

## **The TFA/PAS model and the professionalization of teacher: a first balance**

### **Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio**

**Maria Teresa Moscato, Michele Caputo**

#### **Abstract**

*This essay deals with the peculiarity of teacher professionalization promoted in some Italian post degree courses such as TFA (Tirocinio Formativo Attivo) and PAS (Percorso Abilitante Speciale). The authors discuss three examples referred to University of Bologna and University of Bergamo, in order to show how their current organization is different from the complex model illustrated by DM 249/2010. In fact, there are important variations in their effectiveness and results, according to the decision-making autonomy of Italian Universities.*

#### **Premesse e antefatti**

Al momento il TFA di durata annuale costituisce l'unico percorso professionalizzante di tipo accademico per un aspirante insegnante. A monte di qualsiasi analisi occorre precisare che esso costituisce in realtà solo il segmento parziale di un modello più articolato. L'anno di TFA avrebbe infatti dovuto concludere un percorso la cui parte centrale era costituita da uno specifico corso di laurea magistrale abilitante di durata biennale. Il DM 249/2010, che ebbe una genesi lunga e travagliata, con successive stratificazioni e correttivi rispetto al testo iniziale<sup>1</sup>, prevedeva quattro corsi di laurea magistrale abilitanti, relativi ad alcune classi di concorso per la scuola media. La definizione delle analoghe lauree magistrali abilitanti per la secondaria superiore veniva rinviata ad altra decretazione (mai intervenuta). A tutt'oggi, le ipotizzate lauree abilitanti specifiche per l'insegnamento nella secondaria di primo grado non sono state ancora attivate. Il disegno iniziale prevedeva quindi una più ampia articolazione dei contenuti disciplinari e una diversa organizzazione dell'area delle scienze dell'educazione, dentro un biennio magistrale specialistico di 120 crediti formativi in totale. In altri termini, il disegno complessivo intendeva ampliare in maniera organica e più mirata il precedente modello delle SSIS biennali progettato in rapporto alle lauree quadriennali. L'attuale modello di TFA si presenta, viceversa, come una SSIS ridotta ad un solo anno e drasticamente semplificata in termini qualitativi e quantitativi, che si innesta su percorsi accademici di tipo 3+2 non specificamente orientati alla professione docente. Nella percezione di alcuni

---

<sup>1</sup> La Commissione ministeriale, presieduta da Giorgio Israel, aveva fra i suoi componenti per l'area pedagogico-didattica Silvia Kanizsa e Luciano Galliani.

consisti, il TFA sembra riprodurre (o sovrapporsi) soprattutto alla logica *dell'anno di formazione*, immediatamente precedente l'ingresso in ruolo, tipologia formativa le cui incongruenze e il cui formalismo burocratico sono stati più volte rilevati<sup>2</sup>.

Al di là dell'apparenza, tuttavia, è piuttosto il modello SSIS e la sua esperienza che costituisce un antefatto importante rispetto al TFA, per quanto il riformismo compulsivo messo in atto dai governi succedutisi dalla metà degli anni Novanta ad oggi renda difficile perfino ricostruire in maniera storicamente ordinata la serie di itinerari normativi intrecciati e sovrapposti in materia di formazione professionale degli insegnanti.

Diremo per brevità che l'inizio è rintracciabile nella L. 341/1990, punto di approdo di un laborioso itinerario e di un lungo dibattito, con cui si istituivano il corso di laurea (allora quadriennale) per gli insegnanti elementari e la Scuola di Specializzazione biennale per gli Insegnanti Secondari (indicata come SSIS o con sigle analoghe). La SSIS venne attivata solo a partire dall'a.a. 1999/2000, e il corso di laurea per i maestri ancora successivamente.

Già nel 2003, tuttavia, l'art. 5 della L. 53/2003 (Moratti) cancellava l'uno e l'altra. Da quel momento in avanti, e nella serie di interventi normativi seguenti (D.Lgs. 227/2005, attuativo dell'art. 5 della L. 53/2003; L. 244/2007, art. 2, comma 416, e successivo Regolamento attuativo 249/2010), la SSIS è stata cancellata senza una effettiva ragionata spiegazione della sua abolizione, ma dando per acquisito che essa avesse fallito. In tal modo, di fatto, nessuno ha mai utilizzato in senso critico e migliorativo le valutazioni operate sull'esperienza SSIS nel suo complesso, per quanto la storia della SSIS sia stata ricostruita e valutata in termini adeguatamente documentati (cfr., ad es. Balduzzi e Vannini, 2008). Nella percezione sociale più comune, come abbiamo già detto, il TFA si presenta piuttosto come "una SSIS di un solo anno", resa necessaria dopo l'avvento del modello 3+2 nel sistema accademico italiano.

Vorremmo precisare che anche il disegno organico inclusivo delle lauree magistrali abilitanti, contenuto nel DM 249/2010, non superava il modello SSIS in termini di disegno culturale e scientifico e in termini di prospettiva politica, posto che tale modello, fissato nella L. 341/1990, dovesse essere realmente corretto. I peggioramenti progressivi che si osservano a livello realizzativo, e che intendiamo esporre in questo testo, derivano da integrazioni, di imprecisata mano burocratico/ministeriale, intervenute sul lavoro delle Commissioni in fase pre-decretazione; da pressioni amministrative e restrizioni economiche più o meno estemporanee (ma sempre continuative) che intervengono in fase attuativa, ed infine da una cultura della burocratizzazione crescente, sempre più rigida e sempre più ossessivamente orientata al controllo, che riguarda sia l'Amministrazione centrale e periferica della Pubblica Istruzione, sia i singoli Atenei. Inutile dire che il processo di burocratizzazione si espande in nome dell'efficacia ed efficienza, ma soprattutto in nome della riduzione della spesa.

## Il disegno ideale

---

<sup>2</sup> Il tema dell'anno di formazione pre-ruolo meriterebbe un saggio a se stante. Ci preme solo sottolineare come tutti questi aspetti della formazione docente siano stati ampiamente studiati, in un lontano e recente passato, con esiti sempre parziali e discontinui sulle politiche di formazione e reclutamento della docenza (cfr. Caputo, 1992; L. Corradini, 2004; Porcarelli e Biasin, 2013).

Occorre ricordare che lo spirito della L. 341/1990, esito di una lunga battaglia culturale e politica, mirava non solo a disegnare un itinerario di qualificazione professionale per tutti gli insegnanti di ogni ordine di scuola, ma soprattutto a collocare tale itinerario in un contesto universitario. Si volevano formare tutti gli insegnanti (e non solo quelli secondari) all'Università per legare in maniera diretta la loro professionalità al livello della ricerca scientifica e del suo sviluppo, e ciò, evidentemente, avrebbe dovuto riguardare sia i contenuti disciplinari specifici, sia le scienze dell'educazione (o scienze umane in genere), che, in quanto "scienze", sono soggette anch'esse al dinamismo evolutivo della ricerca scientifica. La collocazione in sede universitaria avrebbe dovuto rendere "alta" la professionalizzazione degli insegnanti di tutti i livelli, coerentemente ad una rappresentazione tradizionale dell'Università come luogo di "alta formazione", che nel 1990 "resisteva" ancora, almeno in parte (Caputo, 2008).

L'aggancio della formazione docente all'Università (che avrebbe dovuto progressivamente costituire il luogo della prima formazione ma anche della formazione in servizio di tutti gli insegnanti) rispondeva, oltre alle ragioni epistemologiche su espresse, ad una prospettiva ideale più ampia, che legava lo sviluppo della razionalità scientifica al processo di democratizzazione progressiva delle società occidentali e della libertà etico-politica del cittadino. Il rapporto fra democrazia ed educazione, teorizzato fin dagli inizi del Novecento, aveva assunto nuove sensibilità sociali e connotazioni emozionali diffuse nella rivoluzione culturale post-Sessantotto in tutto l'Occidente (utilissimo per la comprensione del quadro europeo un saggio di W. Schwark, dedicato ai modelli di formazione insegnanti in Germania, in Brinkmann e Moscato, 1992). Questo orizzonte ideale, in cui la "figura" dell'insegnante assume nell'immaginario sociale i caratteri del "custode dell'utopia" e del "promotore di opportunità" (Moscato, 2008a), spiega anche le speranze e le attese che circondavano l'avvio delle SSIS, e che contrassegnarono il lunghissimo lavoro preparatorio alla sua attivazione, in termini di studio e di elaborazione teorica di contenuti e metodi. Naturalmente, le SSIS presupponevano lo sviluppo accademico delle diverse didattiche disciplinari, anche se questo, nei fatti avvenne in termini eterogenei e piuttosto "a macchia di leopardo" in tutte le Università italiane, e con forti dislivelli fra un settore disciplinare e l'altro. Tuttora in molti Dipartimenti non sono attive le didattiche disciplinari relative alle aree scientifiche insegnate. Per altro esistono, invece, Dipartimenti accademici dove la didattica disciplinare presenta una sua tradizione prestigiosa (ad esempio Didattica della Matematica e della Fisica all'Università di Bologna). In altri termini, non è detto che una sede accademica, riconosciuta prestigiosa per alcune aree disciplinari sul piano della ricerca e della formazione universitaria, sia tale anche sul piano della ricerca didattica in quelle stesse aree. Naturalmente l'insufficiente sviluppo della ricerca sulla didattica disciplinare a livello accademico costituisce tuttora un problema aperto, per quanto riguarda la formazione insegnanti. Viceversa, si tende a sopravvalutare l'influenza, effettiva e potenziale, delle scienze dell'educazione, per quanto riguarda l'innovazione della didattica scolastica e la formazione dei futuri insegnanti<sup>3</sup>, rispetto a trasformazioni

<sup>3</sup> Anche questi temi meriterebbero saggi ulteriori e distinti. All'interno del PAS di Bologna 2013/14 abbiamo osservato, all'interno di un laboratorio di didattica delle arti visive, l'evidente trasformazione della didattica della storia dell'arte a partire dai libri di testo pubblicati in Italia nel corso del Novecento. Ringraziamo la Prof.ssa Anita Macaudo che ci ha offerto i risultati di sue ricerche ancora inedite. E' stata, altresì, importante la considerazione circa l'uso delle nuove tecnologie informatiche, nel modificare le potenzialità didattiche dell'immagine, stando già all'esperienza di un gruppo di insegnanti della classe A028.

scaturenti dalla ricerca disciplinare e da nuove concezioni epistemologiche<sup>4</sup>. La concezione costruttivista della conoscenza dovrebbe/potrebbe di per sé limitare il “delirio di solipsismo e onnipotenza metodologico-didattica”, aprendo alle epistemologie scientifico-disciplinari e alle loro implicazioni didattiche.

C'è un secondo aspetto centrale nell'attivazione delle SSIS e del corso di laurea per insegnanti elementari, un aspetto culturale e scientifico che permane di grande rilievo: la nuova visione della professionalità insegnante, che emerge a partire dalla L. 341/1990, sembrerebbe superare finalmente un modello trasmissivo/contenutistico, per cui questa coincideva con la conoscenza disciplinare stessa (“chi sa, sa anche insegnare”). Tale modello trasmissivo è, però, ancora presente nella cultura e nelle rappresentazioni sociali. Non si deve nascondere perciò che esista ed operi pesantemente anche un “delirio disciplinarista”, che si isola e astrae rispetto al problema della trasmissione della conoscenza e dell'insegnamento in genere. Si assume che l'apprendimento derivi sostanzialmente da un “dono di natura” (l'intelligenza), e che in qualche modo anche l'insegnamento efficace costituisca un “dono di natura”, legato prevalentemente o esclusivamente alla conoscenza del docente.

La trasformazione generata dalla L. 341/1990 è documentata, ad esempio, dal profilo della competenza docente elaborato in fase di attivazione SSIS da una Commissione mista fra i due Ministeri interessati (Università e Pubblica Istruzione). Il profilo era talmente centrato su una serie di abilità relazionali e organizzative specifiche, che il CUN, in sede di revisione del testo, ritenne di premettere al profilo che il docente dovesse comunque “conoscere la disciplina di insegnamento”. In realtà, al di là degli eccessi linguistici o delle pittoresche elaborazioni burocratiche di alcuni testi, la questione centrale è una concezione dell'insegnamento non più di tipo ripetitivo/trasmissivo, concezione che è essa stessa il risultato di una elaborazione culturale che tocca direttamente le scienze dell'educazione.

### **Le scienze dell'educazione e la formazione degli insegnanti**

Il centro del problema, e l'obiettivo della formazione di tipo SSIS/TFA, ieri come oggi, è dunque l'insegnare ad insegnare. Ma si tratta di un problema per nulla banale, la cui soluzione non è affatto semplice. Per insegnare a insegnare occorre in primo luogo una teoria dell'insegnamento e della scolarizzazione (non una semplice teoria psicologica dell'apprendimento), e una consapevolezza dei contesti sociali e antropologici, e quindi del rapporto fra mente umana e cultura. Ci sarà sempre una filosofia dell'educazione e dell'insegnamento, anche quando essa permane sottintesa, e lo sviluppo di una teoria dell'insegnamento non è separabile da orizzonti culturali e filosofici che caratterizzano un'epoca (cfr. Moscato, 2008a). A partire da tale teoria complessiva (che anche nello sviluppo della ricerca psico-pedagogica appare essa stessa dinamica), si individueranno poi specifici contenuti disciplinari, e specifiche strategie e metodologie. Oggi non è del tutto chiaro neppure che le strategie utili al formatore di insegnanti non siano

---

<sup>4</sup> Non c'è dubbio che sia l'evoluzione scientifica il primo elemento che sollecita l'innovazione didattica, e che entra in interazione reciproca con le scienze dell'educazione. Al di là delle discipline strettamente scientifiche e tecniche, si consideri, ad esempio, l'insegnamento della storia e/o della lingua madre.

necessariamente identiche a quelle da attuare in aula con dei preadolescenti<sup>5</sup>. Ma c'è un secondo aspetto importante: come abbiamo già detto, lo sviluppo di una scienza didattica concreta non potrà mai saltare la specifica epistemologia di ciascuna disciplina. Ma l'epistemologia di ogni disciplina, dal canto suo, si approfondisce e si arricchisce anche in ragione di una rinnovata comprensione del funzionamento della mente umana. In altri termini, per costruire un sapere funzionale allo sviluppo di una professionalità docente servono le scienze umane e dell'educazione (non esclusa la filosofia) e servono le discipline che sono oggetto di insegnamento; e serve un lavoro a volte parallelo, e a volte integrato, fra entrambe le aree. Un'attività di formazione esigerà comunque una relativa integrazione funzionale fra tutte queste componenti, perché la professionalità che si intende perseguire sarà comunque un risultato di sintesi, e per quanto il luogo della sintesi concreta sia sempre la mente del soggetto che si forma, non c'è dubbio che il grado di integrazione realizzato dai docenti formatori nel corso dell'attività favorisce (oppure ostacola) le sintesi personali che gli aspiranti insegnanti sono chiamati a compiere. Se la proposta è frammentata e disorganica la sua efficacia permane comunque limitata. Il funzionamento di un modello formativo dipende molto dalla consapevolezza che avranno i docenti/formatori della necessità di integrarsi e di "sintonizzarsi", sia all'interno di ciascuna area, sia fra le aree disciplinari e quelle pedagogico-didattiche (o delle scienze umane in senso lato). Questo problema veniva percepito con diversi gradi di chiarezza all'interno dell'esperienza SSIS, ma non ci risultano tentativi di soluzione apprezzabili. Per quanto riguarda le scienze dell'educazione, i limiti anche della comprensione del problema risiedono presumibilmente nel modello teorico della programmazione che abbiamo legittimato e adottato fin dagli anni Ottanta.

Nel corso degli anni Settanta, che sono da considerarsi un momento di grande vitalità per la ricerca pedagogico-didattica in Italia, il dibattito era dominato dalla ricerca di una "teoria dell'istruzione" che superasse l'attivismo deweyano senza negarne le esigenze e perderne le conquiste, e che nel contempo cancellasse le tracce residuali di una pedagogia di ispirazione idealistica, che permaneva latente ma attiva nella nostra tradizione. In realtà, l'attivismo era approdato tardi alla cultura italiana, nel secondo dopoguerra, e pochi anni prima che in America la pubblicazione di alcuni testi del Bruner ne sancisse l'ipotetica necessità di superamento. Ma una matrice attivistica, per quanto minoritaria, e ripensata in termini di nuove sensibilità e ideologie (si pensi alle tecniche Freinet), sarebbe rimasta perdurante ed efficace nella tradizione didattica italiana: si consideri che qualsiasi intervento documentato capace di contrastare l'insuccesso e l'abbandono scolastico con qualche efficacia è sempre stato attuato seguendo i criteri propri dell'attivismo, in termini di laboratori, manualità, attivazione degli alunni e organizzazione di gruppi.

Il cognitivismo emergente negli anni Settanta come teoria della mente (Piaget e Bruner) si scontrava dialetticamente con nuove consapevolezze determinate dalla ricerca

---

<sup>5</sup> Questo è un problema didattico specifico della formazione degli insegnanti: nell'attività d'aula non si può "far vedere" l'insegnamento efficace se non in forme simulate, e tuttavia, contemporaneamente, l'attività didattica del formatore ha sempre una valenza esemplare in termini analogici. La comprensione di importanti principi di metodo passa attraverso la stessa attività d'aula, senza che per questo le strategie osservate possano essere effettivamente "copiate". Ma questo si comprende solo in contesti in cui il formatore lavora con gli aspiranti insegnanti, piuttosto che per loro o su di loro. Si vedano più avanti le osservazioni dei corsisti del PAS di Bologna 2013/14.

psicanalitica neo-freudiana (Erikson e Fromm, ad esempio) e dalla corrente umanistico-esistenziale della ricerca psicologica (Rogers, Maslow). Anche l'allora fiorente letteratura sulle tecnologie dell'istruzione, e sulle prime esperienze dell'istruzione computerizzata, appariva consapevole dei problemi epistemologici delle discipline di insegnamento<sup>6</sup>. Ma tutto ciò venne progressivamente messo fra parentesi, nella misura in cui alla fine degli anni Settanta risultò vincente un modello psico-pedagogico di matrice comportamentista, tradotto nella "programmazione per obiettivi", caratterizzato in senso scienziato e tecnicista. Introdotto in Italia con i Programmi per la Scuola media del 1979, e supportato da una letteratura di scuola non estranea all'accademia, questo modello procedurale ha acquisito e conservato in Italia, fino ad oggi, una autorevolezza e una "immutabilità" sottratte a qualsiasi verifica, e apparentemente indifferenti alla stessa evoluzione delle teorie dell'apprendimento, permanendo il contenuto privilegiato del modello di formazione insegnanti SSIS/ TFA, in quanto rimasto il modello didattico privilegiato per l'amministrazione scolastica<sup>7</sup>. L'affermarsi del modello procedurale della programmazione ha rafforzato una concezione tecnicistica della pedagogia e della didattica, contrabbandando l'idea che il "metodo" della programmazione sia valido sempre, per qualsiasi situazione didattica e per qualsiasi disciplina, e trascinando in questa prospettiva tutti i contenuti della ricerca pedagogico-didattica.

Da queste premesse, che possono apparire remote per la nostra riflessione, deriva in realtà una prima separazione netta, già nel modello SSIS, fra l'area della didattica disciplinare e quella delle scienze dell'educazione, perché le presunte invariabilità e universalità del modello della programmazione sembrano esimere il pedagogista dal confrontarsi con i contenuti conoscitivi e le abilità concrete che le specifiche attività di insegnamento comportano. Per quanto gli schemi programmatori siano identici, in realtà insegnare educazione fisica, musica o matematica, e insegnarle a bambini sotto i dieci anni o ad adolescenti sopra i quindici anni, sono cose oggettivamente diverse. L'insegnamento in concreto può essere utilmente messo in atto solo per mezzo di sintesi personali in cui la conoscenza/definizione degli obiettivi propri della disciplina si integri con chiari e giustificati principi pedagogico-didattici (comprensione dell'intero dinamismo dei processi educativi e insieme della specificità dell'insegnamento come azione umana) e con una relativa consapevolezza delle condizioni psicologiche della psiche in età evolutiva (della quale i ritmi e le strategie di apprendimento sono solo un aspetto parziale). Anche una buona comprensione dei dinamismi della società e della cultura favorisce la capacità di un insegnante di collocarsi in ogni contesto didattico e relazionale in cui debba operare professionalmente. Ma la sintesi personale e professionale deve essere stimolata e favorita dalle strategie di insegnamento dei formatori di insegnanti, e trova in genere spazi e tempi didattici privilegiati, come ad esempio il tirocinio e i laboratori didattici, il lavoro sui "casi" e simili (se e dove si riesca ad attivarli).

<sup>6</sup> Queste affermazioni esigerebbero una documentazione puntuale che qui non possiamo sviluppare; esse dipendono da altri studi remoti, distribuiti su un lungo arco di tempo (cfr. Moscato, 1974, 1983, 1986, 1991, 2008a).

<sup>7</sup> Riteniamo che neppure l'impianto teoretico scaturito dalla riforma Moratti/Bertagna (L. 53/2003 e tutti i suoi materiali attuativi) abbia scalfito la predominanza di questo modello; perfino l'impianto ragionevolmente disciplinarista delle *Indicazioni* legate alla riorganizzazione del Ministro Gelmini (2010) viene sistematicamente neutralizzato, sia a livello accademico, sia a livello amministrativo/burocratico. Quale sia l'uso effettivo che gli insegnanti fanno del modello della programmazione in termini didattici concreti è poi un altro problema, che qui neppure affrontiamo.

Nella SSIS, l'area del tirocinio permaneva di fatto sotto il controllo dei disciplinaristi, oltre che degli insegnanti supervisor, che trovavano fra loro un più facile raccordo. I docenti dell'area di scienze dell'educazione, quindi, furono di fatto esclusi (a parte limitate eccezioni) dalla tesi finale e dalla valutazione del tirocinio. La separazione fra le due aree è disfunzionale, sul piano formativo, ed è concretizzata anche per il fatto che le due aree devono utilizzare necessariamente giorni diversi della settimana (e spesso sedi diverse), in relazione al fatto che i gruppi classe di scienze dell'educazione possono prevedere accorpamenti di più classi di abilitazione fra loro. Oltre ai numeri diversi di frequentanti per ciascuna classe (talvolta molto piccoli e talvolta troppo numerosi per un unico gruppo classe), può essere difficile trovare pedagogisti e didatti in numero sufficiente per attribuirne uno ad una sola classe di concorso. Ciò risultò impossibile anche in una SSIS molto frequentata come quella di Bologna, dove si ebbero spesso difficoltà a coprire tutti gli insegnamenti di area comune<sup>8</sup>. Di fatto a Bologna si accorparono classi di concorso diverse in alcuni macro gruppi, realizzando gruppi classe di circa cento studenti, e tentando al massimo di conservare stabile negli anni l'attribuzione dei docenti di scienze dell'educazione a certe classi disciplinari.

Questa organizzazione però favorisce, per le scienze dell'educazione, un insegnamento teorico frontale, dunque tendenzialmente trasmissivo, in funzione di gruppi numerosi e ore accorpate (per la difficoltà di farle rientrare nell'orario). Solo le classi di concorso che hanno numeri modesti di iscritti riescono infatti a garantirsi una didattica seminariale e partecipata, almeno per quanto riguarda le didattiche disciplinari. Ma sarebbero le discipline dell'area di scienze dell'educazione ad avere maggior bisogno di una didattica laboratoriale.

## Il modello TFA e le prime attuazioni

Nel TFA si ripropongono problemi analoghi, per quanto riguarda la separatezza fra le due aree, e per di più con alcuni elementi peggiorativi. Rispetto ai contenuti dell'area di scienze umane/scienze dell'educazione, le lauree magistrali abilitanti avrebbero previsto insegnamenti socio-antropologici e psicologici, e l'insegnamento di discipline pedagogiche per almeno sei crediti. Nell'anno di TFA si collocavano inizialmente solo le discipline didattiche (inclusa pedagogia speciale e tecnologie), ma per ben diciotto crediti. In altri termini, esisteva già uno squilibrio nel disegno iniziale, a favore delle discipline didattiche rispetto a quelle pedagogiche, e un ridimensionamento al minimo di psicologia, sociologia, antropologia<sup>9</sup>. Quale che fosse l'ipotesi iniziale, di fatto, nei TFA realizzati per l'a.a. 2011/12, non appare alcun insegnamento di area psicologica, antropologica e sociologica, e per l'area pedagogica e storico/pedagogica si è realizzato un correttivo (previsto dal decreto nella sua prima attuazione) che la reinserisse nel percorso per sei crediti complessivi. In concreto, il TFA 2011/12 si presentava con una articolazione interna che assegna 18 crediti all'area pedagogico-didattica (distribuendo 6 cfu a M/Ped 01 e M/Ped

<sup>8</sup> Entrambi gli autori hanno a suo tempo insegnato nella SSIS di Bologna, e Moscato ne è stata coordinatore d'area pedagogica dal 2001 al 2007 (cfr. Moscato, 2008b).

<sup>9</sup> Questa scelta culturale del legislatore, che sembra rinnegare l'ottica della L. 341/90, esigerebbe lunghe spiegazioni, se fosse realmente tale. In realtà, occorre pensare piuttosto a posizioni di potere e di interesse soggettivo di gruppi accademici coinvolti. E', piuttosto, l'esito di tali posizioni e interessi che diventa di fatto una scelta culturale.

02 e 12 cfu a M/Ped 03 e M/Ped 04). L'area privilegiata (con 6 cfu obbligatoriamente assegnati all'interno dei 12 già detti) è solo quella della Pedagogia Speciale. Tutti i settori pedagogici e storico-pedagogici, inclusa Storia della scuola e Letteratura per l'infanzia, devono "dividersi" un totale di 6 cfu in tutto (circa un corso semestrale), e così le Didattiche e la Pedagogia Sperimentale<sup>10</sup>. E' in questo modo che un'apparente incongruenza tecnico-realizzativa diventa un disegno culturale e ideologico specifico: non sono più le scienze dell'educazione, comunque definite, a fornire il supporto teorico maggiore alla professionalità del futuro insegnante: sono piuttosto le didattiche, e in termini privilegiati la pedagogia speciale e le nuove tecnologie didattiche. In tal modo il TFA enfatizza autorevolmente l'approccio tecnicistico/ burocratico, e per certi versi assistenzialistico, alla professione docente, e non più quello relazionale e comunicativo. L'insegnante diventa un "tecnico", e certamente non è più quell'intellettuale "custode dell'utopia" e promotore di opportunità per tutti i suoi allievi, che si era ipotizzato garante di un processo di scolarizzazione universale e di democratizzazione, nella logica della L. 341/1990. Per la verità, già analizzando il decreto 225/2005, che attuando la L. 53/2003 affidava totalmente all'Università la formazione degli insegnanti, si era osservata una evidente riduzione del disegno ideale iniziale, nei termini di un affidamento burocratico-amministrativo (Moscato, 2006).

Nel TFA gli ulteriori 18 crediti vengono attribuiti all'area disciplinare di ciascuna specifica classe di concorso, e una fetta di 19 crediti al tirocinio (previsto in 475 ore). I cinque crediti residui vengono attribuiti ad una relazione/ tesi finale. Questa apparente rigidità schematica non esclude ampi margini di interpretazione per gli Atenei che attivano concretamente un TFA, e in questo testo vedremo alcuni esempi concreti, attuati a Bergamo e a Bologna, solo per evidenziare come lievi differenze strutturali possano determinare importanti cambiamenti funzionali. Ma naturalmente ciò dipende dalla capacità progettuale, prima che organizzativa, del singolo Ateneo.

Progettando il TFA per diverse classi di concorso, l'Ateneo di Bergamo ha affrontato il problema della separazione fra le aree e di una eventuale frammentazione della proposta, studiando con molta cura un progetto didattico, per le scienze dell'educazione, costruito su una serie di contenuti tematici integrati, tutti espressamente curvati sulla professionalità docente. Il progetto didattico di massima, a Bergamo, veniva fornito agli aspiranti docenti/ formatori in sede di bando, precisando anche le modalità già previste, per regolamento, per le prove di valutazione.

In tal modo le discipline dell'area pedagogico-didattica si sono di fatto integrate attorno ai contenuti pre-fissati (ad esempio le normative scolastiche in vigore, la valutazione, l'insuccesso scolastico, la lezione frontale e il laboratorio, etc.). L'integrazione è stata perseguita anche attribuendo a ciascuna classe di concorso solo due docenti di pedagogia e didattica (due macro moduli di 9 cfu per ciascuno) e introducendo una serie di riunioni preparatorie dei docenti di scienze dell'educazione fra loro (e nominando un coordinatore didattico che ha svolto di fatto alcune funzioni di raccordo). L'integrazione dei contenuti veniva favorita anche dalla progettazione di prove di verifica (prove sempre nella responsabilità dei singoli docenti) su uno schema problematico esercitativo (prove che costringono il corsista, per essere affrontate, ad una sintesi personale dei contenuti

---

<sup>10</sup> Se si confrontano i crediti con il modello SSIS (in cui essi erano 6 cfu per le pedagogie e 7 cfu per le didattiche), la situazione sembra invariata e anzi migliorata. In realtà, nel modello SSIS (a Bologna) a questi crediti corrispondevano un maggior numero di ore: per esempio i 6 cfu dell'area pedagogica occupavano 48 ore, mentre nel modello TFA 2011/12 (sempre a Bologna) 6 cfu occupano 36 ore.



propostigli). In alcuni casi i docenti di scienze dell'educazione hanno studiato con i docenti disciplinaristi (per esempio in due classi di concorso di matematica) almeno due laboratori in con-presenza. Bergamo ha quindi compiuto deliberatamente una scelta culturale in favore dell'integrazione disciplinare fra i due settori e dell'organicità della prospettiva pedagogico-didattica all'interno del TFA, valorizzando i contenuti specifici del progetto formativo rispetto alle pure denominazioni dei settori disciplinari.

Nello stesso anno 2011/12, l'Ateneo di Bologna ha compiuto apparentemente una scelta opposta nell'attivare il TFA<sup>11</sup>, limitandosi ad attribuire ore e crediti in funzione delle denominazioni disciplinari previste dal decreto. In tal modo, a parte la Pedagogia speciale che ha conservato i 6 cfu previsti dal DM 249, tutte le altre aree disciplinari (Pedagogia generale, Storia della scuola e della Pedagogia, Didattica generale, Pedagogia sperimentale) hanno dovuto gestire 3 cfu ciascuna, ottenendo conseguentemente moduli di sole 18 ore. La sola integrazione (relativa) si è avuta in sede di esame finale (un esame scritto composto da cinque prove parallele). Non c'è stato alcun coordinamento didattico effettivo e nessuna riunione preparatoria. Alcuni docenti hanno potuto raccordarsi solo in base alla conoscenza reciproca e per iniziativa personale. Di fatto, in sede di esami si è osservata una sovrapposizione di temi e contenuti, e uno scarso coordinamento funzionale fra i docenti, al di là della cordialità e della volontà di collaborazione.

Una soluzione interessante studiata da Bologna, viceversa, è stata la condivisione/ con-presenza fra disciplinarista e pedagogista/ didatta in un laboratorio da 3 cfu (24 ore) di "rielaborazione delle esperienze di tirocinio". Questa strategia (teoricamente ottima) serve solo se i docenti coinvolti sono entrambi già responsabili di insegnamento nella stessa classe di concorso. Diversamente, si rischia che si aggiungano per una classe TFA ancora due docenti, reciprocamente ignoti, che dovranno intendersi fra loro, ma senza avere alcuna notizia certa delle scelte contenutistiche e dell'impianto concettuale utilizzato sia dai colleghi che nello stesso gruppo hanno insegnato Pedagogia e Didattica, sia da quelli che hanno insegnato le specifiche discipline della classe di concorso.

Nell'esperienza di Bologna 2011/12, anche per i laboratori in con-presenza, alcuni correttivi positivi sono stati determinati da conoscenze pregresse e da singoli incontri di coordinamento personale fra i docenti coinvolti.

L'applicazione del modello TFA realizzata a Bologna nel 2011/12, per quanto abbiamo potuto osservare, sembra presumere intercambiabilità dei docenti fra loro, ed una competenza nella formazione insegnanti determinata dal SSD di appartenenza del docente /formatore, piuttosto che da specifiche ricerche ed esperienze didattiche pregresse. Si osservi però che la frammentazione degli insegnamenti implica sempre docenti specializzati e in maggior numero e perciò riduce le possibilità di coordinamento fra loro. Nel confronto provvisorio fra queste due sedi per l'a.a 2011/12, è chiaro che i due docenti di Scienze dell'educazione di Bergamo si sono coordinati fra loro con minori difficoltà rispetto ai cinque di Bologna, e che per la stessa ragione hanno tenuto i contatti con i colleghi disciplinaristi e con il coordinatore con maggiore facilità.

---

<sup>11</sup> Non si può essere certi di una "scelta" consapevole, perché inciampi burocratici di varia natura hanno rallentato il percorso di attivazione, generando ritardi e conseguenti urgenze realizzative. Si può solo affermare che a Bologna ci si è preoccupati in questo caso di rispettare rigorosamente il dettato normativo, e non ci si è posti il problema della integrazione disciplinare in ottica formativa.

A Bologna per alcuni gruppi si è scelto di affidare il laboratorio in con-presenza al titolare del modulo di Pedagogia della stessa classe, apparentemente con buoni risultati (ma è stata una scelta personale e conseguentemente occasionale).

Questi esempi servono solo ad illustrare come variazioni apparentemente modeste nell'interpretazione della norma possono comportare significativi cambiamenti nell'efficacia formativa del modello.

## Il Percorso Abilitante Speciale (PAS) 2013/14

Gli autori di questo testo hanno affrontato l'attivazione del PAS 2013/14 nella sede di Bologna sulla base dell'esperienza svolta a Bologna e a Bergamo nell'anno precedente. Valendoci dell'appartenenza ad uno stesso Dipartimento<sup>12</sup>, abbiamo in primo luogo coinvolto tutti i colleghi delle due aree disciplinari nella stesura del progetto formativo di massima. In una serie di incontri in cui i disciplinisti definivano contenuti e obiettivi, è stato possibile integrarsi in dialogo, ma anche riportare continuamente l'attenzione sul tema *dell'insegnare a insegnare* come obiettivo primario e comune. Partendo da due riunioni in presenza, la decisione per il PAS è diventata concretamente una decisione "comune"<sup>13</sup>, suscitando una almeno iniziale motivazione positiva per assumerne il carico. In seguito questo investimento di tempo si è rivelato molto produttivo, perché ha accresciuto la fiducia reciproca, coinvolto più direttamente ciascuno nell'attività PAS, costruito uno specifico "spirito di corpo". Ci è stato possibile utilizzare le aule del Dipartimento e coinvolgere il nostro personale amministrativo, in modo da fare percepire il PAS come una delle iniziative del Dipartimento stesso (prima che dell'Ateneo), al pari dei corsi di laurea triennale e magistrale e della attività di ricerca ordinaria. Si osservi che spesso il TFA (come a suo tempo la SSIS) viene percepito come un "corpo separato" all'interno del mondo accademico. L'uso di aule esterne ai Dipartimenti, con dislocazioni variabili, le incertezze per la sede e l'orario delle lezioni, sono elementi stressanti per un corsista che spesso viene da fuori sede (anche da lontano), e dunque sono disfunzionali. Inoltre, accrescono la percezione del TFA come "esterno e separato" alla normale didattica universitaria. E anche questo è disfunzionale.

Nel caso del PAS, rispetto al modello TFA, manca del tutto il tirocinio, coperto dalle attività didattiche già svolte dal corsista, e manca perfino l'integrazione dei sei crediti per l'area storico-pedagogica. Abbiamo quindi integrato una serie di contenuti pedagogici, che ritenevamo essenziali, e che avevamo indicato nel progetto del Dipartimento, dentro i due soli corsi del settore M-Ped/03 che venivano banditi (Didattica generale e Pedagogia Sperimentale), lavorando sempre in maniera integrata sulla base di un accordo personale. In un secondo momento abbiamo creato un rapporto costante con un collega esterno, specialista di Pedagogia Speciale, con il quale abbiamo poi condiviso un esame finale

<sup>12</sup> Si tratta del Dipartimento delle Arti, facente capo alla Scuola di Lettere e Beni Culturali dell'Ateneo di Bologna. Questo Dipartimento era responsabile di due classi di Musica (A031 e A032) e di due classi di Arte (A028 e A061).

<sup>13</sup> Si deve tenere presente che le ore TFA/ PAS si aggiungono normalmente a carichi didattici elevatissimi in corso di svolgimento, che non sempre gli accademici sono interessati specificamente alla formazione insegnanti o se ne sono occupati; che esiste una sfiducia tendenziale verso l'Amministrazione e le sue gestioni organizzative; ed infine che le ore TFA/PAS vengono compensate di norma tardivamente e in termini modesti.

accorpato. Ci siamo riservati anche la responsabilità del laboratorio di Tecnologie didattiche, che costituiva lo spazio laboratoriale più concreto, osservando, integrando, accompagnando il lavoro di due colleghi insegnanti delle rispettive aree disciplinari di Musica e di Arte. Avendo concluso positivamente questi corsi PAS, possiamo oggi confermare le scelte operate, alla luce anche dei giudizi e dei commenti espressi dai corsisti in un questionario predisposto all'interno dei nostri corsi, per monitorare nel dettaglio l'esito dei corsi stessi e il giudizio sulle attività elaborato dai partecipanti<sup>14</sup>. Si tratta complessivamente di 82 soggetti appartenenti a quattro distinte classi di concorso, due nel settore Arti Visive/Storia dell'Arte (A028 e A061) e due nel settore Musica (A031 e A032). L'età media si distribuisce in prevalenza nelle fasce d'età 41/45 anni e oltre 45 anni; inferiore la consistenza numerica della fascia d'età 36/40 anni e minoritaria la fascia 31/35 anni. L'età si accompagna, ovviamente, a parecchi anni di esperienza didattica. Si tratta dunque, nel PAS, di una particolare tipologia di adulti in formazione, "costretti" a formarsi per un lavoro che già svolgono da anni, sia pure in condizioni di precariato contrattuale e di continui cambiamenti di sede di lavoro (alcuni corsisti dichiarano anche supplenze sul sostegno).

L'elemento più rilevante, ai fini di questa riflessione, è che i corsisti nelle loro risposte mostrano di avere percepito perfettamente il nostro sforzo reciproco di coordinamento (ci era già accaduto nel TFA di Bergamo) e di avere apprezzato soprattutto alcuni aspetti metodologici: l'attività più "premiata" nei questionari sembra infatti il lavoro sui casi concreti, cioè l'attività formativa che permette maggiormente sia di stimolare delle sintesi personali nel corsista, sia di fare percepire in termini di concretezza la valenza dei contenuti teorici presentati dentro il corso<sup>15</sup>. L'apprezzamento del metodo del caso si accompagna coerentemente ad una sottolineata esigenza di "raccordare la formazione all'esperienza già compiuta", di potersi "raccontare" e confrontare sia con i colleghi, sia con il docente formatore. Si tratta di esigenze avvertite e dichiarate dai docenti in maniera costante e ricorrente (Moscatò, 2004a). Il disagio più forte espresso nei questionari riguarda la ristrettezza dei tempi di lavoro e la compattazione di un carico orario difficilmente sostenibile per un adulto che lavora. Vorremmo segnalare anche che le attività di e-learning, per quanto se ne riconosca l'utilità, non risultano particolarmente apprezzate in termini formativi. In sintesi, questo gruppo incontrato nel 2014 non presenta, per gli aspetti relativi a questo saggio, rilevanti differenze rispetto ai gruppi di docenti incontrati in attività di formazione negli ultimi venti anni, caratteristiche ed esigenze formative più volte documentate in letteratura (ma di norma ignorate sul piano legislativo e organizzativo).

---

<sup>14</sup> Citiamo da un saggio in via di stesura, in cui vengono elaborati nel dettaglio una serie di dati che riguardano la composizione specifica di questo piccolo gruppo, i suoi atteggiamenti rispetto alla formazione docenti e i giudizi espressi sull'attività PAS nell'area pedagogico-didattica (Caputo, 2014, inedito).

<sup>15</sup> La metodologia di lavoro sul caso ha una tradizione specifica nella formazione degli adulti (Moscatò, 2005; Caputo, 2010). Per questo PAS abbiamo praticato una variante che aggiunge alla discussione in aula (sempre insufficiente quando il gruppo è numeroso), alcuni materiali esplicativi ed esercitativi per l'autoformazione personale.

**Maria Teresa Moscato**

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

**Michele Caputo**

Professore Aggregato, Università degli Studi di Bologna  
Adjunct Professor, University of Bologna

**Riferimenti bibliografici**

Balduzzi L., Vannini I., 2008 (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, Bologna, CLUEB.

Brinkmann G., Moscato M.T., 1992 (a cura di), *A scuola fra Italia e Germania*, Catania, Co.E.S.S.E.

Caputo M. (1992), *L'innovazione scolastica e l'apprendistato del supplente*, in: V. Orlando (a cura di), *Educazione innovazione, sviluppo*, Atti del IV Convegno Pedagogico, Bari, Levante Editore, pp. 319-323.

Caputo M., Gatti R., Moscato M.T. (2006), *Qualità della comunicazione ed efficacia didattica del docente: problemi metodologici in uno studio esplorativo*, in: G. Domenici (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Atti V Congresso scientifico della SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica), Bologna, 15-17 dicembre 2005, Roma, Monolite, pp. 257-263.

Caputo M. (2008), *Ricerca scientifica e responsabilità sociale: riflessioni deontologiche ed epistemologiche sulla professione intellettuale*, in: C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università per le Professioni*, Atti della VI biennale internazionale sulla didattica universitaria, Padova 13-15 dicembre 2006, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 135-142.

Caputo M. (2010), *Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo di caso*, in: A. Porcarelli (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 3-4 dicembre 2008, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 175-181.

Caputo M., Moscato M.T., Pinelli G. (2012), *Problemi di valutazione della qualità di un corso universitario. Uno studio esplorativo*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», numero speciale, V, ottobre 2012, pp. 188-200.

Corradini L., 2004 (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando.

Moscato M.T. (1974), *Istruzione programmata e didattica del rinforzo*, Catania, Facoltà di Lettere.

Moscato M.T. (1983), *Filosofia ed educazione in America nell'Età delle Riforme*, Catania, Facoltà di Lettere.

Moscato M.T., 1986 (a cura di), *Animare il cambiamento. Orientamenti per la formazione professionale dell'insegnante*, Catania, Co.E.S.S.E.

Moscato M.T. (1991), *La programmazione fra metodo e tecnica. Una riflessione dopo dieci anni di applicazione dei nuovi programmi della Scuola Media*, IRRSAE Sicilia Collana Documenti, n. 6, giugno 1991, pp. 67-86.

Moscato M.T. (2004a), *La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, pp. 87-99.

Moscato M.T. (2004b), *La formazione degli insegnanti in Italia fra esperienza e progetto*, in: L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, pp. 159-170.

Moscato M.T. (2005), *Theory and practice in teacher training: an evaluation of the use of case studies*, in: ATEE, 29<sup>th</sup> Annual Conference, *Teacher Education between Theory and Practice*, (Agrigento, 23-27/10/2004), Milano, 2005.

Moscato M.T. (2006), *Il nuovo percorso di formazione alla docenza e il possibile ruolo delle associazioni professionali*, «La Scuola e l'Uomo», 6, LXIII, 2006, pp. 154-162.

Moscato M.T. (2008a), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola.

Moscato M.T. (2008b), *L'esperienza SSIS nelle valutazioni dei Coordinatori di Indirizzo*, in: L. Balduzzi, I. Vannini, 2008 (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, Bologna, CLUEB, pp. 71-92.

Moscato M.T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Università.

Pinelli G. (2013), *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*, Roma, Aracne.

Pinelli G., Moscato M.T., Caputo M. (2011), *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in: L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, Comunicazioni referate, tomo II, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 557-582.

Porcarelli A., Biasin C. (2013), *Immagini della formazione in età adulta. La figura del viaggio nei diari formativi dei docenti neoassunti*, in: G. Chianese (a cura di), *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 61-75.

Schwark W. (1992), *La formazione degli insegnanti in prospettiva europea*, in: G. Brinkmann, M.T. Moscato, 1992 (a cura di), *A scuola fra Italia e Germania*, Catania, Co.E.S.S.E, pp. 15-36.