

University teaching and high professionalization

Didattica universitaria e alta professionalizzazione

Maria Teresa Moscato, Giorgia Pinelli

Abstract

In a general pedagogical perspective, there is no doubt that the person professionalization starts, upstream, in its overall educational process, starting from childhood and, downstream, in a series of events, direct and indirect, which happened in non-formal and informal context. The school-academic contexts constitute only a segment of the professionalization process. This essay try to explain this question: could the university teaching actually be bent in the direction of professionalization? The Authors speak from two similar but different point of view (both university students; doctoral student one/university activities management the other one). The conclusion is not entirely optimistic, but this paper tries to discover the conditions of allowing or preventing the professionalisation into the nowadays university teaching.

L'Università e l'idea di professionalizzazione

Come premessa remota dobbiamo osservare che l'idea di professionalizzazione non è realmente estranea alla formazione universitaria in quanto tale: piuttosto occorre comprendere come essa si configurasse idealmente nell'università tradizionale (intendiamo l'università anteriore al 1968). Questa comprensione deve servirci a interpretare correttamente lunghe resistenze interne ad alcuni processi di trasformazione, posizioni pregiudiziali tuttora osservabili, e perfino alcune insufficienze presenti rispetto al tema della professionalizzazione dentro l'università oggi.

La professionalità che si prefigurava come meta formativa dentro l'università era in primo luogo una professionalità "alta", propria di una classe dirigente, professionalità la cui prima base, quindi, poteva essere solo una conoscenza rigorosa di tipo scientifico. Se è la scienza il fondamento della professionalità e della responsabilità di una classe dirigente, ne segue che il primo compito dell'università (un compito funzionale ed etico-politico insieme) è quello di garantire lo sviluppo della conoscenza scientifica in tutte le sue dimensioni: la conoscenza umana va dunque "preservata", ed insieme "sviluppata", perché essa costituisce di per sé un "bene comune" da custodire implementandolo. Partendo da una simile premessa, concettualmente semplice, ma eticamente e politicamente "forte", il modello formativo accademico assume di necessità alcuni caratteri specifici: il modello è elitario e meritocratico, perché la classe dirigente è inevitabilmente composta dai "pochi" e "meritevoli", anche quando gli accessi fossero incoraggiati e facilitati per numeri di studenti

sempre più ampi. Ma l'intrinseca selettività del modello dipende in primo luogo dalla necessità che sia lo studente ad adeguarsi alla richiesta formativa, e mai viceversa, dal momento che il compito prioritario dell'istituzione accademica è lo sviluppo della conoscenza. La conoscenza poi (l'alta "cultura"), assumerebbe intrinseco valore formativo, sia sul piano personale, sia nei confronti di un'alta professionalità, che si configura come "remota" rispetto al percorso accademico. Naturalmente esistevano forti differenze, nel concreto dei percorsi accademici, ma soprattutto in relazione alla presenza di un profilo professionale definito (come nel caso di medicina o ingegneria). Una sottile linea di demarcazione distingueva quindi, non tanto le facoltà scientifiche da quelle umanistiche, ma le facoltà e i loro percorsi interni in relazione alla maggiore o minore definizione di un profilo professionale, socialmente riconosciuto e condiviso da studenti e docenti.

Non c'è dubbio che la presenza di un profilo professionale di formazione costituisca un vincolo e un legame unitario, sia per i docenti fra loro, sia nelle relazioni dei docenti con gli studenti. Anche permanendo implicito, il profilo interviene sulle reciproche aspettative, determinando una significativa differenza in tutta la didattica universitaria. A ciò si aggiunge, per alcune professioni, la presenza di uno specifico Albo professionale, e quindi di un Ordine professionale: ciò modifica già a monte i rapporti didattici fra le diverse generazioni universitarie, e introduce un'idea di responsabilità formativa, in termini professionali, e una possibilità di controllo diretto di detta formazione professionale, da parte della generazione anziana, e di quella dei docenti universitari in particolare. Per questa via, una Facoltà con un profilo professionale relativamente meno definito, come la ex Facoltà di Giurisprudenza, assumeva ed assume di fatto una configurazione formativa "forte", nella connessione con le attività dei propri ordini professionali.

In linea generale, meno netto è il profilo professionale atteso, meno incisiva appare l'idea di una responsabilità formativa dell'Università in senso professionale, sia con riferimento ai contenuti disciplinari che vengono proposti, sia con riferimento alle modalità di insegnamento, e sia soprattutto per quanto riguarda le modalità di valutazione/selezione degli studenti stessi. Nelle Facoltà più nettamente professionalizzanti, il prestigio accademico dei docenti è di norma non separabile dal loro prestigio professionale e sociale, e ciò facilita, nella percezione dello studente, fin dai primi anni, l'idea di avere comunque da imparare dagli accademici i "segreti di un mestiere" prestigioso. Si tratta di un elemento motivazionale talmente importante da correggere anche eventuali errori didattici dei docenti.

Si configurava una diversa situazione, nel modello tradizionale, per le Facoltà in cui il profilo professionale era meno netto, e per le quali l'insegnamento nella scuola secondaria avrebbe costituito in ogni caso un possibile sbocco. Pensiamo in primo luogo ai corsi di laurea in Lettere e ai corsi di Laurea di Matematica e Fisica: tuttavia queste Facoltà godevano in ogni caso di un indiscusso prestigio culturale e scientifico, sul piano sociale, tale da attrarre studenti che in larga misura si sarebbero poi trasformati in insegnanti secondari (più o meno come ripiego professionale).

Esistevano inoltre dinamismi di osmosi fra la scuola secondaria e l'Università, favoriti in primo luogo da un orizzonte culturale e ideale condiviso: ai fini di un'alta professionalità remota, una didattica universitaria fortemente selettiva attribuiva alla scuola secondaria di tipo liceale (in primis il liceo classico) una funzione propedeutica e preparatoria, e la scuola secondaria si riconosceva e si rappresentava come tale senza particolari resistenze. Fino al 1969, un preciso quadro normativo regolava del resto gli

accessi accademici, definendo con quale titolo di maturità secondaria si potesse accedere a ciascuna Facoltà, e quindi appariva nettamente distinta, anche nelle attese sociali, la funzione di preparazione accademica assolta dal liceo classico (unica secondaria dalla quale si accedesse a tutte le Facoltà), rispetto al liceo scientifico e rispetto agli Istituti Tecnici, indirizzi per i quali le possibilità di accesso accademico si riducevano progressivamente. Questa situazione determinava una relativa uniformità nella preparazione iniziale di base degli studenti di ogni singola Facoltà (a parte le differenze individuali), e influenzava le aspettative dei docenti accademici nello svolgimento delle loro lezioni. Era, ad esempio, un luogo comune che gli studenti provenienti dal liceo classico eccellessero perfino in Matematica.

Negli anni Sessanta apparve un volume di uno studioso americano che aveva indagato sui titoli scolastici e accademici di grandi manager dell'industria e di imprenditori di successo, evidenziando la frequenza di studi umanistici nei loro curricula (Mc Keon, 1971). In un momento in cui ci si rappresentava un contrasto decisivo fra le "due culture", umanistica e scientifica, il dato appariva per alcuni versi sorprendente.

In realtà, la capacità preparatoria dei licei nei confronti dei percorsi accademici di tutte le Facoltà appariva essenziale e funzionale (e ciò si può osservare ancora adesso) nella misura in cui la professionalità alta prefigurata (sia dall'Università sia dalla scuola secondaria) era quella dello studioso, dell'intellettuale e dello scienziato. Una buona cultura di tipo umanistico, effettivamente acquisita, può costituire infatti una precondizione eccellente per qualsiasi professionalizzazione successiva, per la sua dimensione storica, per la padronanza linguistica che propone e stimola, per la metodologia logico-analitica sollecitata ed addestrata dallo studio delle lingue classiche¹. Il dato rilevato da Mc Keon era quindi per molti versi comprensibile. Se i corsi di laurea meno professionalizzanti miravano a formare soprattutto intellettuali e scienziati, l'insegnamento secondario appariva un ripiego professionale perfettamente compatibile. In questa concezione la professionalità insegnante secondaria viene omologata e assimilata a quella dell'accademico, sia pure su un livello meno specialistico (che si tratti di filosofia, di letteratura italiana o di matematica), e questa concezione influenza una teoria della scuola secondaria e dei suoi obiettivi, e influenza le aspettative reciproche di allievi e insegnanti secondari. Ne consegue ancora che, come nella scuola la logica del programma presuppone un primato dell'epistemologia delle discipline (rispetto alla psicologia dell'allievo), così, in parallelo, la didattica universitaria prevedeva una sistematicità con elementi propedeutici preordinati, che tocca l'intero percorso accademico come ogni singolo corso. Esistevano *Istituzioni di... Propedeutiche a...* e sempre corsi strutturati secondo una logica Istituzioni/ Corso Generale/ Uno o più corsi monografici/ Esercitazioni.

I corsi avevano normalmente durata annuale (tre ore settimanali da novembre a maggio), con tre appelli d'esami l'anno. Il tempo, in questo modello, è dunque un tempo lungo e disteso e si assume che lo studente debba solo occuparsi dei propri studi². Di fatto, gli

¹ E del resto il latino e il greco, come la matematica, sembrano discipline dotate di intrinseco potere selettivo e discriminante per le intelligenze giovanili. Ma forse, più che il potenziale intellettuale, esse selezionano e potenziano nello studente atteggiamenti intellettuali disciplinati e metodici. Di fatto, l'eliminazione del latino dalla scuola media riformata dalla l. 1859/1962 avvenne proprio per impedire ogni selezione prematura degli studenti allora obbligati a scuola fino a 14 anni.

² In realtà i non frequentanti e i fuori corso sono stati sempre un numero molto elevato, così come gli studenti lavoratori. Ma l'una e l'altra cosa non erano percepite socialmente come problematiche.

ordinamenti universitari erano governati da “tabelle” (nel 1968 l’ordinamento dipendeva da una legislazione del 1933) che definivano il numero e la denominazione delle discipline di insegnamento sull’intero territorio nazionale, nonché la natura fondamentale/obbligatoria o facoltativa dell’insegnamento ed eventuali propedeuticità. Per inserire un nuovo insegnamento su un corso di laurea un Ateneo doveva ottenere una specifica autorizzazione ministeriale³. Il modello accademico che possiamo quindi chiamare “tradizionale” appariva perciò rigido, meritocratico, fortemente selettivo, e avente di mira una professionalizzazione “alta” e in qualche misura “remota”, pur nelle forti differenze fra le Facoltà e i corsi di laurea specifici, e, come abbiamo già detto, rispetto alla presenza di profili professionali più o meno nettamente definiti. In estrema sintesi, l’idea era che “ciò che è buono per l’Università è buono anche per la professione”, indipendentemente dagli aggiustamenti e specificazioni che si dovranno successivamente integrare, nel corso della vita adulta, per ottenere una professionalità concreta. Perciò non sorprende l’idea che anche un manager di successo dell’industria o della finanza potesse avere una formazione accademica di tipo umanistico.

Bisogna segnalare che questa idea sopravvive, almeno parzialmente, in molti di noi, e che permane una latente e confusa “nostalgia” dell’Università tradizionale, insieme alla rappresentazione sociale diffusa di una “perdita di professionalità” generalizzata nelle nuove generazioni, proprio a causa del (supposto) degrado dell’Università attuale. In sintesi, non si riesce ad accettare l’idea di una professionalità scissa dalla conoscenza scientifica in senso forte e completo (intendendo anche la cultura umanistica come “scientifica”), e nella misura in cui tale formazione scientifica non fosse più necessaria, si vede minacciata, se non distrutta, l’idea stessa di Università e la sua funzione.

I limiti pedagogici del modello accademico tradizionale

In realtà, il modello formativo sopra definito “tradizionale” presentava e presenta dei limiti oggettivi sul piano pedagogico-didattico, e quindi nella sua efficacia formativa. Il principale limite è la tendenza all’*astrattezza*, limite generato dalla “distanza” che si determina fra il mondo accademico e gli ambiti professionali di potenziale riferimento. Questo limite appare corretto soltanto dove una forma di ingresso nella prassi venga predisposta già nel percorso accademico (ad esempio la pratica clinica nelle Facoltà di Medicina, e in genere tutte le forme e i livelli di tirocinio). Soprattutto, si tratta di un rischio intrinseco nel modello formativo scientifico /accademico, che può essere corretto fisiologicamente solo quando i docenti hanno a loro volta una personale esperienza professionale, che permetta loro di

³ Nei primi anni Novanta le denominazioni disciplinari degli insegnamenti progressivamente aggiunti erano tanto diversificate sul territorio nazionale, che il CUN tentò una prima revisione delle denominazioni in senso unificante e un riordino complessivo di tutti i settori disciplinari, in parallelo a un riordinamento tabellare per tutti i corsi di laurea. Prima della fine del decennio, l’operazione venne rifatta ex novo seguendo la logica opposta, e cioè definendo obbligatoriamente i SSD (Settori Scientifico Disciplinari) da collocare in ogni corso di laurea, e lasciando alla responsabilità dei singoli Atenei la denominazione delle discipline da attivare. E’ da sottolineare che il progetto di revisione del 1994 presentava ancora una logica e un’aspirazione ad un quadro epistemologico dello sviluppo degli insegnamenti, pretesa che sarebbe sparita nella successiva logica professionalizzante del sistema tre più due, costruito viceversa sugli obiettivi formativi e i profili professionali. La proliferazione “selvaggia” delle denominazioni ha accompagnato la frammentazione dei contenuti dei corsi di laurea nel modello Tre +Due.

esplicitare almeno alcune finalizzazioni dei contenuti teorici proposti ai loro studenti, mettendoli in relazione ad una pratica professionale concreta.

Questo limite si rileva già nell'istruzione secondaria, e si può esprimere in altri termini dicendo che esiste una potenziale tendenza dell'istruzione formale (scolastica e accademica) a riprodurre se stessa all'infinito. Così, ad esempio, possiamo insegnare accademicamente una pedagogia che serva semplicemente ad insegnare pedagogia, e non mai a modificare le prassi relazionali ed educative nei contesti formativi concreti.

Questo vale per ogni disciplina, ed il rischio di astrattezza viene potenzialmente accresciuto dalla tendenza del docente/ricercatore universitario ad insegnare quasi esclusivamente ciò che è oggetto dei suoi studi e delle sue competenze, con grandi difficoltà a decentrarsi, almeno fino a comprendere a grandi linee il bisogno formativo dei suoi studenti. Un docente universitario dovrebbe almeno prefigurare i caratteri della professionalità, diretta o remota, verso cui i suoi studenti debbono essere orientati, e ciò è molto difficile per i "ricercatori puri" (che non siano mai neppure entrati in una scuola). Ovviamente non è impossibile studiare un profilo professionale che non si è mai sperimentato, per capire la funzione che alcuni contenuti disciplinari presentano in quella professione⁴, ma bisognerebbe prima cogliere l'importanza di una curvatura professionalizzante del proprio insegnamento.

Una struttura accademica inizialmente costruita su una logica epistemologica favorisce questo limite, e rende difficile comprendere, a molti accademici, pur scientificamente competenti ed apprezzabili, l'esistenza di un problema formativo, in senso pre-professionale o professionale, nell'ambito universitario.

Un secondo limite formativo è dato da un impianto e da una concezione oggettivistica della conoscenza scientifica, che si prefigura per la mente come un "dato" (piuttosto che come una costruzione personale), e che perciò favorisce una didattica trasmissiva e un apprendimento ripetitivo e meccanico (soprattutto dove lo studente non riesca ad accedere a una vera comprensione dei contenuti che gli vengono proposti). Questo rischio, che costituiva già un antico "peccato di origine", può essere corretto più facilmente con una didattica rivolta a piccoli gruppi, con modalità seminariali, laboratoriali, attivanti e partecipative; con strategie valutative che permettano di indagare la comprensione personale, con forme di tutorato. In altre parole con un incremento della relazione didattica diretta fra docenti e discenti: in questo senso i colloqui orali sono preferibili alle prove scritte o ai test; le prove di scrittura personale (relazioni, esercitazioni, tesine) sono più utili di test standardizzati, perché comportano l'attivazione dello studente e una più stretta relazione con il docente.

Ma l'impianto oggettivistico/astratto interiorizzato determina anche una incapacità del docente universitario di strutturare una lezione frontale rappresentandosi le menti e le potenziali condizioni soggettive, di conoscenza e di abilità, dei propri studenti. Ne consegue una competenza didattica che non si evolve professionalmente nel corso della carriera accademica: alcuni accademici sono straordinariamente comunicativi per

⁴ Ad esempio, ci sono contenuti pedagogici essenziali per le scienze medico-infermieristiche, oppure per i dietisti, che attengono alla relazione con gli utenti e ai problemi di prevenzione e di educazione sanitaria, e che quindi toccano le strategie comunicative e delle comunicazioni a tutti gli effetti didattiche. Non va bene qualsiasi corso di pedagogia generale, e questi studenti (in genere fortemente prevenuti verso le discipline pedagogiche) riescono a cogliere l'importanza di alcune categorie generali solo dopo aver riconosciuto nell'insegnamento di pedagogia un loro problema professionale specifico e concreto.

temperamento e sono oratori affascinanti e attrattivi, altri, indipendentemente dalle loro competenze scientifiche, sono monotoni e noiosi nell'esposizione, e quindi risultano poco efficaci didatticamente.

Vediamo dunque che esistevano ed esistono delle precondizioni negative già nel modello tradizionale, rispetto allo sviluppo potenziale di una didattica professionalizzante dentro l'università, e che purtroppo le innovazioni strutturali intervenute nell'ultimo trentennio, al di là degli scopi dichiarati e proclamati, sono ancora ben lontane dall'aver affrontato il problema. Per un altro verso, è sempre rimasto implicito, nonostante i dibattiti culturali e politici intervenuti negli ultimi trenta anni, il problema centrale, che è comunque di scelta politica, se sia l'università la struttura che più funzionalmente possa e debba trasformarsi per assicurare una professionalizzazione a tutti i livelli all'universo della popolazione giovanile.

Si tratta infatti di problemi differenti che spesso vengono assimilati superficialmente e affrontati in termini poco funzionali. Una cosa è la verifica e la revisione di un modello formativo che mirava alla professionalizzazione alta e remota, revisione del resto sempre resa necessaria e possibile in funzione dell'evoluzione della conoscenza scientifica. Altra cosa è la revisione della struttura accademica e del suo modello formativo in funzione di una professionalizzazione di tutti i giovani e a tutti i livelli, associando idealmente i medici ed ingegneri agli educatori professionali e agli enologi, gli architetti ai dietisti e agli assistenti sociali. Di fatto, ogni professionalità esige specifici percorsi formativi che non vengono garantiti automaticamente dalle rappresentazioni dei legislatori, i quali mostrano di credere che la dignità del lavoro umano e lo sviluppo di una competenza professionale specifica siano garantiti dalla definizione formalizzata dei percorsi e dei titoli che qualificano ad esso. Vedremo che l'esito di un lungo percorso sembra aver trasferito su una struttura accademica divenuta di massa gli stessi difetti formativi che abbiamo sopra evidenziati, generalizzando piuttosto processi di burocratizzazione crescente.

Prima di passare all'analisi delle vicende successive al 1968, vorrei richiamare l'attenzione sul caso particolare costituito dalla ex Facoltà di Magistero, nata con una specifica vocazione professionale nei confronti dei docenti elementari e dei loro formatori, a cui si accedeva per concorso solo dagli Istituti Magistrali quadriennali. Di fatto le Facoltà di Magistero si erano venute configurando come delle "sorelle minori" della Facoltà di Lettere, conferendo titoli affini a quelli da essa rilasciati (Materie Letterarie e Lingue, oltre alla laurea in Pedagogia, equivalente quasi totalmente a quella in Filosofia, almeno ai fini dell'insegnamento). Questa osservazione è significativa rispetto al destino successivo delle Facoltà di Magistero, in cui comunque si concentravano e si concentrano la maggior parte degli insegnamenti di area pedagogica.

Primo giro di boa: la rivoluzione del 1968 e la legge 910/69

L'anno 1968 può essere assunto come punto di svolta e anche come momento simbolico in cui una serie di trasformazioni esplodono e diventano comunque consapevoli. Ai fini di questa specifica riflessione ci sono, a mio parere, soprattutto due elementi significativi da prendere in esame. C'era stata pochi anni prima, in Italia, una rilevante riforma nell'istruzione (l. 1859/1962), che aveva innalzato l'obbligo scolastico a 14 anni in un unico canale scolastico, la "scuola media unificata", determinando così negli anni immediatamente successivi, un'espansione della frequenza della secondaria superiore in

progressione geometrica (Chiosso 1992). Questo dato è la preconditione oggettiva dell'espansione progressiva delle iscrizioni universitarie successivamente al 1968. Ma tecnicamente essenziale fu soprattutto la l. 910/1969, con la quale gli accessi universitari venivano aperti senza limitazioni a tutti coloro che avessero acquisito un titolo secondario di durata quinquennale. La legge si presentava come "transitoria", in attesa di una riforma della secondaria superiore che si attendeva allora come imminente (sarebbe arrivata solo nel 2010), ed aveva il chiaro intento di favorire e incrementare la frequenza universitaria nell'universo giovanile. Di fatto, il cambiamento più rilevante che si osserva nell'Università post Sessantotto è appunto l'incremento del numero degli studenti. Si deve notare anche che fra gli effetti della l. 1859/62 ci fu una forte espansione della richiesta di insegnanti su tutto il territorio nazionale, e dunque crebbero i numeri degli iscritti in tutte le Facoltà che all'insegnamento davano accesso. Non cambiò di fatto il modello formativo, almeno non formalmente, ma in realtà la legge 1859/62, nata da un lungo e conflittuale dibattito, e varata in forza di un consenso politico e sociale che non si sarebbe mai più verificato nell'intera storia della Repubblica, aveva posto le premesse remote anche della successiva trasformazione dell'Università. L'estensione dell'obbligo in un canale unico di tipo secondario (non post-elementare) aveva infatti introdotto un modello di scolarizzazione universale tendenzialmente espansivo, che estendendosi nel tempo a tutto il sistema formativo avrebbe eliminato ogni possibilità di selezione e meritocrazia. Gli impliciti pedagogici ed etico/politici del modello della scolarizzazione universale sono fortissimi (ed alcuni certamente apprezzabili e condivisibili), ma in sintesi estrema determinano una posizione pregiudiziale secondo cui tutto ciò che è destinato "ai pochi" non abbia alcun valore, e quindi non debba essere perseguito e protetto, ma piuttosto modificato in senso universalistico (la formazione universale è appunto assunta come garanzia di una progressiva democratizzazione della vita sociale). In tal modo si modifica la teoria della scuola e della professionalità insegnante; si esclude l'idea che la scuola secondaria abbia una funzione preparatoria nei confronti dell'Università; si chiede all'Università stessa di legittimare la sua funzione mettendosi al servizio dei bisogni sociali emergenti. E' per questa via che cambia progressivamente l'idea di professionalità, che non è più "alta", e non è più "remota", ma soprattutto è articolata, concreta, e "breve". Viene anche meno, nel tempo, l'idea di una didattica sistematica, lenta, ordinata secondo una logica epistemologica, ma piuttosto saranno gli obiettivi formativi individuati a determinare le logiche didattiche e le metodologie da seguire, così nella scuola in tutti i suoi livelli e così nell'Università.

Vorrei ancora segnalare, in questo processo di trasformazione durato circa trenta anni (1969-1999) gli effetti della l. 382/1980, legge di riforma strutturale che introdusse i Dipartimenti Universitari con funzioni di ricerca (adesso trasformati di fatto in Facoltà), introdusse i Dottorati di ricerca, e soprattutto operò un processo di stabilizzazione della docenza universitaria, istituendo il ruolo dei Ricercatori universitari e degli Associati (con i conseguenti concorsi riservati). Si voleva allora "eliminare il precariato" a garanzia del buon funzionamento dell'Università: un esito indiretto però fu la proliferazione degli insegnamenti a partire dal numero moltiplicato dei docenti, e quindi l'inizio di un processo di frammentazione scientifica e didattica (ottimisticamente letto, allora come ora, nei termini di un "ampliamento dell'offerta formativa").

Un nuovo stadio di sviluppo per la professionalizzazione dentro l'Università

A cavallo degli anni Novanta si sviluppano alcune linee di trasformazione evidente, per cui possiamo usare come nuova linea spartiacque un riordinamento tabellare attuato e progettato, a partire dalla ridefinizione della Tabella XV della ex Facoltà di Magistero, successivamente ribattezzata Facoltà di Scienze della Formazione. La rinnovata Tabella XV, che ridefiniva i corsi di laurea attivi presso di essa, cancellava la laurea in Pedagogia ed eliminava le lauree in Materie Letterarie e in Lingue, dando vita ad un nuovo percorso (allora) quadriennale (due bienni, per un totale di 43 semestri complessivi) il cui secondo biennio presentava per la prima volta un orientamento direttamente professionalizzante (educatori professionali e formatori), introducendo il tirocinio. Contemporaneamente, la nuova normativa consentiva l'accesso alle Facoltà di Magistero con qualsiasi titolo di maturità quinquennale (l'Istituto Magistrale era stato nel frattempo abolito), eliminando il vincolo privilegiato fra il Magistero e l'Istituto Magistrale quadriennale. Le Facoltà di Magistero conobbero in quegli anni, su tutto il territorio nazionale, un rapido incremento delle iscrizioni. Si attendeva intanto l'attivazione del corso di laurea per maestri e della Scuola di Specializzazione per gli insegnanti secondari, istituite da una legge del 1990⁵. Era quindi l'ex Magistero che si metteva per primo sulla strada della professionalizzazione dentro l'Università: fra il 1992 e il 1994 le due principali innovazioni (durata semestrale dei corsi e tirocinio) furono oggetto di critiche e contestazioni dentro e fuori le Facoltà. Sia i semestri (i "semestrini"⁶) sia il tirocinio, apparvero in un primo momento una sorta di "capricciosa anomalia", nel quadro della Facoltà umanistiche, e ci furono "sdegnosi rifiuti" nei confronti dei semestri, così come della pratica del tirocinio, giudicato da alcuni di per sé un "declassamento" dell'Università.

In realtà nelle Facoltà e negli Atenei dove in quegli anni si lavorava alacremente per attuare la nuova Tabella XV, e così in seguito con l'attivazione delle SSIS e dei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, si costituivano dei veri e propri laboratori di sperimentazione e di verifica delle innovazioni, di cui sarebbe ingiusto oggi non riconoscere l'importanza e la positività. Purtroppo, di quanto si analizzava e individuava in quei primi anni, nessun legislatore ha mai tenuto conto, nel successivo periodo di "riformismo compulsivo", in cui le innovazioni (soprattutto nella scuola) sono state cancellate o vanificate prima ancora di essere messe alla prova.

Di fatto, fu il modello indicato come "Tre più due" (l.509/1999) a introdurre e imporre nella formazione universitaria l'idea di un profilo professionale formalmente vincolante sui corsi di laurea triennali, e a ricostruire ogni singolo insegnamento sulla base degli obiettivi formativi, piuttosto che su una logica disciplinare. Questa riforma strutturale, presentata come essenziale per un processo di modernizzazione e anche come "obbligata" dagli

⁵ L. 341/1990. In realtà la Scuola di Specializzazione sarebbe stata attivata solo nell'a.a. 1999/2000, e il corso di laurea per maestri ancora alcuni anni dopo. Le SSIS furono poi abolite a partire dal 2007, in base alla legge di riforma dell'istruzione 53/2003 del Ministro Moratti, da cui derivano, con tortuose correzioni, gli attuali TFA (Tirocini Formativi Attivi), mentre i corrispondenti corsi di laurea magistrali finalizzati all'insegnamento secondario non sono mai decollati. Tutto ciò si colloca dentro un quindicennio di "riformismo compulsivo" dell'intero sistema della pubblica istruzione, avviato dal Ministro Berlinguer alla fine degli anni Novanta, ed in cui i successivi Ministri dell'Istruzione e dell'Università (Moratti, Fioroni, Mussi, Gelmini) si sono inseguiti in un carosello di riforme e controriforme che non sembra ancora cessato.

⁶ Si tratta di insegnamenti di 30 ore, a cui la compattazione orari in sei ore settimanali conferisce una durata concreta di cinque settimane.

accordi internazionali in chiave europea, seguì rapidamente, con un drastico mutamento di prospettiva, ad una prima attuazione di una logica due + due, che invece avrebbe comportato un primo biennio tendenzialmente unitario e formativo e un secondo biennio specialistico. La scelta di un primo livello di laurea triennale avrebbe dovuto ridurre i fuori corso e accelerare in genere i percorsi accademici, accrescendo il numero dei laureati in Italia. Questa riforma, anche prima dei due successivi correttivi ad essa apportati dai ministri successivi a Berlinguer, sancì innanzitutto il “successo” definitivo del corso semestrale, insieme al sistema dei crediti formativi. Non parliamo adesso dell’intero sistema Tre più Due, che merita di per sé altre analisi, anche perché è già stato possibile effettuare valutazioni a più livelli sui suoi esiti, ma ci concentriamo solo sulla professionalizzazione, che costituisce l’obiettivo specifico di questo intervento.

La professionalizzazione nelle lauree triennali

E’ utile ricordare che la riforma non ha eliminato del tutto l’obiettivo della professionalizzazione “alta”, tanto che alcuni corsi, come quelli di Medicina e Ingegneria sono rimasti “a ciclo unico”. L’unico elemento residuo che comporta una forma di selettività è dato dai test di ammissione e dalla presenza di “numeri chiusi” per alcuni corsi. Le prove di accesso, dove esistenti, per tutti i corsi triennali, sono proposte normativamente con una finalità “conoscitiva” della preparazione dello studente, e con una finalità “orientativa” della sua scelta accademica. Anche un voto di maturità inferiore a 70/100 non preclude l’iscrizione, ma carica lo studente di “debiti formativi”, comunque poi le facoltà ne decidano l’assolvimento. Tralasciando per il momento dettagli e correttivi (effettuati o possibili), ci interessa riflettere sull’idea di professionalità e di formazione accademica alla professionalità introdotta dal modello Tre più Due.

La nuova rappresentazione della professionalità mediata dal sistema accademico riformato è in primo luogo una professionalità “breve” ed “agile”, compattata in se stessa entro una logica di tipo “modulare”⁷. In altri termini, essa ignora la formazione secondaria precedentemente intervenuta (sia rispetto ai contenuti, sia rispetto alla qualità di essa), e suppone di potere costituire le proprie pre-condizioni (ove mancanti), e di poter valutare e sancire i propri esiti in totale autonomia. Quando gli studenti rallentano o abbandonano un certo percorso accademico, si assume che il percorso stesso non sia adeguato didatticamente (per difetto di progettazione o di metodologia), e mai che il legislatore abbia semplicemente progettato e normato l’impossibile.

⁷ Nato all’interno della formazione professionale adulta, il modello modulare è sempre compattato nel tempo, definisce le proprie precondizioni e le verifica, e controlla e attesta i propri esiti; ha sempre una finalità formativa specifica e mirata, lavora su numeri relativamente piccoli, con formatori assolutamente e specificamente competenti (esempio: fornire a un gruppo di dentisti una capacità di praticare l’implantologia con certi materiali e in certe condizioni). Il livello di qualificazione è irrilevante in questo modello, perché quando la qualificazione è molto alta, il modulo utilizza come precondizione una formazione alta già esistente. Di norma si tratta di attività formative personalmente pagate dagli utenti. Nel caso di alcuni master, si effettua una preselezione per l’ammissione anche se la formazione viene pagata dal corsista, e gli attestati ottenuti garantiscono una qualificazione reale. Gli attuali TFA per insegnanti presentano solo in parte una logica simile, e comunque non possono garantire alcuna efficacia specifica. Nel sistema scolastico il modulo può essere introdotto efficacemente solo nella forma del “progetto laboratoriale” accanto e all’interno delle attività didattiche sistematiche.

La nuova professionalità, per quanto “breve”, è comunque fondata sulla conoscenza, di cui si conserva una rappresentazione “quantitativa” (la l. 509/99 parla di “messa a livello” e ignora del tutto il problema degli “atteggiamenti”, che sono uno degli elementi della “competenza” in genere)⁸. Nello schema Tre più Due, i programmi dei singoli insegnamenti vengono tradotti e trascritti seguendo uno schema obbligato che esige la definizione di obiettivi formativi e di una conoscenza mirata, rispetto ad un profilo professionale specifico, su cui l’intero corso di laurea si assume costruito. Il semestre/modulo (compatto) è diventato la forma privilegiata dei percorsi accademici. Trenta ore per 5 o 6 cfu, articolati in sei ore settimanali, di modo che un corso semestrale duri 5 settimane. I ritmi degli esami sono stati accelerati e le sessioni moltiplicate. La velocità con cui lo studente percorre e conclude il percorso è considerato il primo indicatore di efficacia accademica⁹.

In questa nuova prospettiva è difficile indicare e definire conoscenze formative di per sé, e che hanno per conseguenza un valore al massimo pre-professionalizzante. Ciò è problematico soprattutto nei settori umanistici, la cui lunga storia accademica è sempre stata connessa allo sviluppo di una cultura articolata e di alto livello. In che modo possono fornire una conoscenza professionalmente mirata un corso di storia antica o di letteratura italiana? L’astrattezza contestabile al modello tradizionale si riproduce in nuove forme, aggravate dallo specialismo e dal mono-disciplinarismo, favorito dalla organizzazione Tre più Due (e ulteriormente aggravato dalla riorganizzazione Gelmini che ha spostato sui Dipartimenti anche le funzioni didattiche).

Prendiamo ad esempio l’insegnamento di Pedagogia generale di cui le autrici hanno responsabilità diretta: il corso è presente come insegnamento a scelta, non caratterizzante in diversi corsi di laurea triennali nella Scuola di Lettere e Beni culturali dell’Università di Bologna. Il corso è molto affollato, al punto che dallo scorso anno accademico 2013/14 è stato sdoppiato. Agli studenti frequentanti (prevalentemente studenti di terzo anno) è stato richiesto (in aggiunta ai normali questionari di valutazione della didattica forniti dall’Ateneo) di compilare in forma anonima una scheda, in cui indicavano il proprio titolo di studio secondario, le ragioni della scelta del corso e gli eventuali motivi di soddisfazione/insoddisfazione per averlo frequentato. In estrema sintesi, gli studenti dichiarano che le ragioni della scelta sono prevalentemente di curiosità/interesse personale, rispetto ai contenuti del programma, e solo in piccolissima parte sono riferibili ad una vaga ipotesi di dedicarsi all’insegnamento. I motivi di soddisfazione sono espressi prevalentemente nella logica di “aver capito meglio se stessi e la propria storia di formazione”. Il gradimento del corso appare scisso dagli esiti poi verificati in sede di colloquio d’esame: tutti gli studenti esaminati dichiarano di “essersi portati a casa qualcosa”, a prescindere dal voto conseguito. In altri termini, i nostri studenti mostrano di riconoscere la valenza di formazione culturale e personale che alcuni insegnamento presentano, e li premiano con la loro frequenza, ignorando del tutto l’ambizione

⁸ In ciò favoriti da una cattiva traduzione italiana del testo delle Raccomandazione del 2006 della Commissione europea, in cui *attitudes* viene tradotto *attitudini* anziché “atteggiamenti”.

⁹ Per inciso, questo tipo di struttura sembra rispondere, almeno in parte, anche a una concezione che si potrebbe definire “efficientistica” o “economicistica” della professionalità del docente universitario (ma anche di scuola): quasi che il criterio cui conformarsi fosse quello della “produttività”, a sua volta individuata secondo una serie di indicatori quantitativi comprendenti il numero degli studenti esaminati e promossi e/o le valutazioni da essi conseguite.

professionalizzante delle lauree triennali. In genere, si può ipotizzare che per molti di loro la scelta universitaria nel settore umanistico valga proprio al completamento di una formazione personale che si avverte lacunosa, anche in funzione di una scolarizzazione secondaria valutata insufficiente (in molti casi anche per propria colpa).

L'unico effetto positivo, dal punto di vista della docenza universitaria, del modello del Tre più Due potrebbe essere individuato nel fatto che esso ha costretto molti di noi a riflettere sui nostri obiettivi formativi, a precisarli, e a porsi seriamente alcuni problemi di efficacia didattica. Ad esempio (ma questo era già chiaro da almeno venti anni) che non si devono presupporre conoscenze pregresse rispetto alle nostre discipline, come acquisite nel percorso secondario, o almeno si devono verificare in situazione. In concreto, una maggiore efficacia didattica si ottiene ridimensionando i contenuti affrontati e selezionando sempre e solo una parte di un potenziale programma accademico.

Bisogna ancora osservare, avendo lavorato in questi anni all'interno del sistema accademico all'interno di una Facoltà umanistica, che il Tre più Due presenta oggi una popolazione molto diversificata fra il primo triennio e il secondo biennio, in cui si configurano due sotto-universi paralleli e distinti in termini qualitativi. Lo studente del biennio magistrale somiglia moltissimo allo studente delle vecchie lauree quadriennali; nel triennio osserviamo una distribuzione delle iscrizioni fra i diversi corsi di laurea in cui entrano non solo la scuola secondaria di provenienza, ma soprattutto il voto di maturità conseguito. Riferendoci ai corsi di laurea umanistici, e assumendo che gli studenti provengano da tutti gli indirizzi della scuola secondaria, e che abbiano profili culturali differenti, non si può non concludere che un biennio iniziale del tipo *Junior college* avrebbe potuto, almeno per alcune percentuali di studenti, favorire recuperi culturali, metodologia dello studio, e dunque orientamento professionale, che viceversa un percorso triennale che si proclama "professionalizzante" non riesce ad ottenere, se non per gli studenti già culturalmente e metodologicamente attrezzati.

In termini pedagogici, ci sarebbe poi una prima conclusione da trarre, che andrà approfondita in altra sede, e cioè che è insufficiente la concezione stessa di professionalizzazione e l'idea di educazione al lavoro. In realtà il processo di professionalizzazione si innesta nell'intero del processo educativo personale, dentro cui si sviluppano (sia in famiglia, sia nella scuola elementare) una serie di precondizioni che abilitano psicologicamente e che selezionano le esperienze, determinano le motivazioni, suscitano abilità/ conoscenza trasversali, tali da condizionare gli esiti formativi della tarda adolescenza e della prima giovinezza. Ma questo discorso qui non possiamo neppure aprirlo.

La professionalizzazione nel Dottorato di Ricerca

Analoghe considerazioni possono essere svolte rispetto ai percorsi formativi del Dottorato di ricerca. Le riflessioni che proponiamo in questo paragrafo, è bene precisarlo in premessa, non avanzano alcuna pretesa di esaustività, ma si fondano su elementi osservativi ed esperienze "puntuali" (in primis quelle delle Autrici), estratte soprattutto dall'ambito dell'alta formazione umanistica. Non si pretende, quindi, di avanzare affermazioni relativamente all'ambito di ricerca tecnico-scientifico, il cui oggetto formale implica a monte una diversa, specifica *ratio* nella costruzione e conduzione dei curricula formativi.

Ci chiediamo quindi se il percorso del Dottorato, nella sua attuale strutturazione, possa costituire un modello utile di formazione professionale: tenendo presente che la “destinazione professionale” generalissima, implicata da qualunque Dottorato a prescindere dall’ambito disciplinare di afferenza, è l’attività di ricerca. Da ciò consegue la necessità di evidenziare un nuovo discrimine, che divide tra loro saperi di aree diverse: pur restando valido quanto già detto rispetto all’incidenza, in ordine alla “attitudine professionalizzante” dei corsi di studio universitari, del fatto che ad essi sia connesso o meno un profilo professionale definito (e una sua rappresentazione condivisa), nel caso del Dottorato di ricerca la demarcazione principale torna ad essere quella tra discipline scientifiche e discipline umanistiche. Se, infatti, nel mondo delle “scienze” cosiddette “dure” esiste una rappresentazione tendenzialmente condivisa di “cosa sia” e di “come si debba svolgere” l’attività di ricerca (pur nella pluralità e nella dialettica di approcci e correnti), tale “accordo di fondo” è meno assodato per quanto riguarda le discipline umanistiche¹⁰. Ciò non significa che in ambito umanistico non esistano tradizioni di ricerca o non si faccia riferimento a paradigmi: questi ultimi, però, tendono a rimanere “sullo sfondo” o addirittura impliciti in certi casi; altrove, non essendo oggetto specifico di una sistematica riflessione critica (male, questo, a nostro parere comune alla ricerca nel suo complesso), la proposta di un paradigma rischia di diventare la comunicazione/definizione di una struttura “codificata”, che si chiede di applicare quasi pedissequamente, senza che ne siano comprese le ragioni, i presupposti filosofico-teoretici e gli assunti impliciti.

L’assenza di una riflessione a livello accademico su tali tematiche – nonché di una consapevolezza condivisa della loro urgenza – concorre probabilmente a determinare alcune delle criticità riscontrabili, almeno a una prima osservazione, nei percorsi di Dottorato: specialmente, lo si ripete, in area umanistica. Quello che emerge è una latente “sfasatura” tra lo scopo del Dottorato e la sua impostazione, per cui può accadere che il docente si ponga di fronte ai dottorandi nello stesso spirito e con la stessa logica che adotta quando tiene corsi nell’ambito della didattica ordinaria. Ne consegue che cicli intensi di lezioni dottorali serie ed approfondite finiscano per comporre una serie, pur apprezzabile, di conferenze/lezioni frontali, eventualmente di taglio più specialistico rispetto a quelle pensate per la didattica ordinaria, ma non modificate nel loro impianto in vista di una destinazione “professionalizzante”. Da questo rischio non sono esenti nemmeno lezioni tese, ad esempio, ad esporre progetti di ricerca in atto, e persino lezioni espressamente dedicate alla metodologia della ricerca: quando tali occasioni si limitassero ad una presentazione/elencazione di azioni, paradigmi, modelli e indirizzi teoretici, senza favorirne anche una presa di coscienza critica e senza porsi il problema della “ristrutturazione” che le menti degli interlocutori ne operano, esse mancherebbero almeno in parte l’obiettivo formativo cui sono deputate.

Nella stessa logica rimane l’impostazione “classica” del lavoro dei dottorandi, soprattutto ove i momenti di attività comune siano condensati in attività formative di cui costoro restano destinatari/uditori, o in appuntamenti “in plenaria” nei quali ciascuno

¹⁰ Tra i saperi umanistici la Pedagogia meriterebbe una menzione a parte: la assenza di un oggetto formale unanimemente riconosciuto rende ancora più difficoltoso il rinvenimento di un metodo di ricerca *ad hoc*: ciò non solo espone più facilmente al rischio di mutuare pedissequamente quadri metodologici propri di altre discipline (assumendone i paradigmi e le filosofie, anche implicite), ma rende piuttosto problematico l’avviamento di altri soggetti alla ricerca pedagogica. Il discorso è però troppo ampio e complesso per essere sviluppato in questa sede (cfr. Moscato, 2012)

espone singolarmente il proprio progetto di ricerca in fieri al consiglio dei docenti. Una simile impostazione rimane sostanzialmente “autistica”, in paradossale contrasto con le richieste sempre più pressanti, in sede istituzionale europea e nazionale, a “fare rete” anche e soprattutto nella ricerca. Esistono esperienze di seminari autogestiti, o di attività formative nelle quali studenti di uno stesso ciclo si sorreggono l’un l’altro per condividere saperi e intuizioni; tuttavia, tali esperienze sembrano frutto di un fortunato incrocio di fattori e di circostanze (per non dire della buona volontà di determinati soggetti), più che di una impronta formativa legata al percorso di studi seguito. Dove non sia ben chiara la finalizzazione formativa del Dottorato, evidentemente, qualsiasi esperienza rimane in parte depotenziata: persino i periodi di studio e ricerca all’estero, quando non siano contestualizzati all’interno di un progetto formativo consapevole.

Per concludere, anche rispetto al Dottorato ci sembra che possa valere quanto già detto sui limiti formativi impliciti nella didattica universitaria: la concezione oggettivistica del sapere scientifico, concepito come “dato”; la conseguente difficoltà per il docente di pensare le proprie lezioni rappresentandosi le menti degli studenti e le loro competenze di apprendimento. Non di rado tale concezione si lega a un vero e proprio pregiudizio, specialmente nell’ambito umanistico e nel caso della “alta formazione”, ai quali sembra ancora ripugnare la logica delle modalità laboratoriali, seminariali o induttivistiche in senso ampio. Naturalmente ciò presuppone, più a monte, a una mancata (o quantomeno incompiuta) teorizzazione dell’insegnamento e della formazione.

Alcune considerazioni conclusive

Di seguito, in estrema sintesi, i nuclei problematici che ci è sembrato di individuare. In primo luogo si deve rilevare un difetto di riflessione (che riguarda le discipline pedagogiche in particolare), sia sui temi dell’educazione al lavoro e della professionalizzazione, sia sulla didattica universitaria in particolare. Serve una teorizzazione più articolata e approfondita e serve una ricerca mirata e specifica, e al momento l’una e l’altra ci sembrano allo stadio iniziale.

Ad esempio, l’età degli studenti universitari e dei dottorandi, che interessa un arco intero fra la tarda adolescenza e la prima giovinezza, comporta una rilevanza dei temi della formazione/ trasformazione adulta, di cui la supposta professionalizzazione è solo un aspetto o una componente. Il percorso della formazione adulta sottende dinamismi complessi nei quali coesistono rappresentazioni, impliciti emotivo-affettivi, vissuti ed esperienze. Una formazione “professionale” o “professionalizzante” non può esaurirsi in una dimensione conoscitiva, e meno che mai tecnico-operativa. Si rischia una trasformazione adulta di tipo “inerziale” o passiva. Si ha realmente “formazione” nella misura in cui un percorso tenda a concretizzarsi in scelte e decisioni concrete, tese per l’appunto a “modellare se stessi”, a “darsi forma” in un senso che quello stesso soggetto percepisce o riconosce come desiderabile; tale decisione non esclude (e, anzi, spesso implica) la disponibilità a domandare e/o ad accogliere l’assistenza di altri, in forme più o meno istituzionali (cfr. Moscato, 2011). Aggiungiamo che tale tipo di consapevolezza appare come requisito fondamentale perché occasioni che si prefiggono di essere “formative” per l’individuo risultino veramente tali; in assenza di questa, percorsi formativi anche ben strutturati rischiano di mancare, almeno in parte, il proprio obiettivo, mentre, per converso, una autocoscienza “forte” del soggetto in ordine alla propria esigenza di

formazione può trarre frutti insperati anche da percorsi non pienamente “centrati”. In sintesi, se i percorsi universitari non diventano in primo luogo realmente “formativi” essi non saranno mai effettivamente professionalizzanti, a nessun livello. Ma questo comporterebbe una revisione della nostra didattica (che va quindi meglio problematizzata e studiata) in direzioni operative presumibilmente opposte a quelle intraprese: gruppi piccoli, relazioni didattiche docenti/ discenti più fortemente interattive; centralità dei tirocini come esperienze formative (cosa che comporterebbe diversi e più forti investimenti dei docenti universitari su di essi). Ci sembra che in questa direzione ci sia ancora moltissimo da fare.

In secondo luogo, la concreta progettazione e realizzazione di percorsi realmente formativi della professionalità esige una dinamica di auto-formazione della docenza universitaria, a partire dalla presa di coscienza delle proprie rappresentazioni e concezioni della conoscenza umana, della propria disciplina, e delle azioni di insegnamento, nei loro presupposti e nei loro impliciti.

Sarebbe facile chiedersi, rispetto al nodo forse più delicato: chi forma i formatori? E soprattutto: esiste oggi qualcuno che li forma? Se, infatti, nel contesto attuale non è più possibile attenersi all’adagio già ricordato, per cui “ciò che è buono per l’Università lo è anche per la professione”, la questione della formazione dei docenti universitari all’insegnamento acquista urgenza e spessore. Ma la domanda è forse mal posta: si dimentica che, passando agli stadi adulti della vita, la responsabilità della progressiva auto-formazione appartiene a ciascuna generazione adulta, e negli ambiti scientifici in cui ci collochiamo a maggior motivo, le dinamiche di cambiamento e di innovazione sono sollecitate dalla nostra stessa riflessione e dalla nostra stessa esperienza: ciò vale per tutti i settori di ricerca e per tutte le competenze professionali, e in ogni caso il confronto interdisciplinare è essenziale. In questo senso ci sembra che l’iniziativa congressuale, e il lavoro preparatorio cui stiamo partecipando con questo contributo, possano dare inizio ad una nuova fase di lavoro produttivo.

Maria Teresa Moscato

Professore Ordinario, Università degli Studi di Bologna
Full professor, University of Bologna

Giorgia Pinelli

PhD. in Pedagogia, Università degli Studi di Bologna
PhD. in Educational Studies, University of Bologna

Riferimenti bibliografici

- G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso (1992), *Paideia e qualità della scuola*, Brescia, "La Scuola".
- M. Caputo, M.T. Moscato, G. Pinelli (2012), *Problemi di valutazione della qualità di un corso universitario. Uno studio esplorativo*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", anno V, numero speciale, ottobre 2012, pp. 188 – 200.
- G. Chiosso (1992), *Sviluppo e declino della scuola italiana*, in: G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola*, cit., pp.13-83.
- V. Giovannini, A. Lazzari, G. Pinelli (2014), *Ripensare la professionalità dell'insegnante nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria in una prospettiva di continuità*, Roma, Aracne, (in stampa).
- R. Mc Keon (1971), *Gli studi umanistici nel mondo attuale*, trad. ital. Roma, Armando.
- M. T. Moscato (2006), *Il nuovo percorso di formazione alla docenza e il possibile ruolo delle associazioni professionali*, "La Scuola e l'Uomo", LXIII, n. 6, giugno 2006, pp. 154- 162.
- M.T. Moscato (2008a), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, "La Scuola", pp. 284.
- M. T. Moscato (2008b), *Curricoli universitari in revisione e responsabilità sociale*, in: C. XODO (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università nella ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, pp. 153-162 (Atti della VI Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 13-15 dicembre 2006).
- M. T. Moscato (2011a), *Un'esperienza di progettazione e gestione di un insegnamento professionalizzante*, in L. GALLIANI, (a cura di) *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Tomo II. Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 2 e 3 dicembre 2010, Comunicazioni referate, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 545-556.
- M. T. Moscato (2011b), *La formazione in età adulta come oggetto pedagogico: condizioni epistemologiche e problemi di metodo*, "Pedagogia oggi", 1-2/2011, pp. 121-131.
- M. T. Moscato (2012), *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, "Education Science and Society", Vol.3, n. 6 (2012), pp. 29-54.
- M. T. Moscato (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Education, pp. 230.
- G. Pinelli (2013), *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*, Roma, Aracne.
- G. Pinelli, M. T. Moscato, M. Caputo (2011), *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. Galliani, (a cura di) *Il docente universitario*, op. cit. pp. 557-582.