

Assetti organizzativi e didattici nelle Università Statali Italiane dei percorsi abilitanti all'insegnamento nella Scuola Secondaria. Tra presenza e distanza: un'analisi comparativa.

Organizational and Instructional Frameworks of Teacher Qualification Pathways in Italian State Universities for Secondary Education: A Comparative Analysis of In-Person and Distance Modalities

FRANCESCA BACCASSINO

Lo studio propone un'analisi dei percorsi abilitanti da 60 CFU previsti dal DPCM 4 agosto 2023, attraverso l'esame degli assetti organizzativi e didattici adottati dalle università statali italiane. Il disegno empirico si basa sull'analisi della documentazione istituzionale relativa al secondo ciclo di attuazione della riforma, con l'obiettivo di restituire una fotografia di sistema delle soluzioni implementate. L'analisi si concentra sulla distribuzione tra formazione in presenza e a distanza, sull'organizzazione delle didattiche trasversali e disciplinari e sulle soluzioni integrative adottate per rafforzare la cornice metodologico-didattica. Il contributo esamina inoltre le implicazioni delle diverse modalità formative per lo sviluppo professionale docente.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI; SCUOLA SECONDARIA; PERCORSI ABILITANTI; DIDATTICA UNIVERSITARIA; DIDATTICA IN PRESENZA E A DISTANZA.

The study examines the 60-CFU teacher qualification pathways established by the Decree of 4 August 2023 through an analysis of the organizational and instructional arrangements adopted by Italian universities. The empirical design is based on the analysis of institutional documentation related to the second cycle of the reform implementation, with the aim of providing a system-level overview of the solutions adopted. The analysis focuses on the distribution between in-person and distance learning, the organization of transversal and disciplinary teaching components, and the integrative solutions adopted to strengthen the methodological and instructional framework. The contribution also examines the implications of different training modalities for teachers' professional development.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER EDUCATION; SECONDARY EDUCATION; TEACHER QUALIFICATION PATHWAYS; UNIVERSITY TEACHING; IN-PERSON AND DISTANCE LEARNING.

Introduzione: una lettura ecologico-trasformativa dei nuovi percorsi di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria

L'introduzione dei percorsi universitari abilitanti da 60 CFU, previsti dalla Legge 79/2022 e disciplinati dal DPCM 4 agosto 2023, segna una trasformazione strutturale nel sistema di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana. Non si tratta soltanto di una ridefinizione dell'accesso alla professione, ma della configurazione di un nuovo spazio istituzionale deputato alla costruzione delle competenze professionali del docente che incide in modo sistemico sull'intero apparato formativo influenzando il benessere e l'apprendimento degli studenti, ragione per la quale la sola padronanza dei contenuti disciplinari è insufficiente, richiedendo invece l'intreccio dinamico di competenze culturali, metodologiche, relazionali, valutative, etico-sociali¹, che rispondano ai bisogni educativi nella loro interezza, adattando in modo flessibile percorsi e sequenze d'insegnamento-apprendimento ai profili, interessi e ritmi degli studenti, e sostenendo l'engagement dell'alunno e la sua comprensione profonda e partecipazione sociale.

Questa prospettiva trova piena coerenza e sistematizzazione nel Profilo dei Docenti dell'Agenzia europea per l'Educazione inclusiva², che definisce la professionalità docente come esito di un processo formativo che non si esaurisce nella padronanza dei contenuti disciplinari, ma è orientato allo sviluppo di competenze trasversali e complesse. La formazione, si afferma, dovrebbe condurre il corsista a «sviluppare una propria personale teoria pedagogica basata sul pensiero critico e la capacità di analisi, coerente con le conoscenze, le abilità e i valori che si riflettono nelle competenze didattiche e professionali» (p. 23), ovvero costruire un habitus di progettualità pedagogica consapevole al fine di rispondere ai bisogni educativi di ogni studente attraverso pratiche intenzionali.

In questo senso, i percorsi di formazione iniziale possono essere letti come spazio potenziale di apprendimento trasformativo ed elaborazione critica del sapere³ nella misura in cui i corsisti sono sollecitati a rinegoziare le proprie

¹ M. Baldacci, *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma 2020.

² O. Denmark, *European Agency for Development in Special Needs Education*, Special needs education country data 2012.

³ J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass. San Francisco 1991. J. Mezirow, (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2000.

“prospettive di significato”, transitando da una postura disciplinare a una postura professionale, trasformando il proprio modo di essere e di agire nella relazione educativa. La costruzione dell’identità docente, difatti, comporta un movimento interno, talvolta faticoso ma generativo di ri-strutturazione, in cui l’incontro con l’eterogeneità di funzionamenti diventa occasione per rivedere convinzioni e integrare nuove consapevolezze metodologiche e professionali. Perché ciò accada, tuttavia, è indispensabile che la formazione iniziale non sia concepita come un addestramento strumentale, ma come un ambiente intenzionalmente predisposto a favorire la riflessione, il confronto, l’esperienza condivisa, attraverso percorsi che integrino teoria e pratica, riflessione e azione⁴. Si tratta pertanto, per usare le parole Bateson, di costruire forme di *deutero-apprendimento*, inteso come apprendimento delle cornici interpretative e delle modalità di azione, che si generano nel e attraverso il contesto stesso nel quale si strutturano abiti professionali e posture riflessive⁵.

Alla luce di tale modello concettuale, i percorsi di abilitazione dei docenti dovrebbero superare la dicotomia tra saperi concettuali e pratiche educative, tra disciplinarietà e pedagogia, tra sapere accademico e sapere professionale, per configurarsi come contesti formativi intenzionali, capaci di integrare sapere, saper fare e saper essere attraverso pratiche riflessive, laboratoriali e cooperative. Lungi dall’essere meri contenitori di CFU, i percorsi di formazione iniziale devono diventare spazi generativi in cui il futuro docente possa condividere e sperimentare in prima persona modalità di apprendimento attivo, dialogico e trasformativo.

A partire da tali considerazioni, è opportuno interrogarsi criticamente sul disegno attuale dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria da 60, 36 e 30 CFU⁶.

All’interno di questo assetto normativo, il percorso da 60 CFU assume un ruolo centrale quale spazio formativo deputato alla costruzione del primo nucleo di competenze professionali richieste al docente della scuola secondaria. Il decreto

⁴ M.C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, «Pedagogia Oggi», 20, n. 1, 2022, pp. 154-160. L.S. Shulman, *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, «Harvard Educational Review», 57, n. 1, 1987, pp. 1-23. D.A. Schön, *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; trad. it. a cura di M. Striano, traduzione e note di D. Capperucci, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

⁵ G. Bateson, *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, University of Chicago Press, Chicago 1972.

⁶ Cfr DPCM agosto 2023 e Legge n. 79/2022.

definisce con chiarezza le aree formative e gli obiettivi formativi minimi, lasciando ai singoli atenei un margine di discrezionalità progettuale nella distribuzione dei CFU tra settori scientifico-disciplinari, nell'organizzazione delle attività didattiche e nella scelta delle modalità di erogazione, in presenza o a distanza, nel rispetto dei vincoli normativi generali.

È proprio in relazione a questo margine di autonomia che si colloca il presente studio che a partire dall'esame della documentazione istituzionale disponibile sui siti delle diverse università (regolamenti didattici, piani formativi, calendari e avvisi ufficiali), intende offrire una lettura sistematica e comparativa delle modalità con cui le università statali italiane hanno implementato i percorsi abilitanti da 60 CFU nell'a.a. 2024/2025, con particolare attenzione agli assetti organizzativi adottati, alla distribuzione tra attività in presenza e a distanza, all'articolazione tra area trasversale (competenze psico-pedagogiche-metodologiche-giuridiche e tecnologiche) e area disciplinare e alle soluzioni integrative finalizzate a rafforzare la dimensione metodologico-didattica e pedagogica dei percorsi.

L'analisi non si pone una finalità valutativa ma si propone di operare una ricognizione sulle scelte organizzative e formative adottate nella fase iniziale di attuazione del DPCM, stimolando spunti di riflessione su possibili piste di riequilibrio ordinamentale.

Metodologia

Il presente studio si configura come un'analisi documentaria a carattere descrittivo e comparativo⁷, finalizzata all'analisi delle modalità con cui il dispositivo normativo unitario (DPCM 4/08/2023) è stato tradotto operativamente a livello istituzionale dalle università statali italiane nell'attuazione dei percorsi abilitanti da 60 CFU previsti dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023, con riferimento all'anno accademico 2024/2025.

⁷ G.A. Bowen, *Document analysis as a qualitative research method*, «Qualitative Research Journal», 9, n. 2, 2009, pp. 27-40. K. Asdal - H. Reinertsen, *Doing document analysis: a practice-oriented method*, SAGE Publications Ltd, London 2022.

Fonti documentali e criteri di inclusione

La raccolta dei dati è stata condotta attraverso un'analisi sistematica della documentazione istituzionale ufficiale pubblicata sui siti delle università statali italiane coinvolte nell'attuazione dei percorsi abilitanti per la scuola secondaria di primo e secondo grado nell'anno accademico 2024/2025. La scelta di circoscrivere l'analisi alle università statali è stata adottata al fine di assicurare maggiore comparabilità tra le unità di analisi che riflettono omogeneità nelle condizioni organizzativo-amministrative di riferimento.

In coerenza con il disegno di ricerca adottato, sono state utilizzate esclusivamente fonti primarie ufficiali, evitando comunicazioni informali, materiali divulgativi o documenti non validati a livello istituzionale.

Le fonti considerate includono: regolamenti didattici dei percorsi abilitanti, piani didattici e schede di presentazione degli insegnamenti, calendari delle attività didattiche, avvisi amministrativi relativi all'organizzazione dei percorsi, nonché documenti istituzionali pubblicati dagli atenei. L'analisi si è concentrata in particolare sulle informazioni relative alla struttura dei percorsi, alla distribuzione dei CFU tra le diverse aree previste dal DPCM 4 agosto 2023, alle modalità di erogazione delle attività formative (in presenza, a distanza o in modalità mista) e all'eventuale attivazione di insegnamenti o laboratori a carattere pedagogico-didattico all'interno delle didattiche disciplinari delle singole classi di concorso. Ciascun ateneo è stato incluso in una specifica analisi solo qualora le informazioni necessarie risultassero esplicitamente dichiarate, univocamente interpretabili e confrontabili con quelle degli altri casi. Nei casi in cui la documentazione presentasse informazioni parziali o ambigue si è proceduto a una triangolazione interna delle fonti disponibili (ad esempio confronto tra regolamenti, calendari e schede degli insegnamenti). Qualora tale procedura non consentisse una ricostruzione affidabile e coerente con i criteri di comparabilità definiti, l'Ateneo è stato escluso da quella specifica analisi, pur rimanendo incluso nell'insieme totale dei casi considerati nello studio.

In presenza di offerte formative di istituzioni aggregate non distinguibili a livello di singola università, i dati sono stati trattati in modo congiunto, al fine di evitare attribuzioni arbitrarie. Al contrario, nei casi in cui l'organizzazione dell'offerta risultasse chiaramente differenziata per sede, con documentazione autonoma e informazioni distinte, gli atenei sono stati considerati separatamente.

L'insieme di questi criteri ha guidato l'intero processo di selezione, codifica e analisi dei dati, con l'obiettivo di garantire rigore metodologico, trasparenza procedurale e replicabilità del percorso di ricerca, nel rispetto dei vincoli informativi derivanti dalla eterogeneità della documentazione istituzionale disponibile.

Campione e unità di analisi

Il campione di riferimento dello studio, costituito dall'insieme delle università statali italiane presso le quali risultano attivi, nell'anno accademico di riferimento, i percorsi abilitanti per la scuola secondaria di primo e secondo grado, è composto da un totale di 57 atenei statali.

Le università sono state assunte come unità omogenee di analisi, in quanto soggetti ordinamentali autonomi, indipendentemente dal numero di posti attivati, dalle classi di concorso coinvolte o dall'eventuale presenza di forme di aggregazione interateneo ma comunque rispondenti al dettato organizzativo previsto dal DPCM/2023.

Gli atenei sono stati considerati separatamente quando, anche in presenza di forme consorziate, l'offerta formativa risultava organizzata in modo autonomo per ciascuna istituzione, con calendari, classi di concorso e assetti organizzativi distinti e documentabili.

In coerenza con l'oggetto dell'indagine, sono stati inoltre inclusi esclusivamente i posti riconducibili alle università statali, escludendo quelli afferenti a istituzioni non statali ed AFAM coinvolti in forme di aggregazione. Solo in tre casi specifici si è reso necessario adottare criteri di aggregazione, coerenti con la struttura della documentazione reperita non distinguibile a livello di singola istituzione.

L'applicazione di tali criteri ha condotto a considerare, ai fini del conteggio e dell'analisi dei dati, 54 unità di analisi, mantenendo tuttavia come riferimento istituzionale complessivo l'insieme delle 57 università statali incluse nello studio

Limiti della ricerca

Il presente studio presenta alcuni limiti che è opportuno esplicitare al fine di orientare correttamente l'interpretazione dei risultati. In primo luogo, l'analisi si basa esclusivamente su fonti istituzionali ufficiali pubblicamente disponibili;

ne consegue che la coerenza delle informazioni analizzate dipende dalla completezza e aggiornamento della documentazione pubblicata dai singoli atenei. La ricerca è stata condotta in concomitanza con l'avvio della nuova annualità formativa e, per tale motivo, diversi siti istituzionali sono stati oggetto di aggiornamenti progressivi, incidendo sulla disponibilità e sulla stabilità di alcune informazioni riferite all'a.a. 2024/2025.

In alcuni casi, inoltre, l'attivazione di ulteriori classi di concorso o l'aggiornamento dei contingenti di posti è avvenuta in momenti successivi rispetto alla pubblicazione degli allegati ministeriali di riferimento (in particolare il Decreto Ministeriale n. 367 del 18 aprile 2025, Allegato A), generando discrepanze tra le fonti centrali e la documentazione locale degli atenei e rendendo necessario fare riferimento a quest'ultima per una ricostruzione più aderente alla realtà organizzativa.

Un ulteriore limite riguarda il fatto che per diverse università dati rilevanti ai fini dell'analisi risultavano consultabili esclusivamente tramite accesso autenticato alle piattaforme di Ateneo. Inoltre, alcune informazioni rilevanti per la comprensione dell'organizzazione dei percorsi (modifiche modalità di erogazione in itinere, adattamenti logistici o precisazioni a vario titolo) possono essere state comunicate attraverso canali informali o temporanei non accessibili né verificabili sul piano documentale.

Tale eterogeneità informativa ha reso necessario costruire dataset specifici per ogni domanda di ricerca al fine di garantire coerenza interna e rigore metodologico.

Obiettivi dello studio, domande di ricerca e costruzione dei dataset

Coerentemente al carattere descrittivo-comparativo impiegato, lo studio persegue l'obiettivo generale di ricostruire le modalità con cui le università statali italiane hanno tradotto operativamente il dispositivo unitario del DPCM 4 agosto 2023 nel secondo ciclo di attivazione dei percorsi abilitanti da 60 CFU (a.a. 2024/2025), con particolare attenzione ai piani didattici e alle modalità di erogazione della didattica trasversale e disciplinare.

In questa prospettiva, lo studio si articola attorno a tre Research Objectives (RO).

- RO_1 : descrivere e confrontare le configurazioni organizzative adottate per l'erogazione delle attività trasversali e disciplinari, analizzando la distribuzione tra presenza e distanza e le loro combinazioni tra area trasversale (24 CFU) e area disciplinare (16 CFU).
- RO_2 : ricostruire, a livello di sistema, le modalità di distribuzione dei 10 CFU di area pedagogica tra i settori scientifico-disciplinari M-PED/01, M-PED/02 e M-PED/04, nell'ambito del margine di autonomia riconosciuto agli atenei dal decreto.
- RO_3 : esplorare la presenza di ulteriori insegnamenti di area pedagogia (M-PED/01, M-PED/02, M-PED/03, M-PED/04) collocati all'interno delle didattiche disciplinari.

Tali obiettivi sono declinati nelle seguenti Research Questions (RQ):

- RQ_1 : Quali configurazioni organizzative caratterizzano l'erogazione dei 24 CFU trasversali e dei 16 CFU disciplinari nei percorsi abilitanti da 60 CFU?
- RQ_2 : In che modo le università statali italiane hanno distribuito i 10 CFU di area pedagogica tra i settori scientifico-disciplinari ammessi dal DPCM 4 agosto 2023?
- RQ_3 : In quale misura e secondo quali modalità sono state attivate integrazioni pedagogico-didattiche all'interno delle didattiche disciplinari?

In coerenza con tali domande di ricerca, sono stati costruiti dataset distinti, ciascuno riferito a un diverso livello di analisi e caratterizzato da un perimetro empirico specifico, definito in funzione della disponibilità e completezza delle informazioni documentali. La variabilità del numero di università incluse nei singoli dataset garantisce trasparenza e replicabilità dell'analisi.

La Tabella 1 sintetizza, per ciascun livello di analisi, l'oggetto indagato, il numero di università effettivamente incluse in ciascun dataset e il criterio di inclusione adottato.

Livello di analisi	Oggetto	N. università	Criterio di inclusione
Campione totale università	Università statali con percorsi abilitanti attivi (a.a. 2024/2025)	57	Attivazione ufficiale dei percorsi ai sensi del DPCM 4/08/2023
Posti totali	Atenei statali considerati ai fini del conteggio dei posti totali	54 università, 45.361 posti	Applicazione dei criteri di aggregazione/disaggregazione
Dataset <i>RQ₁</i>	Modalità di erogazione dei 24 CFU trasversali e dei 16 CFU disciplinari	41	Disponibilità di calendari e informazioni organizzative confrontabili
Dataset <i>RQ₂</i>	Distribuzione dei 10 CFU di area pedagogica (M-PED/01, 02, 04) nelle didattiche trasversali	37	Ripartizione dei CFU esplicitata in modo univoco
Dataset <i>RQ₃</i>	Integrazioni pedagogiche (M-PED/01, 02, 03, 04) nelle didattiche disciplinari	37 (di cui 20 con integrazioni attivate)	Evidenza documentale di insegnamenti o laboratori M-PED-01/02/03/04 nelle disciplinari

Tabella 1 – Articolazione dei dataset per domanda di ricerca

Risultati

RQ₁ – Modalità di erogazione dei 24 CFU trasversali e dei 16 CFU disciplinari

L'analisi è stata condotta con riferimento al DPCM 4 agosto 2023, che stabilisce una distinzione strutturale tra un'area trasversale di 24 CFU comune a tutte le classi di concorso e un'area disciplinare di 16 CFU, assegnata alle didattiche e metodologie delle discipline di riferimento specifiche delle singole classi di concorso.

I 24 CFU trasversali comprendono: (a) le discipline di area pedagogica (10 CFU; M-PED/01, M-PED/02, M-PED/04); (b) la formazione inclusiva delle persone (3 CFU; M-PED/03); (c) la disciplina di area linguistico-digitale (3 CFU; M-PED/03, INF/01, ING-INF/05, L-LIN/02); (d) le discipline psico-socio-antropologiche (4

CFU; M-PSI/01, M-PSI/04, SPS/08, M-DEA/01); (e) le metodologie didattiche (2 CFU; M-PED/03); (f) la legislazione scolastica (2 CFU; IUS/09).

A partire da tale articolazione normativa, l'analisi ha avuto come obiettivo descrivere le modalità di erogazione adottate dalle università italiane per le due aree (trasversale e disciplinare), con particolare attenzione alla distribuzione tra presenza e distanza, nonché alle configurazioni organizzative risultanti dalla combinazione delle due aree.

L'analisi è stata condotta su 41 università statali, per le quali la documentazione istituzionale disponibile consentiva una ricostruzione attendibile e confrontabile delle modalità di erogazione sia dei 24 CFU trasversali sia dei 16 CFU disciplinari. Le modalità sono state classificate sulla base di un criterio di prevalenza definito a priori, assumendo come soglia la quota del 75% delle attività formative: l'area (trasversale o disciplinare) è stata considerata prevalentemente erogata a distanza (D) quando almeno il 75% delle attività risultava svolto online, prevalentemente in presenza (P) quando tale soglia era raggiunta dalle attività in aula, e mista (M) quando nessuna delle due modalità risultava prevalente; nei casi di informazioni insufficienti o non confrontabili, la modalità è stata classificata come non deducibile (N.D.).

È opportuno precisare che la soglia del 75% non è riferita al totale complessivo dei 60 CFU del percorso, bensì è applicata distintamente alle due componenti strutturali analizzate, ossia ai 24 CFU dell'area trasversale e ai 16 CFU dell'area disciplinare. In questo senso, l'adozione di una soglia del 75% non è riferita all'intero percorso, ma alla modalità prevalente di ciascuna area considerata separatamente. Il criterio di prevalenza adottato ha pertanto una funzione esclusivamente descrittivo-comparativa e consente di classificare separatamente le modalità di erogazione delle due aree. Tale scelta metodologica risulta coerente con il quadro regolativo vigente nel periodo di riferimento dell'analisi (a.a. 2024-2025), che, ai sensi dell'art. 18-bis, comma 6-bis, del D.Lgs. 59/2017, consente lo svolgimento in modalità telematica sincrona fino al 50% delle attività formative, con esclusione dei laboratori e del tirocinio. Proprio in ragione dei vincoli normativi richiamati, non risulta strutturalmente configurabile una modalità integralmente a distanza che coinvolga simultaneamente sia l'area trasversale sia l'area disciplinare.

È stata costruita una tabella di sintesi comprendente tre variabili principali: le modalità di erogazione dei 24 CFU trasversali (P=presenza; D= distanza;

M=mista); la percentuale complessiva di attività online riferita ai 24 CFU trasversali; le modalità di erogazione dei 16 CFU disciplinari.

La percentuale di attività online è stata rilevata per tutte le università, quando deducibile, indipendentemente dalla classificazione finale della modalità, al fine di mantenere una misura continua descrittiva del grado di digitalizzazione dell'area trasversale. Si segnala che nei casi in cui la distribuzione settimanale delle attività fosse indicata in termini temporali (ad esempio giorni in presenza e giorni online), la percentuale di attività online è stata calcolata proporzionalmente (es. 2 giorni online su 6 = 33%).

I risultati cumulativi di tutte le università mostrano una netta differenziazione tra le due aree (Tabella 2; Figura 1).

Area	D	P	M	ND
TRASVERSALI (24 CFU)	28 (68,3%)	2 (4,9%)	11 (26,8%)	0 (0%)
DISCIPLINARI (16 CFU)	0 (0%)	30 (73,2%)	9 (21,9%)	2 (4,9%)

Tabella 2 - Modalità di erogazione dei 24 CFU trasversali e dei 16 CFU disciplinari (N=41). D= Distanza, P= Presenza

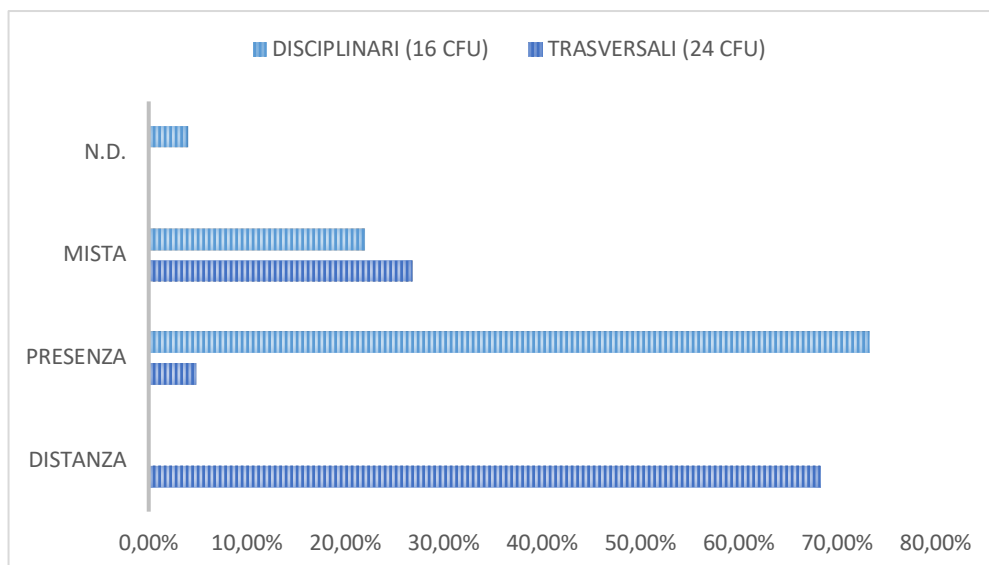


Figura 1 - Distribuzione percentuale delle modalità di erogazione dei CFU trasversali e disciplinari (N=41)

Con riferimento ai 24 CFU trasversali, la modalità di erogazione risulta prevalentemente a distanza in 28 università (68,3%), mentre solo 2 atenei (4,9%) adottano una modalità prevalentemente in presenza; in 11 casi (26,8%) l'erogazione risulta mista.

Per quanto riguarda i 16 CFU disciplinari, la distribuzione appare sostanzialmente inversa: la modalità prevalente è la presenza, adottata in 30 università (73,2%), seguita dalla modalità mista in 9 atenei (21,9%); nessuna università prevede una modalità prevalentemente a distanza per l'area disciplinare, mentre in 2 casi (4,9%) la modalità non risulta deducibile.

L'analisi incrociata delle due aree consente di individuare le configurazioni organizzative complessive adottate dagli atenei (Tabella 3).

		DISCIPLINARI				
		Presenza	Mista	Distanza	Non dichiarata	Totale
TRASVERSALI	Distanza	61%	7,3%	/	0%	68,3%
	Presenza	4,9%	0%	0%	0%	4,9%
	Mista	7,3%	14,6%	0%	4,9%	26,8%
	Non dichiarata	0%	0%	0%	0%	0%
	Totale	73,2%	21,9%	0%	4,9%	100%

Tabella 3 - Distribuzione incrociata (%) delle modalità di erogazione. Trasversali (riga) x disciplinari (colonna). (N=41)

La combinazione più frequente è quella caratterizzata da area trasversale erogata a distanza e area disciplinare in presenza, riscontrata in 25 università, pari al 61% del campione analizzato.

La distribuzione delle configurazioni organizzative è rappresentata graficamente attraverso una heatmap (Figura 2), che consente di cogliere in modo immediato attraverso l'intensità cromatica la polarizzazione nelle modalità di erogazione incrociata tra l'area trasversale e disciplinare.

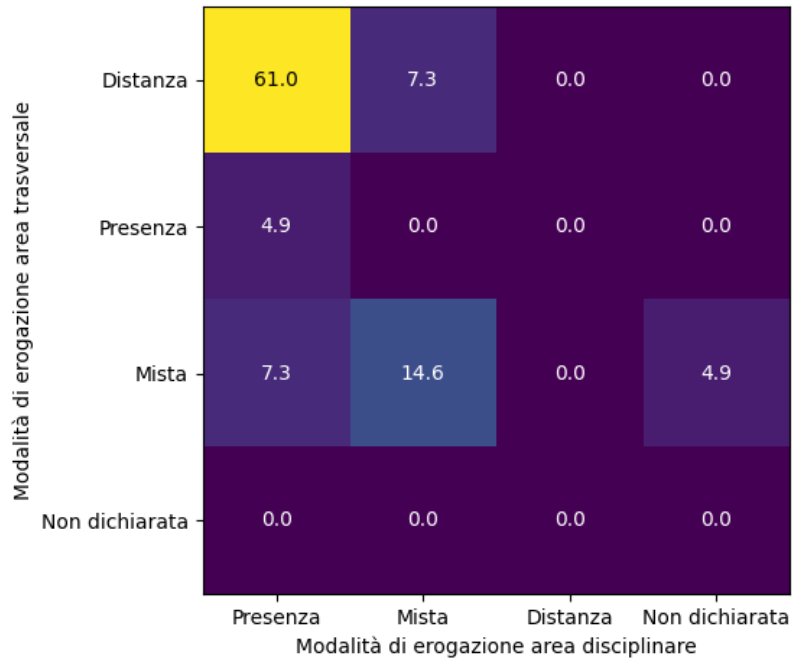


Figura 2 - Heatmap della distribuzione incrociata delle modalità di erogazione (N=41)

RQ₂ – Distribuzione dei 10 CFU di area pedagogica

L'analisi ha preso in esame le modalità con cui le università statali italiane hanno operativamente distribuito i 10 CFU attribuiti alle "discipline di area pedagogica", riconducibili ai settori scientifico-disciplinari M-PED/01, M-PED/02 e M-PED/04. Come noto, il Decreto individua l'area pedagogica come uno spazio formativo ampio e articolato, comprendente i fondamenti della pedagogia generale, sociale e interculturale, le teorie e i modelli interpretativi della relazione educativa in contesti scolastici inclusivi, l'analisi dei bisogni educativi e formativi degli adolescenti e dei giovani nella società contemporanea, le dimensioni pedagogico-didattiche dei fenomeni di dispersione e abbandono scolastico, la storia della scuola e delle istituzioni educative in Italia e in Europa, nonché la valutazione di sistema e la valutazione degli apprendimenti. All'interno di tale perimetro normativo, tuttavia, il DPCM non prescrive una ripartizione rigida dei 10 CFU tra i tre settori ammessi, rimettendo tale scelta alla progettazione autonoma dei singoli atenei. Proprio questo margine di discrezionalità costituisce l'oggetto specifico della presente analisi.

Ai fini della RQ_2 sono state incluse 37 università statali, per le quali la documentazione istituzionale ufficiale pubblicata consentiva di ricostruire in modo esplicito la distribuzione dei 10 CFU di area pedagogica tra i settori M-PED/01, M-PED/02 e M-PED/04. Le università sono state considerate come unità autonome di analisi, indipendentemente dal numero di posti attivati nei percorsi abilitanti; nei casi di coordinamento o offerta congiunta, gli atenei sono stati conteggiati separatamente in quanto istituzioni distinte sotto il profilo ordinamentale.

Per ricostruire la distribuzione aggregata di sistema si è proceduto con un approccio additivo: per ciascuna delle 37 università incluse sono stati ricostruiti i CFU assegnati a M-PED/01, M-PED/02 e M-PED/04, assumendo come denominatore comune il totale dei CFU di area pedagogica previsto dal decreto (10 CFU per Ateneo). Il totale complessivo considerato è pertanto pari a 370 CFU. L'aggregazione dei dati mostra che il settore M-PED/01 raccoglie la quota maggiore dei CFU complessivi (47,3%), seguito dal settore M-PED/04, che rappresenta il 31,4% del totale e dal settore M-PED/02 che concentra il restante 21,4% (Fig. 3)

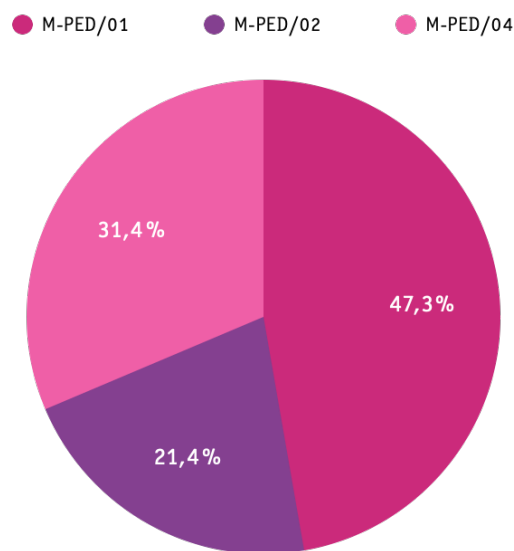


Figura 3 - Distribuzione aggregata dei 10 CFU di area pedagogica tra i settori (N = 37)

Tali percentuali descrivono la modalità con cui, nel loro insieme, le università statali italiane hanno distribuito i 10 CFU di area pedagogica previsti dal DPCM 4

agosto 2023 tra i tre settori scientifico-disciplinari ammessi nell'esercizio dell'autonomia progettuale loro riconosciuta dalla norma.

A integrazione della distribuzione aggregata di sistema, al fine di cogliere il grado di variabilità inter-ateneo nella ripartizione dei 10 CFU di area pedagogica, è stata elaborata una rappresentazione grafica di tipo boxplot (Fig. 4), che consente di osservare in forma sintetica la dispersione delle percentuali di CFU assegnate ai tre settori scientifico-disciplinari M-PED/01, M-PED/02 e M-PED/04 nelle 37 università analizzate evidenziando variabilità e presenza di configurazioni estreme.

Nel grafico, la linea centrale di ciascun box rappresenta la mediana, che può essere assunta come indicatore della distribuzione "tipica" adottata dagli atenei: per il settore M-PED/01 la mediana si colloca intorno al 40% dei CFU, per M-PED/04 al 30%, e per M-PED/02 intorno al 20%.

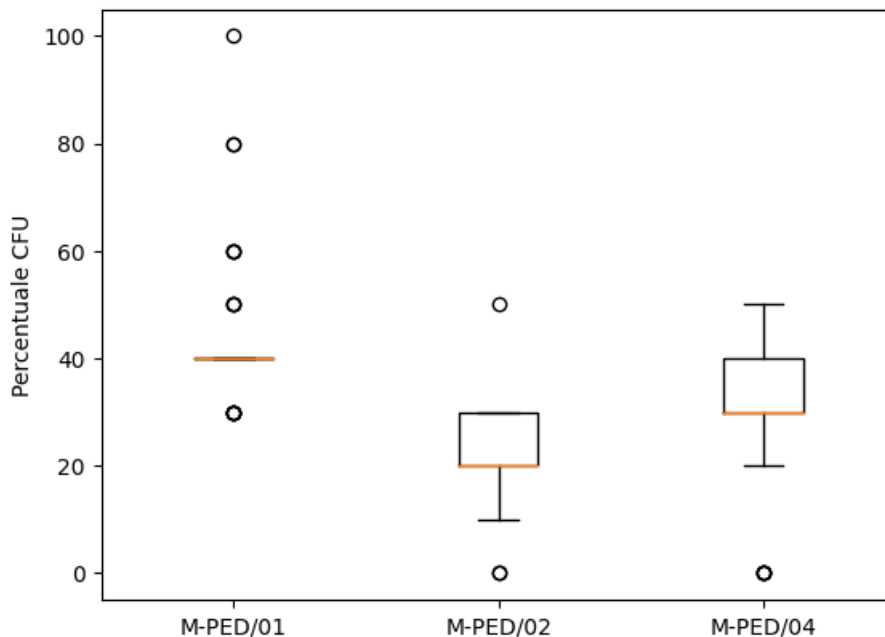


Figura 4 – Boxplot per variabilità inter-ateneo nella distribuzione percentuale dei CFU di area pedagogica per settore scientifico-disciplinare (N = 37).

L'ampiezza delle scatole evidenzia una variabilità non trascurabile tra gli atenei, particolarmente marcata per i settori M-PED/01 e M-PED/04. Tale dispersione segnala una differente distribuzione dei CFU tra gli atenei, in particolare per M-

PED/04 che presenta oscillazioni molto ampie. Nel boxplot relativo al settore M-PED/02, la scatola risulta visivamente assente in quanto l'intervallo interquartile è pari a zero: quasi tutte le università assegnano la stessa percentuale di CFU; quindi, non vi è dispersione dei valori. I valori anomali (outlier) sono rappresentati graficamente dai punti esterni alle scatole e corrispondono ad assetti particolarmente polarizzati, come quelli in cui il settore M-PED/01 assorbe una quota di CFU (fino all'80% o al 100%) oppure situazioni in cui il settore M-PED/04 risulta del tutto assente.

Accanto alla distribuzione quantitativa dei CFU tra i settori scientifico-disciplinari, è stata condotta un'analisi tematica dei titoli dei 143 insegnamenti di area pedagogica attivati nei 37 atenei inclusi nel dataset. I titoli sono stati sottoposti a una procedura di codifica semantica descrittiva⁸, aggregando le ricorrenze lessicali in quattro macro-cluster tematici costruiti induttivamente.

L'analisi evidenzia una prevalenza di titoli riconducibili ai fondamenti pedagogici e alla relazione educativa (39,2%), seguiti dai moduli afferenti alla valutazione e alla ricerca educativa (27,3%) e da insegnamenti centrati su storia, istituzioni e sistemi scolastici (25,2%). Risulta invece più contenuta la presenza di titoli esplicitamente orientati ai bisogni emergenti e alla progettazione didattica (8,4%).

Nel primo cluster rientrano, a titolo esemplificativo, denominazioni quali "Pedagogia generale e sociale", "Fondamenti di pedagogia generale e interculturale", "Pedagogia della relazione educativa" o "Teorie e metodi della relazione educativa". La categoria relativa alla valutazione e alla ricerca comprende invece titoli come "Docimologia e valutazione educativa", "Ricerca educativa e valutazione scolastica", "Pedagogia sperimentale" o "Teorie e metodi della valutazione degli apprendimenti". Nel cluster storico-istituzionale compaiono insegnamenti quali "Storia della scuola e delle istituzioni educative", "Educazione comparata e sistemi scolastici" o "Autonomia scolastica: teorie e prassi". Più limitata, infine, risulta la frequenza di titoli riconducibili ai bisogni emergenti e alla progettazione didattica, quali "Didattica interculturale", "Dispersione e abbandono scolastico" o "Bisogni educativi degli adolescenti".

⁸ K. Krippendorff, *Content analysis*, 4^a ed., SAGE, Thousand Oaks 2019. V. Braun - V. Clarke, *Thematic analysis: a practical guide*, SAGE Publications Ltd, London 2021.

RQ₃ – Insegnamenti pedagogico-didattici nell'area disciplinare

La terza domanda di ricerca RQ_3 ha inteso esplorare in quale misura e secondo quali modalità le università statali italiane abbiano attivato insegnamenti o laboratori di area pedagogica (settori M-PED/01, M-PED/02, M-PED/03, M-PED/04) all'interno dei 16 CFU destinati alle didattiche disciplinari, configurando tali interventi come soluzioni integrative volte a rafforzare la dimensione metodologico-didattica e pedagogica dei percorsi abilitanti da 60 CFU.

L'analisi è stata condotta su un campione di 37 università statali, selezionate in base alla possibilità di definire con certezza, sulla base della documentazione istituzionale ufficiale disponibile, la presenza o l'assenza di integrazioni pedagogiche collocate esplicitamente nell'area delle didattiche disciplinari. Sono state escluse da questa specifica analisi le università per le quali tali informazioni non risultavano accessibili o verificabili in modo sistematico, ad esempio nei casi in cui i piani di studio fossero consultabili esclusivamente tramite autenticazione ai portali studenti, le informazioni risultassero frammentarie o non aggiornate, oppure non fosse possibile distinguere con chiarezza gli insegnamenti afferenti all'area disciplinare da quelli collocati nell'area trasversale.

All'interno del campione analizzato ($n = 37$), 20 università (54,1%) presentano forme documentate di integrazione pedagogico-didattica nelle didattiche disciplinari, mentre 17 università (45,9%) non risultano aver attivato insegnamenti o laboratori riconducibili ai settori M-PED all'interno dei 16 CFU disciplinari. Tra le 20 università che hanno attivato integrazioni pedagogico-didattiche nelle didattiche disciplinari, in 16 casi (80%) la modalità di erogazione risulta esplicitamente dichiarata come in presenza, mentre in 4 casi (20%) la modalità di erogazione non risulta definibile sulla base della documentazione reperita.

Dall'analisi della distribuzione delle classi di concorso coinvolte emerge una marcata polarizzazione. Come evidenziato dalla Figura 5, la classe di concorso A-18 (Filosofia e Scienze umane) concentra in modo nettamente prevalente tali interventi, risultando presente in 19 delle 20 università che hanno attivato soluzioni integrative all'interno dei 16 CFU disciplinari. Questo dato segnala una concentrazione quasi esclusiva dell'integrazione pedagogico-didattica in un ambito disciplinare nel quale la dimensione educativa e metodologica risulta già strutturalmente riconosciuta. Le restanti classi di concorso mostrano una

diffusione significativamente più circoscritta: le classi A048 e A049⁹ (Scienze motorie e sportive), la B-23 (Laboratori per i servizi socio-sanitari) e, in alcuni casi, la A-12 risultano coinvolte in un numero limitato di atenei.



Figura 5 - Numero di università che attivano integrazioni pedagogico-didattiche nelle didattiche disciplinari, per classe di concorso (N=20)

L'analisi comparativa delle configurazioni attivate consente di individuare tre modelli ricorrenti di integrazione pedagogico-didattica, come sintetizzato nella Tabella 4.

Il primo è un modello concentrato e rappresenta la configurazione prevalente (70% delle università con integrazione). In tale assetto gli insegnamenti M-PED risultano attivati esclusivamente nella classe di concorso A-18, determinando una polarizzazione marcata dell'integrazione pedagogica nell'ambito disciplinare già connotato in senso pedagogico.

⁹ Le classi di concorso A-048 e A-049 (Scienze motorie e sportive) risultano attualmente accorpate nella classe A-48, ai sensi della normativa vigente.

Il secondo è un modello selettivo per prossimità epistemologica (25%), in cui, accanto alla A-18 o in sua assenza, compaiono classi di concorso caratterizzate da contiguità con l'area pedagogica, quali A048, A049, B-23 e A-12.

Il terzo è un modello espansivo, riscontrabile in un solo caso (5%), nel quale l'integrazione pedagogica attraversa un più ampio ventaglio di classi di concorso, incluse quelle a forte impianto disciplinare non direttamente connesse all'ambito pedagogico, configurando un tentativo di infrastrutturazione trasversale della dimensione metodologico-didattica. È il caso dell'Università del Salento, che ha inserito insegnamenti di area pedagogica, oltre che nelle classi A-18 e A-12, anche in ulteriori classi di concorso afferenti ad ambiti artistici, linguistici e letterari¹⁰.

Modello di integrazione	Caratteristiche	N atenei	% su 37	% su 20 (con integrazione)
<i>Nessuna integrazione</i>	Assenza di insegnamenti M-PED nei 16 CFU disciplinari	17	45,9%	–
<i>Concentrato</i>	Integrazione esclusivamente nella A-18	14	37,8%	70%
<i>Selettivo</i>	A-18 + CDC affini (A048, A049, B-23, A-12) o solo CDC affini	5	13,5%	25%
<i>Espansivo</i>	Integrazione trasversale su più CDC anche non affini	1	2,7%	5%
Totale		37	100%	100%

Tabella 4- Modelli di integrazione pedagogico-didattica nelle didattiche disciplinari (N = 37)

¹⁰ In particolare, l'Università del Salento ha attivato integrazioni pedagogico-didattiche anche nelle classi di concorso A-08 (Discipline geometriche, architettura, design d'arredamento e scenotecnica), A-09 (Discipline grafiche, pittoriche e scenografiche), A-10 (Discipline grafico-pubblicitarie), A-11 (Discipline letterarie e latino), A-22 (Lingue e culture straniere), A-25 (già AB25 – Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado), B-02 (già BA02 – Conversazione in lingua straniera, francese) e A-24 (già AB24 – Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado).

Discussione e interpretazione

Architetture organizzative e qualità formativa: la dialettica presenza-distanza nei percorsi abilitanti

I risultati relativi alla RQ_1 devono essere interpretati considerando che l'anno accademico analizzato (a.a. 2024/2025) corrisponde al secondo anno di applicazione della nuova riforma dei percorsi abilitanti. Il sistema si colloca pertanto in una fase di avvio e di progressivo assestamento del nuovo impianto formativo. In questo senso, l'asimmetria osservata tra area trasversale e area disciplinare nella distribuzione delle modalità di erogazione non appare riconducibile a una scelta didattica intenzionale, quanto piuttosto a vincoli logistici e di sostenibilità organizzativa.

I 24 CFU delle didattiche trasversali, infatti, essendo comuni a tutti gli iscritti indipendentemente dalla classe di concorso, coinvolgono una platea numericamente molto ampia ed eterogenea, la cui gestione in presenza richiede spazi adeguati e risorse organizzative. Al contrario, i 16 CFU disciplinari sono organizzati per singole classi di concorso o per piccoli accorpamenti e presentano quindi numerosità significativamente più ridotte, che rendono più agevole l'erogazione in presenza. La prevalenza della didattica a distanza nell'area trasversale sembra dunque rispondere primariamente a un criterio organizzativo, più che ad una intenzionale scelta didattico-pedagogica.

Tuttavia, è necessario sottolineare come i contenuti disciplinari, certamente fondamentali, trovino già ampia collocazione nei precedenti percorsi universitari dei corsisti, mentre l'area trasversale rappresenta il core della professionalità docente e dell'innovazione della stessa riforma. Le didattiche previste per la cosiddetta "area trasversale" dovrebbero sviluppare quelle competenze pedagogiche, metodologico-didattiche, inclusive e valutative atte a traslare il sapere disciplinare nei contesti reali d'insegnamento, rappresentando un ambito formativo specifico, prioritario e in gran parte inedito per molti aspiranti docenti. È in questa area che si colloca lo sviluppo di una competenza metacognitiva sovraordinata, che agisce come una vera e propria cabina di regia interna, capace di leggere la complessità dei contesti educativi, di orientare e guidare le scelte didattiche e attivare progettazioni educative intenzionali ed efficaci, ed è

sempre in questa area che si dovrebbe colmare il gap tra sapere, saper fare e saper essere del docente.

Il regime ordinario previsto dal D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59, art. 2-bis, c. 1, stabilisce che i percorsi di formazione iniziale debbano essere svolti interamente in presenza o ricorrendo alla modalità telematica in misura non superiore al 20% del totale delle attività formative, ad esclusione delle attività di laboratorio e tirocinio. La deroga transitoria alla prima fase di attuazione della riforma che innalzava, all'art. 18-bis, comma 6-bis, ha autorizzato, in via eccezionale, il tetto della modalità telematica sincrona fino al 50% per gli anni accademici 2023/2024 e 2024/2025. Tale deroga è stata successivamente prorogata anche per l'a.a. 2025/2026 dal Decreto-legge 27 dicembre 2024, n. 202 che all'art. 5, c. 4-sexies. Ne deriva che, allo stato attuale, il limite del 50% di didattica online sincrona stia progressivamente assumendo i tratti di una normalizzazione, come conferma la pubblicazione dei bandi relativi al nuovo ciclo di attivazione. Questo dato crea preoccupazione.

Da tale quadro emerge una riflessione sulla sostenibilità della didattica a distanza in un'area formativa finalizzata alla costruzione della professionalità docente. L'efficienza dell'apprendimento online, infatti, non costituisce un esito diretto né automatico dell'interazione, ma dipende da un articolato sistema di mediazioni di natura relazionale e motivazionale¹¹. Ciò evidenzia una maggiore vulnerabilità strutturale dell'online rispetto alla didattica in presenza, nella quale tali dimensioni risultano in larga parte incorporate nella situazione educativa stessa. Come osservano gli autori, «le interazioni tra studenti online spesso mancano dell'immediatezza tipica della comunicazione faccia a faccia, che la ricerca indica come cruciale per un apprendimento profondo» (ivi, p. 11). La presenza consente densità relazionale, immediatezza comunicativa, feedback tempestivo, difficilmente riproducibili negli ambienti online con elevata numerosità e interazione mediata dallo schermo, e perciò emerge come contesto privilegiato per lo sviluppo di competenze complesse riflessive, metacognitive, epistemiche e operative. Tali finalità restano valide anche nella formazione dell'adulto che, sebbene maggiormente autoregolato rispetto allo studente di età scolare, e quindi più orientato ad utilizzare la formazione a distanza come opportunità e

¹¹ F. Gao - C. Wang - H. Xie - J. Hong, *Social interaction and online learning efficiency for middle school students: the mediating role of social presence and learning engagement*, «Behavioral Sciences», 14, n. 10, 2024, art. 896, DOI: 10.3390/bs14100896.

investimento, risulta tuttavia troppo frequentemente sopraffatto da concomitanti impegni personali e professionali, che finiscono spesso per tradursi in una partecipazione meramente passiva all'interno di piattaforme digitali anche altamente complesse.

Come insegna la prospettiva teorica della cognizione situata, la conoscenza è inseparabile dai contesti sociali, culturali e fisici in cui essa si produce e risente delle attribuzioni valoriali, motivazionali, relazionali e affettive delle persone che prendono parte al processo di costruzione negoziale del sapere¹², configurandosi all'interno di comunità di pratica in cui apprendere significa partecipare¹³. La mediazione sociale dell'attività cognitiva e l'accesso alle dimensioni implicite del sapere professionale, pur potendo essere sostenuti anche negli ambienti online attraverso dispositivi progettuali ad elevata complessità, trovano nell'ambiente formativo in presenza un contesto privilegiato di emersione, grazie all'esperienza incarnata e al confronto diretto con la complessità umana e professionale.

Anche i contributi delle neuroscienze cognitive evidenziano il ruolo centrale della presenza e dell'ambiente fisico nei contesti formativi orientati allo sviluppo di competenze professionali articolate. A partire dalle ricerche pionieristiche di John O'Keefe¹⁴, che hanno portato all'identificazione delle *place cells* nell'ippocampo, e dai successivi studi di May-Britt Moser e Edvard Moser^{15 16} che hanno individuato le *grid cells* nella corteccia entorinale, è stato possibile comprendere come il cervello umano disponga di sistemi neurali specificamente deputati alla codifica dello spazio e all'organizzazione delle esperienze in mappe cognitive. Tali sistemi, i cosiddetti "neuroni GPS", appaiono legati alla memoria episodica e contribuiscono all'organizzazione e al consolidamento delle esperienze vissute, fornendo un ancoraggio spaziale ai ricordi e facilitando il recupero di eventi legati a luoghi e situazioni significative¹⁷. In questa

¹² G. Bonaiuti, *Apprendimento situato*, in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL"*, Guaraldi, Rimini 2013, pp. 334-341.

¹³ J. Lave - E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

¹⁴ J. O'Keefe - J. Dostrovsky, *The hippocampus as a spatial map: preliminary evidence from unit activity in the freely-moving rat*, «Brain Research», 34, 1971, pp. 171-175.

¹⁵ E.I. Moser - E. Kropff - M.B. Moser, *Place cells, grid cells, and the brain's spatial representation system*, «Annual Review of Neuroscience», 31, 2008, pp. 69-89.

¹⁶ M.B. Moser - D.C. Rowland - E.I. Moser, *Place cells, grid cells, and memory*, «Cold Spring Harbor Perspectives in Biology», 7, n. 2, 2015, art. a021808.

¹⁷ A. Tsao et al., *Integrating time from experience in the lateral entorhinal cortex*, «Nature», 561, n. 7721, 2018, pp. 57-62. M. Boccia - F. Nemmi - C. Guariglia, *Neuropsychology of environmental navigation in humans: a review and meta-analysis of fMRI studies in healthy participants*, «Neuropsychology Review», 24, n. 2, 2014, pp. 236-251. S. Chandra

prospettiva, l'ambiente educativo non rappresenta un contenitore neutro dell'esperienza formativa, ma funge da vero e proprio ancoraggio cognitivo entro il quale si consolidano e integrano le esperienze di apprendimento¹⁸. Per tale motivo, la presenza fisica e relazionale in aula si configura come un dispositivo pedagogico e neurocognitivo che aiuta nella rievocazione delle tracce mnestiche e nella stabilizzazione degli apprendimenti.

Trasposto nell'ambito della formazione iniziale dei docenti, ciò implica che l'ambiente formativo in presenza non rappresenti un semplice contenitore logistico dell'attività didattica, ma un mediatore cognitivo che sostiene la costruzione di memorie professionali episodiche, ancorate a dinamiche di gruppo e pratiche dialogiche.

Alla luce di tali considerazioni, demandare in misura prevalente alla didattica online l'area trasversale della formazione iniziale dei docenti appare una scelta potenzialmente rischiosa e lo spreco di un'opportunità culturale. In assenza di evidenze empiriche consolidate sull'efficacia della modalità online per lo sviluppo di tali competenze, considerato che la norma non prevede esami di valutazione dei singoli insegnamenti né valutazione in itinere delle competenze pedagogico-didattiche acquisite prima della prova finale di abilitazione, considerato che tutto il percorso formativo è basato sul controllo della sola percentuale di frequenza e considerato l'impatto sistemico della professionalità docente bisognerebbe evitare di correre tale rischio.

La pedagogia come infrastruttura trasversale: assetti formativi e distribuzioni curriculari

L'analisi della distribuzione dei 10 CFU di area pedagogica tra i settori scientifico-disciplinari M-PED/01, M-PED/02 e M-PED/04 consente di interrogarsi sulle scelte organizzative operate dagli atenei nell'esercizio dell'autonomia progettuale loro riconosciuta. Come esplicitato nell'Allegato 1 (art. 7, c.2) del DPCM riguardante il profilo conclusivo del docente abilitato, il percorso di 60 CFU è finalizzato all'acquisizione di un insieme integrato di competenze che comprendono dimensioni culturali, pedagogiche, didattiche, metodologiche,

- S. Sharma - R. Chaudhuri - I. Fiete, *Episodic and associative memory from spatial scaffolds in the hippocampus*, «Nature», 638, n. 8051, 2025, pp. 739-751.

¹⁸ G. Riva, *Neuroscience of distance learning: the impact of technology on neurobiological learning mechanisms*, «QWERTY – Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education», 18, n. 2, 2023, pp. 7-20.

relazionali, valutative e organizzative, con una particolare enfasi sulla capacità di progettare percorsi flessibili, inclusivi e adeguati ai talenti e ai bisogni educativi specifici degli studenti. In questa prospettiva, l'area pedagogica assume una funzione fondante e fondativa per lo sviluppo di una postura professionale consapevole.

I risultati mostrano che, a livello di sistema, la quota maggiore dei CFU di area pedagogica è attribuita al settore M-PED/01 (47,3%), seguito da M-PED/04 (31,4%) e, in misura minore, da M-PED/02 (21,4%). Tale configurazione pone una evidente centralità al settore M-PED/01 tradizionalmente deputato ai fondamenti teorici della pedagogia e della relazione educativa, esplicitamente richiamati dal decreto come obiettivi formativi minimi e al settore M-PED/04 e ai temi dell'approccio metodologico e valutativo dei percorsi formativi.

Emerge un'alta variabilità inter-ateneo che evidenzia come, pur nel rispetto formale delle indicazioni del DPCM, la distribuzione dei CFU di area pedagogica non risponde a un modello formativo unitario e condiviso. La marcata eterogeneità osservata evidenzia come le scelte operate dagli atenei siano il risultato di configurazioni locali differenziate, che potrebbero essere influenzate anche dalla disponibilità di risorse professionali e da fattori organizzativi. Appaiono anche talune configurazioni sbilanciate che, sebbene numericamente limitate, mostrano come l'autonomia progettuale possa tradursi in esperienze formative sensibilmente differenti tra loro, stimolando una riflessione sulla necessità di una progettazione pedagogica esplicita e intenzionale.

Per quanto concerne l'inserimento di insegnamenti e laboratori M-PED all'interno dei 16 CFU destinati alle didattiche disciplinari, i risultati evidenziano come oltre la metà delle università analizzate abbia attivato forme di integrazione pedagogico-didattica che, tuttavia, non risulta distribuita in modo omogeneo tra le diverse classi di concorso, ma appare fortemente polarizzata su specifiche classi di concorso. In particolare, nella A-18 (Filosofia e Scienze umane) si concentra la quasi totalità delle integrazioni rilevate. Ciò appare in continuità con l'impianto epistemologico della classe stessa che include nei percorsi universitari di accesso una formazione psicopedagogica e filosofica. Con minore frequenza, le integrazioni di insegnamenti e laboratori pedagogici emergono anche nelle classi di concorso afferenti alle Scienze motorie e sportive che condividono anch'esse una prossimità epistemologica con la pedagogia. Ne consegue il paradosso che la dimensione pedagogia si colloca laddove è già strutturalmente

presente, mentre è assente nelle classi di concorso a forte impianto disciplinare nelle quali tale integrazione potrebbe svolgere una funzione maggiormente trasformativa.

Tale asimmetria può essere compensata nel rispetto dell'impianto normativo che assegna ai 16 CFU disciplinari obiettivi formativi che includono esplicitamente: la progettazione e lo sviluppo di attività di insegnamento finalizzate alla costruzione dei curricula e delle programmazioni disciplinari e interdisciplinari; la valutazione critica dei materiali didattici; l'uso consapevole delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; le modalità di valutazione e autovalutazione del processo di insegnamento. Tali obiettivi delineano un perimetro ampio, nel quale la dimensione pedagogica e metodologico-didattica risulta intrinsecamente connessa all'impianto disciplinare.

In questo quadro, l'esperienza dell'Università del Salento si configura come una buona pratica trasferibile. In 14 classi di concorso su 23 sono stati inseriti laboratori a forte caratterizzazione pedagogico-didattica all'interno dei CFU disciplinari, nello specifico: Laboratorio di Progettazione delle competenze chiave (M-PED/04), Laboratorio di Universal Design for Learning (M-PED/03) e Laboratorio "Costruire comunità scolastica" (M-PED/01), attivati nelle classi di concorso A008, A009, A010, A011, A018, A022, A012, AB24, AB25, BA02.

Questa scelta ha permesso di riequilibrare il rapporto tra contenuti e competenze all'interno dell'area disciplinare, offrendo spazi strutturati per lavorare sulla progettazione educativa e sulla relazione didattica e, non ultimo, l'erogazione in presenza di tali laboratori con gruppi di studenti di ridotta numerosità ha permesso di attivare dinamiche di partecipazione attiva ad una comunità di pratica caratterizzata da dinamiche di scambio e co-costruzione ponendo la pedagogia come infrastruttura trasversale, capace di attraversare e irrobustire le conoscenze contenutistiche e disciplinari dei corsisti e trasformarle in competenze progettuali ed epistemiche.

Conclusioni e piste di riequilibrio sistemico

I percorsi abilitanti devono essere interpretati, non solo come risposta al fabbisogno di docenti, ma come ambienti di apprendimento trasformativi deputati alla costruzione di una professionalità docente capace di abitare consapevolmente la complessità della scuola contemporanea.

L'analisi comparativa oggetto di questo studio fotografa un sistema ancora in fase di assestamento dal quale è possibile individuare alcune direzioni migliorative capaci di sostenere una riflessione progettuale di sistema.

In primo luogo, pur nella consapevolezza di vincoli logistici e organizzativi, occorre restituire all'area pedagogico-didattica il ruolo centrale nella costruzione delle competenze professionali del docente della scuola secondaria, rafforzando nell'area trasversale la dimensione della presenza come dispositivo di confronto incarnato, di negoziazione di significati e di co-costruzione di valori e linguaggi professionali.

In secondo luogo, alla luce dell'elevata variabilità nell'assortimento dei settori M-PED/01-02,04 riscontrata tra gli atenei, appare auspicabile avviare una riflessione sull'aderenza di tali configurazioni rispetto al profilo professionale enunciato nel DPCM nell'Allegato A.

Infine, risulta strategico valorizzare l'inserimento di insegnamenti e laboratori di area pedagogica anche all'interno dei crediti disciplinari, utilizzando il margine di discrezionalità previsto dall'impianto normativo, come leva per un'integrazione più simmetrica tra contenuti disciplinari e competenze riflessive e metodologico-didattiche.

Il contributo non intende offrire un bilancio conclusivo o valutativo, ma propone una base interpretativa per un dialogo continuo e per l'individuazione di orizzonti di migliorabilità nella consapevolezza che la qualità della formazione iniziale rappresenta una leva decisiva per il benessere e la tenuta culturale della società.

FRANCESCA BACCASSINO
University of Salento