

Professione insegnante: quale formazione?

di **Gemma Errico**

Abstract

L'articolo ripercorre, attraverso un breve excursus storico, le tappe che hanno condotto all'affermarsi della pedagogia come scienza autonoma e alla graduale occupazione del suo campo tradizionale da parte delle scienze dell'educazione, sottolineando la necessità di rendere competenti gli insegnanti nei vari campi disciplinari in cui risulta oggi articolata la pedagogia. A questa esigenza rispondono degli specifici percorsi formativi volti a fare del docente un professionista autentico dell'educazione. Il presente lavoro, che si propone di inquadrare la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria in Italia, presenta l'iter legislativo che ha portato alla nascita dapprima della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), poi del Tirocinio Formativo Attivo (TFA), descrivendo i due percorsi formativi, con particolare riferimento all'esperienza del TFA.

Introduzione

Per molto tempo, fino al 1800, la pedagogia è stata considerata una disciplina volta a riflettere sui fatti educativi in quanto branca della filosofia, ovvero una disciplina priva di una propria autonomia. È con il filosofo tedesco J. F. Herbart, tra i primi a

sostenere l'esigenza di un approccio scientifico all'educazione, che la pedagogia si avvia ad acquisire lo statuto di scienza autonoma. Si è soliti indicare, infatti, con la data di pubblicazione dell'opera herbartiana *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione* (1806) il momento in cui la pedagogia inizia a essere vista come una disciplina dotata di rigore sistematico. Già dal titolo dell'opera si evince che l'autore considera la pedagogia un'opera di deduzione a partire dagli obiettivi dell'educazione, che, a suo avviso, dipendono «dalla concezione generale che si ha in proposito»³⁶⁶. Di qui la necessità per gli educatori di possedere dei principi teorici, di orientarsi secondo una visione generale. Bisogna vedere le cose in maniera corretta, o meglio, bisogna individuare delle regole che consentano di intuire – per usare le parole di Cartesio – in maniera «chiara e distinta».

Herbart è il primo a sottolineare l'esigenza di una formazione scientifica per gli insegnanti, la cui azione deve, a suo giudizio, basarsi su solide fondamenta e seguire un percorso scientifico per conseguire i risultati preposti. Il filosofo tedesco orienta la sua riflessione in senso nettamente anti-idealistico, rifiutando l'identificazione della pedagogia con la filosofia e negando, al contempo, la riduzione della pedagogia a pratica empirica.

³⁶⁶ J. F. Herbart, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, tr. it., Bologna, Zanichelli, 1947, p. 9.

La pedagogia è, dunque, scienza autonoma dell'educazione; ma autonomia non significa isolamento. Al contrario, la complessità insita nel fatto educativo rende la pedagogia una scienza necessariamente interdisciplinare; essa non può non intrattenere dei rapporti significativi con le altre scienze, tra le quali deve esistere un'unità di concezione e di azione, non solo a livello teorico, ma anche a livello pratico. L'interconnessione tra le singole scienze ausiliarie, le quali conservano il proprio significato al di fuori della rete relazionale di cui fanno parte, conferisce al fenomeno educativo un carattere dinamico e vivo. In particolare, secondo Herbart, la pedagogia dipende sia dall'etica che, in quanto scienza dei valori, indica le finalità generali da realizzare, sia dalla psicologia, la «prima scienza dell'educatore»³⁶⁷, a cui tocca definire i mezzi per la concreta attuazione del percorso formativo mediante la definizione di soggetto conoscente e la spiegazione del processo conoscitivo. Giacché educazione e istruzione vengono a coincidere nella visione di Herbart, il quale confessa «di non avere alcun concetto di educazione *senza istruzione*»³⁶⁸, il legame tra etica e psicologia (tra fini e mezzi) sarà dato dai contenuti stessi dell'istruzione.

³⁶⁷ *Ivi*, p. 15.

³⁶⁸ *Ivi*, p. 16.

Tra gli autori che hanno contribuito all'emancipazione della pedagogia e al suo costituirsi come disciplina autonoma, con un proprio ambito problematico e i propri strumenti di ricerca, rientra a pieno titolo É. Durkheim. Quest'ultimo, in "Natura e metodo della pedagogia"³⁶⁹ – secondo capitolo de *La Sociologia e l'educazione* (1922) – distingue i termini «educazione» e «pedagogia». Il primo termine rimanda all'«azione esercitata sui fanciulli dai genitori e dai maestri»³⁷⁰. La pedagogia, invece, «consiste non in azioni, ma in teorie. Queste teorie sono dei modi di concepire l'educazione, non di praticarla»³⁷¹. Egli afferma che l'educazione, in quanto fatto sociale («le pratiche educative (...) sono tutte il risultato dell'azione esercitata da una generazione su quella che viene dopo, allo scopo di adattare quest'ultima all'ambiente sociale nel quale è chiamata a vivere»³⁷²), è suscettibile di conoscenza scientifica (scienza dell'educazione), distinguendo una tale scienza dell'educazione (riferita alla genesi e al funzionamento dei sistemi educativi) dalle teorie pedagogiche, volte a determinare quel che dovrebbe essere. Alla luce di ciò, Durkheim giungerà a definire la pedagogia come una

³⁶⁹ Si tratta della traduzione italiana di É. Durkheim (1911), *Pédagogie*, in «Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire».

³⁷⁰ É. Durkheim (1922), *La Sociologia e l'educazione*, tr. it., Milano, Ledizioni, 2009, p. 63.

³⁷¹ *Ibidem*

³⁷² É. Durkheim (1922), *La Sociologia e l'educazione*, op. cit., p. 67.

«teoria pratica», il cui compito non è quello «d'esprimere la natura delle cose date, ma di dirigere l'azione»³⁷³. «Che cosa è» – si chiede il sociologo francese – «la pedagogia se non la riflessione applicata il più metodicamente possibile alle cose dell'educazione, al fine di regolarne lo sviluppo?»³⁷⁴.

Estremamente significativo è, inoltre, il contributo di J. Dewey. Quest'ultimo, nel testo *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), parlerà di scienza dell'educazione come uso di un metodo scientifico, ovvero di un metodo sistematico di ricerca che consente una migliore comprensione e un controllo più intelligente, meno confuso, arbitrario e abitudinario, e che si avvale del contributo di più scienze. Ricompare, dunque, il termine «scienza dell'educazione» al singolare³⁷⁵. Nella suddetta opera, il filosofo pragmatista afferma che la pedagogia è una disciplina scientifica, ovvero può utilizzare i metodi delle scienze sperimentali, pur riconoscendo la complessità dell'evento

³⁷³ *Ivi*, p. 75.

³⁷⁴ *Ivi*, p. 77.

³⁷⁵ È interessante osservare che il termine «scienza dell'educazione» al singolare appare già nel 1869, in Italia, come titolo di un'opera di P. Siciliani: *Della pedagogia positiva e della scienza dell'educazione in Italia*; l'anno successivo lo si scorge nel titolo di un'altra opera di Siciliani: *Su la Scienza dell'educazione. Prolusione al corso d'antropologia e pedagogia del 1869-70*. L'espressione «scienza dell'educazione» ricompare poi nel 1879, sia in Inghilterra, come titolo di un libro del filosofo e pedagogista scozzese A. Bain: *Education as a science*, i cui contenuti si riferiscono alla metodologia dell'educazione e all'attività didattica, sia in Italia, ancora una volta come titolo di un testo di Siciliani: *La scienza dell'educazione nelle scuole italiane come antitesi alla pedagogia ortodossa*. L'espressione «scienza dell'educazione» sarà utilizzata, nel 1893, anche dal positivista R. Ardigò per raggruppare le sue lezioni di pedagogia.

educativo e la sua irriducibilità a una mera catena di cause-effetti; e che la pedagogia intrattiene rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione (filosofia, psicologia, sociologia dell'educazione), che si presentano come fonti speciali per comprendere l'accadere educativo.

Dunque, già nel primo Novecento, la pedagogia si ritrova connessa ai vari saperi scientifici, in particolare alle scienze dell'uomo (dalla filosofia all'antropologia, alla sociologia, alla psicologia, ecc.). Del resto, come già affermato poc'anzi, se la fondazione scientifica della pedagogia coincide con la determinazione della sua autonomia, è vero anche che, vista la poliedrica natura dell'educazione e vista la complessità delle situazioni educative, la pedagogia può realizzare la sua autonomia non con l'isolamento, ma ammettendo la necessità di una collaborazione con una molteplicità di scienze³⁷⁶.

In seguito, tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta, la pedagogia sembra essersi polverizzata in tante scienze dell'educazione³⁷⁷. Si

³⁷⁶ Nel nostro Paese, nella seconda metà degli anni Cinquanta, la validità di un approccio interdisciplinare e di un sistema integrato di scienze umane viene sostenuta da eminenti pedagogisti, tra cui L. Volpicelli, il quale nel 1959 propone la costituzione di una Facoltà di Pedagogia – volta a formare i licenciati della scuola media superiore orientati all'insegnamento secondario – centrata non soltanto sulle materie psicologiche e pedagogiche, ma anche sulle discipline sociologiche, economiche e politiche (Zizioli, 2009).

³⁷⁷ Si noti che l'uso dell'espressione «scienze dell'educazione» risale ai primi del Novecento. Nel 1906, É. Claparède, durante un seminario sulla psicologia dell'educazione da lui organizzato, predisse l'istituzione di una scuola che avrebbe

tratta ora di dimostrare la necessità dell'esistenza e della specificità della pedagogia, nonché del suo rapporto con le altre scienze. Particolarmente significativi sono i pensieri di G. Mialaret e di A. Visalberghi, i quali parleranno di Scienze dell'educazione come un sistema di più scienze che si occupano di fatti e fenomeni educativi.

Mialaret propone, in un testo del 1976 intitolato *Le scienze dell'educazione*, un sistema di classificazione delle scienze dell'educazione, che prevede tre classi:

- Scienze che studiano le condizioni generali e locali dell'educazione (storia dell'educazione, sociologia scolastica, economia dell'educazione, demografia scolastica, educazione comparata).
- Scienze che studiano la relazione pedagogica e l'atto educativo stesso, nonché le condizioni immediate di quest'ultimo (fisiologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, psico-sociologia dei piccoli gruppi, scienze della comunicazione); scienze della didattica delle differenti discipline; le scienze dei metodi e delle tecniche; scienze della valutazione.
- Scienze della riflessione generale sull'educazione (filosofia

offerto agli insegnanti una specifica formazione psicologica e pedagogica. Nel 1912, infatti, fondò a Ginevra l'Istituto di Scienze dell'Educazione J.-J. Rousseau, di cui P. Bovet fu direttore fino al 1944.

dell'educazione, pianificazione dell'educazione e teoria dei modelli).

A giudizio di Mialaret, lo scopo delle scienze dell'educazione è quello di studiare le situazioni educative, ovvero di «definire e identificare i fatti educativi che possono essere soggetti a un'analisi scientifica rigorosa»³⁷⁸.

Di fondamentale importanza è anche la classificazione effettuata da Visalberghi, il quale in *Pedagogia e scienze dell'educazione* (1978) propone, al fine di visualizzare le scienze dell'educazione, uno schema circolare che chiama *enciclopedia*, richiamandosi al significato etimologico del termine: «cultura in circolo». Tale schema presenta i quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione:

- Il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento (psicologia generale, psicologia dell'educazione, evolutiva, sociale, dell'apprendimento, ecc).
- Il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-società (sociologia generale, dell'educazione, della conoscenza, economia dell'educazione, ecc.).
- Il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei

³⁷⁸ G. Mialaret (1985), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, tr. it., Roma-Bari, Editori Laterza, 1989, p. 32.

mezzi, dei metodi e degli strumenti dell'educazione (tecnologie educative, metodologie didattiche, teorie sulla programmazione e sulla valutazione scolastica, docimologia, ecc.).

- Il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (storia dell'educazione, epistemologia generale e genetica, teoria del curriculum, storia della materia specifica).

Questa classificazione risponde chiaramente all'esigenza di rendere competenti gli insegnanti e gli operatori dei processi formativi nei vari settori. Conferma, quindi, la necessità di ricorrere a diversi gruppi di discipline nello studio dei fatti educativi e nella verifica degli strumenti educativi. Nello schema proposto da Visalberghi, non sono presenti la pedagogia generale e la filosofia dell'educazione, le quali «non possono occuparvi una posizione particolare e determinata, giacché rappresentano un momento di riflessione critica sull'insieme e sulle sue interrelazioni interne ed esterne»³⁷⁹. Il pedagogista italiano assume, dunque, in merito alla funzione della filosofia dell'educazione, una posizione divergente rispetto a quella di

³⁷⁹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1978, p. 22. Non rientra nello schema neppure la pedagogia sperimentale, che rappresenta un modo di utilizzare le altre scienze dell'educazione al fine di svilupparne altre. Così come non vi compaiono la biologia, che sta alla base della psicologia, e l'etologia, che rientra nella psicologia generale.

Mialaret. Questi ritiene la filosofia dell'educazione una disciplina che si occupa degli aspetti epistemologici e assiologici della formazione, fornendo valori e finalità. In questa prospettiva, il compito della filosofia rispetto alle scienze dell'educazione non è tanto rispondere alla domanda: «cos'è l'educazione?» – che corrisponde peraltro all'interrogativo: «cos'è l'uomo?»³⁸⁰ – quanto rispondere alle domande: «perché dobbiamo apprendere?»; «quali sono gli scopi dell'educazione?». Del resto, come osserva Mialaret (1976), non si può parlare di educazione senza prima definirne i fini.

Visalberghi non nega che l'apporto più significativo della filosofia alla pedagogia riguarda i valori e gli scopi generali dell'educazione. «Ma se» – osserva il pedagogista italiano – «valore non è qualcosa di puramente contemplativo ed iperuranio, se valore è qualcosa di motivante per l'azione umana, allora la filosofia stessa può essere considerata *essenzialmente* filosofia dell'educazione»³⁸¹. Egli non considera, dunque, la filosofia dell'educazione una sezione di filosofia generale o una disciplina speciale, ma un modo di vedere i problemi educativi; essa è

³⁸⁰ Come ha sapientemente osservato Kant (1803), l'unica creatura che deve e può essere educata è l'uomo, il quale può diventare vero uomo solo attraverso un continuo processo educativo e formativo.

³⁸¹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione, op. cit.*, p. 53.

«l'intera filosofia considerata sotto una certa angolatura»³⁸². Come osserva Dewey (1916), affinché la filosofia non rimanga su di un piano puramente simbolico, la sua visione dei valori deve trovare un'attuazione pratica, un esempio concreto di riflessione filosofica: il fatto educativo.

Se siamo disposti a considerare l'educazione come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani, la filosofia può definirsi anche la *teoria generale dell'educazione*³⁸³.

In definitiva, la filosofia fornisce gli scopi, mentre le scienze empiriche forniscono i mezzi del processo educativo. Ma fini e mezzi, osserva sapientemente Visalberghi, non si possono separare, poiché i primi non possono prescindere dai secondi: il valore di un fine è dato, infatti, dai mezzi necessari a realizzarlo.

Importante scienza dell'educazione è senz'altro la didattica, che ha per oggetto l'insegnamento e il suo metodo. Nell'*Enciclopedia Pedagogica* (1989) di M. Laeng, s'incontra la seguente definizione di didattica: scienza e arte dell'insegnamento. Come in tutte le scienze dell'uomo, anche nella didattica, scienza e arte

³⁸² *Ivi*, p. 51.

³⁸³ J. Dewey (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 421.

sono due aspetti fondamentali che non possono essere disgiunti. Essa comprende, infatti: *l'aspetto scientifico* di sapere generale garantito da riscontri empirici, che non dipende né dalla modalità con cui si agisce, né dall'inserimento dell'agire in un preciso contesto; e *l'aspetto artistico* di sapere pratico, soggettivo, che implica capacità di scelta e decisione in contesti specifici³⁸⁴. Nella prassi didattica, arte e scienza devono coniugarsi in un delicato equilibrio: se prevale il paradigma scientifico, il modello teorico si riduce a un vano tecnicismo; se prevale l'aspetto artistico, a scapito della riflessione rigorosa e sistematica, la ricca esperienza soggettiva, privata di generalizzazione, non giunge ad arricchire il sistema con nuovi modelli.

È nel XVII secolo che il termine didattica compare in senso specificamente pedagogico, per opera del tedesco W. Ratke, come scienza regolatrice della pratica dell'insegnamento. Costui ha contribuito al diffondersi dell'interesse per i problemi didattici. Tuttavia, l'origine della scienza e dell'arte didattica sarà sviluppata e precisata dallo studioso moravo J. A. Komenski, meglio conosciuto col nome latino Comenius, il quale intende la didattica in senso generale come *arte dell'insegnare*. Nella sua

³⁸⁴ Si noti che il filosofo G. Tarozzi definisce la didattica come *scienza e arte di insegnare*. Come scienza, è frutto dell'esperienza dell'insegnamento, nel corso del quale attraverso la riflessione si sono trovati principi e norme generali; come arte, è libera attività creativa dello spirito che tende a realizzare come ideale la cultura dell'educando.

opera più nota, *Didactica Magna* (1657), egli espone la sua teoria dell'educazione, in cui "l'arte segue la natura": per formare, l'insegnante non deve far altro che seguire l'armonia della natura, senza pretendere di imporre direttamente al discepolo una propria idea di sviluppo.

Nonostante i rilevanti contributi di Ratke, di Comenius e dei loro successori, è nel secolo XVIII, specialmente con Herbart, che la distinzione tra didattica e pedagogia si va affermando. Con il termine didattica il filosofo tedesco si riferisce in modo più diretto *all'insegnamento* che, pur mostrando in qualche modo una distinzione dall'educazione, mantiene con quest'ultima un collegamento profondo. Secondo Herbart, l'atto di insegnare – che va orientato secondo l'interesse per far sì che sia veramente educativo – è legato alla ricerca di modalità di insegnamento idonee affinché un contenuto venga appreso da colui che non sa. Nell'elaborazione di questa sua concezione, il filosofo tedesco risente dell'influenza del pedagogista svizzero J. H. Pestalozzi, secondo il quale non basta conoscere la materia da insegnare, bisogna conoscere anche i metodi più efficaci con i quali insegnarla. L'esigenza di metodi efficaci domina la pedagogia dell'Ottocento anche grazie a F. Froebel, ma è con O. Decroly che essi diverranno oggetto di ricerca scientifica vera e propria.

Nel panorama pedagogico e filosofico italiano, possono essere definiti herbartiani A. Labriola, il quale prima di aderire

pienamente al marxismo rifiuta l'idealismo in nome del realismo herbartiano, nonché L. Credaro, il quale sostiene la necessità di formare una solida cultura pedagogica, inserendo la scuola italiana nel moto della diffusione della scienza pedagogica herbartiana. Ministro della Pubblica Istruzione dal 1910 al 1914, Credaro si sofferma sulle problematiche dell'insegnamento in Italia, in particolare sugli aspetti della formazione degli insegnanti, avvertendo l'esigenza di un radicale cambiamento rispetto alla preparazione e al ruolo di questi ultimi. Infatti, nella scuola elementare statale – nata appunto con la legge Daneo-Credaro («il più cospicuo intervento riformatore della politica scolastica dell'età giolittiana»³⁸⁵) – il maestro, le cui condizioni economiche risultano ora sensibilmente migliorate grazie ai considerevoli fondi stanziati dal Governo con la suddetta legge, inizia ad assumere consapevolezza della propria funzione sociale, quindi dell'importanza del proprio lavoro. Credaro avverte altresì la necessità di costituire una pedagogia dell'insegnamento, individuando i seguenti settori disciplinari: storia della pedagogia; legislazione scolastica; pedagogia teoretica; pedagogia pratica;

³⁸⁵ E. De Fort, *Gli insegnanti*, cit. in G. Cives (a c. di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 216.

attribuisce, dunque, molta importanza all'aspetto metodologico dell'insegnamento, tralasciato, invece, da G. Gentile³⁸⁶.

Altra fondamentale scienza dell'educazione è la psicologia, che ha contribuito alla costruzione del metodo didattico, studiando la genesi dei processi cognitivi e facilitando, così, la conoscenza del fanciullo; conoscenza a cui si perviene con l'osservazione delle condotte infantili e con lo studio sistematico delle leggi dello sviluppo del bambino. Come afferma É. Claparède (1951), è la psicologia che permette di conoscere l'individuo e di vedere come esso agisce nella realtà pratica; essa consente di spiegare la realtà del bambino attraverso l'analisi delle componenti biologiche che presiedono al suo sviluppo. Tutta la storia della didattica ci mostra una psicologia pedagogica in atto, dall'esauriente didattica psicologica di Comenius alla fondazione psicologica della pedagogia promossa da J. J. Rousseau e da Herbart.

In definitiva, significativi sono i contributi offerti da tutte le scienze dell'educazione, «quell'insieme indispensabile di discipline che consentono ai sistemi educativi, a tutti i livelli, di

³⁸⁶ Secondo la concezione gentiliana, la formazione del maestro va pensata come formazione dell'uomo che scopre dentro di sé le ragioni della sua umanità nella ricerca del sapere. In quest'ottica, al maestro non servono le tecniche specialistiche, egli deve essere semplicemente se stesso, quindi liberarsi di quei concetti – frutto delle scienze empiriche – che rendono artificioso il suo insegnamento. Secondo Gentile, il compito del vero maestro consiste essenzialmente nel promuovere *l'autodidattica*, poiché se l'educazione è formazione dello spirito e se maestro e scolaro devono armonizzare tra loro nell'unità assoluta dello spirito, il *formare lo spirito* non può essere diverso dal *formarsi dello spirito*.

funzionare con il massimo successo»³⁸⁷. Di qui la necessità di iniziare i docenti alle scienze dell'educazione, quindi di prevedere delle istituzioni di preparazione degli insegnanti che operino come centri di ricerca. D'altronde, come osserva Visalberghi, «solo respirando l'atmosfera di vere istituzioni scientifiche il futuro insegnante od operatore educativo può interiorizzare l'atteggiamento scientifico ed evitare i pericoli di un nuovo enciclopedismo epidermico»³⁸⁸.

Diventare insegnante in Italia. Dalla SISS al TFA

Nella società della conoscenza, all'insegna della complessità, della nascita di nuovi saperi e del consolidamento del sapere come risorsa per la vita collettiva e individuale; in una società nella quale la scuola non è più l'unica agenzia educativa, non è più l'unico canale di informazione, e i processi di apprendimento si verificano spontaneamente sulla rete, chiedersi quali siano le conoscenze e le competenze che gli insegnanti devono acquisire costituisce un imperativo.

Dalla fine degli anni novanta, l'insegnante, individuo della "società della conoscenza diffusa", si ritrova a svolgere il suo difficile mestiere in un mondo in rapida e continua

³⁸⁷ G. Mialaret, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, op. cit., p. 148.

³⁸⁸ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 44.

trasformazione. Dunque, la formazione degli insegnanti, così come quella di tutti gli altri professionisti, dura per tutta la vita (*lifelong learning*). L'idea di un'educazione permanente esige oggi, più che in passato, un fermo sostegno. Ad essa è, infatti, affidato il compito di fornire le competenze per fronteggiare i cambiamenti che investono il mondo del lavoro e quello di costruire un processo continuo di formazione dell'essere umano nella sua interezza.

Costituiscono occasione di educazione permanente senza dubbio le attività e le produzioni didattiche delle istituzioni dell'insegnamento a distanza, che si avvalgono della rete secondo modalità e opportunità specifiche offrendo a tutti la possibilità di apprendere quando e dove vogliono (*e-learning*). Internet rappresenta oggi un potenziale amplificatore della costruzione collaborativa dei saperi, su cui la *knowledge society* pone l'enfasi. La rete ha acquisito una notevole centralità nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente; molti insegnanti la ritengono uno strumento prezioso per la propria autoformazione, grazie al quale è possibile non soltanto acquisire nuove e indispensabili competenze, ma anche condividere risorse e materiali didattici, nonché attivare un confronto su pratiche ed esperienze educative.

Sicuramente, nella società della conoscenza, per il docente hanno sempre maggiore rilevanza le competenze trasversali, in

particolare quelle comunicative e relazionali, nonché la capacità di gestire la mediazione didattica, relativa alle proprie discipline, nei diversi ambienti di apprendimento. In effetti, in molti Paesi europei, tutte le innovazioni che vengono apportate ai contenuti del percorso formativo iniziale mirano a rafforzare le competenze trasversali, quelle che trasformano un cultore di una disciplina in un professionista dell'educazione.

La nascita della SISS

Per un lungo periodo, nel nostro Paese, la formazione iniziale degli insegnanti elementari si è svolta a livello di scuola secondaria (Istituto magistrale), mentre quella degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado neppure esisteva: per insegnare era necessario aver conseguito una laurea universitaria. A sancire l'obbligo di una specifica formazione universitaria per gli insegnanti è la legge 341 del 1990, atta a riformare gli ordinamenti didattici universitari; legge rispondente a una rivendicazione del movimento educativo democratico, sancita su carta dalla legge-delega 477 del 1973 sullo stato giuridico del personale docente, che dichiara l'intento di creare una pluralità di Istituti regionali con compiti di ricerca, sperimentazione pedagogica e aggiornamento degli insegnanti,

nonché dal decreto n. 417 del 1974, richiedente per tutti i livelli scolastici una formazione universitaria completa.

La legge 341 del 1990, emanata dal VI governo Andreotti, il 19 novembre, stabilisce che «uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare» (art. 3, comma 2). Dichiarò, inoltre che «con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, (...) le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico» (art. 4, comma 2).

La legge sopra citata istituisce due percorsi formativi volti a bilanciare correttamente contenuti e didattiche disciplinari da un lato, teorie e pratiche educative dall'altro: un Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (CLSFP)³⁸⁹ per gli insegnanti

³⁸⁹ Il corso di laurea, della durata di 4 anni, si articola in un biennio comune e in due indirizzi, uno per la scuola materna e l'altro per la scuola elementare. La scelta dell'indirizzo è compiuta al termine del secondo anno accademico; mentre il tirocinio è attivato fin dal primo anno.

elementari e dell'infanzia, attivato nell'autunno del '98; una Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), attivata nell'anno accademico 1999-2000, a seguito dell'emanazione dei regolamenti, il 26 maggio del 1998, da parte dall'allora Ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer, con il Decreto Ministeriale n. 153.

La legge del 1990 apre una nuova strada, una strada diretta verso lo sviluppo di specifiche competenze, verso la costruzione della professionalità, della professione insegnante, nella consapevolezza (tardi acquisita) che non è sufficiente preparare l'insegnante sui soli contenuti disciplinari, giacché la conoscenza della disciplina è una condizione necessaria ma non sufficiente per insegnare.

La SSIS è volta a formare gli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, integrando la laurea disciplinare con una preparazione specifica. Si tratta di una struttura universitaria organizzata in modalità interateneo e coordinata a livello regionale, che rilascia un titolo di abilitazione all'insegnamento in una data classe di concorso. Alla SSIS, si accede, previo superamento di un concorso, con la laurea di vecchio ordinamento o con la laurea specialistica di nuovo ordinamento, oppure con i diplomi conseguiti presso le Accademie di belle arti, i Conservatori e gli ISEF. Il numero dei posti disponibili viene annualmente fissato con un decreto ministeriale, che li ripartisce

fra le varie sedi regionali in base a una previsione della disponibilità negli organici delle scuole.

Una figura importante della SISS è senza dubbio il "supervisore di tirocinio" (reclutato tramite concorso bandito dalla Scuola di Specializzazione), un docente, in servizio presso una scuola secondaria in regime di semiesonero, impiegato presso le Università con compiti di supervisione e di coordinamento del tirocinio con altre attività didattiche. Il supervisore progetta, programma e coordina, insieme ai docenti della Scuola di Specializzazione, i contenuti e i metodi delle attività di tirocinio; cura il raccordo del progetto della Scuola con la programmazione didattica delle singole istituzioni scolastiche nelle quali si svolge il tirocinio, interagendo con gli insegnanti delle stesse, i cosiddetti "tutor accoglienti"³⁹⁰, e supportando gli specializzandi nel lavoro di preparazione, svolgimento e riflessione dell'attività di tirocinio; partecipa, inoltre, alle riunioni di verifica e di valutazione delle attività di tirocinio. Dunque, il suo ruolo è essenzialmente quello di creare un raccordo fra i due sistemi di formazione, Scuola e

³⁹⁰ Il lavoro supplementare dei tutor accoglienti non viene remunerato. Il mancato riconoscimento economico nei confronti degli insegnanti costituisce, come vedremo, un limite non soltanto della SISS. A questa pecca bisogna aggiungere il problema della mancata sincronia tra i tempi della scuola e i tempi dell'università. Problema che peraltro sussiste ancora oggi: il periodo di svolgimento delle ore di tirocinio in classe, anziché coincidere con il periodo di programmazione didattica (settembre-ottobre), viene a coincidere con i periodi più intensi, come quelli, ad esempio, in cui si svolgono le interrogazioni.

Università, portando nell'Università la cultura della Scuola e nella Scuola la ricerca universitaria. Del resto, è un dato acquisito che, nell'ambito della formazione degli insegnanti, le università non possono svolgere efficacemente il loro ruolo senza coinvolgere sistematicamente l'ambiente professionale interessato.

Il percorso formativo della SSIS risulta articolato in quattro aree:

- La prima area è centrata sulle *Scienze dell'educazione* (24 crediti formativi).
- La seconda area comprende le *tematiche disciplinari* (24 crediti formativi).
- La terza area è costituita dai *laboratori didattici*³⁹¹ («analisi, progettazione e simulazione di attività didattiche»), prevalentemente interdisciplinari (24 crediti formativi).
- La quarta area corrisponde al *tirocinio* (volto a integrare competenze teoriche e operative), comprensivo di interventi diretti in istituti scolastici³⁹², della relativa progettazione e di

³⁹¹ I laboratori, pensati come momento d'interazione tra docenti universitari dell'«Area trasversale» o Area 1 (discipline pedagogiche, didattiche, sociologiche e psicologiche) e i docenti specialisti nelle singole discipline (Area 2), imponevano un'integrazione tra discipline distanti tra loro per statuto o per tradizione accademica. Peraltro, se la Scuola di Specializzazione aveva finalità affini agli interessi didattici e scientifici dei docenti dell'Area 1, i docenti dei settori specialistici consideravano sostanzialmente la SISS come una distrazione dalla loro attività di ricerca.

³⁹² Nelle scuole bisognava, dunque, individuare un docente che assumesse il ruolo di tutor nelle attività di tirocinio. Alcuni Presidi delle scuole coinvolte vedevano l'attività

riflessioni critiche sull'esperienza (30 crediti formativi).

A questi crediti vanno aggiunti altri 18 crediti assorbiti dalla prova finale, per un totale di 120 crediti.

Ciascuna SSIS regionale è articolata in vari indirizzi disciplinari, comprensivi di svariate classi di abilitazione. Terminato il percorso formativo, la cui durata normale è di due anni accademici, lo specializzando affronta un esame conclusivo, che ha valore «di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le classi corrispondenti alle aree disciplinari cui si riferiscono i diplomi di laurea di cui sono titolari gli specializzandi» (art. 4 D. M. 26 maggio 1998). Tale esame prevede due prove: prova scritta, consistente nella progettazione di un percorso didattico su un tema assegnato a sorte; prova orale, consistente nella discussione del progetto didattico elaborato in sede di prova scritta e nella discussione di una relazione conclusiva concernente le attività di tirocinio e di laboratorio didattico svolte dallo specializzando, quindi volta a valutare l'intero percorso formativo.

La specializzazione SSIS non costituisce titolo preferenziale per l'assegnazione degli incarichi di insegnamento e delle cattedre. Come osserva Luzzato (2006), il limite maggiore dei provvedimenti istitutivi di CLSFP e SSIS rimanda alla mancata

del tutor accogliente come dispersiva rispetto agli impegni didattici istituzionali, nonché come un fattore di distrazione della classe in cui si svolgeva il tirocinio.

capacità di raccordare, di disciplinare unitariamente *formazione iniziale e reclutamento dei docenti*, quindi alla mancata contestualità con le scelte sulle procedure di assunzione del personale docente. Il problema del reclutamento non viene risolto, peraltro, dalla legge-delega 53 del 2003, promulgata dall'allora Ministro dell'istruzione Letizia Moratti e abrogata dal successivo governo Romano Prodi. Tale legge, che stabilisce di modificare il sistema di formazione iniziale degli insegnanti, prevede, sia per gli insegnanti primari sia per i secondari, *Lauree Magistrali per l'Insegnamento (LMI)*: si tratta di cicli biennali che, nell'assetto ("3+2"), si collocano dopo il triennio della nuova laurea. Essa, tuttavia, non contiene alcun riferimento alle esperienze CLSFP e SSIS, quindi non precisa gli aspetti da modificare; demanda, inoltre, la definizione delle procedure per il reclutamento, del curriculum e di molti altri aspetti a futuri decreti ministeriali.

Con la legge 143 del 2004, vengono assegnate le abilitazioni speciali a determinate categorie di precari al di fuori del numero stabilito dal Ministero e senza il preliminare superamento del concorso. Successivamente, la legge finanziaria del 2007 blocca i nuovi inserimenti nelle graduatorie ponendole a esaurimento, e rinvia le decisioni sui meccanismi per la formazione iniziale e il reclutamento. Nel luglio del 2008, viene costituito un gruppo di lavoro, per formulare proposte per un nuovo regolamento destinato a disciplinare formazione e reclutamento. Infine, a

conclusione del IX ciclo, a partire dall'anno accademico 2008-2009, le procedure per l'accesso alle SSIS vengono sospese.

La costituzione del TFA

A partire dall'anno accademico 2011-2012, il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), introdotto con il D. M. 249 del 2010, sostituisce le SSIS³⁹³.

Il decreto 249 del 2010 stabilisce gli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti: «qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente» (art. 2, comma 1). I percorsi formativi decretati al fine di acquisire tali competenze sono: un corso di laurea magistrale quinquennale, che sostituisce il corso di laurea quadriennale attivato a partire dal 1998-99, comprensivo di tirocinio da avviare a partire dal secondo anno di corso, per l'insegnamento nella scuola

³⁹³ Nel marzo 2013, un decreto rettificativo e integrativo del Decreto n. 249 del 2010, ha affiancato al TFA ordinario, un "TFA speciale", ovvero i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), riservati ai docenti non di ruolo con almeno 3 anni di servizio, ovvero ai circa 75.000 docenti precari aspiranti all'abilitazione. Il percorso formativo coincide con quello del TFA, con la sola differenza che i crediti da acquisire sono 41, anziché 60, poiché i 19 crediti corrispondenti al tirocinio vengono considerati come già acquisiti per via degli anni di insegnamento maturati.

dell'infanzia e nella scuola primaria; un apposito corso di laurea magistrale biennale e un successivo anno di tirocinio formativo attivo, per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Mentre l'istituzione di specifiche lauree magistrali non è ancora avvenuta, a partire dall'anno accademico 2012-2013 viene attivato presso le Università, per ciascuna classe di abilitazione, il Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Al TFA si accede previo conseguimento della laurea specialistica o della laurea di vecchio ordinamento, nonché previo superamento di una prova di ammissione selettiva. I contenuti delle prove di accesso al TFA sono stabiliti dall'art. 1, comma 5 del Decreto Ministeriale 11 novembre 2011, il quale stabilisce che la prova di accesso al TFA consta di un test preliminare, di una prova scritta e di una prova orale, definendo altresì le modalità di formazione della graduatoria per l'ammissione.

Il test preliminare, predisposto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, mira a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento di ciascuna classe di concorso e le competenze linguistiche di lingua italiana. Il test, della durata di tre ore, è costituito da 60 quesiti, ciascuno formulato con quattro opzioni di risposta (una risposta corretta vale 0,5 punti; una risposta non data o errata vale 0 punti). Dieci quesiti sono volti a verificare le competenze in

lingua italiana; gli altri quesiti sono inerenti alle discipline oggetto di insegnamento della classe di concorso. Per essere ammesso alla prova scritta, il candidato deve conseguire una votazione non inferiore a 21/30.

La prova scritta è predisposta da ciascuna università secondo i seguenti criteri: l'oggetto è costituito da una o più discipline appartenenti a una specifica classe di concorso; la prova verifica le conoscenze disciplinari, le capacità di analisi, interpretazione e argomentazione, nonché il corretto uso della lingua italiana; nel caso di classi di concorso relative alla lingua straniera, la prova è svolta nella lingua straniera per cui si richiede l'accesso al percorso di TFA; nel caso di classi di concorso che contemplano l'insegnamento della lingua italiana, è prevista una prova di analisi del testo; nel caso di classi di concorso che contemplano l'insegnamento delle lingue classiche, è prevista una prova di traduzione; nel caso di classi di concorso relative a discipline scientifiche o tecniche, la prova scritta può essere integrata da una prova pratica in laboratorio; il voto finale è unico, costituito dalla media aritmetica dei voti della prova scritta e della prova di laboratorio, nessuna delle quali può essere inferiore a 21/30.

La prova orale, valutata in ventesimi, è superata se il candidato riporta un voto non inferiore a 15/20. Essa è svolta tenendo conto delle specificità delle diverse classi di concorso. Nel caso di classi di concorso relative alla lingua straniera, per esempio, la prova è

svolta nella lingua straniera per cui è richiesto l'accesso al percorso di tirocinio formativo attivo.

La graduatoria degli ammessi al TFA è formata sommando: il punteggio del test preliminare [non inferiore a 21/30] + il punteggio della prova scritta [non inferiore a 21/30] + il punteggio della prova orale [non inferiore a 15/20] + il punteggio della valutazione di titoli, voto di laurea e anni di servizio. In caso di parità di punteggio, prevale il candidato con maggiore anzianità di servizio; nel caso di ulteriore parità o nel caso si tratti di candidati che non abbiano svolto servizio, prevale il candidato più giovane. È ammesso al tirocinio formativo attivo, secondo l'ordine della graduatoria sopra richiamata, un numero di candidati non superiore al numero dei posti disponibili (stabiliti dal MIUR in base al fabbisogno regionale) per l'accesso, indicato nel bando.

Il TFA è un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale istituito presso una facoltà universitaria di riferimento o presso un'istituzione di alta formazione artistica, musicale e coreutica. A conclusione del TFA, previo superamento di un esame finale, consistente nella discussione della relazione finale e nella simulazione di una lezione, gli studenti conseguono il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso previste dal decreto del 30 gennaio 1998 e dal decreto del 9 febbraio 2005. Gli abilitati devono: aver acquisito solide

conoscenze delle discipline oggetto di insegnamento e possedere la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico degli studenti con cui entreranno in contatto; essere in grado di gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità alla classe, scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo, nuove tecnologie); avere acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali; aver acquisito capacità di lavorare con ampia autonomia.

Al fine di conseguire tali obiettivi, il percorso del Tirocinio Formativo Attivo prevede cinque gruppi di attività (corrispondenti a 60 crediti formativi):

- insegnamenti di scienze dell'educazione, con particolare riguardo alle metodologie didattiche e ai bisogni speciali (15 cfu);
- insegnamenti di didattiche disciplinari, che possono essere svolti anche in contesti di laboratorio, stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico (18 cfu);
- un tirocinio di 475 ore, che prevede una fase indiretta di preparazione, riflessione e discussione delle attività, sotto la guida di un "tutor coordinatore", e una fase diretta di osservazione e di insegnamento attivo da svolgere presso le

istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor di classe o "tutor dei tirocinanti" (19 cfu);

- laboratori pedagogico-didattici, indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche didattiche proposte e delle esperienze di tirocinio (3 cfu);
- elaborato finale (5 cfu).

Il tutor coordinatore è un docente esonerato parzialmente o totalmente dall'insegnamento a scuola (secondo quanto stabilito dal decreto n. 210 del 2013) e collocato, previo superamento delle selezioni, presso una sede universitaria. Al tutor coordinatore, anello di congiunzione tra scuola e università, è affidato il compito di: orientare e gestire i rapporti con i tutor dei vari istituti scolastici, assegnando gli studenti alle diverse classi e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; seguire le relazioni finali relative alle attività svolte in classe (D. M. 10 settembre 2010 , n. 249; art. 11, comma 2).

I tutor dei tirocinanti (indicati dai dirigenti degli istituti scolastici convenzionati con la facoltà sede del tirocinio formativo attivo) hanno il compito: di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività svolte in classe; di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli

studenti tirocinanti (D. M. 10 settembre 2010 , n. 249; art. 11, comma 2).

L'importanza dell'attività di tirocinio, in particolare della sua parte attiva (corrispondente all'insegnamento svolto in classe), è deducibile dal fatto che è essa stessa a conferire il nome all'intero percorso di formazione: "Tirocinio Formativo Attivo". Almeno 75 ore del tirocinio sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità. L'attività di tirocinio si conclude con la stesura di una relazione di cui è relatore un docente universitario e correlatore il tutor che ha seguito l'attività di tirocinio. La relazione deve consistere in un elaborato originale che evidenzi la capacità del tirocinante di integrare, a un elevato livello culturale e scientifico, le competenze acquisite nell'attività svolta in classe con le conoscenze psicopedagogiche e con le conoscenze acquisite nell'ambito della didattica disciplinare.

La gestione delle attività del TFA è affidata al consiglio di corso di tirocinio, costituito dai tutor coordinatori, dai docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, da due dirigenti scolastici e da un rappresentante degli studenti tirocinanti; il presidente del consiglio di corso, il cui mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta, è eletto tra i docenti universitari.

Una valutazione del primo ciclo del TFA

Dal Rapporto ANFIS³⁹⁴ (Associazione Nazionale di Formatori, Insegnanti, Supervisor) sul TFA 2013, volto a esaminare i tempi e le modalità di attuazione del D.M. 249 del 2010 (disciplinante la formazione degli insegnanti), quindi l'organizzazione e la gestione del TFA nelle varie sedi universitarie italiane, emergono delle criticità di cui si auspica il superamento in sede di seconda applicazione.

Emerge, anzitutto, il dato relativo ai ritardi e alle inefficienze nell'attivazione di corsi e tirocini (che dovrebbero poter iniziare già dai primi mesi di corso), conseguenti a una incorretta previsione dei tempi di sviluppo dei percorsi, nonché ai ritardi nelle procedure – che in quattro scuole su cinque sono risultate improprie o discrezionali – di assegnazione degli incarichi di insegnamento e tutorato. Tutto ciò si è tradotto in forti differenze nel servizio erogato agli studenti nei diversi atenei.

Il secondo dato evidenziato dal Rapporto è che, a parte isolate eccezioni, non si sono verificate le condizioni necessarie (ad esempio, incontri tra rappresentanze di ateneo e Uffici Scolastici regionali) per lo sviluppo di una reale e costruttiva collaborazione

³⁹⁴ Consultabile su www.anfis.eu/documenti/Rapporti_ANFIS_TFA/RA_TFA_2013/Rapporto_ANFIS_sul_TFA-primo_ciclo_2013-1_settembre_2013.pdf

fra scuola e università; collaborazione, peraltro, che il D. M. 249/2010 richiama a più riprese.

Si segnala, inoltre, che nell'articolazione dei percorsi di tirocinio a scuola si sono registrate notevoli differenze relativamente all'interpretazione dell'articolazione del tirocinio (tirocinio diretto-tirocinio indiretto, supporto e-learning). Ad emergere è, per esempio, la grande variabilità della distribuzione delle ore tra tirocinio diretto e indiretto: le ore destinate al tirocinio indiretto sono considerevolmente maggiori, da una volta e mezzo fino a quattro volte, rispetto a quelle destinate al tirocinio diretto. Inoltre, si è ricorsi all'uso del supporto *e-learning*, strumento atto a rendere più accessibile la fruizione da parte dei corsisti di risorse formative, solo in un quarto dei casi indagati.

Infine, a emergere è il debole e spesso tardivo coinvolgimento effettivo dei tutor coordinatori e dei tutor dei tirocinanti, condizione *sine qua non* per realizzare un reale processo di integrazione fra scuola e università, fra ambito accademico e ambito scolastico.

Il TFA di "Tor Vergata"

A "Tor Vergata", il primo ciclo del TFA si è svolto nell'anno accademico 2012-2013 in tempi molto ristretti e in mancanza dell'apporto iniziale dei tutor coordinatori, subentrati nei mesi di

maggio, giugno e luglio. Si sono iscritti al TFA 379 tirocinanti (la maggior parte dei quali insegnanti non di ruolo): 187 nelle classi di scienze, 172 nelle classi letterarie e 20 nella classe di Scienze motorie. Gli esami di abilitazione sono terminati nel luglio 2013 e tutti gli iscritti, tranne 4 che, per motivi vari, hanno congelato il loro percorso, hanno raggiunto con ottimi risultati l'abilitazione all'insegnamento.

I tutor coordinatori hanno svolto un ruolo fondamentale durante lo svolgimento dei laboratori pedagogico-didattici, la cui attività finale è stata l'elaborazione da parte degli studenti di un percorso didattico ben articolato. Inoltre, hanno offerto un valido aiuto ai tutor dei tirocinanti, relativamente alla predisposizione dei percorsi da far seguire a ciascun tirocinante nel corso del tirocinio diretto (osservativo e attivo). Per quanto riguarda le didattiche disciplinari, sono stati impartiti gli insegnamenti di tutte le materie scolastiche previste da ciascuna classe di concorso. Le attività didattiche si sono svolte in presenza, attraverso lezioni frontali, per quanto riguarda l'area umanistica e l'area di scienze. Mentre nell'area trasversale (afferente alle scienze dell'educazione), l'educazione in presenza è stata integrata con l'educazione a distanza, realizzando una formazione di tipo blended: le lezioni frontali sono state combinate con attività didattiche *computer-mediated*. In questo modo, attraverso l'utilizzo della *learning platform*, si è offerta la possibilità ai

tirocinanti di apprendere alcuni contenuti on-line, grazie all'accesso virtuale alle lezioni.

Feedback dalle scuole e dai tirocinanti

Da un questionario (consultabile su <http://crf.uniroma2.it/wp-content/uploads/2013/02/Le-voci-della-scuola.pdf>) sottoposto ai Dirigenti Scolastici delle 171 istituzioni che hanno accolto i tirocinanti del TFA di Tor Vergata nell'anno accademico 2012-13, con lo scopo di valutare l'effetto del TFA, sono emersi tre importanti fattori:

- l'interesse e la disponibilità delle istituzioni scolastiche a essere coinvolte nel processo di formazione degli insegnanti;
- la necessità di collegare in modo strutturale la Scuola con l'Università per stimolare l'innovazione didattica e disciplinare;
- l'importanza del riconoscimento economico nei confronti dei tutor dei tirocinanti, in modo tale da dare rilievo istituzionale, all'interno dei Consigli di Istituto, a tutte le attività riconducibili al TFA. Si noti che l'Università di Tor vergata, ancor prima che venisse emanato il D. M. 93 del 2012, dichiarante che «gli atenei e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica riconoscono alle istituzioni scolastiche una quota del contributo di iscrizione

ai relativi percorsi» (art. 8, comma 3), aveva già stanziato delle risorse per le funzioni svolte dai tutor dei tirocinanti, per i quali il tirocinio diretto e il tirocinio indiretto costituiscono delle attività aggiuntive all'orario di servizio, destinando agli istituti scolastici convenzionati, in base al numero dei tirocinanti in essi accolti, una parte (pari al 20%) del contributo di iscrizione al corso.

In particolare, tra gli aspetti positivi evidenziati dagli intervistati figurano:

- l'ottimo rapporto di collaborazione tra tutor e tirocinanti;
- la positiva ricaduta sulle classi e un generale miglioramento dell'offerta formativa;
- tirocinanti molto preparati, responsabili, entusiasti e disponibili a inserirsi nei meccanismi della scuola;
- il nuovo rapporto scuola-università, caratterizzato anche da inviti a seminari organizzati durante l'anno.

Come aspetti negativi, invece, si segnalano:

- il tardivo inizio del tirocinio.
- la mancata condivisione del progetto di tirocinio col Consiglio di Istituto.
- la scarsa e imprecisa informazione.

Al termine delle attività didattiche, sono stati distribuiti ai tirocinanti appartenenti ad alcune classi di abilitazione dei questionari per una valutazione sull'organizzazione didattica, sui contenuti disciplinari, sul livello di gradimento e di soddisfazione dei corsi frequentati. Per quanto riguarda le valutazioni degli insegnamenti appartenenti alle didattiche disciplinari delle classi di abilitazione di Area Matematica e di Area Biologica, il risultato dei questionari è stato molto positivo; ottimo è stato il giudizio espresso nei confronti dei docenti, ma soprattutto si è evidenziato un alto livello di interesse e soddisfazione. Anche i risultati delle valutazioni degli insegnamenti dell'area trasversale dimostrano un elevato grado di soddisfazione.

Bibliografia

Bertolini, P., *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996.

Calvani, A. (a c. di), *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2007.

Cappa, C., Niceforo, O., Palomba, D., *La formazione degli insegnanti in Italia*, in «Revista Española de Educación Comparada», n° 22, 2013, pp.139-163.

Catena, D., *La Nuova Formazione degli insegnanti delle scuole secondarie: l'esperienza dei tirocini formativi attivi presso*

l'Università di Roma "Tor Vergata", Tesi di laurea, a.a. 2012-2013.

Cives, G. (a c. di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Claparède, É., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. T. I. Le développement mental*, 10^a ed., Paris, Delachaux & Niestlé, 1951.

Corda Costa, M., Meghnagi, S. (a c. di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, NIS, 1990.

Dewey, J. (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1965.

Dewey, J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.

Durkheim, E. (1922), *La Sociologia e l'educazione*, tr. it., Milano, Ledizioni, 2009.

Herbart, J. F. (1806), *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, tr. it., Bologna, Zanichelli, 1947.

Laeng, M., *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1989.

Luzzatto, G., *Formazione iniziale degli insegnanti*, «Voci della Scuola», 2006, <http://www.concured.it/temcompl.htm>.

Luzzatto, G., *Insegnare a insegnare - I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 2001.

Mialaret, G. (1985), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, tr. it., Roma-Bari, Editori Laterza, 1989.

Mialaret, G. (1976), *Le scienze dell'educazione*, tr. it., Torino, Loescher, 1978.

Ribolzi, R. (a c. di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci, 2002.

Vidari, G., *Elementi di pedagogia*, Milano, U. Hoepli, 1921.

Visalberghi, A., *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1978.

Zizioli, E., *Luigi Volpicelli, un idealista «fuori dalle formule»*, Roma, Anicia, 2009.

Risorse normative

Legge 30 luglio 1973, n. 477: *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato.*

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

Legge 19 novembre 1990, n. 341: *Riforma degli ordinamenti didattici universitari.*

Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, n. 153: *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.*

Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.*

Legge 4 giugno 2004, n. 143: *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 aprile 2004, n. 97, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2004-2005, nonché in materia di esami di Stato e di Università.*

Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249: *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*

Decreto Ministeriale 11 novembre 2011, n. 288: *Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 15, comma 1, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249.*

Decreto Ministeriale 30 novembre 2012, n. 93: *Definizione delle modalità di accreditamento delle sedi di tirocinio ai sensi dell'articolo 12, comma 3 del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249.*

Decreto Interministeriale 26 marzo 2013, n. 210, *concernente il contingente del personale della scuola da collocare in esonero parziale o totale e la loro ripartizione tra le facoltà di cui all'art. 11, comma 5, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010 n. 249.*

Sitografia

<http://www.edscuola.it>

<http://www.miur.it>

<http://archivio.pubblica.istruzione.it>

<http://tfa.uniroma2.it>

<http://crf.uniroma2.it>

<http://www.anfis.eu>