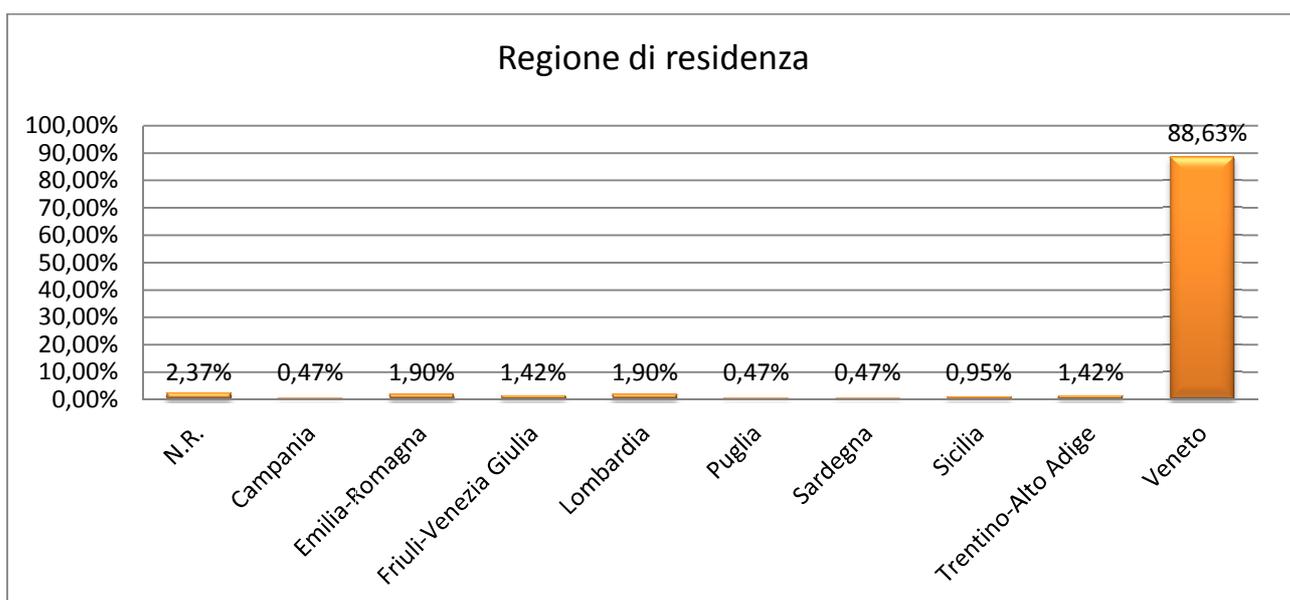


**Fig. 3.2** – Numerosità di rispondenti per classe di concorso

<sup>175</sup> L'istituto IARD (<http://www.istitutoiard.it/>) è un ente attivo nel campo della ricerca sociologica, finalizzata all'individuazione e allo studio dei processi culturali, educativi e formativi, con un approccio metodologico e trasversale rispetto alle scienze sociali. L'istituto è attivo dal 1961 ed è noto per pubblicare, ogni 4 anni, un Rapporto sulla Condizione Giovanile Italiana.

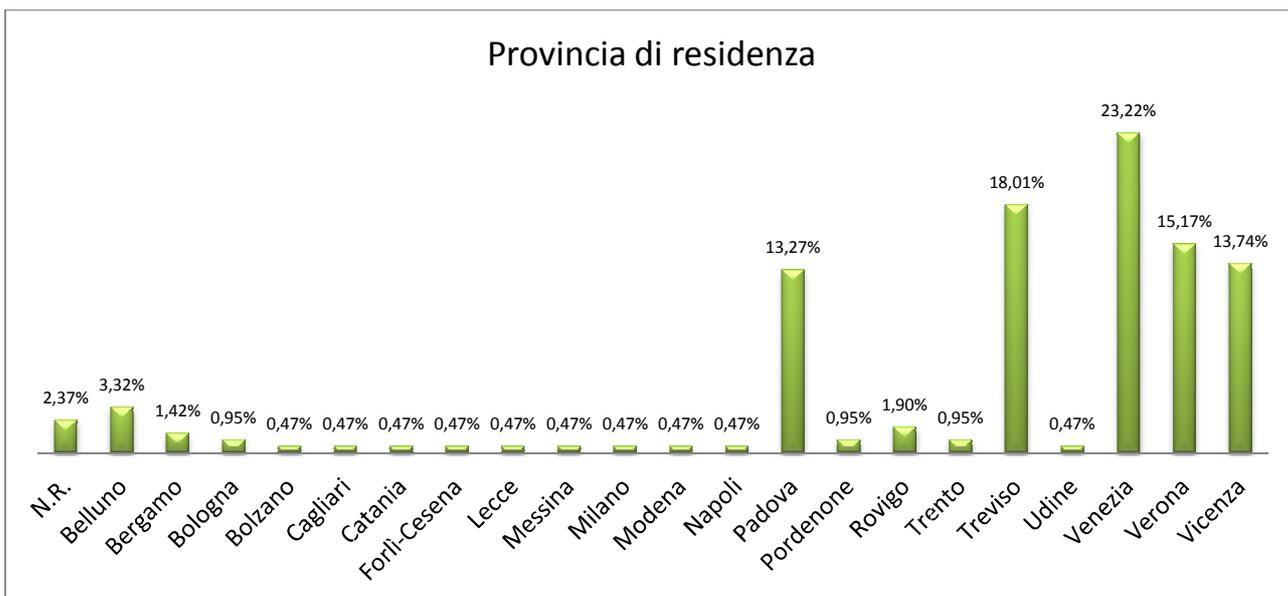


**Fig. 3.3** – Età media del target



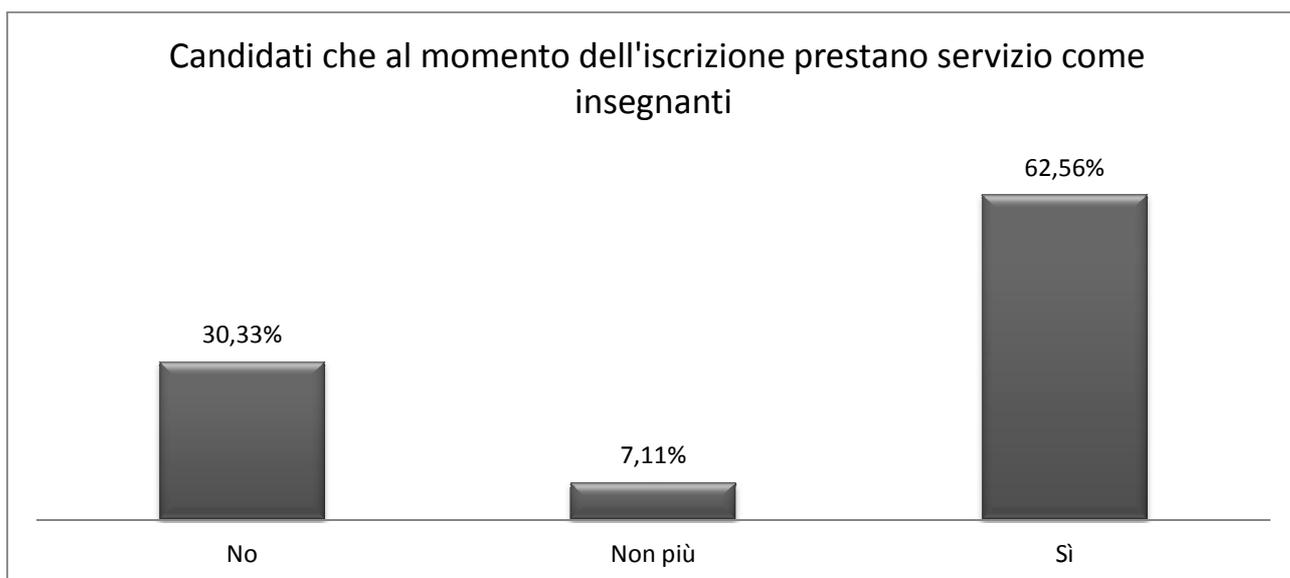
**Fig. 3.4** – Regione di residenza

La maggior parte degli studenti immatricolati presso l’Ateneo veneziano vive in Veneto ma solo il 23% di essi risiede stabilmente nella città di Venezia.



**Fig. 3.5** – Provincia di residenza

Quasi il 63% del panel (Fig. 3.6) dichiara di essere in servizio come insegnante al momento dell'iscrizione al corso (il 71% di questi come insegnante di lingua straniera), mentre il 7% afferma di esserlo stato negli anni precedenti. Significativo, a questo proposito, il 41% dei rispondenti totali che dichiara di avere, complessivamente, un'esperienza di insegnamento superiore ai 5 anni e rilevante osservare, altresì, che solo il 10% delle persone contattate è completamente priva di *background* professionale in questo ambito (Fig. 3.7).

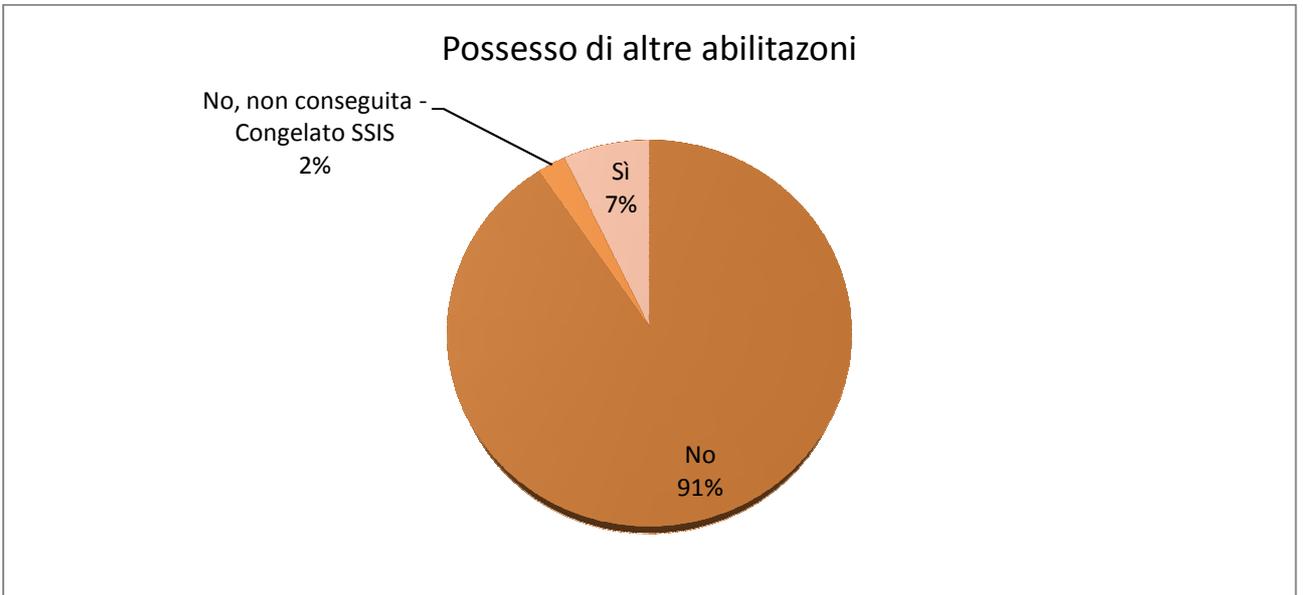


**Fig. 3.6** – Candidati che prestano servizio come insegnanti

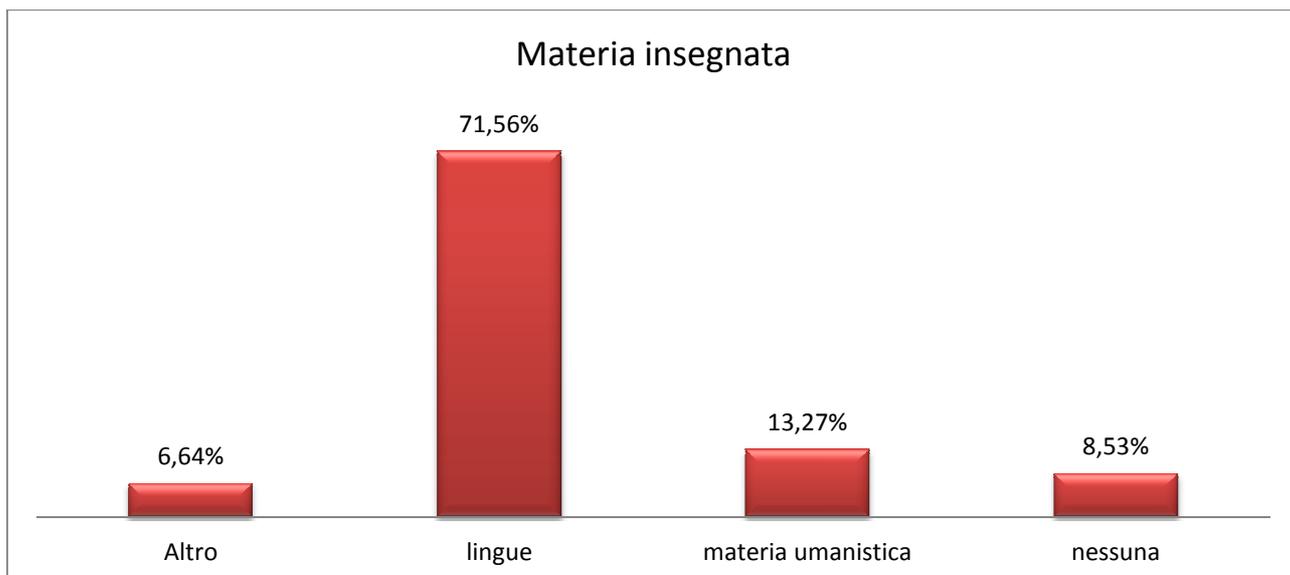


**Fig. 3.7** – Esperienza di insegnamento

Un ulteriore aspetto rivelante, con riferimento al target, è il possesso di altre abilitazioni, che interessa il 7% degli iscritti e un'altra piccola percentuale (2%) che ha congelato i percorsi precedenti.



**Fig. 3.8** – Possesso di altre abilitazioni



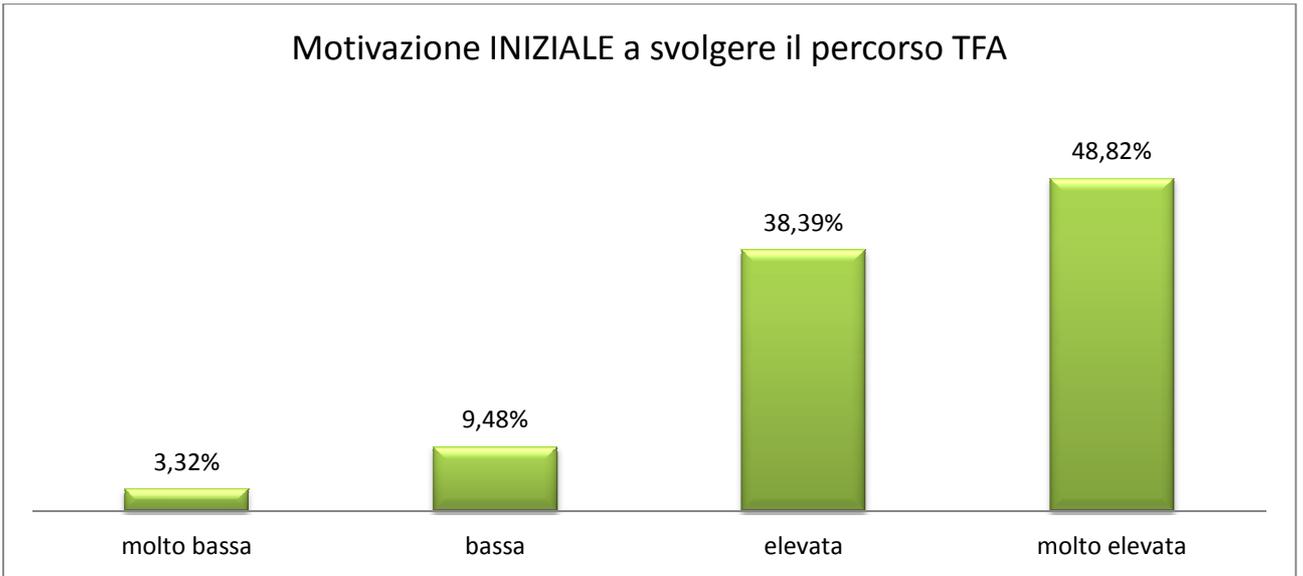
**Fig. 3.9** – Materia insegnata

### 3.2.5.2. SEZIONE 2- Motivazione a svolgere il percorso

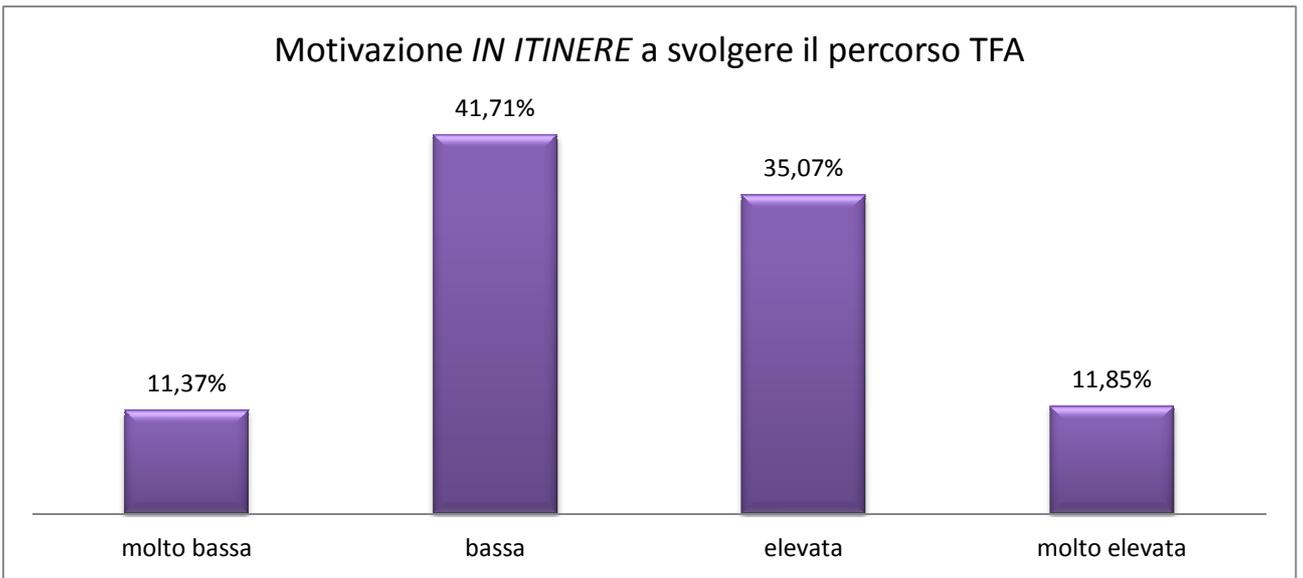
Il 49% degli immatricolati giudica molto alta la motivazione iniziale a svolgere il tirocinio formativo attivo (Fig. 3.10), tuttavia, la stessa, *in itinere*, subisce una contrazione che la vede scendere al 12% (Fig. 3.10).

Rilevante osservare la correlazione positiva tra organizzazione del percorso da parte del Ministero e livello di motivazione *in itinere*. L'81% dei candidati totali, infatti, dichiara che la prima dimensione abbia inciso molto negativamente sulla seconda (Fig. 3.12). Per il 65% dei rispondenti totali, anche l'organizzazione del percorso da parte dell'Ateneo ha inciso in modo negativo sulla motivazione *in itinere* (Fig. 3.13).

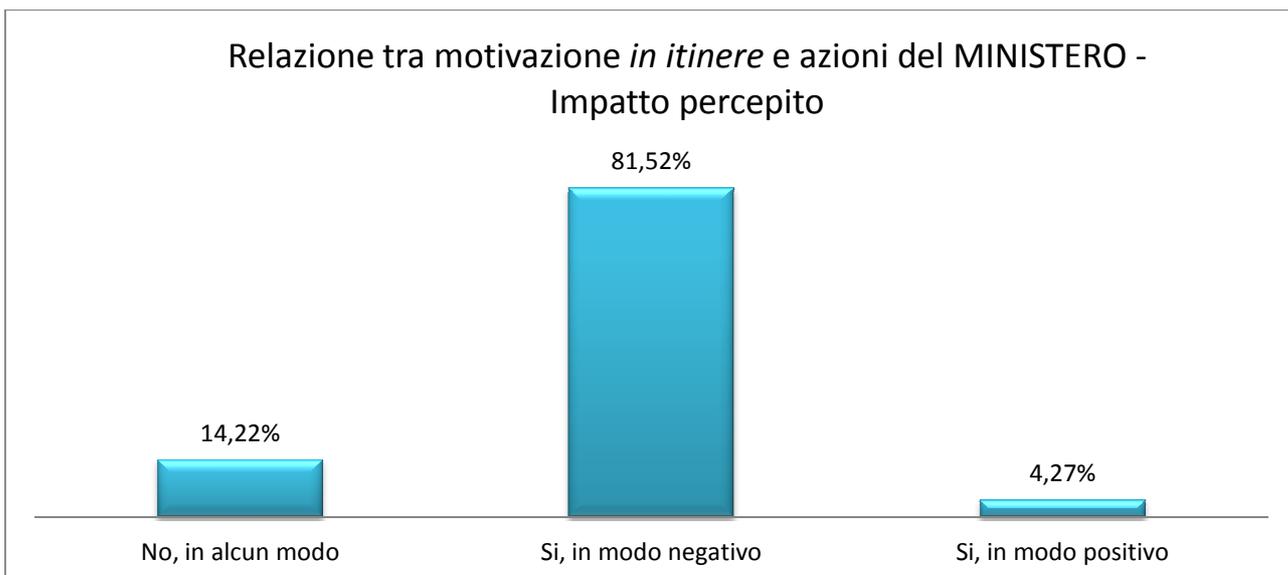
Questo vissuto conferma come la mancanza di linee di indirizzo pertinenti e univoche da parte del Ministero si sia riflessa negativamente anche a livello di organizzazione interna delle attività, nonostante il grande sforzo di far fronte ai bisogni di volta in volta emergenti.



**Fig. 3.10** – Motivazione iniziale a svolgere il percorso TFA



**Fig. 3.11** – Motivazione *in itinere* a svolgere il percorso TFA



**Fig. 3.12** – Relazione tra motivazione in itinere e azioni de Ministero

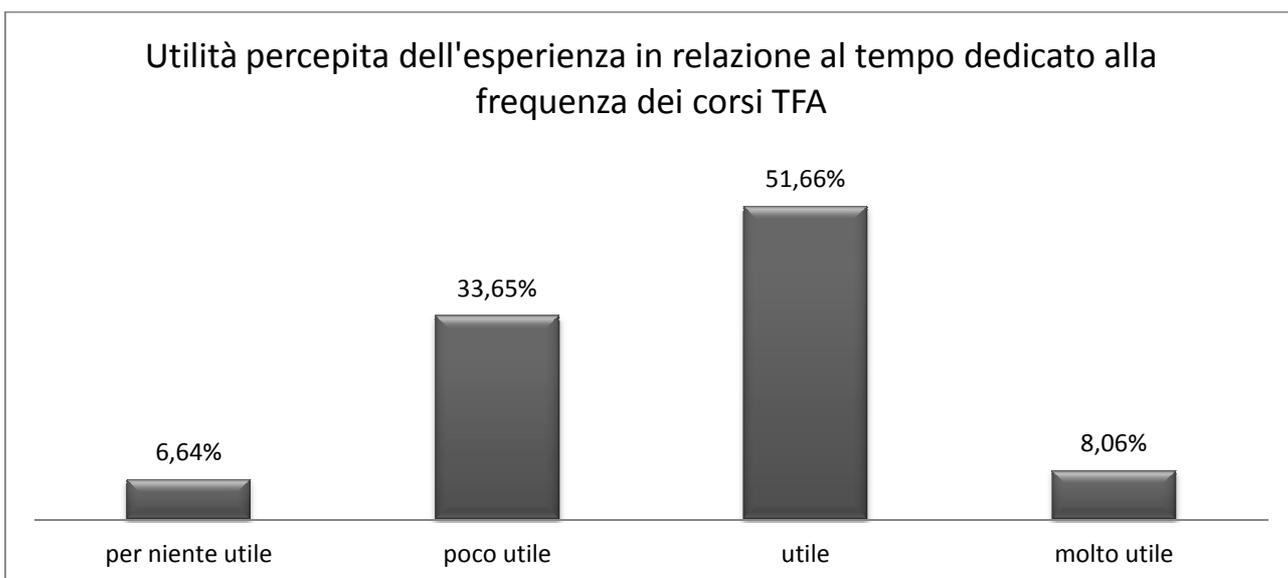


**Fig. 3.13** – Relazione tra motivazione in itinere e organizzazione del percorso da parte dell'Ateneo

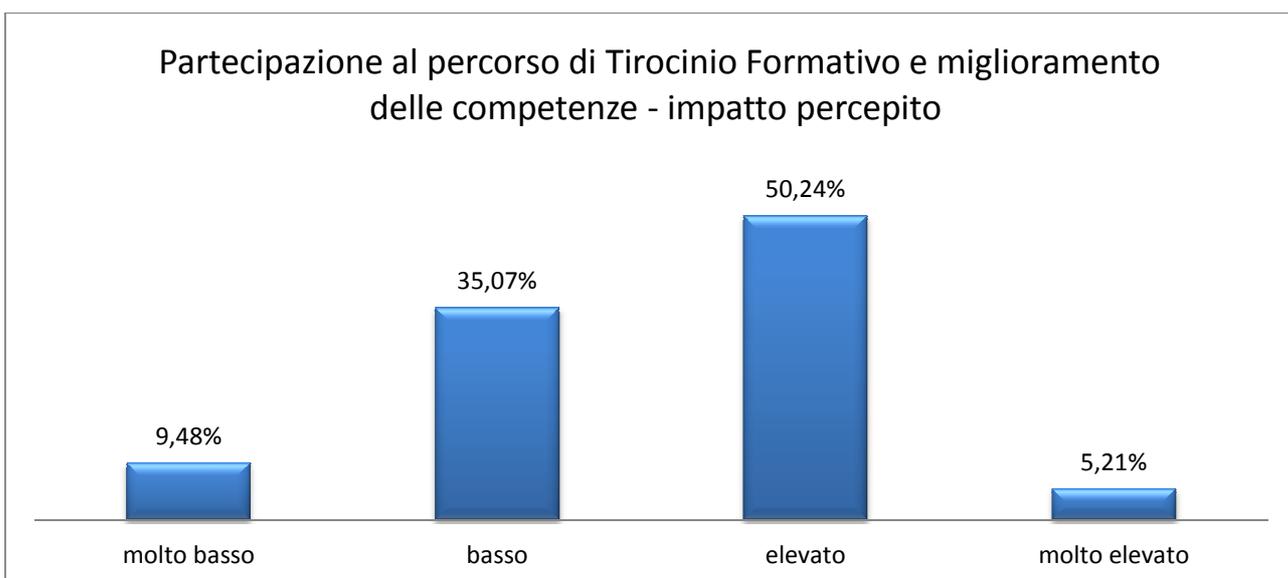
### 3.2.5.3. SEZIONE 3 – Soddisfazione generale rispetto al percorso

Il tempo dedicato alla frequenza dei corsi TFA, rispetto all'esperienza dei corsisti, viene giudicato utile dal 52% degli iscritti, molto utile dall'8%, poco utile dal 33% e per niente utile dal'7% dei rispondenti totali (Fig. 3.14).

Le percentuali si attestano su valori pressoché invariati con riferimento al miglioramento generale, percepito, delle proprie competenze, con un lieve decremento delle risposte positive (Fig. 3.15.).



**Fig. 3.14** – Utilità percepita dell'esperienza in relazione al tempo dedicato alla frequenza dei corsi TFA



**Fig. 3.15** – Partecipazione al percorso di Tirocinio Formativo e miglioramento delle competenze - impatto percepito

Una domanda molto rilevante del questionario è quella volta ad indagare la percezione d'impatto complessivo del percorso riferito ad alcuni ambiti di competenza collegati all'esperienza formativa e all'insegnamento. Gli intervistati potevano rispondere utilizzando una scala da 1 (molto basso) a 4 (molto elevato).

In generale, il punteggio attribuito alle varie dimensioni si è caratterizzato per essere piuttosto basso (Fig. 3.16). L'impatto meno significativo, per i corsisti, si è registrato a

livello della conoscenza della disciplina da insegnare, mentre, l'impatto più significativo si è avuto a livello di miglioramento delle capacità riflessive e auto-valutative. Questo ultimo aspetto è molto importante e richiama il costrutto relativo alla riflessività sull'esperienza elaborato da Schön (1993).<sup>176</sup>

A questo proposito, ci sembra rilevante osservare che la ricerca empirica condotta parallelamente sui candidati di area umanistica – mossa dall'obiettivo di comprendere con quale profilo professionale i nuovi docenti giungano al momento della formazione iniziale e quale idea di professionalità docente essi rechino in sé – raccoglie, con riferimento alla variabile della “valutazione”, un risultato lievemente in contraddizione con quanto dichiarato dai corsisti nell'ambito del questionario finale. Sembrerebbe, infatti, che con riferimento alle macro-aree dell'Insegnamento indagate dalla ricerca<sup>177</sup>, quella a cui viene attribuito minor peso in termini di rilevanza sia proprio l'area della valutazione, mentre la stessa, in termini di impatto percepito riferito agli esiti del percorso, approfondita dal questionario, è quella che ottiene il punteggio più alto.

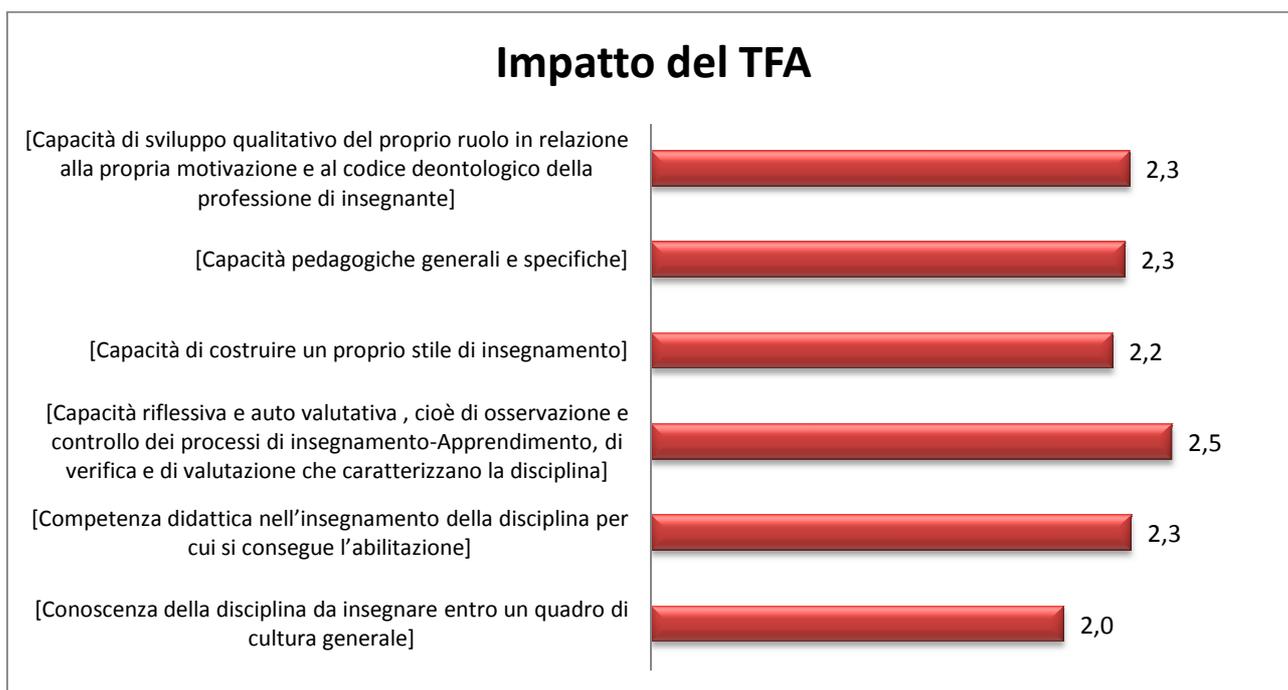
Questo dato, come conclude Strano nella sua indagine, evidenzia l'importanza di una adeguata formazione del futuro docente in quest'area, soprattutto nella fase iniziale, poiché, come ha rivelato l'elaborazione dei dati qualitativi, molti soggetti che hanno cominciato il percorso di TFA presso Ca' Foscari<sup>178</sup> hanno manifestato la chiara esigenza di poter usufruire di adeguata formazione in merito ai modelli e agli approcci della valutazione, rispetto ai quali – hanno dichiarato gli stessi soggetti – non hanno mai avuto alcuna esperienza di studio in precedenza.

---

<sup>176</sup>Schön identifica due livelli di riflessione: la riflessione in azione e la riflessione sull'azione. La riflessione si configura come processo attraverso il quale l'attore o gli attori comprendono ed interpretano l'azione sia durante l'attività stessa, nel corso del proprio agire (riflessione nell'azione) sia “gettando lo sguardo indietro”, attivando processi di descrizione e ricostruzione per mettere a fuoco intenzioni, modalità, errori e modifiche (riflessione sull'azione). Al tempo stesso si attua un pensare in profondità, una ricerca analitica ponendo attenzione alle discontinuità, all'evento, alla situazione concreta e le sue infinite possibilità di esprimersi. Tale modalità consente di raggiungere alcuni traguardi importanti: a) rendere gli attori implicati costruttori delle proprie conoscenze e competenze; b) recuperare e valorizzare le potenzialità cognitive, euristiche e dialogico-argomentative di tutti gli attori coinvolti nell'esperienza; c) rendere espliciti e trasparenti, attraverso il dialogo riflessivo, le implicazioni e i presupposti ideologici e culturali sottesi all'agire educativo e alle pratiche in cui si declina (Striano, 2012). L'impiego di metodologie riflessive può modificare il modo di concepire certi spazi relazionali dell'agire quotidiano mettendo in discussione la “competenza cristallizzata” e la tendenza a far affidamento sul sapere preconstituito (Barabaschi, 2007).

<sup>177</sup>Il modello di profilo professionale docente ideato appositamente per la ricerca si è concentrato sulla dimensione dell'Insegnamento, suddividendola in quattro grandi aree di competenza: progettazione, didattica, valutazione e professionalità.

<sup>178</sup>La riflessione è riferita unicamente ai corsisti di area umanistica.

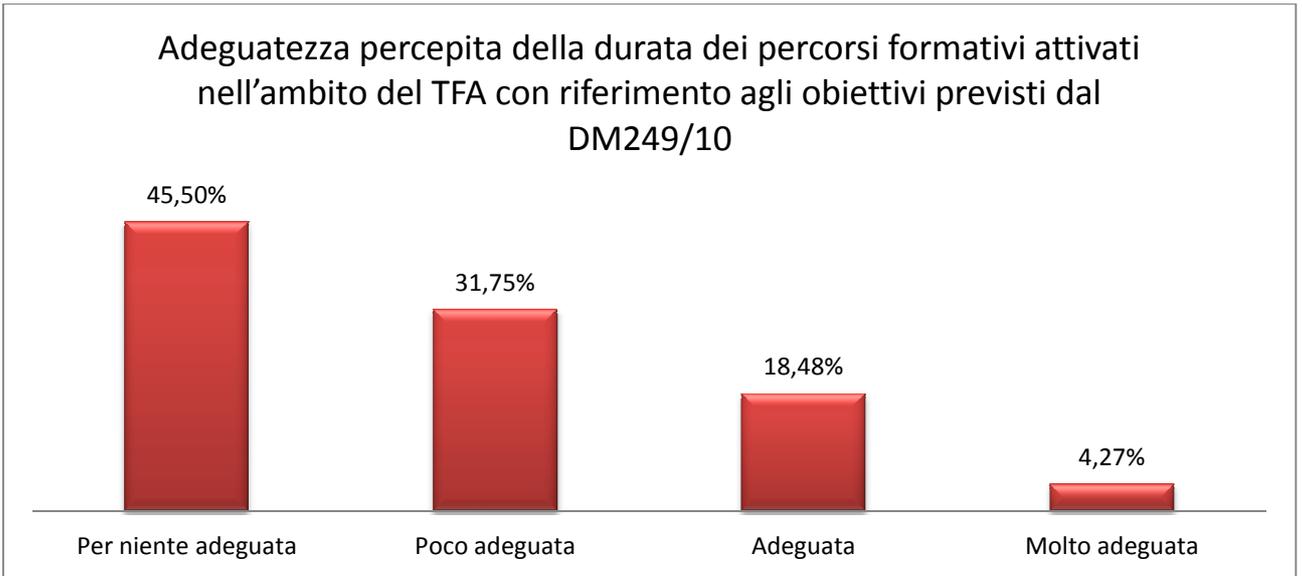


**Fig. 3.16** – Impatto generale del TFA

#### 3.2.5.4. SEZIONE 4 – Soddisfazione generale rispetto agli aspetti organizzativi

Complessivamente più del 70% degli iscritti ai corsi attivati presso l'Ateneo veneziano si esprime negativamente con riferimento alla durata dei percorsi. Il 45% giudica la stessa “per niente adeguata” e un'altra significativa “fetta” (il 33%) “poco adeguata” (Fig. 3.17).

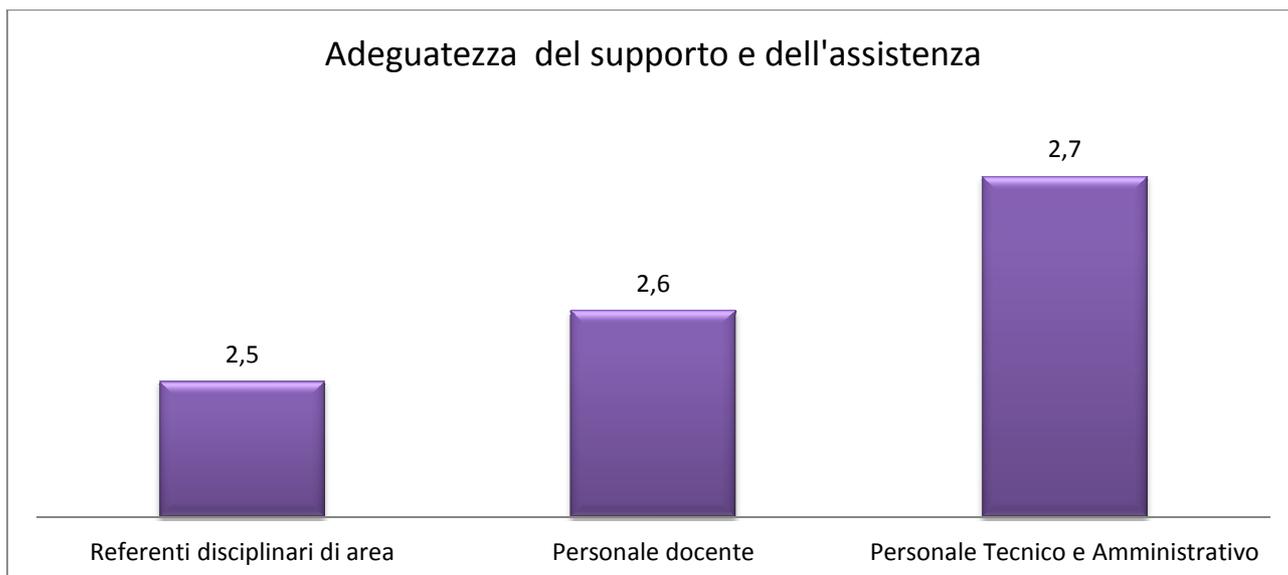
Questo elemento di criticità correlato alla durata dei percorsi viene rappresentato in modo più analitico nel grafico 3.18, dove l'articolazione del calendario, assieme all'avvio della fase di tirocinio diretto e indiretto, sono le due dimensioni relative all'organizzazione generale del percorso a risultare per niente soddisfacenti.



**Fig. 3.17** – Adeguatezza percepita della durata dei percorsi formativi attivati nell'ambito del TFA con riferimento agli obiettivi previsti dal DM 249/10



**Fig. 3.18** – Livello di soddisfazione riferito all'organizzazione del percorso



**Fig. 3.19** – Adeguatezza del supporto e dell'assistenza

La figura 3.19 rappresenta l'adeguatezza del supporto e dell'assistenza ricevuta nelle varie fasi e nei diversi ambiti dai principali attori coinvolti nel percorso TFA. La scala si articola in 4 livelli così classificati:

- Per niente adeguata (1);
- Poco adeguata (2);
- Adeguata (3);
- Molto adeguata (4);

Anche con riferimento a questa dimensione i valori medi si attestano per essere piuttosto bassi.

### 3.2.5.5. SEZIONI 5 e 6 -Valutazione dei corsi di area comune pedagogica e di indirizzo

Eccezion fatta per alcune dimensioni di seguito analizzate, in generale, anche la valutazione della didattica non raccoglie punteggi particolarmente alti.

Ad esclusione dei corsi di area comune pedagogica – che hanno una valenza trasversale – in questa sede non vengono presentati in modo analitico i risultati ottenuti dai

singoli insegnamenti di area di indirizzo, i quali, mediamente, hanno ottenuto una valutazione complessiva più alta rispetto ai primi.

Non è da escludere che a questa tendenza sottenda una correlazione positiva tra esperienza professionale – maturata in ambito disciplinare da quei corsisti che insegnano o hanno insegnato in passato – e una certa familiarità con i contenuti trattati.<sup>179</sup>

La stessa dinamica potrebbe non essersi verificata per i corsi di area comune pedagogica i cui contenuti, risultando per lo più di nuovo approccio, potrebbero essere risultati più complessi da integrare nei singoli sistemi di conoscenza.

A ciò si aggiunga la penalizzazione derivante dalla forte contrazione dei tempi che ha caratterizzato complessivamente la parte didattica influenzando potenzialmente in modo negativo su questa variabile.

Tra i corsi di area comune pedagogica, ad ottenere i punteggi più alti sono stati gli insegnamenti di “Pedagogia dei bisogni speciali” e “Progettazione del curriculum e programmazione educativa”.

Ciò è particolarmente interessante se si considera la corrispondenza tra questa valutazione e i risultati descritti dall’indagine TALIS con riferimento alle esigenze di ulteriore sviluppo professionale per i docenti in servizio, i quali rilevano un’esigenza specifica di aggiornamento su competenze legate all’“insegnamento a studenti con bisogni speciali” e a “competenze specifiche nelle pratiche didattiche della propria disciplina”.

Nonostante non vengano di seguito rappresentati in modo analitico i risultati ottenuti dai singoli corsi di indirizzo, la tendenza generale osservata riflette un orientamento secondo il quale le discipline affidate a personale docente proveniente dal mondo della scuola o a professori universitari con esperienza pregressa in ambito di formazione degli insegnanti hanno ottenuto punteggi lievemente più alti rispetto agli altri corsi.

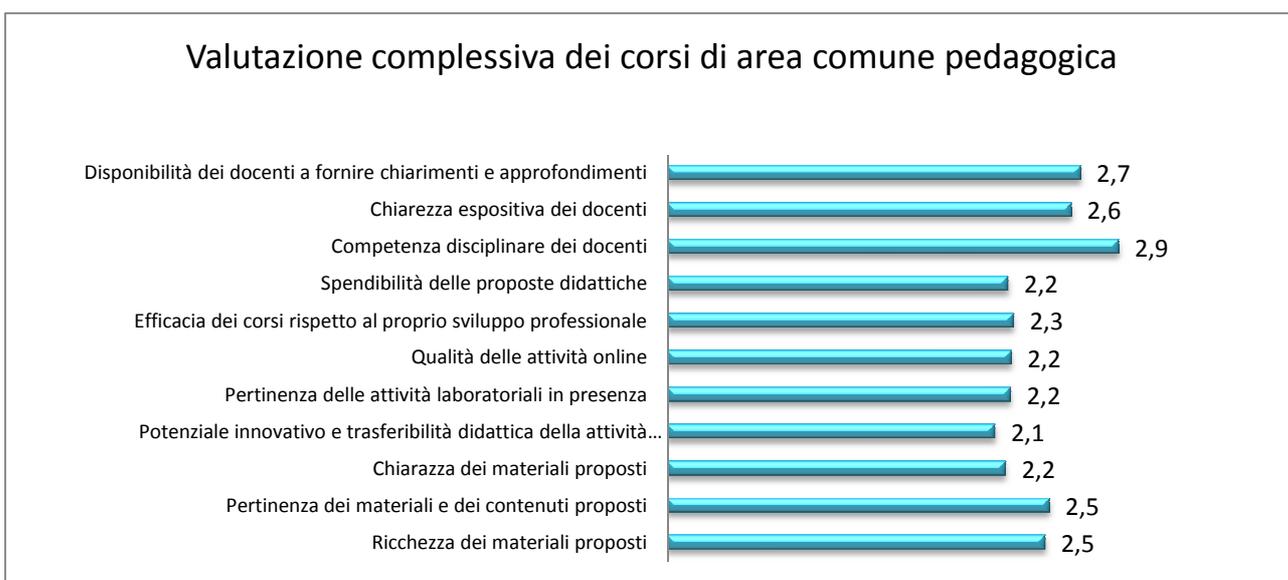
Una spiegazione di questa tendenza è collegabile al fatto che suddetti docenti abbiano saputo utilizzare un impianto didattico e un linguaggio maggiormente aderente

---

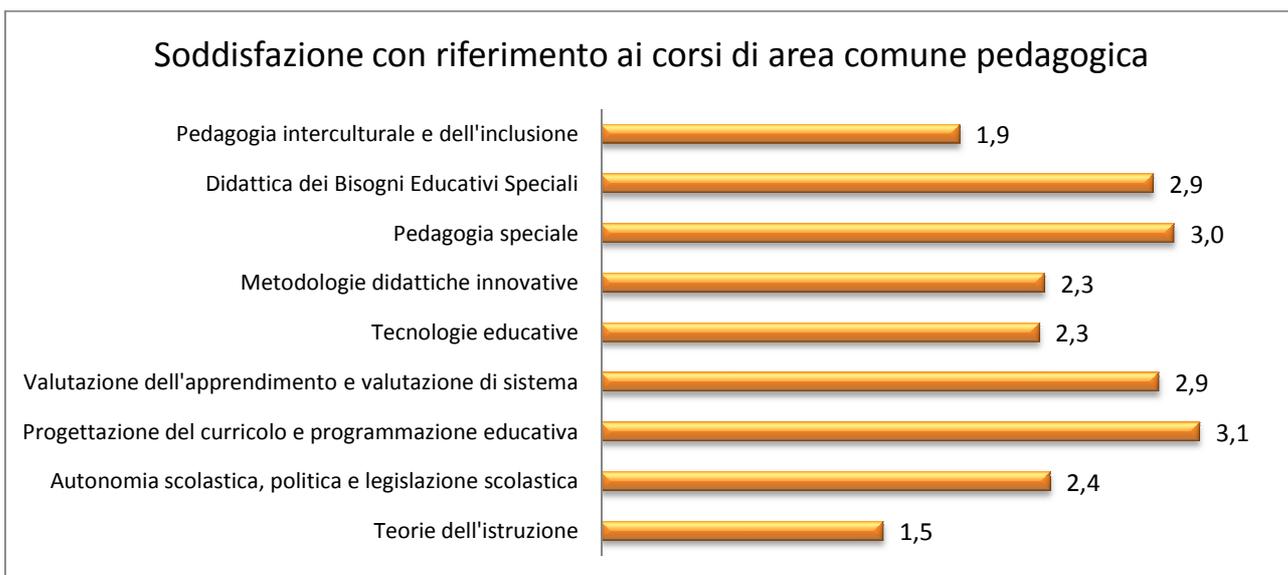
<sup>179</sup>Alcuni degli insegnamenti afferenti all’area di indirizzo hanno “ricalcato”, per caratteristiche di contenuto, discipline dei curricula di laurea magistrale e/o dei curricula afferenti al vecchio ordinamento. Una delle critiche raccolte – a livello “informale” – dai corsisti è che in alcuni casi i corsi di area disciplinare non erano tarati in modo puntuale su una didattica adatta alla scuola secondaria di secondo grado, mantenendo un taglio accademico molto simile alla formazione approcciata durante il periodo universitario.

alle caratteristiche e ai bisogni formativi del *target* intercettando dei contenuti che sulla base delle singole esperienze sono stati valutati come maggiormente significativi.

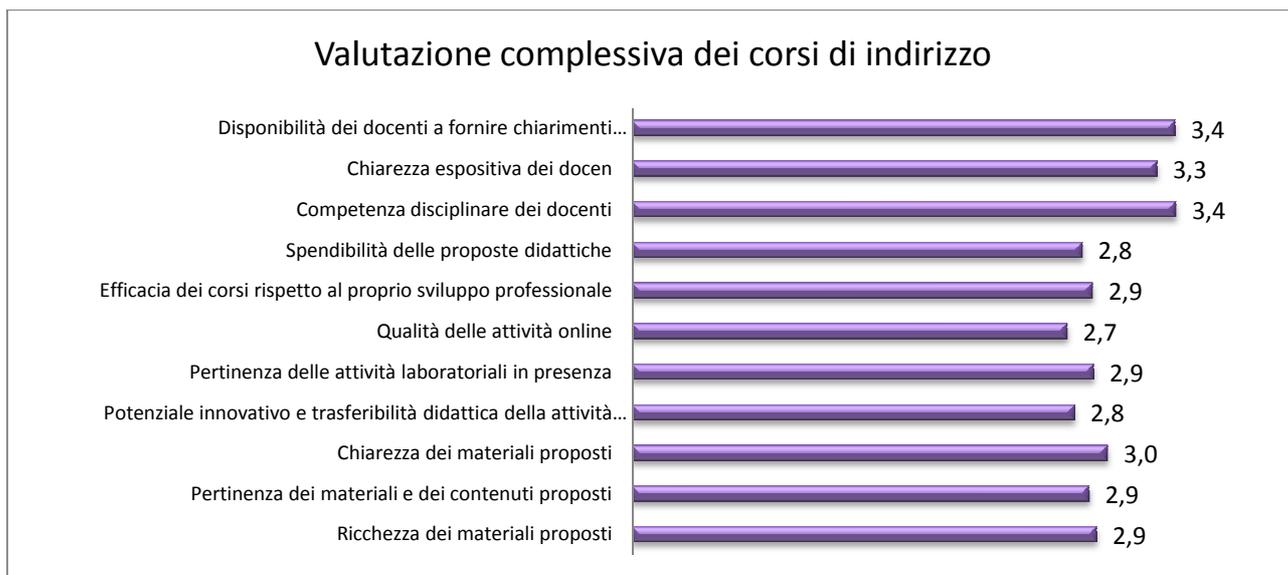
Complessivamente la competenza disciplinare dei docenti, la loro chiarezza espositiva e la disponibilità a fornire chiarimenti e approfondimenti è stata giudicata “abbastanza soddisfacente”, anche in questo caso il dato raggiunge valori medi relativamente più alti per gli insegnamenti di area di indirizzo.



**Fig. 3.20** – Valutazione complessiva dei corsi di area comune pedagogica



**Fig. 3.21** – Soddisfazione con riferimento ai corsi di area comune pedagogica



**Fig. 3.22** –Valutazione complessiva dei corsi di indirizzo

#### 3.2.5.6. SEZIONE 7 – Valutazione dei laboratori pedagogico didattici

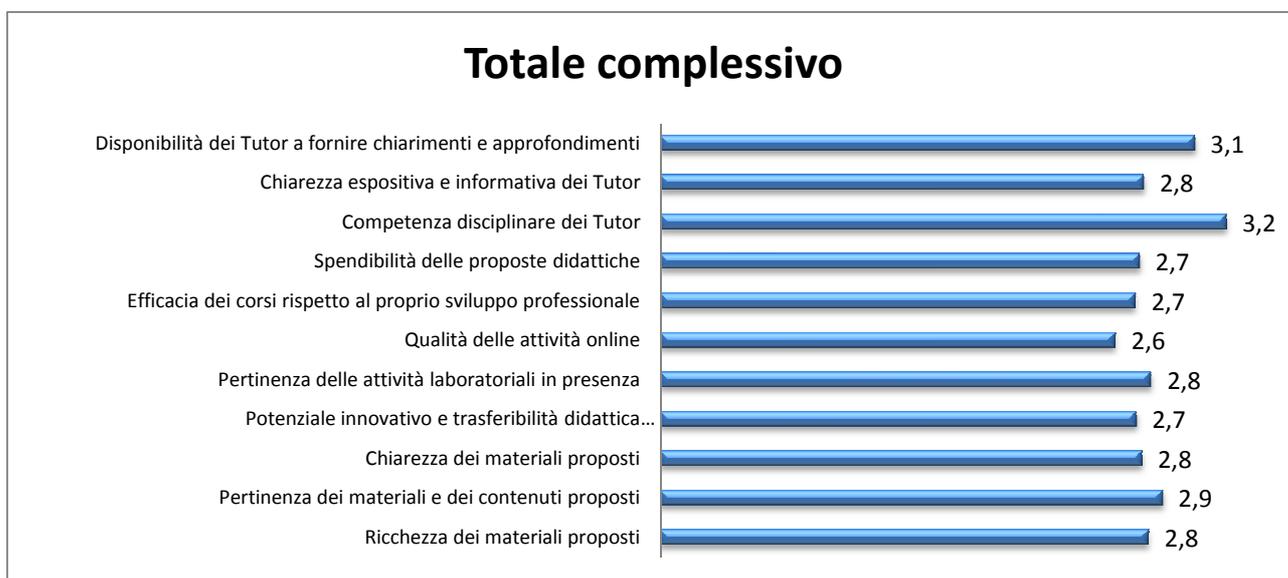
I laboratori pedagogico didattici nell’ambito del DM249/10 vengono interpretati come spazio dedicato alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio, ovvero l’ambiente entro cui il processo dell’apprendente è denotato da un lavoro personale ma allo stesso tempo collaborativo su determinati temi e problemi.

Anche il laboratorio pedagogico didattico – quale sede primaria entro cui avviare una riflessione significativa sui processi cognitivi attivati prima e durante la fase di tirocinio – ha subito gli effetti invalidanti dovuti all’accelerazione finale, perdendo verosimilmente parte della sua valenza formativa.

I laboratori, condotti dai tutor coordinatori, ovvero personale docente proveniente dal mondo della scuola, mantengono complessivamente un *trend* in linea con le valutazioni precedenti: in generale, infatti, la competenza disciplinare dei tutor, la loro chiarezza espositiva e la disponibilità a fornire chiarimenti e approfondimenti viene valutata in modo soddisfacente.

Significativo osservare che anche in questo ambito, più prossimale rispetto agli altri allo sviluppo di una dimensione ascrivibile alla sfera della professionalità, viene raggiunto un punteggio insoddisfacente in relazione all’ “efficacia percepita delle proposte educative

con riferimento al proprio sviluppo professionale” così come in relazione al “potenziale innovativo” e alla “trasferibilità didattica delle attività proposte” (Fig. 3.23).



**Fig. 3.23** – Totale complessivo

3.2.6. Considerazioni conclusive, come si colloca il TFA rispetto agli indirizzi europei e alle potenziali dimensioni di un tirocinio “ben fatto”

3.2.6.1. *Inquadramento del TFA rispetto ad un profilo europeo di insegnante: i limiti del percorso*

Se dovessimo inquadrare il TFA in uno dei modelli di formazione iniziale degli insegnanti descritti a livello europeo potrebbero aprirsi numerose riflessioni, esso si configura infatti, nella sua formula ordinaria, come un modello consecutivo, alla quale successivamente ad un periodo di formazione in aula consegue un periodo di tirocinio professionalizzante. Quest’ultimo si qualifica per prevedere l’affiancamento di un “tutor accogliente”, che può essere considerato una sorta di mentore e di un “tutor coordinatore” che in linea di massima dovrebbe favorire la predisposizione di un progetto didattico da sviluppare a scuola così da promuovere l’attivazione di quell’approccio di ricerca capace di

condurre, da un lato all'elaborazione della tesi finale e dall'altro favorire l'innesto di forme metacognitive da sviluppare poi nel corso della carriera futura.<sup>180</sup>

Da questo punto di vista viene ripreso un aspetto fondante le SSIS in cui rimane stretto il legame tra scuola e università attraverso la previsione di un corposo tirocinio, supervisionato da insegnanti distaccati dal mondo della scuola (tutor coordinatori) e insegnanti tutor delle classi entro cui gli studenti saranno accolti (tutor accoglienti). Un ulteriore elemento di continuità visibile nell'approccio attuale è l'istituzione di laboratori che permettono un importante momento di riflessione tra teoria e pratica formativa, nonché di sperimentare i contenuti disciplinari acquisiti in un contesto protetto per poi sottoporli ad una revisione critica.

Complessivamente, la rappresentazione delle valutazioni raccolte attraverso il questionario restituisce uno scenario decisamente in salita per la formazione iniziale degli insegnanti e un discutibile impatto di questo primo anno di TFA, sia con riferimento al potenziale attivabile in termini di sviluppo professionale, sia rispetto alla soddisfazione percepita dei percorsi.

Sul banco degli imputati vi sono anzitutto i tempi e l'organizzazione complessiva dei percorsi, che assieme alla totale mancanza di puntuali indirizzi attuativi sono indiscutibilmente all'origine dei limiti e delle significative criticità emerse nel corso di

---

<sup>180</sup> Secondo fonti Eurydice (2013) il *mentoring* è la forma più diffusa di sostegno ai nuovi insegnanti che devono far fronte a diverse sfide nei primi anni della loro vita professionale. Sebbene non tutti i paesi offrano programmi di inserimento e formazione in ingresso a livello di sistema, molti forniscono misure di sostegno individuale per aiutare gli insegnanti a superare le difficoltà che possono incontrare appena si affacciano alla professione e ridurre così il rischio che la abbandonino precocemente. Le misure di sostegno per i nuovi insegnanti sono sempre più diffuse in Europa. 29 paesi dichiarano che è previsto un sistema di inserimento o di orientamento a livello centrale sulle misure di sostegno per i nuovi insegnanti. Le misure di sostegno al di fuori del quadro di programmi strutturati di inserimento possono includere colloqui regolari sul progresso degli studenti e sui problemi incontrati, assistenza per la pianificazione e la valutazione delle lezioni, *mentoring*, partecipazione alle attività in classe degli altri insegnanti e/o osservazione in classe, formazione speciale obbligatoria e visita di altre scuole/centri studi. In Spagna e Liechtenstein, le norme o raccomandazioni a livello centrale assicurano l'offerta di tutti i tipi di misure di sostegno per i nuovi insegnanti. In Belgio (Comunità francese e fiamminga), Lituania, Paesi Bassi e Finlandia, le scuole hanno l'autonomia di decidere quali tipi di sostegno offrire, ma nella maggior parte di questi paesi l'attività di monitoraggio mostra che nelle scuole sono disponibili alcune forme di sostegno. In Bulgaria e Repubblica ceca, non esistono norme ufficiali sulle misure di sostegno. Ciononostante in ogni scuola sono presenti organi che organizzano colloqui, assistenza, sostegno di vario genere e visite alle classi degli altri insegnanti. In Europa, la misura di sostegno più comunemente raccomandata è il *mentoring*, in cui un insegnante con una certa anzianità di servizio è individuato come responsabile dell'assistenza ai nuovi insegnanti. Anche l'offerta di incontri regolari per discutere i progressi degli studenti o i problemi incontrati e per fornire assistenza sulla pianificazione delle lezioni sembra essere una forma di sostegno piuttosto diffusa.

questa prima edizione. Il grande assente, invece, è un efficace coordinamento a livello centrale, che il Ministero con la sua “ectoplasmica” presenza non ha saputo garantire.

Secondo le rilevazioni svolte dall’ANFIS a livello nazionale, le collaborazioni fra scuola e università si sono limitate a rari casi, lasciando per lo più inattuato uno dei cardini del D.M. 249/2010; solo nel 5% dei casi rilevati, infatti, si è riusciti ad adottare un modello di tirocinio frutto del lavoro congiunto fra i due attori di sistema.

Sulla base dei dati riferiti all’esperienza osservata a Ca’Foscari, il momento del tirocinio è quello che più degli altri si è caratterizzato per l’elevato grado di complessità e di criticità. Il continuo procrastinarsi della sua fase di avvio, infatti, ha portato se non ad una fruttuosa collaborazione con le scuole, addirittura a dei momenti di tensione con le stesse, che nel periodo di maggio hanno palesato una certa difficoltà ad accogliere i gruppi di tirocinanti. Il forte disappunto pronunciato dai Dirigenti scolastici si è manifestato prevalentemente nella difficoltà di assicurare le risorse umane cui affidare il ruolo di tutor accogliente, puntando i riflettori sui problemi di affiancamento in un periodo tanto delicato dell’anno scolastico volgente al termine.

Se si aggiunge al quadro appena delineato il forte disagio dei corsisti che contemporaneamente alle varie attività didattiche – particolarmente concentrate in quel periodo – e agli ordinari impegni di lavoro, hanno dovuto in qualche modo integrare anche l’esperienza di tirocinio, è evidente che il potenziale valore formativo e professionalizzante di questa fase – per quanto carica e pregna degli impatti che sicuramente l’esperienza in classe ha tracciato – si è dispersa nell’inarrestabile corsa verso il traguardo.

Il rapporto ANFIS pur rimarcando ancora una volta il fatto che ritardi e inadempienze di varia natura abbiano in qualche modo spinto gli Atenei a trovare soluzioni alternative, sottolinea a questo proposito che nel 43% dei casi il progetto di tirocinio sia stato elaborato dalla sola università. Un’ulteriore tendenza rilevata è che in molti casi, la situazione di emergenza caratterizzante il contesto di azione abbia spinto gli Atenei a ricorrere a modelli già pronti (52%, probabilmente riferibili alla precedente esperienza delle SSIS).

Viene altresì considerato – e l’esperienza tracciata per Ca’Foscari in un certo senso lo conferma – che se si fosse garantito per tempo il coinvolgimento attivo delle risorse previste, ad esempio a partire da inizio anno accademico, la nuova struttura dei percorsi

avrebbe potuto beneficiare di una revisione migliorativa dei modelli, opportunamente concordata fra scuola e università.

Il secondo grande interrogativo che scaturisce dall'analisi dei dati del questionario in rapporto ai risultati delineati dalla ricerca qualitativa svolta sul gruppo dei corsisti di area umanistica è se effettivamente questa prima edizione del TFA abbia saputo rispondere ed opportunamente valorizzare gli elementi e le variabili di esperienza di cui il 60% del *target* è portatore.<sup>181</sup>

Tale aspetto diventa ulteriormente pregnante se si considera l'implicita valenza "sanatoriale" che denota la fase transitoria ascrivibile al TFA.<sup>182</sup> In attesa che le lauree magistrali vengano messe a sistema si pongono, infatti, due ordini di sfide per l'attuale sistema di formazione iniziale: da un lato saper interpretare in modo corretto e aderente i bisogni di formazione dei docenti con pregressa esperienza nell'ambito dell'insegnamento, dall'altra fornire in modo puntuale l'orientamento a chi, completamente privo di *background*,<sup>183</sup> si affaccia a questo cammino con un solo anno di tempo a disposizione per raggiungere un livello di competenza adeguato.

Assieme ad una significativa revisione dei contenuti didattico disciplinari si rende urgente la progettazione di un *curricolo* che sappia intercettare e valorizzare queste differenze dando il giusto spazio al potenziale espressivo di ciascuno, aspetto questo che se ben veicolato può rappresentare un primo *imprinting* rispetto al valore più grande che il paradigma delle comunità di pratiche racchiude.<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup>Accantonate momentaneamente le criticità di natura organizzativa che certamente hanno impattato negativamente sulla didattica, è verosimile che tale ambito abbia ricevuto una valutazione non del tutto soddisfacente per l'effettiva difficoltà da parte dell'università ad intercettare i bisogni di un tessuto di corsisti che si è caratterizzato per possedere un pregresso bagaglio professionale e che potrebbe non aver trovato sufficiente rispondenza alle proprie esigenze formative nell'ambito di corsi trattati con approccio prevalentemente accademico.

<sup>182</sup>In Italia la tendenza delle riforme in ambito di formazione iniziale degli insegnanti è stata da molti etichettata come un goffo tentativo di "sanare" una situazione denotata da alti livelli di precariato. Questa tendenza sarebbe per certi versi confermata dall'imminente avvio dei PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) riservati a docenti che abbiano maturato almeno tre anni di servizio come insegnanti e che per vari motivi non sono riusciti ad accedere agli altri percorsi.

<sup>183</sup>Il TFA non ha di fatto risolto il problema volto a garantire che alla base della scelta di diventare insegnante corrisponda una decisione ponderata e non tanto una scelta alternativa o peggio ancora la cosiddetta "ultima spiaggia". Quindi, fino a che il sistema delle magistrali non sarà attivo, molti dei candidati che si affacceranno a questo percorso di formazione iniziale – soprattutto coloro privi di esperienza di insegnamento – saranno verosimilmente digiuni di quel necessario patrimonio di conoscenze pedagogico-didattiche.

<sup>184</sup>L'indagine svolta parallelamente sui corsisti di area umanistica rivela una tendenza degli stessi a sopravvalutare, in generale, le competenze afferenti all'area professionale ad eccezione di quella legata

Si affaccia a questo livello la grande sfida legata ad una più puntuale ed efficace ridefinizione del *curricolo*; perché non è di fatto pensabile affidare il destino dei futuri insegnanti alle scarse linee strategiche prospettate da un testo di legge.

Entro tale processo di riforma – più che altro interpretativo e attuativo – sarà d'obbligo prestare la giusta attenzione ad un delle maggiori preoccupazioni strategiche enunciate a livello europeo in materia di formazione docente che richiama, quale profilo in uscita, quello di una professione connessa al territorio, alla società civile e alle imprese. E ciò conferma anche la necessità di tenere in debita considerazione il dato emerso da TALIS, che esplicita l'esigenza che i docenti siano sostenuti nello svolgimento della propria professione da una comunità professionale, dalle istituzioni e dei propri dirigenti scolastici.

Abbandonando momentaneamente la questione relativa al *curricolo*, che sarà ripresa in termini di riformulazione pedagogica nell'ambito dell'ultimo capitolo e tornando ai risultati acquisiti tramite il questionario, un'ulteriore ricaduta evidenziata dalla rappresentazione dei dati è quella dell'esiguo impatto dei corsi in relazione al potenziale di sviluppo professionale attivabile.

Affidandoci al basso livello di generalizzazione che l'indagine quantitativa abilita è in ogni caso utile considerare che –in generale – sia per i corsi di indirizzo e per quelli di area comune pedagogica, che per le attività sviluppate nell'ambito dei laboratori pedagogico didattici, sia auspicabile una più stretta finalizzazione degli insegnamenti, capace di garantire una solida compenetrazione tra approccio disciplinare e approccio didattico.

L'obiettivo, a partire da una corretta valorizzazione delle pratiche e degli orientamenti descritti nella prima parte di questo capitolo, è rivolto alla promozione di tutte quelle variabili capaci di assicurare un impatto effettivo della formazione in termini di ricaduta sullo sviluppo professionale ma soprattutto in direzione di una valorizzazione del potenziale innovativo veicolato dai corsi e relativa trasferibilità dal contesto protetto dell'aula al contesto di azione didattica in classe.<sup>185</sup>

---

alla partecipazione alla comunità professionale che richiama in se anche la gestione delle relazioni con la società e il territorio.

<sup>185</sup>Mantenendo come metro di confronto gli esiti della ricerca condotta sui candidati di area umanistica, è stato osservato a questo proposito, che l'area dell'insegnamento valutata come maggiormente rilevante ai fini dello sviluppo professionale è proprio quella della didattica. Questi dati sulla didattica, dunque, si allineano al messaggio chiave emerso dall'indagine OCSE-TALIS sull'esigenza di porre al centro della

Perché tale orientamento diventi effettivo, congiuntamente all'attenzione in fase di progettazione vale la pena avviare una riflessione sulle figure deputate alla formazione degli insegnanti, così da assicurare una bilanciata complementarietà di competenze per ciascuna fase del percorso. Questo aspetto richiama a sé una serie di considerazioni fondamentali – evidenziate altresì dal rapporto Eurydice del 2013 – che in alcun modo mette in discussione la paternità accademica di questi percorsi ma auspica invece una maggiore attenzione a questo livello per garantire il buon esito dei percorsi e per far sì che gli stessi non diventino un semplice ripasso delle conoscenze apprese durante la formazione universitaria.<sup>186</sup>

Buona parte delle criticità evidenziate in questa sede, vengono riprese nel quarto e ultimo capitolo di questa tesi per formulare una proposta educativa che possa fungere da interprete sostenibile dei macro indirizzi proposti a livello politico così da affrontare questo momento di forte transizione e di estrema incertezza.

### 3.2.7. TFA a confronto con i precedenti modelli di formazione iniziale degli insegnanti, davvero un passo in avanti?

Il TFA per caratteristiche, impianto, organizzazione e attori coinvolti non si profila – almeno in questa fase transitoria – come percorso particolarmente rivoluzionario rispetto a quanto rappresentato dalle antenate SSIS; di queste, infatti, più o meno formalmente, ha pedissequamente seguito il tracciato reinterpretandolo in una nuova formula che per certi versi potremmo definire “ridotta”.

Con riferimento al profilo docente atteso, il modello cui tendere è verosimilmente condiviso dai due sistemi di formazione e riconducibile ad un docente che deve garantire

---

formazione iniziale docente le dimensioni della conoscenza del contenuto disciplinare e dell'approccio didattico. Infatti, il docente di qualità è un docente che sa stare nella sua materia con piena padronanza di contenuti e rivelando eccellente capacità nella gestione di repertori esperti e specialistici di strategie didattiche, da attivare di volta in volta in coerenza con l'impianto formativo, organizzativo e curricolare di riferimento.

<sup>186</sup>Si osserva a questo proposito che mediamente i corsi condotti da docenti universitari con esperienza di didattica riferibile all'ambito secondario, oppure da docenti esterni operanti nel mondo della scuola hanno ottenuto punteggi più alti.

il giusto mix tra competenze disciplinari, relazionali, culturali e psico-socio pedagogiche, ovvero:

- ***possedere adeguate conoscenze*** nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
- ***ascoltare, osservare, comprendere*** gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento;
- ***esercitare*** le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
- ***inquadrare***, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
- ***continuare a sviluppare*** e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;
- ***rendere significative***, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;
- ***rendere gli allievi partecipi*** del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;
- ***organizzare il tempo***, lo spazio, i materiali, anche MultiMediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
- ***gestire la comunicazione con gli allievi*** e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;
- ***promuovere l'innovazione*** nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
- ***verificare e valutare***, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;
- ***assumere il proprio ruolo sociale*** nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui

essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.

Tuttavia, attivare un periodo di tirocinio accompagnato dalla trasmissione di qualche nozione di didattica disciplinare e di pedagogia non basta a garantire la qualità e la dimensione formativa di un percorso, soprattutto se si tende a fare in modo che questo non si risolva in un esercizio frammentario e disgiunto di basso impatto, quanto invece nella formazione realistica e responsabile di docenti di qualità entro cui generare le basi per un concreto sviluppo professionale.

Entro tale fase transitoria, la difficoltà ad operare un confronto tra SSIS e TFA è quanto mai oggettiva, soprattutto nel momento in cui il nuovo percorso si qualifica – senza intenzione di sminuirne i propositi – come il “Bignami”<sup>187</sup> del suo predecessore.

Luzzatto (2009), per agire in direzione di un’ottica comparativa, sposta la prospettiva considerando il nuovo impianto di formazione iniziale nel suo insieme e ne osserva come limiti principali l’assenza di ogni rapporto – per l’intero quinquennio – tra università e scuola; mancanza questa, cui la previsione di sporadici insegnamenti accademici di area pedagogica nel corso della laurea magistrale non può certo sopperire.

L’osservazione più interessante proposta dal professore, infatti, si riferisce proprio alla mancata transizione da un modello “consecutivo” ad un modello “simultaneo”; *upgrade* che poteva rappresentare la più significativa innovazione rispetto al sistema precedente, anche in accordo con il paradigma emergente a livello europeo in materia di formazione iniziale degli insegnanti, il quale, richiede sempre di più che la stessa ancori il suo fondamento ad una *partnership* organica tra istituzione formativa e mondo della scuola.

Secondo Luzzatto relegare, di fatto, questa forma di interazione unicamente nell’anno abilitante peggiorerebbe la situazione rispetto alla SSIS biennale, nella quale si poteva caso mai rilevare che la presenza della scuola era insufficiente.

Non si avverte, pertanto, nel nuovo sistema, la determinazione di superare l’ormai obsoleta visione che inquadra teoria e pratica come momenti distinti<sup>188</sup>, impedendo di fatto

---

<sup>187</sup> Con il termine Bignami ci si riferisce metaforicamente a libriccini in formato tascabile contenenti sintesi di vari argomenti che sono entrati a far parte della cultura italiana e che nel senso comune sono diventati sinonimo di un compendio sintetico sulla materia trattata.

l'effettiva apertura a modelli innovativi di ricerca azione, ma soprattutto ostacolando la sperimentazione di modalità e pratiche formative capaci di richiamare in modo effettivo il costruito e l'architettura delle comunità professionali e di azzerare distanze e paternità affidate ora all'università, ora alla scuola, a seconda che si tratti di momento deputato alla formazione accademica o viceversa al praticantato.

---

<sup>188</sup> Una delle principali preoccupazioni espresse da Luzzatto (2009) è riconducibile all'essenza puramente accademica delle Lauree Magistrali, che escludendo un'interazione organica con l'ambiente scolastico, rischiano di precludere il coinvolgimento di importanti attori di sistema (insegnanti, figure quali i supervisori di tirocinio ecc.). *“Proprio chi ha lavorato decenni nei gruppi università-scuola sa che senza questa collaborazione la didattica è monca, e che spezzare teoria e pratica non ha senso”*.



## CAPITOLO 4

# Ripensare la formazione degli insegnanti di scuola secondaria in un momento di transizione: considerazioni conclusive

Il percorso agito finora consente di avvalorare il ruolo decisivo della formazione iniziale per l'impostazione feconda del progressivo sviluppo professionale, che in linea di principio dovrebbe caratterizzare la carriera di ogni docente; attraverso essa, infatti, gli insegnanti hanno la concreta possibilità di formare e consolidare le competenze di base necessarie all'*incipit* della propria professione.

Accolta questa istanza è altrettanto ammissibile che lo scarso impatto di tali percorsi – dovuto all'inadeguatezza di procedure e azioni – possa tradursi in un insidioso indebolimento del profilo in uscita con tutte le conseguenze e le ricadute a livello di sistema che questo rischio comporta.

Tra le intenzioni conclusive di questo contributo figura la volontà di dare avvio ad una riflessione capace di tratteggiare nuovi orizzonti pedagogici riferibili alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria così da prospettare, assieme a nuovi ambiti di valorizzazione, delle azioni concrete declinate in “assiomi” che possano risultare di sostegno agli attuali indirizzi politici, che come abbiamo visto, si sono rivelati manchevoli rispetto all'obiettivo.

Nel capitolo precedente, attraverso lo studio di caso, si è tentato di inquadrare il TFA – attualmente e in prospettiva unica proposta di formazione iniziale destinata agli insegnanti di scuola secondaria – con riferimento alla sua rispondenza rispetto agli orientamenti delle *policy* europee e ne sono stati evidenziati in modo significativo i limiti strutturali e soprattutto la debolezza legata alla precarietà di un impianto che non risponde

né per tempi, né tantomeno per contenuti alle esigenze formative della figura di insegnante da formare.

Sulla base delle valutazioni disponibili in letteratura e dei principali risultati ottenuti attraverso lo studio di caso, i punti deboli della proposta delineata nel DM 249/10 sono riconducibili ad una logica didattica prevalentemente focalizzata intorno ad una dimensione statica del sapere, in cui le competenze e i valori ritenuti necessari vengono predefiniti e immagazzinati in appositi contenuti che registrano un'apprezzabile distanza da una visione dell'organizzazione scolastica capace di proiettarsi nelle trasformazioni richieste dalle società post-industriali cosiddette della conoscenza.

La riflessione pedagogica presentata nel paragrafo 4.1. punta ad evidenziare le strette connessioni tra il successo formativo, culturale, sociale, personale, professionale degli alunni, cittadini e futuri adulti, con la qualità dei processi che sovrintendono, fin dall'inizio, alle competenze qualificate degli insegnanti chiamati ad agire nella scuola. Nell'operare questa ponderazione non si pone con velleità risolutive, tuttavia, in questa fase di forte transizione, può rappresentare un utile strumento di azione e – opportunamente contestualizzata – una potenziale base di partenza per impostare i futuri interventi destinati a questa categoria professionale.

#### **4.1. Dieci assiomi per ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.**

L'anno di Tirocinio Formativo Attivo, per quanto claudicante, rientra a pieno titolo nel sistema di formazione iniziale e rappresenta non soltanto un processo di abilitazione formale alla professione, ma soprattutto un corso di preparazione all'insegnamento, che in linea di principio dovrebbe collegare il piano delle acquisizioni teoriche a quello delle prime esperienze pratiche.

Tra gli aspetti emergenti da questa riflessione di ricerca, vi è la persuasione che parlare di formazione iniziale degli insegnanti abbia in sé una valenza più ampia, perché nel profilo atteso, nell'esplicitazione delle dimensioni caratterizzanti la figura, nella prefigurazione dei contesti di azione entro i quali dovranno essere attivate significative relazioni educative è già contenuta la missione insita al loro percorso di formazione

iniziale. Con questo si intende sottolineare che la condizione di allievo è per il futuro insegnante particolarmente significativa in quanto è il momento entro cui attraverso processi di apprendimento periferici inevitabilmente intessuti di una matrice meta cognitiva può apprendere stili e modelli, “imparare ad essere” per formare chi “dovrà essere”.

Margiotta, pedagoga che ha dedicato grande impegno nel lavoro di ricerca accademica dedicato alla formazione iniziale degli insegnanti, nel suo libro “*Insegnare nella società della conoscenza*” offre un contributo eccezionale al fine di avviare una concreta riflessione alla base di una nuova proposta pedagogica che possa guidare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. A partire dalle ponderazioni condivise dal docente si è proceduto ad estrapolare alcune linee guida sotto forma di “assiomi” che soprattutto conseguentemente all’esperienza TFA e al panorama poco confortante in termini di *policy nazionali* potrebbero risultare utili – se non per reimpostare i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria – per aggiornare in modo più significativo ed effettivo gli interventi che caratterizzano questa fase transitoria.

*I ASSIOMA*: avere chiaro il profilo di insegnante a cui tendere

C’è accordo nel definire che il buon insegnante sia una condizione preliminare, e in quanto tale deve essere sostenuta dall’esercizio di una professionalità docente esperta, equilibrata, lungimirante, capace non solo di padroneggiare contenuti e processi di apprendimento, ma piuttosto capace di governare lo sviluppo, la disciplina e la personalizzazione, in una parola tutti quei processi fondamentali di intellesione e di volizione che costituiscono l’autoformazione dei talenti negli allievi.<sup>189</sup>

Un piano di processi di apprendimento si muove tra l’immaginare un profilo formativo atteso e il dialogare con l’emergere di profili individuali: il primo rappresenta ciò che l’istituzione auspica nel suo piano dell’offerta formativa, e cioè un intreccio di competenze su più dimensioni (relazionale, affettivo, motivazionale, cognitivo e meta cognitivo) intessute di conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti. Il secondo, o meglio i

---

<sup>189</sup>Margiotta U. (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma.

secondi, sono ciò che realmente accade, il modo personale nel quale quella trama e quelli atteggiamenti si concretizzano. (Rigo, 2007)

Poiché tali profili sono in continua evoluzione, osservati e rilevati in fasi diverse del processo e in ambiti vari dell'esperienza di apprendimento di ciascun soggetto; dovrebbero essere formulati, a seconda del bisogno e/o della fase formativa, profili attesi terminali di indirizzo, oppure profili relativi a specifici campi di apprendimento. L'aspetto significativo correlato alla flessibilità di tale definizione è riferibile alla generazione di consapevolezza nel futuro insegnante che in fase di formazione potrà riconoscere e ridefinire in modo riflessivo la trama delle sue competenze, per incrementarle e se necessario riorientarle; secondo Ceriani (2007), infatti, occorre costruire profili per realizzare un *portfolio* di esiti in grado di mettere ciascuno studente e/o lavoratore di fronte alle proprie possibilità di miglioramento.

Pensare per profili impone – specialmente in fase di progettazione dei percorsi curricolari – parametri guida quali flessibilità e componibilità, assieme, naturalmente, all'osservazione di alcuni principi di base di seguito enumerati:

- le competenze chiave quali cardini del processo;
- la selezione dei nuclei fondanti individuati non solo e non tanto all'interno della disciplina, ma all'interno della propria area, del proprio asse culturale e la loro organizzazione in percorsi didattici integrati;
- la modulazione dell'esperienza di apprendimento con attenzione ai processi e non solo ai risultati, garantendo opportunità varie e diversificate;
- la modularità organizzativa, che comporta la riorganizzazione degli orari o delle risorse in rapporto ai bisogni di apprendimento;<sup>190</sup>
- la trasparenza valutativa, basata su indicatori e descrittori condivisi, capaci di indagare e descrivere non solo la dimensione cognitiva del profilo e dell'apprendimento, ma anche altre dimensioni.

Pensare per profili in evoluzione e non solo per risultati, coltivandone la consapevolezza negli allievi, secondo Margiotta è il primo importante passo per far emergere il talento di ciascuno quale modalità personale entro cui si esprimono e dislocano le competenze. Per formare un insegnante di qualità, allora, è necessario far recepire

---

<sup>190</sup> Questo aspetto, apparentemente secondario, è particolarmente vero e determinante con riferimento alla formazione degli adulti.

all'allievo che attraverso il percorso formativo egli non solo apprende, ma soprattutto rigenera e reinterpreta i saperi del mondo che incontra e misura dandone continuamente senso e progetto così che quei saperi seguitino a candidarsi come essenziali al futuro del mondo. Ebbene è per questa via che i futuri insegnanti possono ricomporre per soglie differenziali e divergenti la matrice unitaria dei saperi, delle esperienze e delle forme di vita che studiano, trasformandole in infinite basi di conoscenza tra cui imparare a navigare controllando l'ansia dell'ignoto e agendo con senso nell'incerto scenario che fa da sfondo alla società e all'economia della conoscenza.

Una formazione iniziale significativa è tale nel momento in cui ripercorre saperi, apprendimenti ed esperienze dispiegandone fruttuosamente la reciproca affinità in profili flessibili e per questo di senso. Si tratta di una nuova visione epistemica dei saperi, cioè sulla presa d'atto che la codificazione disciplinare è frutto di quel processo di comunicazione tra saperi, poteri e forme di vita entro cui alberga e per il quale si promuove proprio l'apprendimento di qualità che si va cercando per i futuri insegnanti.

**PER UN PROFILO DI QUALITÀ' ... COSA DEVE SAPER FARE L'INSEGNANTE?**

- *Diagnosticare stili cognitivi e ostacoli nei percorsi di sviluppo e apprendimento degli allievi, correlandoli positivamente al modo con cui può evolvere la personale costruzione del sé.*
- *Analizzare i nodi epistemologici della comunicazione culturale e disciplinare di sua competenza, utilizzando griglie plurali di lettura e di ricostruzione delle trame concettuali dei saperi.*
- *Scegliere e decidere in modo rapido, riflessivo e cooperativo le strategie curriculari adeguate allo sviluppo del profilo formativo degli allievi e alla personalizzazione degli apprendimenti da parte loro.*
- *Strutturare e curvare all'interno di un largo ventaglio di saperi, di metodi e di tecniche da lui posseduto, i mezzi e gli ambienti più adeguati per organizzarli come dispositivi efficaci di relazione educativa.*
- *Curare con particolare attenzione la qualità degli ambienti di apprendimento che gli sono affidati, e promuovere, attraverso ricorrenti diagnosi e interventi, lo sviluppo e la formazione dei talenti individuali degli allievi.*
- *Adattare velocemente i propri progetti in funzione dell'esperienza, del contesto e del clima organizzativo.*
- *Analizzare in modo critico, cooperativo e produttivo le pratiche formative e le azioni didattiche e i relativi risultati.*
- *Continuare ad apprendere nell'arco di tutta la sua carriera professionale.*

**Tab. 4.1.** – Parametri per un profilo di insegnante di qualità

*II ASSIOMA: i percorsi di formazione iniziale devono garantire l'adeguatezza e il fondamento del loro statuto epistemologico*

Nell'attuale società complessa imparare una professione rappresenta per le nuove generazioni un traguardo sempre più difficile. I fattori che generano tale difficoltà sono molteplici, fra i principali è possibile indicare: la difficoltà a reperire un posto di lavoro, le opportunità d'inserimento in ruolo sempre più intermittenti, le collaborazioni a progetto sempre più brevi e temporanee, un'evoluzione delle competenze molto rapida. Questi aspetti delineati da Bonometti (2013) sono particolarmente veri per i futuri insegnanti, motivo per cui l'attenzione alla dimensione formativa dei percorsi e delle discipline, diventa un aspetto centrale sia in ordine all'esplorazione dei loro fondamenti epistemologici – ovvero i dispositivi concettuali che consentono di innescare il processo di apprendimento – sia per dare solidità all'impianto complessivo. Perché si generi apprendimento significativo, infatti, è necessario andare oltre il trattamento trasmissivo del sapere, e muovere alla ricerca dei nuclei fondanti emblematici delle discipline capaci di sfidare le intelligenze (Muraglia, 2012).<sup>191</sup>

Sulla base di questa premessa, il primo e importante compito in un'azione di riforma dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria dovrebbe essere quello di promuovere nei potenziali docenti la capacità di collegare la propria esperienza di formazione ad una visione positiva del futuro.<sup>192</sup> Questa attenzione ha potenzialmente una duplice ricaduta: la prima nell'attivare la capacità di essere consapevoli e disposti a cambiare e a ricostruire ricorsivamente il proprio corredo di competenze attraverso processi di riqualificazione di volta in volta mirati e non sequenziali<sup>193</sup>, la seconda nel creare una solida base motivazionale basata sulla significatività del percorso intrapreso<sup>194</sup>. Troppo spesso, infatti, i percorsi di formazione iniziale prendono vita in contesti gravemente contrassegnati da tensioni e aleatorietà – ne è

---

<sup>191</sup>“Le discipline di insegnamento e i loro fondamenti epistemologici” a cura di Muraglia M.  
<http://www.notiziedellascuola.it/formazione/concorso-scuola-2012/area-1-contenuti-delle-discipline-di-insegnamento>

<sup>192</sup> Precondizione fondamentale con riferimento allo sviluppo professionale continuo.

<sup>193</sup> L'obsolescenza dei saperi fa sì che le abilità invecchino rapidamente; per questo motivo un approccio sequenziale non risponde alle richieste provenienti da un contesto formativo in continua evoluzione così come può fare, invece, un intervento formativo di volta in volta studiato e progettato.

<sup>194</sup> La significatività di qualche cosa o di una persona, consiste nel lasciare traccia e nell'aggiungere dell'altro. Significare è in un'accezione esistenzialista dell'essere formati e del formare, intessere i propri simboli, dividerne con altri molti, alcuni o nessuno creando forme uniche ed originali. Ogni formazione è quindi autobiografica perché è una traiettoria di segni irriducibilmente individuali e perché è tale soltanto se chi ne è protagonista la rende raccontabile (Demetrio, 1998).

esempio concreto lo stesso TFA e lo sarà in misura maggiore il prossimo intervento relativo ai PAS<sup>195</sup>. Le incertezze derivanti dalla debolezza percepita degli impianti formativi, associata alla scarsa ricaduta percepita di tali percorsi, infatti, incidono molto negativamente sui livelli di motivazione ed è importante, che pur nell'incertezza che caratterizza oggi tutte le professioni, vi siano chiari e delineati percorsi di carriera sorretti da altrettanto effettive opportunità formative.

Perché ciò si concretizzi, allo sguardo epistemologico e pedagogico sui saperi organizzati in discipline, occorrerà affiancare una solida riflessione sulle prassi professionali e a scalare, per realizzare questo ulteriore secondo passaggio, andrà necessariamente designato un forte nesso tra progettazione, verifica e valutazione del *curricolo*.

*III ASSIOMA: il possesso delle conoscenze da trasmettere è condizione necessaria ma nient'affatto sufficiente per essere un buon insegnante*

La costruzione della professionalità docente non può prescindere dalla padronanza dei contenuti delle discipline, ma non può altresì trascurare la necessaria curvatura epistemologica e pedagogica per far sì che gli stessi contenuti possano configurarsi in vere e proprie competenze. Nella formazione iniziale, allora, puntare unicamente sul trasferimento dei saperi costituirebbe un intervento meno efficace di quello in grado di promuovere una loro rigenerazione attraverso la comunicazione.

Il rapporto didattico – in questo senso – deve farsi relazione nella consapevolezza che i soggetti sono portatori di saperi diversi che entrano in comunicazione solo quando si verificano determinate condizioni favorevoli. È significativo, a questo proposito, riflettere sulla natura dei “saperi in entrata”, ovvero i saperi alimentati dalle conoscenze preesistenti che danno la posizione del soggetto in formazione di fronte al programma didattico; i saperi utilizzati nella vita quotidiana dal soggetto e dal suo gruppo sociale e culturale di

---

<sup>195</sup> Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), sono dei percorsi di formazione per conseguire l'abilitazione all'insegnamento, rivolti ai docenti della scuola con contratto a tempo determinato che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie. Per la normativa di riferimento: DM 249/2010 integrato con le modificazioni evidenziate per i TFA Speciali ( Artt. 5,11,15 e tabella 11-bis); Regolamento del 25 marzo 2013 pubblicato in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.155 del 4-7-2013; DM 23 marzo 2013 (istituzione dei percorsi speciali abilitanti, prova di valutazione delle competenze in ingresso, svolgimento dei percorsi).

appartenenza. Questo tipo di conoscenza, infatti, indica il rapporto conoscitivo che il soggetto ha con la realtà, esprime cioè i codici di rappresentazione della realtà che egli elabora nella sua esperienza individuale, sociale e culturale e che si traducono in determinati modelli conoscitivi (Bruner, 1991).

Per opposizione, le nuove conoscenze sono sottoposte ad un'altra logica, in quanto non si qualificano quali espressione dei saperi quotidiani soggettivi e empirici, provenienti da un patrimonio di saperi consolidati, che hanno dimostrato di essere in grado di fornire letture organiche e spaccati della realtà.

Tre fattori, scrive Quaglino (2006), caratterizzano i sistemi sociali e formativi della società contemporanea, il primo fattore è la condizione di permanente cambiamento all'insegna dell'incertezza, della discontinuità, della turbolenza. Ogni sapere consolidato, utile ad affrontare un tale cambiamento, ha vita sempre più breve; ogni formazione finalizzata a trasferire sapere è esposta a un'obsolescenza sempre più rapida. Il secondo fattore è rappresentato dalla conseguente perdita di "ancoraggio" di alcune categorie forti di riferimento organizzativo quali quelle di mestiere, di mansione e di ruolo, categorie che ritrovano una rilettura tendenzialmente convergente nel concetto sempre più onnicomprensivo di competenza. La formazione si trova a inseguire profili di competenze flessibili, aperti, in continua ricombinazione, i cui contorni mostrano vistose aree di sovrapposizione. Il terzo fattore rimanda agli stessi soggetti che si trovano a dover fronteggiare la complessità in termini di discontinuità del ciclo di vita e continuità del ciclo di evoluzione delle competenze. La direzione è evidentemente quella della formazione permanente, ovvero di un percorso di apprendimento *lifelong*.

All'interno di questa prospettiva, se si vuole perseguire l'intento una proposta di formazione degli insegnanti, occorre ripensare le categorie di fondo, individuali e organizzative, che sottendono la declinazione dell'azione formativa. Secondo Margiotta la rottura epistemologica dalla quale occorre partire è tutta nella consapevolezza che l'insegnante non è colui che trasmette, ma colui che, su mandato della volontà generale, dà forma cooperativa alla costruzione del sapere e dell'esperienza delle menti delle nuove generazioni. Ecco allora prendere forma l'assioma secondo cui per una formazione di senso il possesso delle conoscenze da trasmettere è condizione necessaria ma nient'affatto sufficiente per essere un buon insegnante.

In generale, quindi, un nuovo impianto della formazione iniziale dovrebbe garantire l'acquisizione di un apporto bilanciato di conoscenze e abilità, adeguatamente personalizzabile dai singoli in modo tale da consentire loro di sentirsi realizzati nei propri talenti e, indirettamente, veder riconosciuto a livello generale il personale contribuito in termini di crescita della conoscenza.

*IV Assioma: non può esserci riforma della formazione iniziale senza una riforma del curriculum*

Ogni azione formativa erogata entro contesti organizzativi e/o istituzionali comporta una trama complessa di azioni: analisi della situazione, progettazione dei percorsi formativi e dei contesti, attuazione, controllo dell'efficacia di quanto predisposto, valutazione degli apprendimenti, degli insegnamenti, documentazione; trama di azioni, questa, che richiede e vede coinvolti una rete di soggetti in collaborazione tra loro (Zanchin, 2009).<sup>196</sup>

Nello specifico, quando parliamo di *curriculum* ci si riferisce ad una organizzazione generale, analiticamente precisata, della trasmissione ed elaborazione culturale che si realizza in un corso di studi (Pontecorvo, Fusè 1981); la sua formatività, invece, è la via attraverso cui un *curriculum* rende esplicita la sua efficacia. La concezione di *curriculum* in questa chiave porta con sé una duplice valenza: esso è da un lato necessario per garantire la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma dall'altro lato è imprevedibile nei suoi effetti formativi, considerata la variabilità dei processi di personalizzazione.

Negli anni le teorie dell'istruzione hanno individuato nei concetti di "padronanza" prima e in quello di "competenza" poi un punto precario di equilibrio<sup>197</sup>, in ogni caso, a

---

<sup>196</sup> Alcuni autori richiamano l'attenzione sul più generale contesto socio-educativo in cui s'inserisce un determinato piano di studi, e in particolare sulle relazioni intercorrenti fra esso e gli sbocchi professionali nel quadro della dinamica della realtà di riferimento. Proprio per assicurare aderenza ai bisogni reali di formazione nelle situazioni considerate, viene sottolineata l'opportunità di promuovere un consenso largo intorno alla strategia curricolare, chiamando a collaborare con gli esperti (pedagogisti, psicologi, specialisti delle diverse discipline, dirigenti scolastici) anche rappresentanti delle forze sociali ed economiche interessate alla dinamica dell'istruzione. (Lo Schiavo, 1991)

<sup>197</sup> Per comprendere le trasformazioni che interessano i ruoli formativi, la loro identità e il loro riconoscimento professionale, è prima necessario spostare la nostra attenzione dal soggetto all'azione, ovvero la "formazione". Formazione significa appunto "dar forma all'azione" e questo atto generativo è insito a ogni sistema d'azione che per raggiungere e sviluppare il suo equilibrio, è obbligato a darsi una forma. E poiché quest'ultima non è innata, la formazione si esplica, nel tempo e nello spazio, come un processo interattivo di trasformazione continua intrapersonale, intersoggettiva, relazionale, fabbrile,

prescindere dall'approccio, fra i molti elementi che entrano in gioco in una situazione formativa, quattro sono quelli di base che vengono considerati essenziali per la definizione di un razionale e organico progetto educativo: obiettivi, contenuti, metodi, valutazione (Lo Schiavo, 1991).

Ripensare il curriculum in rapporto alla formazione iniziale degli insegnanti impone, tuttavia, oltre all'attenzione per la dimensione riferita al coordinamento delle singole materie entro uno specifico piano di studi, anche la consapevolezza della dimensione trasversale rappresentata dalle esigenze formative emergenti nell'ambiente considerato, dall'esame dei profili professionali richiesti e non ultimo dal controllo delle procedure decisionali relative al progetto e alla sua attuazione.

La revisione in corso degli ordinamenti e dei curricula che interessa in generale il contesto italiano impone, ricorsivamente, cambiamenti nei criteri che ispirano l'organizzazione didattica e, rendere diffusivo un cambiamento che ha preso piede in numerose realtà, ma che non si è ancora fatto massa critica, per trasferirlo anche in ambito di formazione iniziale degli insegnanti è in questo momento quanto mai auspicabile.

Secondo Rigo (2009) i vettori di cambiamento associati ad una riforma del *curriculum* possono essere così delineati:

- il superamento del modello lineare e cumulativo che presiede all'organizzazione dei saperi curriculari. Tale modello, che ispira ancora di sé la formazione universitaria, in realtà viene sempre più esplicitamente posto in discussione dal modo con cui evolvono gli ordinamenti scolastici e la stessa ricerca sul *curriculum* formativo nella scuola. Sempre più infatti va sviluppandosi il bisogno di un insegnamento fatto di nodi e di relazioni, piuttosto che di sequenze lineari;

---

comunicativa (Margiotta, Minello, 2011). La formazione centrata su modelli qualitativi appare la più adatta ad innestare processi di cambiamento professionale (Fabbri, 1998; Fabbri, Rossi 2001), a valorizzare i patrimoni esperienziali e calarsi nelle situazioni contestuali ed operative nei quali i soggetti si trovano ad agire (Kaneklin, Scaratti, 1998) e a rendere ragione dell'irriducibile complessità dei fenomeni educativo-formativi (Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Cambi, Contini, 1999). A questi elementi si aggiungono il rinnovato interesse per i nuovi profili professionali (Bruscaglioni, 1991) che sono in continua emersione e che non sembrano tendere ad una successiva stabilizzazione e standardizzazione, quanto piuttosto a produrre altre ibridazioni di nuova costituzione, difficili da definire o comparare, di fronte alle quali si riesce comunque a sintetizzare un diffuso bisogno di professionalità formative non coincidenti necessariamente con le tipologie tradizionali. Si tratta infatti di professionalità nelle quali il contenuto delle attività è progressivamente ridotto quanto agli aspetti tecnici; ed implementato, invece, negli aspetti di gestione, organizzazione, comunicazione (provocando una sorta di "somiglianza" tra un gran numero di professioni che si basano quindi sulla comunicazione e sullo scambio (Lucas, Dubar, 1994).

- il superamento di una visione separatistica, individualistica e riduzionista alla trasmissione del sapere. I processi di apprendimento vanno ricompresi e riplasmati all'interno di un processo di cooperazione intellettuale che coincide con in processi di formazione lungo il corso della vita;
- la necessità di riorganizzare in senso modulare l'impianto concettuale e didattico del *curricolo* formativo, in modo da realizzare in esso un punto mediano tra l'accumulazione delle conoscenze e gli stili di personalizzazione delle conoscenze e delle esperienze che determinano la qualità degli apprendimenti. Ciò rende necessario ripensare il percorso attraverso cui si promuovono le stesse padronanze dello specifico disciplinare, non più sotto il profilo delle conoscenze di base e della loro rielaborazione ma soprattutto rispetto ad un loro possibile impiego in contesti d'uso differenziati e multilaterali;
- la necessità e l'urgenza, di diagnosticare i talenti, e cioè il potenziale di apprendimento degli allievi.

*V ASSIOMA: la formazione iniziale degli insegnanti deve puntare alla promozione di apprendimenti per “padronanze”*

In letteratura la gamma degli approcci praticabili con riferimento alla dimensione ascrivibile ai processi di apprendimento è particolarmente ampia e variegata ed entro queste strade percorribili si esplicitano combinazioni di gerarchie, sequenzialità, centrature e rappresentazioni che assumono contorni ed evidenze sempre diversi.<sup>198</sup>

È inevitabile che entro questo *mare magnum* di possibilità diventi fondamentale chiedersi quale idea di apprendimento si riveli più appropriata ai fini di una riforma dello statuto della formazione iniziale degli insegnanti.

Senza entrare nel merito di una trattazione teorica che non troverebbe adeguato spazio in questa sede, è noto come alcune tipologie di progettazione siano più centrate su obiettivi e contenuti mentre altre si caratterizzino per una maggior centratura sull'allievo e sui suoi processi di apprendimento.

---

<sup>198</sup> Esistono molteplici forme di progettazione didattica e tra le più utilizzate si annoverano la progettazione per obiettivi, per contenuti, per concetti per situazioni e per padronanze.

La didattica per obiettivi, ad esempio, si ispira al paradigma prettamente comportamentista e tecnologico scientifico.<sup>199</sup> A sottendere il tutto vi è una logica deterministica e sequenziale che porta al formalismo didattico e ad apprendimenti che potrebbero caratterizzarsi per essere discontinui e parcellizzati, con la conseguenza di andare a produrre una struttura cognitiva non significativa. La figura del docente in uscita sarebbe quella dell' "ingegnere" di apprendimenti cumulativi come la definisce Margiotta (2007).

In una didattica per padronanze<sup>200</sup>, invece, l'ispirazione è al paradigma costruttivista sistemico relazionale (Bateson), che sottende una logica contestuale ed integrata. Questo modello mira ad una didattica euristica per scoperta che va a qualificare il docente come "timoniere" di apprendimenti integrati; questo tipo di approccio conduce ad apprendimenti "esperti" e "correlati" che inducono una struttura cognitiva significativa. La "padronanza" consiste nella capacità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e di adattamento, di rigenerare strategie di scoperta e ricostruzione degli equilibri; di controllare e direzionare le abilità apprese e il loro valore d'uso in contesti diversi; di dominare l'estensione e l'applicazione delle competenze. L'insegnante per primo deve acquisire "padronanza", per poter promuovere il profilo formativo atteso.

*VI ASSIOMA: non esistono procedimenti e comportamenti didattici ideali, ma solo procedimenti e comportamenti la cui dimensione educativa è sempre legata alla specificità delle singole situazioni.*

---

<sup>199</sup> L'attenzione nella didattica per obiettivi è sul prodotto, l'origine comportamentista è individuabile in Skinner, e poi in Bloom, Gagnè, Bandura. La relazione entro questo approccio è deterministica-causale, il risultato finale condiviso viene chiarito mediante l'uso di tassonomie, la valutazione ha carattere di oggettività e si fonda su standard che consentano la confrontabilità, la velocizzazione di procedure. L'attenzione focalizzata sulla *performance*.

<sup>200</sup> In una didattica per padronanze *conoscere* significa possedere delle informazioni su un determinato argomento, *essere competente* significa saperle utilizzare in contesti specifici, ritrovandole nel proprio bagaglio di conoscenze e trasferendole alla nuova situazione, con consapevolezza delle procedure utilizzate, per poterle adattare efficacemente al mutare del contesto; *essere padrone* significa trasferire ed utilizzare ciò che si è appreso in contesti specifici, tra loro diversi e sempre più diversi, con correttezza e coerenza metodologica unita a flessibilità, grazie all' interiorizzazione di regole. La consapevolezza delle procedure utilizzate si arricchisce della consapevolezza dello scopo per il quale si svolge quel compito e del significato che esso assume per la propria crescita personale. La capacità e la soddisfazione di dare il proprio apporto personale, creativo e critico si completa con la disponibilità a collaborare, a confrontarsi con gli altri e a sostenere anche con forza le proprie idee, modificandole ove necessario. L'apertura a tutte e tre le variabili o dimensioni di apprendimento si fonda sul superamento della dicotomia tra pensiero teorico e pensiero pratico e sull'attenzione agli aspetti cognitivi, ma anche, e fortemente, metacognitivi. (Zanchin, 2009)

Nell'ambito del secondo capitolo sono stati presentati e analizzati dei modelli elaborati a livello nazionale e internazionale accomunati dal preciso intento di guidare la formazione degli insegnanti in modo da includere non solo l'addestramento nelle abilità didattiche, ma anche nei processi decisionali e trasversali. Il punto critico di una teoria dell'insegnamento è infatti sapere su cosa effettivamente "decide" l'insegnante quando si impegna in direzione di certi risultati.

In questo senso un ulteriore obiettivo cui la formazione iniziale dei docenti dovrebbe tendere è incoraggiare i futuri insegnanti a concettualizzare il loro insegnamento secondo le regole decisionali da essi usate e a riflettere sulla validità di tali regole (Damiano, 1997),<sup>201</sup> assumendo, in questa prospettiva, lo stile della ricerca-azione, che recupera i dati dell'esperienza all'interno di una logica interpretativa dinamica, capace di rilanciare l'azione didattica soprattutto nei casi di insuccesso.

*VII ASSIOMA: i futuri docenti devono essere equipaggiati di una adeguata pratica riflessiva*

Si è diffusamente osservato come uno degli aspetti fondamentali della *learning society* sia proprio il riconoscimento della rilevanza strategica tanto del patrimonio di conoscenze esplicite e comunicabili – il sapere comunque codificato e trasferibile – quanto delle conoscenze tacite individuali e di interazione in specifici contesti sociali. Entro tale contesto, gli individui hanno bisogno di essere consapevolmente equipaggiati di competenze e conoscenze sempre nuove per affrontare una realtà in rapido mutamento e la riflessività si configura quale elemento cardine per poter comprendere e interpretare correttamente tale cambiamento.

Se è vero che le società devono costantemente riflettere su se stesse, capire e comprendere per poter operare in un contesto mutevole ed entro tale prospettiva, la formazione iniziale deve, a sua volta, essere capace di attivare la pratica riflessiva come

---

<sup>201</sup> Il modello che Damiano propone si colloca in una prospettiva di ricerca che assume come idea base una nozione di "competenza". Il modello si articola in quattro principi di base: 1) Controllabilità: le variabili devono essere tali che sia in potere dell'insegnante manipolarle e gestirle; 2) Efficacia: le variabili devono essere tali che la loro azione abbia effettiva incidenza sull'apprendimento; 3) Compatibilità: le variabili devono essere tali che la presenza dell'una non sia un motivo di esclusione dell'altra (almeno in una stessa situazione d'insegnamento); 4) Misurabilità: le variabili devono essere quantificabili, nel senso che i loro valori possono essere computati numericamente. Damiano E. (1997), *L'azione didattica*, Armando, Roma.

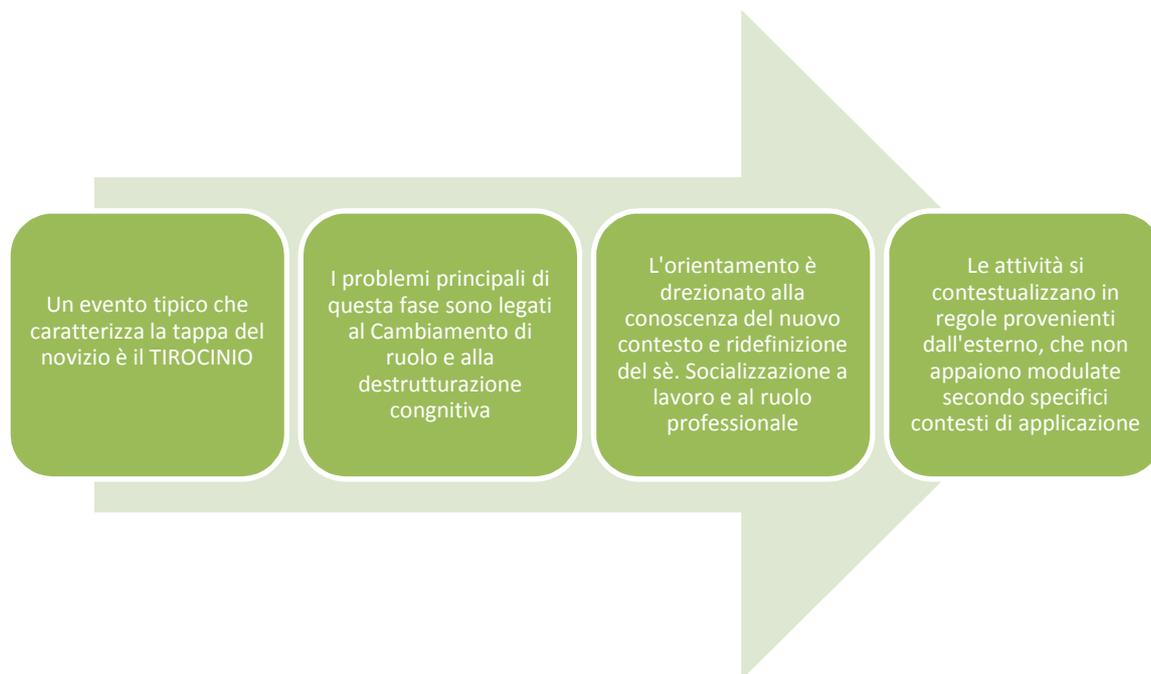
ricerca educativa dell'insegnante; stabilizzare in questa fase un'attitudine alla cultura riflessiva sulle pratiche risulta decisivo per aiutare gli insegnanti a vivere un mestiere molto complesso, dove il fallimento della propria missione, sostiene Margiotta, è uno spettro sempre presente e costituisce il principale e temuto falsificatore della propria identità, sia in dimensione autoreferenziale che intersoggettiva. Una abitudine alla riflessività sulle pratiche consente di sviluppare un'identità esperta, capace di soluzioni flessibili e lungimiranti ai problemi quotidiani che la professione propone sia dentro che fuori la classe. (Perrenoud, 2001).

*VIII ASSIOMA: un percorso di studi che offre opportunità concrete di sperimentazione delle conoscenze acquisite non può prescindere dalla valorizzazione della dimensione laboratoriale e di tirocinio*

Le attività formative di laboratorio e di tirocinio si connotano costitutivamente di elementi di elevata complessità, soprattutto con riferimento all'aumento del numero degli attori interni ed esterni coinvolti nella pratica didattica. (Perucca, 2005)<sup>202</sup>. L'elemento essenziale per garantire la produttività di questi momenti è, secondo Massaro (2005), l'utilizzo di metodi attivi che rendano il soggetto in formazione effettivo protagonista del processo di apprendimento. In questo senso, se guidati da un solido impianto progettuale e consapevolmente condotti, i percorsi attivabili attraverso i laboratori, alternati ai momenti di tirocinio, potranno configurarsi quali indispensabili momenti di riflessione e di verifica dell'efficacia formativa propria di un percorso di studi che offre opportunità concrete di sperimentazione delle conoscenze acquisite, assieme alla possibilità di mediazione fra diversi saperi disciplinari e a momenti di revisione e verifica dei contenuti delle attività formative.

---

<sup>202</sup> In ordine all'attuazione della riforma degli ordinamenti didattici dell'università e sulla base degli indirizzi europei particolarmente perseveranti rispetto all'importanza di dar forma alla dimensione professionalizzante della formazione superiore, la considerazione del ruolo, della funzione, e dei compiti dell'attività di laboratorio risultano estremamente strategici. Proprio a partire dal suo incardinamento universitario e quindi dalla specificità dell'istituzione che lo promuove è possibile, infatti, riconoscere la natura del laboratorio universitario, nell'asse teorico professionalizzante e più precisamente sul piano della operazionalizzazione del nesso teoria/pratica che dovrebbe governare l'intera impalcatura di un percorso di formazione iniziale degli insegnanti. (Perucca, 2005)



**Fig. 4.1.** – Tirocinio come fase di socializzazione al lavoro per il futuro insegnante (Novizio)<sup>203</sup>

La didattica laboratoriale in un percorso di formazione iniziale degli insegnanti diventa allora fondamentale in quanto espressione della didattica euristica (Calvani, 2009). Il laboratorio è ambiente privilegiato per riscoprire “insieme”, per abituare ogni specializzando a pensare e ad operare ricapitolando continuamente quel particolare circolo inventivo che dall’informazione disciplinare lo conduce alla sua verifica ed eventuale generalizzazione, attraverso un lavoro laboratoriale di esplicitazione dei paradigmi, degli strumenti e dei linguaggi che ne accreditano un determinato valore d’uso. Quando la formazione specialistica di una professione si fa laboratorio inventivo e cooperativo di conoscenza, di ricerca e di sviluppo di padronanze è possibile apprendere insieme i modi accorti dell’esperto e coltivare il seme della comunità. (Margiotta, 2007).

Tale aspetto richiama a sé la specifica dimensione relazionale del laboratorio che in quanto contesto carico di elementi emotivi-affettivi, sostiene la promozione e lo sviluppo quantitativo e qualitativo delle molteplici forme dello scambio comunicativo. Facilitando le dinamiche di interazione, infatti, le attività di laboratorio offrono molteplici occasioni per valorizzare la socializzazione e il mutuo sostegno. In tal senso, il laboratorio si prospetta quale spazio privilegiato per attività di matrice collaborativa il cui l’impegno

<sup>203</sup> Fonte: Margiotta 2007

personale è motivato e, al contempo, motiva al raggiungimento di un traguardo condiviso in quanto risultato del concorso di tutti i componenti del gruppo.

*IX ASSIOMA: nella formazione di un insegnante di qualità il dialogo tra pratica formativa e pratica professionale è una dimensione irrinunciabile*

Nell'ambito di un sistema di formazione che deve farsi carico di coniugare i propri percorsi a nuove esigenze professionali emergenti, il dialogo con il contesto lavorativo e le pratiche professionali è lo spazio entro cui recuperare il *gap* fra conoscenze teoriche ed esperienza pratica, fra abilità e consapevolezza, fra capacità di autoverifica nel corso dell'agire e verifica dei risultati. (Massaro, 2005).

In questo nono assioma vi è il richiamo evidente all'appello di Luzzato di pensare ad una formazione iniziale degli insegnanti secondari che si profili meno consecutiva, in favore di un approccio che abbia carattere di maggiore simultaneità, consentendo in questo modo l'attivazione di dinamiche proprie delle comunità professionali<sup>204</sup>, dove i futuri insegnanti possano riflettere sulla loro pratica, condividere approcci, sperimentare nuovi contenuti in un'alternanza quanto mai significativa tra le due aule che ospitano il loro percorso di formazione iniziale: quella universitaria e quella che metaforicamente rappresenta il contesto scuola nel suo insieme.

Questo aspetto costituisce una rilevanza irrinunciabile in quanto lo sviluppo professionale, entro tale concezione, non è più qualcosa che viene riversato dall'esterno o destinato a fasi successive, ma un vero e proprio spazio di costruzione continuo a cui i futuri insegnanti possono iniziare a partecipare già in fase di formazione iniziale.

---

<sup>204</sup> Il tema della comunità di pratica (Wenger, 1998), la cui influenza nel dibattito organizzativo degli ultimi anni ha contribuito non poco ad orientare una varietà di elaborazioni sul terreno del *knowledge management* e dello sviluppo delle risorse umane, è considerato da molti punto di riferimento per approcci capaci di stimolare forme specifiche di riflessività e di apprendimento in azione. Secondo Lipari (2006) la prospettiva della comunità di pratica come schema utile allo sviluppo di interventi formativi basati sulla riflessione e sull'apprendimento nella pratica, sulla cooperazione e sullo scambio di esperienze può diventare la cornice di riferimento della formazione oltre l'aula. Così il ricercatore nel suo contributo "Metodi della formazione oltre l'aula: apprendere nelle comunità di pratica" colloca la sua riflessione nella tensione tra le pratiche tradizionali fondate sull'insegnamento e quelle più vicine alla sensibilità delle esperienze metodologiche basate sul primato dell'apprendere. L'intenzione è quella di valorizzare, in rapporto alle caratteristiche di campi d'azione determinati, un uso intelligente e pragmatico di combinazioni tra schemi tradizionali e modalità più centrate sulla soggettività e sull'apprendere dall'esperienza, ma in un'ottica che gradualmente sposti il baricentro delle attività formative verso queste ultime.

Sempre nell'ambito di questo assioma vi è, infine, un altro importante richiamo: quello al “movimento”, che in linea di principio, ma soprattutto sul piano della pratica, dovrebbe caratterizzare la professione docente durante tutto il percorso di carriera e andrebbe promosso sia attraverso la formazione iniziale che attraverso quella continua. Senza dimenticare, a questo proposito, che la mobilità degli insegnanti è per l'UE uno dei quattro principi basilari per la professione dell'insegnante.<sup>205</sup>

Tale accezione – con particolare riferimento alla fase “*initial*” – non si rivolge unicamente al periodo di tirocinio, ma a una mobilità più ampia di carattere istituzionale e internazionale. Suddetta mobilità dovrebbe impattare sulla crescita personale e professionale dei soggetti in formazione e/o del lavoratore professionista, contribuire al miglioramento delle competenze linguistiche e sociali, alla circolazione di idee, pratiche e competenze, alla promozione di reti associative e istituzionali che cooperano a livello europeo, al superamento dei confini nazionali a favore della costruzione di una cittadinanza europea “tangibile” ed aperta. Se si riconosce agli insegnanti qualificati un ruolo assolutamente primario nel voler attrezzare i cittadini europei efficacemente con le competenze necessarie per affrontare le sfide del XXI secolo, la loro mobilità rimane un “punto debole cruciale” e resta “l'eccezione, più che la regola”<sup>206</sup>. (INDIRE, 2009).

#### X ASSIOMA: *adeguate politiche formative*

Come molti esperti hanno osservato, la formazione iniziale degli insegnanti è strettamente correlata agli indirizzi politici nazionali, che oltre a efficaci e aderenti percorsi di formazione iniziale dovrebbero garantire tutte le condizioni successive legate alle fasi di reclutamento, inserimento e formazione continua di questa figura professionale.

---

<sup>205</sup> Commissione Europea, Relazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Relazione sul seguito della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 10 luglio 2001, relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori, COM(2004) 21, 2004.

<sup>206</sup> Gli insegnanti per una scuola del XXI secolo orientati a preparare i giovani alla cittadinanza in una società composita e mobile, multietnica e multiculturale, europea e globale, devono poter avere esperienze formative e di crescita professionale che li portano a contatto diretto con altre visioni del mondo educativo, altri modi di fare scuola, altre lingue e culture, altri colleghi e altri alunni, e lo devono poter fare come parte del loro processo di formazione: questo è quanto l'Unione Europea raccomanda. La mobilità degli insegnanti è per l'UE uno dei quattro principi basilari per la professione dell'insegnante.

E' evidente e c'è comune accordo nell'affermare che tutte queste fasi non possono risultare tra loro slegate, cosicché la possibilità di evolvere verso approcci sistemici nelle politiche destinate alla riforma dei sistemi di formazione iniziale e continua degli insegnanti è sempre più caldeggiata. Un simile orientamento, tuttavia, è tanto suggestivo quanto difficile da raggiungere e le motivazioni di questa difficoltà sono attribuibili sia alla desueta lentezza degli apparati legiferativi – dai quali dipendono le decisioni di scenario e di inquadramento – sia all'effetto dei ricorrenti terremoti politici che di questi tempi attraversano il nostro Paese lasciando dietro di sé riforme frammentarie e contraddittorie accompagnate da una consueta difficoltà nell'allocazione delle risorse.

Per agire in direzione di una riforma della formazione iniziale destinata agli insegnanti di scuola secondaria c'è bisogno di un orientamento che assicuri senso, profondità e sostanza agli sforzi di cambiamento e non tanto di ulteriori analisi sommative e particolaristiche su singoli aspetti di sistema; un approccio globale che incoraggi i decisori politici a pianificare e a controllare valore ed efficacia del cambiamento entro una scala temporale più larga – più adatta a garantire una riforma graduale del curriculum – è quanto mai auspicabile.

In questa direzione l'obbligo di rinforzare i finanziamenti ai sistemi educativi deve accompagnarsi allora a recuperi significativi di efficacia e di qualità nei risultati dell'istruzione, così come l'analisi delle decisioni che attengono a ciascun livello di responsabilità deve diventare *conditio sine qua non* per l'innescare di un circuito virtuoso centro/periferia, addetti ai lavori/contesto sociale-istituzionale allargato per l'ideazione del curriculum, per la sua realizzazione, per la sua osservazione sistematica e valutazione di efficacia. L'ideazione e la realizzazione di un curriculum – anche da una prospettiva prettamente politica – non può che privilegiare un modello misto di implementazione, né solo *top down*, né solo *bottom-up*.

#### **4.2. Prospettive di sviluppo per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria: potenziali raccomandazioni**

*“Ritengo sia necessario avere come priorità la valorizzazione della professione docente e del personale scolastico tutto. Vanno introdotte nuove modalità di sviluppo di*

*carriera dei docenti, con l'avvio di un sistema di valutazione delle prestazioni professionali collegato ad una progressione di carriera, svincolata dalla mera anzianità di servizio[...] Intendo avviare una riflessione per il nuovo reclutamento dei dirigenti scolastici e dei docenti (non tralasciando il TFA), dopo un confronto con il mondo della scuola ed una riflessione approfondita sul tema. In tale confronto, dovrà anche essere valutata la possibilità di una dotazione ordinaria di dirigenti tecnici con un profilo professionale non solo centrato sulla competenza giuridica e contabile ma anche, e soprattutto, sulle competenze organizzative e sulla capacità di governo delle comunità complesse, integrando il relativo organico. [...] A tutte le misure sinora illustrate relativamente al personale della scuola, si deve aggiungere un serio segnale al personale precario, mediante l'elaborazione di un nuovo piano triennale di assunzione in ruolo".<sup>207</sup>*

Nel quadro di intervento prospettato da questo estratto di intervista al ministro Carrozza<sup>208</sup> vi è un generale richiamo all'urgenza e alla necessità di interventi concreti sul sistema scuola nel suo complesso. L'obiettivo che si coglie tra le righe rivela un'intenzione finalizzata ad intercettare e a dare risposte concrete ai bisogni di crescita professionale degli attori di sistema, assieme ad adeguate politiche di formazione iniziale, di reclutamento e di formazione continua.

Di certo vi è che sul piano della pratica il percorso si profila arduo e ricco di insidie frutto di anni di problemi e criticità lasciati pressoché irrisolti, come parte di questo lavoro ha dimostrato.

Nel primo capitolo si è dedicato ampio spazio alla disamina delle *policy* e degli orientamenti europei in materia di formazione iniziale e continua degli insegnanti per poi spostare il *focus* sui processi di riforma attivati nel nostro paese in risposta a suddetti indirizzi.

Con l'incedere del secondo capitolo l'attenzione è stata nuovamente ricondotta ad una prospettiva che avvicinando dimensione europea a quella nazionale si è cimentata nel tracciare il profilo dell'insegnante secondario emergente e auspicato entro i confini dell'Unione, per poi analizzare più da vicino le dimensioni che ne caratterizzano lo sviluppo professionale nelle diverse fasi di carriera. Al fine di rendere quest'analisi

---

<sup>207</sup>Intervista a Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca <http://www.vita.it/societa/scuola/il-ricco-programma-del-ministro-carrozza.html>

<sup>208</sup> Maria Chiara Carrozza, professore universitario di bioingegneria industriale, dal 28 aprile 2013 è ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel governo Letta.

maggiormente effettiva si è ritenuto opportuno fare riferimento ad alcuni indicatori descritti e commentati entro una delle più importanti indagini condotte in questo ambito a livello europeo: TALIS, che seppur riferita ai docenti di scuola secondaria di primo grado, in servizio, ha rappresentato un'ottima misura di confronto con riferimento alle caratteristiche del *target* ma soprattutto con riferimento alla domanda di sviluppo professionale evidenziata.

A partire da questo sforzo di inquadramento della figura dell'insegnante, con particolare riferimento alla sua formazione iniziale e all'impatto che questa può avere in un'ottica di sviluppo professionale, l'obiettivo di questo lavoro di ricerca è stato quello di misurare o quantomeno rappresentare in termini di impatto gli effetti di questo primo anno di TFA, il cui esordio non è certo stato tra i migliori.

Dopo aver proceduto all'analisi dei risultati raccolti attraverso il questionario e alla rappresentazione delle principali criticità evidenziate, nell'ambito di questo ultimo capitolo si è delineata – a partire da una selezione di contributi disponibili in letteratura – una proposta pedagogica declinata in assiomi, indicante le dimensioni irrinunciabili da perseguire e i presupposti da garantire per una formazione iniziale di “senso” degli insegnanti secondari.

Tale proposta non si configura come terapia diffusa ai mali del sistema ma piuttosto come opportunità di riflessione per ripensare e ove necessario riformulare le azioni strategiche da porre in essere in vista di interventi più significativi rispetto a quanto finora prospettato a livello politico.

Tra le principali raccomandazioni affidate agli ultimi passaggi di questo lavoro vi è certamente il richiamo ad una *maggiore responsabilità della politica* nel garantire raccordo agli impianti normativi che hanno avviato la formazione iniziale specialistica degli insegnanti, tanto in direzione della costruzione di un profilo professionale alto, coerente con lo sviluppo di nuove competenze professionali, quanto alla gestione sistemica delle variabili che intervengono nelle fasi direttamente successive e che possono risultare determinanti – nel bene e nel male – per il successo del processo di riforma in atto.

Da un punto di vista generale i principali nodi da sciogliere a livello politico sono legati alla discutibile lunghezza – anche in confronto con quanto avviene negli altri

paesi europei – dei percorsi destinati agli insegnanti di scuola secondaria, assieme al mancato coordinamento con nuove forme di reclutamento dei docenti.<sup>209</sup> In questo senso, la difficoltà evidente a progettare percorsi di formazione iniziale in un organico disegno d'insieme si è già rivelata nell'attuale “congelamento” dei bienni di II livello finalizzati alla formazione dei docenti di scuola secondaria di II grado, le cui future abilitazioni rischiano di avvenire ancora per tempo esclusivamente tramite reiterati TFA attivati in regime transitorio.<sup>210</sup>

Questo elemento di criticità richiama a sé i limiti delle capacità previsionali del nostro Paese che agisce per lo più in assenza di scenari e certezze sul lungo periodo; se poi si aggiungono i problemi di natura economica che di fatto impediscono una seria pianificazione del fabbisogno di docenti sul lungo periodo e ultima, ma non meno impattante, la difficoltà legata alla richiesta di stabilizzazione dei precari abilitati, il quadro è completo.

Sempre a questo livello è inoltre importante prendere coscienza della relazione “malata” oggi esistente tra richieste in termini di sviluppo professionale, qualità dei profili in uscita ed effettive opportunità di carriera. La scarsa incentivazione sul piano economico della figura dell'insegnante rappresenta, infatti, la punta di un iceberg, la cui parte sommersa, in realtà, rivela uno scarso riconoscimento sociale di tale figura, favorita, per certi versi, dall'assenza di un codice deontologico della professione e di una sua codifica in

---

<sup>209</sup> Sulla base delle analisi e delle proposte riportate nel Libro Bianco relativo alla formazione iniziale e al reclutamento dei docenti un'altra problematica sistemica rimasta irrisolta è il rapporto tra i diversi modelli di formazione previsti per i vari segmenti formativi, con particolare riferimento al livello strutturale dei percorsi. La diversificazione dei percorsi formativi per le diverse tipologie di insegnanti non trova ragione d'essere se non in aspetti organizzativi propri dei vari segmenti o, peggio, in prerogative che si arrogano i diversi settori del sapere. Questa separazione netta di ambiti rischia di produrre pericolose ricadute quali l'indebolimento della formazione disciplinare nella scuola primaria e una minore attenzione all'interdisciplinarietà nella scuola secondaria.

<sup>210</sup> L'aver ipotizzato con il DM 249/2010 l'istituzione di apposite lauree magistrali ad “indirizzo didattico”, muove nella giusta direzione di salvaguardare peculiarità formative destinate specificatamente alla professionalità docente. L'obiettivo di allineare e rendere competitiva la durata dei percorsi della formazione iniziale in Italia con il resto d'Europa, tuttavia, non risulta efficacemente raggiunto in quanto non ha saputo tener conto della difficoltà di delineare i nuovi percorsi all'interno di un possibile quadro organicamente unitario della formazione dei docenti a livello europeo. Sul piano qualitativo l'aver sganciato il momento del tirocinio da una parte del percorso ha: a) indebolito il tirocinio e il ruolo strategico di un'osservazione sul campo più distesa e costantemente affiancata da momenti di riflessione critica e di approfondimento anche didattico disciplinare; b) indebolito la ricerca didattica disciplinare, separando di fatto la formazione disciplinare dalla sua possibile declinazione didattica nei suoi concreti contesti esperienziali educativi; c) aperto il varco all'idea che l'anno di TFA rappresenti una modalità per approntare percorsi abbreviati con carattere di sanatoria, scambiando il percorso di tirocinio in mero servizio prestato per un certo periodo in assenza di abilitazione.

termini di standard professionali. (Strano, 2013). Tuttavia, il fatto che in Italia l'insegnamento faticò ad acquisire quelle caratteristiche fondanti che lo qualificano come "professione" – persistendo tutte le difficoltà relative ai problemi di definizione di un sapere specialistico<sup>211</sup>, alla certificazione di standard professionali e alla costruzione di autonomia professionale – non è imputabile unicamente alla precarietà politica che contraddistingue lo "Stivale" ma va ricercato anche nelle deboli sinapsi di un sistema nell'ambito del quale *Università e istituzioni scolastiche devono necessariamente ripensare al loro ruolo.*

È a questo livello che si innesta la seconda importante raccomandazione.

L'università italiana in ambito di formazione iniziale degli insegnanti è chiamata a confrontarsi con le proprie responsabilità riferite ad una fenomenologia contingente che comunemente la porta a soffrire di un *deficit* di cultura organizzativa (Margiotta, 2007). In questo ambito deve avere il coraggio di esplorare strade inedite, mettendosi alla prova, misurandosi con nuovi paradigmi, dialogando maggiormente con le nuove generazioni di ricercatori, e deve muovere questo passo nella consapevolezza che la transizione da un modello elitario di università a forte pregnanza culturale ad un sistema di formazione superiore mirato alla trasmissione delle competenze tecnico professionali, richiede degli *standard* di progettazione e di organizzazione delle attività didattiche non sempre consueti all'esperienza accademica. (Perucca, 2005)

Il primo passo per riuscire in questa intenzione è quello di evitare di lasciarsi intrappolare nella desueta contrapposizione tra idealismo e utilitarismo, già accennata nel ripercorrere la storia che ha caratterizzato lo sviluppo della figura docente nel nostro paese. Le università devono garantire un ambiente di apprendimento che sia comunità di ricerca e di sapere, ma soprattutto comunità di apprendimento. Attraverso questa nuova prospettiva l'istruzione superiore può realizzare uno spazio che sia concretamente e contemporaneamente destinato alla formazione sia iniziale che continua della professionalità docente<sup>212</sup>. Uno spazio la cui portata euristica si dichiara nel favorire un incontro significativo tra scuola e università offrendo strutture e luoghi di apprendimento che consentano l'integrazione tra saperi teorici ed esperienza

---

<sup>211</sup> Ci si riferisce in questo caso ad un corpo di conoscenze e competenze professionali specifiche.

<sup>212</sup> La formazione universitaria secondo Alessandrini (2012) è il luogo in cui è possibile ristrutturare, riorganizzare, criticare e gerarchizzare le conoscenze acquisite in diversi luoghi, anche in modo informale, ma dalle quali può emergere un potenziale contributo da parte di ogni soggetto al cambiamento.

professionale, attivando reticoli di interazione e di compromissione ricorsiva tra disciplina/ricerca e disciplina/insegnamento. (Margiotta 2007; Perucca 2005)

Solo entro questa evoluzione sarà possibile affermare un nuovo statuto della formazione iniziale che sia capace di rileggere la diade teoria/prassi in chiave ricorsiva e sistematica e allo stesso tempo di dare espressione alla progettazione di un percorso curricolare in grado di promuovere adeguati livelli di sviluppo professionale.

Nella formazione iniziale degli insegnanti, infatti, come per la preparazione di ogni altro professionista, è centrale l'integrazione tra "sapere" e "saper fare", tra "teoria" e "prassi", ragion per cui i tirocini e i laboratori costituiscono importanti canali di comunicazione, attraverso i quali la ricerca universitaria e l'esperienza professionale maturata sul campo si intrecciano e si integrano tra loro. Non sorprende allora che le istituzioni scolastiche assumano, entro tale quadro, i confini di luoghi nei quali sono accumulate esperienze e competenze professionali che devono avere un ruolo forte nella formazione dei nuovi docenti.

A partire da questa evidenza, l'attuale percorso di formazione iniziale deve essere necessariamente rivisitato a favore di un'integrazione attiva e reiterata nella vita globale di quella che è un'organizzazione complessa come la scuola, prevedendo attività di insegnamento in responsabilità ed esperienze ad elevato impatto professionalizzante. Ripensare le proposte di tirocinio e i momenti di contatto con il contesto professionale implica per il sistema formazione e, in particolare per l'Università, una transizione verso nuovi assunti educativi quali ad esempio: l'importanza di un sapere situato, la centralità della dimensione sociale dell'apprendere, la rielaborazione di modelli a partire dall'esperienza, l'interdisciplinarietà richiesta nell'agire pratico. (Bonometti, 2013)

Sempre in questa direzione è interessante osservare, altresì, come lo sviluppo del dialogo scuola-università possa indirettamente favorire nuove forme di incontro tra competenze "esperte" provenienti dal contesto scolastico – intrise di quel sapere professionale necessario alla progettazione e all'attuazione di attività prettamente specialistiche – e mondo accademico, attivando in questo modo significative ricadute

qualificanti anche sui docenti già in servizio.<sup>213</sup> Nel perseguimento di questo obiettivo si palesa una ulteriore *mission*, quella finalizzata a creare le basi per lo sviluppo di una solida comunità di professionisti così da sostenere le possibilità di rinnovare continuamente le proprie conoscenze, avvalendosi di un sapere condiviso co-generato dall'interazione tra comunità di pratiche professionali e il circuito della ricerca e della formazione.<sup>214</sup>

In conclusione, con riferimento all'apprendimento adulto che lo denota, l'insegnamento universitario destinato ai futuri insegnanti deve muovere in una direzione entro cui la competenza da formare non è più quella che prescrive "a priori" cosa fare, ma quella in grado di analizzare il problema, di ricorrere se necessario a esperienze strutturate, di generare nuovo sapere interagendo cooperativamente con altri sistemi di conoscenza. Accolta questa istanza non può che seguire un abbandono dell'apprendimento basato su procedure formali predefinite in favore di metodologie di ricerca e sperimentazione, di comunicazione e di apprendimento in azione.

Imboccare questa strada – per quanto complesso si configuri l'*iter* – è l'unico modo per far sì che la formazione iniziale degli insegnanti diventi un percorso di "senso" ad alto impatto professionalizzante; oggi più che in passato è quanto mai necessario uscire dall'improvvisazione e dalla casualità, perché se l'obiettivo è quello di formare una professionalità relazionale entro cui il lavoro cognitivo acquista carattere auto-organizzatore e co-costruttore, l'insegnamento deve obbligatoriamente caratterizzarsi come il risultato di un processo di continua, ricorsiva e sistematica interazione tra teoria e pratica, conoscenze tacite ed esplicite, *curricolo* formale e informale, saperi epistemologici, tecnici e pratici.

---

<sup>213</sup> Entro questo spazio si configura una significativa opportunità per la scuola dell'autonomia di incentivare lo sviluppo di carriere professionali di docenti esperti che possono migliorare le proprie competenze attraverso nuove funzioni e responsabilità nell'area della ricerca didattica, nella produzione e nella documentazione di materiali didattici, nel tutoraggio dei docenti neo-assunti.

<sup>214</sup> Il ruolo dell'università diventa ulteriormente strategico nella misura in cui essa si dimostra capace di analizzare, sistematizzare e orientare il sapere professionale tacito ed esplicito presente oggi nel sistema scolastico, anche attraverso una sistematica rilettura con cui gli attori organizzativi elaborano localmente i problemi dell'insegnamento, inventando soluzioni pertinenti per i differenti contesti di azione.

La prima “mobilità”<sup>215</sup> che si richiede è allora quella in direzione di un nuovo atteggiamento verso il ruolo strategico che l’insegnante ricopre nel più ampio contesto della società della conoscenza, perché non è più sostenibile accogliere in modo apatico la discontinuità e l’approssimativa “levità” che denota di questi tempi gli interventi di formazione iniziale. Il regime transitorio non deve figurare come prospettiva a lungo termine, poiché il solo TFA non solo non è in grado di garantire le esigenze di tenuta complessiva del sistema formativo terziario (ANFIS, 2013), ma non può nemmeno salvaguardare i necessari livelli di specializzazione della professione richiesti dalla fase iniziale.

L’insegnamento, assieme a tutte le dimensioni finora esaminate, deve allora recuperare il proprio valore costitutivo di “missione”, e deve farlo fin dalla fase “*initial*”, perché la sola enfasi sul suo carattere funzionale porta a ridurre il docente a un semplice impiegato (Morin, 2000). Solo l’atto di cura nel salvaguardare se stesso, così da non ridursi unicamente a funzione, specializzazione, professione, può, assieme a politiche attente e mirate aprire la strada a quel percorso “continuo” e di “senso” guidato dalla consapevolezza che tutto inizia da un bravo insegnante.

---

<sup>215</sup> In questa accezione la mobilità viene interpretata in chiave metaforica, ciò non toglie che l'attuale programmazione non tiene conto degli scenari europei entro i quali si dovrebbe collocare la mobilità della professione docente. I percorsi avviati in modalità transitoria, infatti, non solo non la prevedono ma non sarebbero, comunque, in grado di ricavare il giusto spazio per queste iniziative che verosimilmente potrebbero essere attivate una volta messo a sistema l’impianto definitivo di formazione iniziale. Si ricorda, a questo proposito, che in una Comunicazione del 2007 la Commissione Soprattutto in considerazione dei principi legati alla formazione iniziale degli insegnanti pronunciati a dalla Commissione nel 2007 secondo cui gli anni di formazione iniziale dovrebbero essere contrassegnati da processi di mobilità atti ad innestare quel patrimonio di competenze che solo il confronto con altre realtà è in grado di promuovere.



# Bibliografia

- Alessandrini G. (a cura di) (2007), *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*, Carocci editore, Collana Le Bussole, Roma.
- Alessandrini G. (2009a), *Quale futuro tra sfide internazionali e “mannaie” locali*. Rivista Roma Tre News Tecnologie e Vita quotidiana. XI, 1.
- Alessandrini G. (2009b), L’educazione degli adulti tra le nuove sfide dell’Università e della Formazione Continua. Rivista EdaForum-LLL. 5, 13.
- Alessandrini G. (2009c). *Focus “La Formazione e l’Università”*. FOR, 78, gennaio-marzo.
- Alessandrini G., (2011), *Oltre il diversity management: nuove sfide per la formazione*, in De Angelis M.G. (a cura di) *Benessere Persona e Benessere Organizzativo: un binomio possibile? La cultura del lavoro come leva strategica per il successo d’impresa*, Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini G. (2012), *La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020*, in Margiotta U. (a cura di) *Formazione & Insegnamento X – 1 – 2012*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Ajello A., Ghione V. (2000), *Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti*, in Benadusi L., Serpieri R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell’autonomia*, Carocci, Roma.
- Annali Pubblica Amministrazione, 2008, *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, APA, 1-2.
- Baldacci M. (2010a), *Curricoli e competenze*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M. (2010b), *La dimensione metodologica del curricolo*, FrancoAngeli, Milano.
- Becker G. S. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press, New York; 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993;
- Bell D. (1973), *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*, Basic Books, New York.
- Benadusi L., Landri P. (2002), *Verso la governance. L’eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema dell’istruzione e della formazione*, in *Economia e Lavoro*, n. 1, 2002.

- Bereiter C. (1994), *Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse*. Educational Psychologist, 29(1), pp. 3-12.
- Bereiter C. (2002), *Education and mind in the knowledge age*, Hillsdale, NJ:LEA.
- Bereiter C., Scardamalia, M. (2003), *Learning to work creatively with knowledge*. In E. De Corte, L. Verschaffel N. Entwistle J.V. Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimension*, Elsevier Science, Oxford, pp. 73-78.
- Bereiter C., Scardamalia M., Cassells C., Hewitt J. (1997). Postmodernism, *Knowledge Building, and elementary science*. Elementary School Journal, 97, pp. 329-340
- Bertagna G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.
- Boeri T. (2002), *Il mercato del lavoro: Riforme per le nuove generazioni*, in Calabrò A. (ed.), *Mercati, Libertà e regole per la democrazia economica*, Il Sole 24Ore, Milano.
- Bonaiuti G. (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento.
- Bonetta G., Crivellari C. (2002), *Il ruolo delle SSIS nella professione docente*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, F. Angeli.
- Bonometti S. (2013), *Il tirocinio come esperienza di riflessività*, in *Pedagogia del Lavoro*, Prospettiva EP, Anno XXXVI n. 3 Settembre - Dicembre 2013, Armando Editore, Roma.
- Bottani N. (2009), *L'indagine TALIS dell'OCSE. Altri guai per la scuola italiana*, (s.l.; s.n.).
- Boud D., Keogh R., Walker D. (1985), *Reflection: Turning Experience in to Learning*, Kogan Page, London.
- Brusciagioni M. (1991), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano.
- Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J. (2000), *The green paper on teacher Education in Europe - High quality teacher education for high quality education and training*, Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE), <http://tntee.umu.se/>, 2000. Presentazione in italiano: in UeS, 1R, 2000, p.20 e UeS, 2R, 2000, p.90.
- Bruner J. (1991), *Costruzione di Sè e costruzione del mondo*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 125-137.

- Caena F., 2010, *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari*, Pensa, Lecce.
- Calderhead J., Gates P. (a cura di) (1993), *Conceptualizing Reflection in teacher development*, Falmer, London.
- Calvani A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet, Torino.
- Calvani A. (2009), *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Indicazioni per una scuola efficace*, Erickson, Collana Tecnologie nella didattica, Trento.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F., Contini M. (a cura di) (1999), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma.
- Castoldi M., Damiano E., Mariani A.M. (2007), *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cavalli A., Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna.
- CEDEFOP (2004), *Common european principles for validation of non-formal and informal learning*, Final proposal from “Working Group H”, Brussels, 3 March.
- Cheong Cheng Y., Tung Tsui K. (1999), *Multimodels of Theacher Effectiveness: Implications for Research*, in *The Journal of Education Research*, January/February 1999 vol. 92 n.3.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press, Massachusetts.
- Costa M. (1999), *Dirigere la scuola dell'Autonomia*, Isedi-Utet, Torino.
- Costa M (2010), *Sviluppo professionale del docente in una prospettiva di politica educativa formativa europea*, in Tessaro F. (a cura di), *Ricerca didattica e counseling formative*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 95-121.
- Costa M. (2011a), “Il valore della competenza”, in Costa M. (a cura di), *Il valore oltre la competenza*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Costa M. (2011b), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano.
- Costa M. (2011c). *Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia*, in Margiotta U. (a cura di), *Formazione & Insegnamento*, Vol. 3, pp. 42-58, Pensa MultiMedia, Lecce.

- Damiano E. (1997), *L'azione didattica*, Armando, Roma.
- Demetrio D. (1998), *I processi di significazione nell'esperienza adulta*, in Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Armando Editore, Roma.
- De Sanctis G. (2010), *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*, Fondazione G. Agnelli.
- Di Nubila R.D., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di sviluppo e di formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Dordit L. (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Provincia Autonoma di Trento.
- Drago R. (2003), *L'insegnante triste*, in Margiotta U. (a cura di) *Formazione & Insegnamento*, Numero 1/2, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Drucker P.F. (1993), *Post-capitalist society*, Butterworth-Heinemann, Oxford;
- Dutto M.G., Michelini M., Schiavi S. (2000), *Reinventing in-service teacher training: research grants for teachers, Proceedings of the 3rd International Practitioner Research Conference*, Innsbruck.
- Dutto M.G. (2001), *La professionalità nel sistema dell'autonomia*, in Q6 – *La formazione dei docenti/1*, Treccani, Iter, 9 – suppl. p.11.
- Ellerani P. (2010), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano.
- Engeström Y. (1987), *Learning By Expanding. An Activity-Theoretical Approach To Developmental Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engeström Y. (1990), *Learning, working and imagining*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engeström Y. (1999), *Prospectives on Activity theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Engeström 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.
- Eurydice (2005), *Key data on Education in Europe 2005*, , ISBN 92-894-9422-0.
- Fabbri L. (1998), *Insegnanti allo specchio*, Armando, Roma.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2001), *La formazione del Sé professionale*, Guerini, Milano.

- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Faure E. and others (1972), *Learning to be*, Paris, Unesco.
- Ferragina A.M., F. Pastore (2005), *Factor Endowment and Market Size in EU-CEE Trade : Would Human Capital Change Actual Quality Trade Patterns?*, Eastern European Economics, M.E. Sharpe, Inc., vol. 43(1), pages 5-33, January.
- Fiorin I. (2012), *Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti*, in Margiotta U. (a cura di), *Formazione & Insegnamento*, X-1-2012, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Foray D. (2006), *L'economia della Conoscenza*, Il Mulino, Bologna.
- Fumagalli A. (2007), *Bioeconomia e capitalismo cognitivo*, Carocci, Roma.
- Ghione V. (2010), *Gli insegnanti come “professionisti riflessivi”*, in *Psicologia Scolastica Vol. 9, num. 2*, Fiera & Liuzzo Group, Roma, pp. 187-214
- Ghione, V., (2010), *Strategie per la promozione del successo formative*, in Ajello A.M., Ghione V., Belardi C., *Psicologia e scuola. Una prospettiva socio-culturale*. Infantiae.org., Roma, pp. 170-192.
- Giambelluca G., Rigo R, Tollot M.G., Zanchin M.R. (2007), *Promuovere le competenze, Linee guida per valutare con Talent Radar*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Hagger H., McIntyre D. (2006), *Learning teaching from teachers*, Open University Press, Maidenhead.
- Jorgensen C.H. (2004), *Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful?*, in *Journal of Workplace Learning*, XVI, n. 8, 2004, pp. 455-465.
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kuhn T. S. (1978), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ .
- Lipari D. (2006), *Metodi della formazione “oltre l’aula”: apprendere nelle comunità di pratica*, in Montedoro C., Pepe D. (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, ISFOL, Collana I Libri del Fondo Sociale Europeo.
- Lisimberti C. (2006), *L' identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e pensiero, Milano.
- Lucas Y., Dubar C. (a cura di) (1994), *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses Universitaires de Lille, Lille.

- Luzzatto G. (2001), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma, Carocci, 2001.
- Luzzatto G. (2003). *Formazione iniziale: riforme fatte, riforme da fare*, in Rassegna Istituto Pedagogico di Bolzano, IX, Appendice.
- Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando Editore, Roma.
- Margiotta U. (a cura di) (2006). *Professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Margiotta U. (a cura di) (2010), *Abilitare la professione docente. Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Pensa MultiMedia, Lecce.
- Margiotta U. (2011), *Apprendimento esperto competenze*, in Costa, M., *Il valore oltre le competenze*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Margiotta U., Minello R. (2011), *Poiein, Le scienze della trasformazione umana*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Massaro G. (2005), *Laboratorio e tirocinio nella riforma degli ordinamenti*, in Perruca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria, vol. 1*, Armando Editore, Roma.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it.), Cortina, Milano 2003.
- Milani L. (2000), *Le competenze specifiche del mestiere di docente*, in Scuola italiana moderna n.10.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mortari L. (2009), *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Robitaille D.F., Foy P. (2009). *TIMSS Advanced 2008 International Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School*. TIMSS & PIRLS, International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The knowledge-creating company*, Oxford University Press, New York.
- Nuttin J. (1983), *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma.
- OCSE/CERI (a cura di) (1994), *Valutare l'insegnamento: per una scuola che conti*, Armando, Roma.

- OCSE/CERI (a cura di) (1998), *Analisi delle politiche dell'istruzione*, Armando, Roma.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris.
- OECD (2010), *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg.
- OECD (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
- Padoan I, Cherubini G., Cisotto L., Toffano E. (2001), *I saperi dell'insegnante*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, (p. 67- 122). Lecce, Pensa Multimedia.
- Padoan I., Felisatti E. (2001), *Epistemologia e metodologia del tirocinio*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Lecce, Pensa Multimedia, p. 153-178.
- Padoan I. (2010), *Psicopedagogia dell'insegnare*, in Tessaro F. (a cura di), *Ricerca didattica e counseling formative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Palmer P.J. (1998), *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, Jossey Bass, San Francisco (CA).
- Paquay L. (2000), *Donner du sens à la formation continuée*, in Carlier G., Renard J.P., Paquay L. (sous la direction de), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, De Boeck, Bruxelles,
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (2001), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université.
- Paquay L., Altet M., Charlier E', Perrenoud P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma.
- Pellerey M. (2001), *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, F.Angeli, Milano, pp. 231-276.
- Pellerey M. (2011), *L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica*, Scuola democratica, 2, pp. 37-54.
- Perrenoud P. (2001), *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, ASA Editores, Porto.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.

- Perucca A. (a cura di) (2005), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria, vol. 1*, Armando Editore, Roma.
- Perulli E. (2007), *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*. Franco Angeli, Milano.
- Pontecorvo C., Fusè L. (a cura di) (1981), *Il curriculum, prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino.
- Previtali D. (2011), *I profili professionali degli insegnanti e dei dirigenti*, Provincia Autonoma di Trento.
- Quaglino G.P., Carrozzini G.P. (1998), *Il processo di formazione, dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano.
- Quaglino G.P. (2006), *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano, pp. 119-120.
- Relazione del Consiglio "Istruzione", al Consiglio europeo, sugli "Obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e formazione" [5680/01 EDU 18 - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].
- Roldão M.C. (2008), *Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva*, in *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, Annali Pubblica Amministrazione, 1-2., pp47-63.
- Rorty R. (1994), *The Linguistic Turn: Recent Essay in Philosophical Method*, Chicago 1967, tr. it. S. Velotti, *La svolta linguistica*, Garzanti, Milano.
- Rossi B. (1996), *Il genitore*, in Scurati C. (a cura di), *Volte dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Shannon C.E., Weaver W. (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana, Ill..
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Simeone D. (2010), *Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza*, in Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini e Associati, Milano, pp. 167-184.

- 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.
- Strano A. (2013), *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA* (s.l.; s.n.).
- Striano M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Striano M. (2010), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma.
- Tessaro F. (a cura di) (2010), *Ricerca didattica e counseling formativo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Tuomi-Gröhn T., Engeström Y., (2003), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*, Pergamon, Amsterdam.
- Vasquez A. , Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento.
- Viteritti A. (2004), *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna,.
- Viteritti A. (2005), *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita contemporanea*, Guerini, Milano.
- Viteritti A. (2007), *Chi sono, cosa faccio: identità soggettiva e professionalità nella vita sociale contemporanea*, in Talamo A., Roma F. (a cura di), *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano, pp. 181-211.
- Volpi C. (2012), *Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi*, in Margiotta U. (a cura di), *Formazione & Insegnamento X –1–2012*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Vuorikari R. (2010), *Sviluppo professionale degli insegnanti*, Unità Europea eTwinning (CSS), Bruxelles.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford.
- Zago G. (2013), *Fra continuità e cambiamento: il lavoro nella pedagogia Italiana del secondo dopoguerra*, in *Pedagogia del Lavoro*, Prospettiva EP, Anno XXXVI n. 3 Settembre - Dicembre 2013, Armando Editore, Roma.

# Documenti europei e riferimenti sitografici

- ANFIS, *Rapporto TFA 2013*, in  
[http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti\\_ANFIS\\_TFA/RA\\_TFA\\_2013/Rapporto\\_ANFIS\\_sul\\_TFA-primo\\_ciclo\\_2013-1\\_settembre\\_2013.pdf](http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti_ANFIS_TFA/RA_TFA_2013/Rapporto_ANFIS_sul_TFA-primo_ciclo_2013-1_settembre_2013.pdf)
- Cajani G., *Formazione iniziale e formazione in servizio degli insegnanti: cenni su esperienze italiane ed europee*, in  
<http://www.stmoderna.it/public/Allegati/Luigi%20Cajan%20Mundus.doc>
- Cappa C., Niceforo O., Palomba D., *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in  
[http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-7\\_Cappa&Niceforo&Palomba.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-7_Cappa&Niceforo&Palomba.pdf)
- CEDEFOP (2010), *Annual Report*, in  
[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4100\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4100_en.pdf)
- COMMISSIONE EUROPEA, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Bruxelles, ottobre 2000. SEC (2000) 1832, in  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf)
- COMMISSIONE EUROPEA, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione COM (2001) 678, Bruxelles, novembre 2001, in  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>
- COMMISSIONE EUROPEA, *"Istruzione & Formazione 2010" l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa. Bruxelles, 3 marzo 2004 (08.03) (OR. EN) 6905/04, in  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/joint04\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/joint04_it.pdf)
- COMMISSIONE EUROPEA, *Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa*, COM(2005) 549, in

- [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11091\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11091_it.htm)
- COMMISSIONE EUROPEA (2009), *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009*. SEC(2009)1616/F, in <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2009/EN/2-2009-1616-EN-F-0.Pdf>
  - COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo ed al Consiglio, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007). SEC(2007) 931; SEC(2007)933, in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>
  - COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE, *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo. Bruxelles, 3.3.2010, in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>
  - CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA DEL CONSIGLIO EUROPEO, *Lisbona 23/24 marzo 2000*, in [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)
  - CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO E DEI RAPPRESENTANTI DEI GOVERNI DEGLI STATI MEMBRI, riuniti in sede di Consiglio, del 15 novembre 2007, sul *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti (2007/C 300/07)*, in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:IT:PDF>
  - CONCLUSIONI DEL CONSIGLIO del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* (2009/C 119/02), in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>
  - Consiglio dell'Unione Europea (2003), “*Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento)*”, Bruxelles, 7 maggio 2003 (13.05) (OR. EN) 8981/03, in [http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/c\\_134030607.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/c_134030607.pdf)
  - Croce C., *Finalità e struttura del programma OCSE-PISA*, in <http://www.fisicamente.net/SCUOLA/index-900.htm#BIB>)
  - Cucchiara S., *Knowledge Building: i principi teorici*, in

- <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/viewFile/123/91>
- De Carli S., *Il ricco programma del Ministro Carrozza*, in  
<http://www.vita.it/societa/scuola/il-ricco-programma-del-ministro-carrozza.html>
  - Dutto M.G. (2003), *Lo sviluppo professionale degli insegnanti*, in  
[http://www.delfo.forli-cesena.it/scuoleinrete/art\\_stampa.asp?ID=3](http://www.delfo.forli-cesena.it/scuoleinrete/art_stampa.asp?ID=3)
  - ECTS, in  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm))
  - ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna*, in  
[http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt\\_-\\_ENTEPE\\_Book.pdf](http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEPE_Book.pdf)
  - ENQA, *10 years (2000-2010) - A decade of European co-operation in quality assurance in higher education*, in  
<http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA%2010th%20Anniversary%20publication.pdf>
  - E Twinning (2011), *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*, in  
[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)
  - EQF, in  
[http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf)
  - Eurydice (official website), in  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///brochure\\_eurydice\\_LL.PDF](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///brochure_eurydice_LL.PDF)
  - Eurydice (2002), *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*, Rapporto I - *Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale - Istruzione secondaria inferiore generale*. D/2002/4008/8 ISBN 2-87116-341-3, in  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///Key\\_topics\\_1\\_initial\\_training\\_transition\\_work\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_topics_1_initial_training_transition_work_IT.pdf)
  - Eurydice (2008), *Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa*, in  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094IT.pdf)
  - Eurydice (2013), *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. Edizione 2013. *Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, in  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key%20Data%20on%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20in%20Europe.%202013%20Edition_IT.pdf)

- European Commission (2005). Communication from the commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles. COM(2005), in  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- European Commission (2010), Communication from the commission. *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles. COM(2010)  
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>
- INDIRE (2013), *Insegnanti in Europa, Formazione, status, condizioni di servizio*, Bollettino di informazione internazionale, numero monografico, ottobre 2013, in  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///bollettino\\_insegnanti\\_UE\\_2013.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf)
- INVALSI, *OCSE PISA 2006*, in  
[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006\\_it\\_05](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05)
- IPRASE (2011), *Definizione dinamica dei profili professionali del personale insegnante, nei diversi ruoli esercitati, e del personale dirigente del sistema scolastico e formativo del Trentino*, in  
[http://try.iprase.tn.it/iprase/bandi/download/Definizione\\_dinamica\\_profili\\_insegnanti.pdf](http://try.iprase.tn.it/iprase/bandi/download/Definizione_dinamica_profili_insegnanti.pdf)
- ISFOL (2012), *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*, in  
<http://ww2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2012/08/Rapporto-EQF.pdf>
- Libro bianco della Commissione Europea (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, di Édith Cresson (a cura di), in  
[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf)
- Libro bianco, *Formazione iniziale e Reclutamento* (Dossier 4 – DDM-GO, giugno 2013), in  
<http://afamidamus.altervista.org/libro-bianco-su-formazione-iniziale-e-reclutamento/>
- *Lifelong Learning Programme*, in  
<http://www.programmallp.it>
- Lo Schiavo A. (1991), *Teorie del curriculum*, in  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/teorie-del-curricolo\\_\(Enciclopedia\\_Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/teorie-del-curricolo_(Enciclopedia_Italiana)/)
- Luzzatto G., *Futuri insegnanti: una (brutta) proposta sulla formazione, nulla sul reclutamento*, pp. 14-17., in  
<http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialedicembre10.pdf>

- Luzzatto G., *L'eredità della SSIS. "Luci e ombre" della Scuola per la formazione degli insegnanti*, in  
<http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/3024>
- Metodo del Coordinamento Aperto, in  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/open\\_method\\_coordination\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_it.htm)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, L'Italia nell'indagine TALIS, prime indicazioni e tendenze, in  
[http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/ocse\\_2009.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/ocse_2009.pdf)
- Moro W., *Gli insegnanti di nuovo al centro*, pp. 3-4, in  
<http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialedicembre10.pdf>
- OCSE (2005), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, in  
<http://www.oecd.org/edu/school/Rapporto%20nazionale%20dell%E2%80%99Italia.pdf>
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, in  
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD, 2012 Italia. Dare slancio alla crescita e alla produttività, in  
<http://www.oecd.org/about/publishing/ItalyBrochureIT.pdf>
- Olimpo G. (2010), *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*. TD-Tecnologie Didattiche, 50, pp. 4-16, in  
[http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF50/1\\_Olimpo.pdf](http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF50/1_Olimpo.pdf).
- Presidenza europea, *Quale definizione del profilo degli insegnanti nell'Unione Europea?* Dal Seminario "I nuovi profili dell'insegnante" organizzato sotto l'egida della Presidenza europea il 29 settembre 2001, in  
<http://www.concured.it/Bruxelles.doc>
- Processo di Bologna, in  
<http://www.bolognaprocess.it/>
- *Programma di lavoro dettagliato sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa* [Gazzetta ufficiale C 142/01 del 14.03.2002], in  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11086\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_it.htm)
- RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006, sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in

- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Reguzzoni M., *La formazione degli insegnanti nell'UE*, pp. 19-23, in <http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialedicembre10.pdf>
  - Segantini T., *Tre domande sulla professione docente*, pp. 10-12, in <http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialedicembre10.pdf>
  - Tropea A., *Formazione e professionalità dei docenti sono la chiave dell'autonomia*, pp. 7-9., in <http://educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialedicembre10.pdf>
  - UNESCO (2010), *Quadro di riferimento delle Competenze per i docenti sulle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)*, in [http://elkmserver.dist.unige.it/epict/documents/UNESCO\\_ICT\\_CFT%5B6\\_0%5D.pdf](http://elkmserver.dist.unige.it/epict/documents/UNESCO_ICT_CFT%5B6_0%5D.pdf)
  - UNESCO, *Education for Innovative Societies in the 21st century*, in <http://www.unesco.org/education/G8DeclarationonEducation.pdf>
  - Viteritti A., *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*, Paper presentato al Workshop "Scuola e Università" Convegno della Sezione AIS (Associazione Italiana di Sociologia) Metodologia, Lo studio del mutamento sociale: problemi metodologici e ricerche empiriche. Università di Salerno, gennaio 2004, in [http://www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper\\_viteritti\\_salerno.pdf](http://www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf)



# ALLEGATI

## Allegato 1 – Il questionario

### SEZIONE 1 – DATI ANAGRAFICI

1.1.	Nome ( <i>facoltativo</i> )	
1.2.	Cognome ( <i>facoltativo</i> )	
1.3.	Classe di concorso	A037 - Filosofia e storia A051 - Materie letterarie A061 - Storia dell'arte A111 - Lingua e civiltà straniera - Cinese A112 - Lingua e civiltà straniera - Arabo A114 - Lingua e civiltà straniera - Neogreco A246 - Lingua e civiltà straniera - Francese A346 - Lingua e civiltà straniera - Inglese A446 - Lingua e civiltà straniera - Spagnolo A546 - Lingua e civiltà straniera - Tedesco A646 - Lingua e civiltà straniera - Russo
1.4.	Età	Eventuale intervallo 24 - 70
1.5.	Regione e provincia di Residenza	Regioni italiane e relative province
1.6.	E' in possesso di altre abilitazioni?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No, non conseguita - Congelato SSIS
1.7.	Attualmente presta servizio come insegnante?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Non più
1.8.	Esperienza nell'insegnamento	<input type="checkbox"/> Nessuna <input type="checkbox"/> Complessivamente inferiore ad un anno <input type="checkbox"/> Da 1 a 5 anni <input type="checkbox"/> Superiore ai 5 anni
1.9.	Materia insegnata	<input type="checkbox"/> nessuna <input type="checkbox"/> lingue <input type="checkbox"/> materia umanistica <input type="checkbox"/> altro

## SEZIONE 2 – MOTIVAZIONE A SVOLGERE IL TFA

2.1. Come giudica la sua <b>motivazione iniziale</b> a svolgere il percorso TFA?	<input type="checkbox"/> molto bassa <input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> elevata <input type="checkbox"/> molto elevata
2.2. Come giudica la sua <b>motivazione in itinere</b> a svolgere il percorso TFA?	<input type="checkbox"/> molto bassa <input type="checkbox"/> bassa <input type="checkbox"/> elevata <input type="checkbox"/> molto elevata
2.3. Ritiene che l'organizzazione del percorso da parte Ministero abbia inciso nel suo livello di <b>motivazione in itinere</b> ?	<input type="checkbox"/> Sì, in modo positivo <input type="checkbox"/> Sì, in modo negativo <input type="checkbox"/> No, in alcun modo
2.4. Ritiene che l'organizzazione del percorso da parte dell'Ateneo abbia inciso nel suo livello di <b>motivazione in itinere</b> ?	<input type="checkbox"/> Sì, in modo positivo <input type="checkbox"/> Sì, in modo negativo <input type="checkbox"/> No, in alcun modo

## SEZIONE 3 – SODDISFAZIONE GENERALE RISPETTO AL PERCORSO

3.1. Ritiene utile, rispetto alla sua esperienza, il tempo dedicato alla frequenza dei corsi TFA?	<input type="checkbox"/> per niente utile <input type="checkbox"/> poco utile <input type="checkbox"/> utile <input type="checkbox"/> molto utile
3.2. Ritiene che la partecipazione al percorso di Tirocinio Formativo Attivo abbia finora prodotto un miglioramento delle sue competenze?	<input type="checkbox"/> molto basso <input type="checkbox"/> basso <input type="checkbox"/> elevato <input type="checkbox"/> molto elevato
3.3. Su una scala da 1 (molto basso) a 4 (molto alto) come giudica l'impatto del percorso TFA (sia con riferimento alla parte didattica che a quella di tirocinio diretto e indiretto) sullo sviluppo e/o miglioramento delle seguenti conoscenze, capacità e competenze:	
– Conoscenza della disciplina da insegnare entro un quadro di cultura generale.	Molto basso 1 2 3 4 Molto elevato
– Competenza didattica nell'insegnamento della disciplina per cui si consegue l'abilitazione	Molto basso 1 2 3 4 Molto elevato
– Capacità riflessiva e auto valutativa , cioè di osservazione e controllo dei processi di insegnamento- Apprendimento, di verifica e di	Molto basso 1 2 3 4 Molto elevato

valutazione che caratterizzano la disciplina.	
– Capacità di costruire un proprio stile di insegnamento.	Molto basso 1 2 3 4 Molto elevato
– Capacità pedagogiche generali e specifiche.	Molto basso 1 2 3 4 Molto elevato
– Capacità di sviluppo qualitativo del proprio ruolo in relazione alla propria motivazione e al codice deontologico della professione di insegnante.	Molto basso 1 2 3 4 Molto elevato

#### SEZIONE 4 – SODDISFAZIONE GENERALE RISPETTO AGLI ASPETTI ORGANIZZATIVI

4.1. Ritiene che la durata dei percorsi formativi attivati nell'ambito del TFA sia adeguata rispetto agli obiettivi previsti dal DM 249/10?	non adeguata 1 2 3 4 molto adeguata
4.2. Come valuta l'organizzazione del percorso con riferimento ai seguenti aspetti:	
a) logistica e organizzazione degli spazi	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
b) articolazione del calendario dei corsi	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
c) pianificazione oraria dei corsi	
d) disponibilità di materiali didattici	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
e) qualità dei materiali didattici	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
f) articolazione del calendario degli esami di fine corso	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
g) avvio e gestione della fase di tirocinio diretto e indiretto	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
h) supporto informativo / help desk	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
4.4. In generale, ritiene di aver ricevuto adeguata assistenza e supporto	
a) dai referenti di area linguistica e umanistica?	Per niente adeguata 1 2 3 4 molto adeguata
b) dal personale docente	Per niente adeguata 1 2 3 4 molto adeguata
c) dal personale tecnico amministrativo	Per niente adeguata 1 2 3 4 molto adeguata

## SEZIONE 5 – VALUTAZIONE DEI CORSI DI AREA COMUNE PEDAGOGICA

5.1. Come valuta, in generale, i corsi di area comune pedagogica con riferimento alle seguenti dimensioni?	
a) Ricchezza dei materiali proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
b) Pertinenza dei materiali e dei contenuti proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
c) Chiarezza dei materiali proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
d) Potenziale innovativo e trasferibilità didattica della attività laboratoriali in presenza	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
e) Pertinenza delle attività laboratoriali in presenza	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
f) Qualità delle attività online	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
g) Efficacia dei corsi rispetto al proprio sviluppo professionale	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
h) Spendibilità delle proposte didattiche	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
i) Competenza disciplinare dei docenti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
j) Chiarezza espositiva dei docenti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
k) Disponibilità dei docenti a fornire chiarimenti e approfondimenti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

5.2. Soddisfazione generale con riferimento ai singoli corsi	
– Teorie dell'istruzione	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Autonomia scolastica, politica e legislazione scolastica	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Progettazione del curricolo e programmazione educativa	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Valutazione dell'apprendimento e valutazione di sistema	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Tecnologie educative	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Metodologie didattiche innovative	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Pedagogia speciale	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica dei Bisogni Educativi Speciali	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Pedagogia interculturale e dell'inclusione	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

## SEZIONE 6 – VALUTAZIONE DEI CORSI DI INDIRIZZO

6.1. Come valuta, in generale, i corsi di indirizzo con riferimento alle seguenti dimensioni?	
a) Ricchezza dei materiali proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
b) Pertinenza dei materiali e dei contenuti proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
c) Chiarezza dei materiali proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
d) Potenziale innovativo e trasferibilità didattica della attività laboratoriali in presenza	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
e) Pertinenza delle attività laboratoriali in presenza	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
f) Qualità delle attività online	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
g) Efficacia dei corsi rispetto al proprio sviluppo professionale	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
h) Spendibilità delle proposte didattiche	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
i) Competenza disciplinare dei docenti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
j) Chiarezza espositiva dei docenti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
k) Disponibilità dei docenti a fornire chiarimenti e approfondimenti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

6.2. Soddisfazione generale con riferimento ai singoli corsi	
– Principi operativi di glottodidattica	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio pedagogico didattico	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della lingua	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio di didattica della lingua	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della micro lingua	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio di didattica della microlingua	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della cultura	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio di didattica della cultura	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della letteratura	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio di didattica della letteratura	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

6.3. Soddisfazione generale con riferimento ai singoli corsi(Classe A037)	
– Didattica del testo filosofico	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Filosofia teoretica	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Filosofia morale	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della storia medievale	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della storia moderna	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della storia contemporanea	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio pedagogico didattico	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

6.4. Soddisfazione generale con riferimento ai singoli corsi(Classe A051)	
– Didattica della lingua e letteratura italiana	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica del latino	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della geografia	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della storia antica (storia greca)	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della storia antica (storia romana)	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della storia medievale	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio pedagogico didattico	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

6.5. Soddisfazione generale con riferimento ai singoli corsi(Classe A061)	
– Didattica della storia dell'arte dall'antichità al tardo medioevo	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della storia dell'arte dall'età moderna a quella contemporanea	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Didattica della letteratura e dell'informazione artistica	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
– Laboratorio pedagogico didattico	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

6.6. Soddisfazione generale con riferimento ai singoli corsi (Classe Neogreco)	
- Principi operativi di glottodidattica	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
- Laboratorio pedagogico didattico	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
- Didattica della Lingua, letteratura e cultura Greca (neogreco)	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
- Laboratorio di didattica della Lingua, letteratura e cultura Greca (neogreco)	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
- Didattica della Lingua, letteratura e cultura Greca (bizantina)	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
- Didattica della Lingua, letteratura e cultura Greca (greca antica)	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

## SEZIONE 7 – VALUTAZIONE DELLE ATTIVITA' RELATIVE ALLA FASE DI TIROCINIO INDIRETTO

7.1. Come valuta, in generale, le attività implementate dai tutor coordinatori relative alla fase di tirocinio indiretto con riferimento alle seguenti dimensioni?	
a) Ricchezza dei materiali proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
b) Pertinenza dei materiali e dei contenuti proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
c) Chiarezza dei materiali proposti	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
d) Potenziale innovativo e trasferibilità didattica della attività laboratoriali in presenza	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
e) Pertinenza delle attività laboratoriali in presenza	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
f) Qualità delle attività online	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
g) Efficacia dei corsi rispetto al proprio sviluppo professionale	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
h) Spendibilità delle proposte didattiche	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
i) Competenza disciplinare dei Tutor	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
j) Chiarezza espositiva e informativa dei Tutor	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente
k) Disponibilità dei Tutor a fornire	non soddisfacente 1 2 3 4 molto soddisfacente

chiarimenti e approfondimenti	
-------------------------------	--

